

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIA E ANÁLISE ORGANIZACIONAL

ALESSANDRO SILVA SOUZA OLIVEIRA

PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM EVENTOS RAROS:
ESTUDO DE CASO EM UMA ORGANIZAÇÃO PRIVADA DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CURITIBA

2012

ALESSANDRO SILVA SOUZA OLIVEIRA

PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM EVENTOS RAROS:
ESTUDO DE CASO EM UMA ORGANIZAÇÃO PRIVADA DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração, área de Concentração Estratégia e Organizações, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Adriana Roseli Wunsch Takahashi

CURITIBA

2012

Este trabalho é dedicado a você Raimunda, minha mãe, porque minha segurança está na sua existência, porque cada passo em minha vida é acompanhado pelo seu amor. Sei que estou sempre em suas orações e sei que você tenta transmitir a mim a sua força para que eu possa superar todas as minhas dificuldades.

Este trabalho é dedicado a você Lúcia, minha tia, que dedicou parte do seu tempo para ouvir minhas reclamações, sempre buscando me fazer ver o lado positivo das coisas, que riu comigo das situações inusitadas que vivi nestes dois anos, que me incentivou todos os dias a dar o melhor de mim, que me deu carinho, que me deu cuidados e que soube compreender as minhas ausências, mesmo estando tão perto. Veja que tenho tentado seguir seus passos na constante busca pelo conhecimento. Fico feliz que esteja presente em mais um importante momento de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, que torce e ora por mim todas as noites e que é capaz de compreender todos os meus sentimentos, mesmo quando não são visíveis.

À Lúcia Souza, minha querida tia, com quem compartilhei minhas descobertas, minhas frustrações, minhas reclamações e meu cansaço e que me cuidou e amparou diante das necessidades físicas e espirituais.

À Ana Souza, uma pessoa especial na minha vida, que me aconselha e que me livrou, acidentalmente, da decisão de desistir do programa com apenas um mês de curso.

À minha grande família, que torce pelo meu sucesso e que sempre me acarinha.

Aos colegas das linhas de pesquisa em Estratégia, Marketing e Inovação, pelos momentos de fazer sentido do programa de mestrado, do conteúdo das disciplinas e pelos momentos de descontração, tão importantes diante do acúmulo de tarefas nas disciplinas.

Aos meus amigos que souberam compreender a minha ausência, mesmo próxima, ao longo desses dois últimos anos.

A Thomas, Zandra, Christian e Carol Leblond, que trouxeram o calor da amizade ao meu coração na fria cidade de Curitiba.

Ao Professor Sérgio Bulgacov, que me selecionou ao programa e que me incentivou em todo o percurso.

Ao professor Clóvis Machado-da-Silva, com quem tive a honra de compartilhar conhecimentos e por ter cogitado, ainda em vida, a possibilidade de ser meu orientador.

Aos professores Adriana Casali, Yara Bulgacov, Sérgio Bulgacov, Pedro Steiner, Clóvis Machado-da-Silva, Adriana Takahashi e Cleverson Cunha, por me fazer criar o gosto pelos estudos em estratégia e organizações.

Ao Daniel Farias que reconheceu meu trabalho e se demonstrou um chefe compreensivo e apoiador.

Agradeço ao Oscar Serrano, pelo companheirismo, amizade, carinho e tolerância comigo durante estes dois anos.

A Eloisa Helena e Tania Viggiano, amigas que tantas vezes dispensaram-me palavras de incentivo que não me deixavam esmorecer.

Aos colaboradores da Faculdade GAMA ALFA, que me permitiram utilizar a instituição como objeto de estudo e que me concederam o tempo necessário para a coleta dos dados.

À minha professora orientadora Adriana Takahashi, primeiramente por aceitar me orientar. Em segundo lugar, por ter me dado a atenção necessária durante a elaboração deste trabalho e por último, por manter-me sempre motivado à pesquisa.

*A gente não se liberta de um hábito atirando-o pela janela:
é preciso fazê-lo descer a escada, degrau por degrau.*

(Mark Twain)

RESUMO

Esta pesquisa buscou contribuir para os estudos do campo organizacional quando objetivou compreender como se desenvolve o processo de aprendizagem organizacional em eventos raros. Neste estudo, o processo de aprendizagem organizacional é analisado a partir de uma abordagem integradora, que contempla perspectivas comportamentais, cognitivas, sociais e culturais. Por sua vez, adotando uma perspectiva processual, busca-se entender a influência dos eventos raros mediante sua experienciação, objetivando compreender a dinâmica organizacional subjacente. Analisar os processos de aprendizagem organizacional, relacionando-os a eventos raros, portanto, intenciona realçar os processos de mudança sentidos nas organizações e entender a dinâmica pela qual novas rotinas se formam e nova base de conhecimento é criada, utilizada e institucionalizada. Para compreender o processo de aprendizagem organizacional a partir de uma abordagem integradora, optou-se por utilizar como suporte a Teoria da Aprendizagem Social (ELKJAER, 2003) e alguns pressupostos da Teoria Neoinstitucional que são a institucionalização e a legitimação. Para aplicar estes construtos foi escolhida uma organização do setor educacional brasileiro. Este segmento é caracterizado, a partir de 2007, por um alto nível de concorrência, profissionalização da gestão e presença de grandes grupos educacionais no mercado de capitais, o que desencadeou processos de fusões e aquisições, considerados neste estudo como eventos raros que permitem revelar o processo de aprendizagem organizacional na Faculdade GAMA ALFA, instituição de ensino superior objeto desta pesquisa, que passou por um processo de aquisição no ano de 2008. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e método de estudo de caso único, sob uma perspectiva temporal de aproximação longitudinal com corte transversal em 2011. Os dados coletados mostraram que o processo de aprendizagem é possível de ocorrer por meio de mudanças episódicas e revolucionárias e não apenas por meio de um processo contínuo e incremental. Neste sentido, cabe destacar que as interrupções e descontinuidades promovidas por mudanças episódicas e revolucionárias, como o evento raro ocorrido na GAMA ALFA, podem viabilizar mudanças no estado do conhecimento, institucionalizando novas rotinas e práticas e desinstitucionalizando outras, o que é precedido por fontes de tensão e conflito, essenciais para a tomada de ação que possibilita a reformulação das rotinas. Verificou-se ainda a relevância do papel da tecnologia que, enquanto artefato material, é capaz de direcionar ações de mudança, cruciais para desvelar o processo de Aprendizagem Organizacional. Da mesma forma, destaca-se também o papel das rotinas de gestão de pessoas em criar e institucionalizar valores e crenças capazes de direcionar as ações dos membros organizacionais. Outra constatação da pesquisa é que a Aprendizagem ocorreu em nível organizacional, na medida em que foram percebidas mudanças transformacionais ou de circuito duplo (ARGYRIS E SCHON, 1978) nas rotinas da GAMA ALFA, a partir das quais foi possível verificar a institucionalização de novos conhecimentos, assim como a desinstitucionalização de conhecimentos em desuso. Evidenciou-se ainda que o modelo de gestão e suas práticas assim como o novo modelo de ensino foram incorporados e estabilizados ao longo do tempo, evidenciando que práticas e rotinas se tornaram padrões estáveis de ação, o que evidencia a incorporação de novos conhecimentos.

Palavras-chaves: Processo de Aprendizagem Organizacional, Eventos Raros, Rotinas, Conhecimento, Mudança, Institucionalização, Setor Educacional.

ABSTRACT

This research aimed to contribute to the field of organizational studies by seeking to comprehend how to develop the process of organizational learning through rare events. In this study, the Organizational Learning Process is analysed from an integrated approach, which includes perspectives behavioral, cognitive, social and cultural. In turn, by adopting a procedural perspective, aims understand the influence of rare events by experiencing their, comprising the underlying organizational dynamics. Analyze organizational learning processes, linking them to rare events, is to highlight the processes of change observed in the organizations, from that, understanding the dynamics from which new routines are formed and new knowledge base is created, used and institutionalized. To comprehend the organizational learning process from an integrated approach, it was decided to use as support for the Social Learning Theory (ELKJAER, 2003) and some assumptions of Neo-institutionalist Theory that are institutionalization and legitimation. To apply these constructs, it was chosen the Brazilian educational sector. This segment is characterized, from 2007, by a high level of competition, professional management and presence of major educational groups in the capital market, which triggered mergers and acquisitions, considered in this study as rare events that allow reveal the Organizational Learning Process in GAMA ALFA, private higher education company, object of this study, which has as acquisition in 2008. Regarding the methodology, the nature of the research was exploratory, and qualitative approach, unique case study method and longitudinal time perspective and cross section in 2011. Data analysis shows that the Learning Process is likely to occur through changes episodic and revolutionary and not only through a continuous and incremental process. In this regard it is noteworthy that the breaks and discontinuities promoted by episodic and revolutionary changes, such as the rare event occurred in ALPHA GAMA can enable a change in the state of knowledge, institutionalizing new routines and practices and deinstitutionalizing others, which is preceded by tension and conflict sources, essential for taking action that enables the reformulation of routines. There was also the important role of technology as artifact material, is able to direct actions for change, crucial to unveil the process of Organizational Learning. Likewise, it highlights also the role of people management routines to create and institutionalize the values and beliefs able to direct the actions of organizational members. Another finding of the research is that learning occurred at the organizational level as they were perceived transformational change or double loop (ARGYRIS AND SCHON, 1978) on the routines of GAMA ALFA, as of which it could be verified the institutionalization of new knowledge, as well as the institutionalization of knowledge into misuse. It was evidenced that the management model and its practices as well as new teaching model were incorporated and stabilized over time, showing that practices and routines have become stabled standard action which represents the incorporation of knowledge.

Key-words: Organizational Learning Process, Rare Events, Routines, Knowledge, Change, Institutionalization, Educacional Sector.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Eixos da Abordagem da Aprendizagem Organizacional.....	40
Ilustração 02 – O ciclo do Conhecimento.....	78
Ilustração 03 – <i>Sensemaking</i> no chão de Fábrica.....	87
Ilustração 04 – Construto do Processo de Aprendizagem Organizacional em Eventos Raros.....	104
Ilustração 05 – Evolução Histórica da Faculdade GAMA ALFA até 2009.	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Número de Instituições de Ensino Superior	132
--------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Definições de Eventos Raros	28
Quadro 02 – Definições de Aprendizagem Organizacional	43
Quadro 03 – Aprendizagem e Mudança.....	59
Quadro 04 – Evolução dos estudos sobre Rotina Organizacional.	60
Quadro 05 – Síntese das Orientações Metodológicas do Estudo	120
Quadro 06 – Eventos da fase pré-evento raro e os discursos interpretativos dos membros organizacionais	172
Quadro 07 – Eventos da fase efetiva de incorporação e os discursos interpretativos dos membros organizacionais.....	181
Quadro 08 – Eventos da fase posterior ao evento de incorporação e os discursos interpretativos dos membros organizacionais.	186
Quadro 09 – Principais rotinas identificadas na GAMA ALFA	190
Quadro 10 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da função de Gestão Administrativa	249
Quadro 11 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da função de Gestão Comercial.....	255
Quadro 12 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da função de Gerenciamento de Gente	258
Quadro 13 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da função de Gestão da Qualidade	261
Quadro 14 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da Gestão Educacional.....	264

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Comparação entre a proporção de matrículas e o número de IES, por sua natureza.....	132
Tabela 02 – Evolução do Número de Matrículas segundo a categoria administrativa – 1995 a 2007.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS

- AO – Aprendizagem Organizacional
- CAPEX – Despesas de capital ou investimentos em bens
- CEAR – Centro de Ensino Superior do Araguaia
- CI – Central de Informações
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONSAD – Conselho Superior de Administração
- CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- CVM – Comissão de Valores Mobiliários
- DOU – Diário Oficial da União
- EAD – Educação à Distância
- EBITDA – Lucro Antes de Impostos e Depreciação
- ER – Eventos Raros
- FCA – Instrumento de Gestão da Qualidade (Falha – Causa – Ação)
- FIES – Financiamento Estudantil
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- G&Q – Gestão e Qualidade
- GDO – Gestão do Desempenho Operacional
- GMD – Gerenciamento Matricial de Despesas
- IQ – Empresa Líder no Mercado de Private Equity na América Latina
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IGC – Índice Geral de Cursos
- INEP – Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais
- IPO – Oferta Pública de Ações
- Lyceum – Sistema Acadêmico anterior à incorporação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- NEI – Núcleo Educacional Integrado
- NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico
- NPJ – Núcleo de Práticas Jurídicas
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OPEX – Custo Operacional

PDCA – Instrumento de Gestão da Qualidade (Planejar – Executar – Controlar e Avaliar).

PDD – Provisão de Devedores Duvidosos

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDV – Ponto de Distribuição de Venda

PROUNI – Programa Universidade para Todos

ROL – Receita Operacional Líquida

S.A. – Sociedade Anônima

SIA – Sistema de Informação Acadêmica

SDCA – Instrumento de Gestão da Qualidade (Padronizar – Executar – Controlar e avaliar).

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SESA – Sociedade de Ensino Superior Alfa

SESUG – Sociedade de Ensino Superior GAMA

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNIGA – Universidade Gama

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIFAR – Universidade Federal do Araguaia

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
1.1.	PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.2.	OBJETIVOS DA PESQUISA	20
1.2.1.	Objetivo Geral	20
1.2.2.	Objetivos Específicos	21
1.3.	JUSTIFICATIVA	21
1.4.	ESTRUTURA DA PESQUISA	23
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1.	EVENTOS RAROS	25
2.1.1.	Eventos Raros e Crise	29
2.1.2.	Interpretação de Eventos Raros e Decisões	32
2.2.	PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	39
2.2.1.	Histórico e Conceitos do Processo de Aprendizagem Organizacional	40
2.2.2.	Perspectivas de Aprendizagem Organizacional	44
2.2.3.	Rotinas, Mudança e Conhecimento em Aprendizagem Organizacional	51
2.2.3.1.	Rotinas e Mudança Organizacional	55
2.2.3.1.1.	Rotinas e o Processo de Aprendizagem Organizacional	60
2.2.3.2.	Conhecimento e Aprendizagem Organizacional	74
2.2.3.2.1.	Criação, utilização e institucionalização do conhecimento	76
2.3.	EVENTOS RAROS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	82
3.	METODOLOGIA	95
3.1.	ESPECIFICAÇÃO DO OBJETIVO DA PESQUISA	96

3.1.1.	Objetivo da Pesquisa	96
3.1.2.	Perguntas de Pesquisa	96
3.1.3.	Apresentação e Definição das Categorias de Análise do Estudo	97
3.1.4.	Definição de Outros Termos Relevantes	101
3.1.5.	Modelo Conceitual de Pesquisa	104
3.2.	DELIMITAÇÃO E DESIGN DE PESQUISA	104
3.2.1.	Delineamento da Pesquisa	105
3.2.2.	Coleta e Análise dos Dados	109
3.2.3.	Confiabilidade e Validade	116
3.3.	CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CASO	119
3.4.	SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO	120
3.5.	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	121
4.	CONTEXTUALIZAÇÃO	123
4.1.	CONTEXTO DO SETOR EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR INTERNACIONAL	123
4.2.	CONTEXTO DO SETOR EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO	128
4.2.1.	Histórico do Ensino Superior Privado Brasileiro	129
4.2.2.	Características e tendências do ensino superior privado brasileiro	135
4.3.	PROFISSIONALIZAÇÃO DA GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO	139
4.4.	A GAMA EDUCACIONAL S.A E A FACULDADE GAMA ALFA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO	142
5.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	144
5.1.	HISTÓRICO E CONTEXTO INSTITUCIONAL DA FACULDADE ALFA, DE 2002 A 2008	144

5.2.	O EVENTO RARO – PROCESSO DE AQUISIÇÃO (INCORPORAÇÃO) DA ALFA PELA GAMA EDUCACIONAL S.A.	159
5.2.1.	O processo interpretativo na iminência do evento raro – 2006 a setembro de 2008	165
5.2.2.	O processo interpretativo durante a ocorrência do Evento Raro de Aquisição – outubro de 2008 a janeiro de 2009	173
5.2.3.	Interpretações do Evento após a Aquisição – 2009 a 2011	182
5.3.	AS DECISÕES/AÇÕES TOMADAS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ROTINAS A PARTIR DO EVENTO DE INCORPORAÇÃO	188
5.3.1.	Formação da Rotina na Função Administrativa	191
5.3.2.	Formação da Rotina na Função Comercial	205
5.3.3.	Formação da Rotina na Atividade de Gestão de Gente	211
5.3.4.	Formação da Rotina na Função de Gestão da Qualidade	222
5.3.5.	Formação da Rotina na Função de Gestão Educacional	227
5.4.	MUDANÇA, CONHECIMENTO E ROTINAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	245
6.	CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES	271
	REFERENCIAL	282
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	296

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2007 foi um marco na história do segmento de ensino superior privado brasileiro, porque pela primeira vez uma organização deste setor abriu capital na bolsa de valores. Esta ação decorreu da necessidade das organizações deste segmento financiarem sua expansão pelo país por meio da captação de recursos junto a investidores do mercado de capitais. As fusões e aquisições decorrentes deste processo de expansão, assim como a abertura de capital, constituíram-se e continuam se constituindo como eventos raros (ER) na história de muitas organizações deste segmento econômico.

Para algumas organizações, aquisições são bons exemplos de eventos raros: Elas são movimentos estratégicos que se distinguem de outras atividades organizacionais e, em princípio, espera-se delas que proporcionem resultados positivos para o desempenho da organização (ZOLLO, 2009).

Aquisições podem se constituir em eventos raros transformativos capazes de conduzir a organização a uma nova posição estratégica no mercado (LAMPEL *et al.* 2009). Para tanto, é necessário aprender novas formas de se organizar para lidar com a equivocidade gerada por estes eventos (BECK E PLOWMAN, 2009), especialmente em um segmento de mercado fortemente regulado como o da educação privada.

O segmento educacional, caracterizado por múltiplos objetivos, poder difuso, processos de decisão caóticos e politizados (MARCH E OLSEN, 1976) passa a demandar mudanças rápidas e transformacionais, vinculadas a um modelo de gestão focado em resultados, uma concepção mercadológica da educação e um sistema de gestão uniforme e centralizado, além de outras características.

As transformações pelas quais passaram as organizações do segmento educacional tornaram-se um importante fenômeno a ser estudado dentro do campo organizacional, especialmente sob a lente do processo de aprendizagem organizacional (AO) que pode ocorrer a partir do desencadeamento de ER como os de aquisição.

Eventos raros são entendidos neste estudo como interrupções inesperadas e não programadas que geram discontinuidades nas rotinas organizacionais

(CHRISTIANSON *et al.*, 2009; LAMPEL *et al.*, 2009). Analisar ER como interrupções afasta o foco de investigação da raridade do evento, direcionando-o para o processo de aprendizagem que ocorre quando as organizações produzem ordem ao experienciar ER (CHRISTIANSON *et al.*, 2009), entretanto alguns estudiosos têm verificado que as organizações têm encontrado dificuldades de obter lições apropriadas e tirar proveito das oportunidades oferecidas por estes eventos (LAMPEL *et al.*, 2009). Beck e Plowman (2009) afirmam que estas dificuldades podem decorrer da falta de habilidade dos atores organizacionais em interpretar estes eventos, porque confiam na sua habilidade de pensar e perceber e esquecem a novidade a eles vinculada. Christianson *et al.* (2009), por outro lado, afirmam que a dificuldade está no fato de as organizações não terem qualquer estímulo para aprender acerca de um evento, quando o tratam como algo excepcional, cuja possibilidade de ocorrer novamente é remota.

Christianson *et al.* (2009) argumentam sobre as diferenças em se estudar aprendizagem de ER da aprendizagem em ER. A aprendizagem de ER ignora o processo de fazer sentido e entender o que os ER dizem à organização sobre sua liderança, cultura e capacidades, que é o que se busca evidenciar no processo de aprendizagem em ER, e também se constitui como ponto de interesse desta pesquisa. Ao aprender em ER, as organizações ajustam o foco inteiramente para as proeminências do evento raro como uma experiência única sem qualquer referência para estimativas de probabilidade.

Este estudo é convergente com a afirmativa de Lampel *et al.* (2009) que consideram o evento raro como uma experiência única, cujo foco não está na probabilidade de sua recorrência, mas nas lições que podem desvelar e nos seus aspectos proeminentes, que permitem evidenciar elementos emocionais, sociais e culturais. Christianson *et al.* (2009) argumentam que ao experienciar um evento raro, organizações buscam fazer sentido, entender e tomar ações em resposta a estes eventos.

A efetividade da organização será uma função da qualidade da base de conhecimento disponível para a organização fazer as escolhas estratégicas cruciais. Esta base de conhecimento é o próprio resultado do processo de aprendizagem e é distribuída ao longo da organização, é comunicável entre os membros, tem validade consensual e é integrada nos procedimentos de trabalho e estruturas administrativas da organização (SHRIVASTAVA, 1983).

Christianson *et al.* (2009) propõem ainda que os ER podem provocar uma mudança na identidade organizacional e podem ser vistos não como um estímulo que pode revelar fraquezas, mas como um estímulo que pode trazer contínua melhoria das atividades organizacionais. Neste sentido, posiciona-se a pesquisa como um estudo de Aprendizagem Organizacional em Eventos Raros.

Este trabalho objetiva assim compreender o processo de AO que ocorreu em uma unidade de ensino pertencente a um grupo educacional do setor de ensino superior privado brasileiro – a GAMA ALFA, instituição que passou por um evento raro, o processo de aquisição da ALFA pelo grupo GAMA ocorrido no ano de 2008 e o consequente processo de abertura de capital do grupo.

Este evento demandou a adoção de um modelo de gerenciamento completamente diferente daquele que vinha sendo executado na ALFA até então, o que também forçou a adoção de estratégia, estrutura e cultura, advindas da influência contextual do setor e da estrutura empresarial da própria GAMA, enquanto grupo empresarial consolidador do segmento educacional no Brasil em franco processo de expansão.

Como abordagem teórica, são utilizados os pressupostos da nova Teoria Institucional no que concerne à institucionalização e legitimação do conhecimento, assim como a teoria da aprendizagem social, que foca a experiência vivida diariamente como ponto de partida para a aprendizagem.

Para Elkjaer (2003), o argumento da aprendizagem social é que os indivíduos são considerados produto de sua história cultural e social, assim como produzem ações que a reflete. Os indivíduos interagem consigo, com outros, com artefatos e contextos como produtos e produtores de situações. Tal perspectiva afasta a aprendizagem da mente do indivíduo, aproximando-se da interação, da atividade e da prática diária.

Da mesma forma, a Teoria Neoinstitucional tem olhado para a importância do ambiente social e cultural, para o conhecimento social e o sistema de normas culturais e, ao mesmo tempo em que reconhece a legitimação de forças ambientais, ressalta a importância dos esquemas interpretativos que considera a organização em si mesma como um fenômeno cultural (MACHADO-DA-SILVA E FONSECA, 1993), que pode viabilizar a institucionalização e legitimação de práticas sociais. Para Haunschild e Chandler (2008), ao introduzir esta ampla perspectiva, a teoria

institucional contemporânea tem se aproximado da visão de aprendizagem e, a partir disto, estabeleceu-se em uma base teórica mais firme.

Elkjaer (2003) expande o conceito de conteúdo da aprendizagem como conhecimento ao incluir a formação da identidade organizacional, agregando assim uma dimensão ontológica ao conceito. O conteúdo da aprendizagem é específico do contexto e implica a descoberta do que deve ser feito e de quando e como deve ser feito de acordo com rotinas organizacionais específicas.

Mudança em rotinas é uma questão central de pesquisa na Teoria sobre rotinas organizacionais e é uma questão que também relaciona a Teoria de Rotinas Organizacionais à Teoria de AO. O fato de mudanças em rotinas codificarem interpretações da experiência organizacional em comportamentos futuros torna-se um componente importante do processo de AO.

Rotinas são vitais para todas as organizações. Assim, é importante entender tanto como elas podem ser construídas e como elas podem ser alteradas. Isto pode ser relevante para analisar como o mundo dos negócios funciona, para entender como o conhecimento é retido e compartilhado, para o desenvolvimento de estratégias de negócios e para a criação de políticas que podem encorajar mais práticas de negócios benéficas (HODGSON, 2008).

As rotinas, as interações sociais, a história cultural, os hábitos e a experiência se constituem em elementos centrais para revelar o processo de AO subjacente às mudanças transformacionais norteadas por ER.

O processo de AO, dessa forma, deve estar relacionado à mudança transformacional em que se dá a criação, utilização e institucionalização do conhecimento, que opera no âmbito coletivo, sendo o seu resultado ou conteúdo o próprio conhecimento, fonte e resultado de seu *background* (história, hábitos e experiências) (PATRIOTTA, 2003). É analisada ainda a partir de uma perspectiva integradora, reunindo aspectos comportamentais, cognitivos e culturais (TAKAHASHI, 2007).

Considerando que o evento raro estudado ocorreu em 2008, a pesquisa considera os dados a partir de 2006 para que se possa verificar com mais exatidão o processo de interpretação, decisão e aprendizagem, assim como as mudanças ocorridas na organização, com foco nas rotinas e no estado do conhecimento.

A seguir são apresentados o problema, os objetivos e os motivos da escolha do tema.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como se desenvolveu o processo de aprendizagem organizacional em um evento raro de aquisição ocorrido na GAMA ALFA a partir do ano de 2006?

O recorte do estudo é realizado a partir do ano de 2006, antes do processo de aquisição de ALFA pela GAMA, até o ano de 2011 quando há o corte transversal e a pesquisa é concluída. Ainda que o evento de aquisição só tenha ocorrido somente em 2008, existem fatos e eventos anteriores que se referem ao evento raro e que necessitam ser resgatados.

Cabe ressaltar que em função das próprias exigências do estudo de caso, buscou-se resgatar elementos históricos da instituição objeto de estudo desde o ano 2000 quando sua mantenedora foi criada, revelando o funcionamento da organização desde o seu nascimento até a ocorrência do evento raro, assim como os valores cultivados naquele período, para que fosse possível contrastar estas informações com o novo contexto experienciado a partir do evento raro.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

O propósito deste estudo de caso é analisar de que maneira se desenvolveu o processo de aprendizagem organizacional em um evento raro de aquisição na Instituição de Ensino Superior GAMA ALFA a partir do ano de 2006.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever o evento raro pelo qual passou a organização, compreendendo como este evento foi interpretado pelos membros organizacionais.
- Identificar as decisões tomadas e como as rotinas da organização foram modificadas a partir do evento raro descrito.
- Analisar de que modo ocorreu o processo de aprendizagem organizacional da GAMA ALFA em um evento raro identificado, analisando as mudanças no fluxo do conhecimento e nas rotinas organizacionais.

1.3 JUSTIFICATIVA

Revelar como as interações entre eventos raros e aprendizagem organizacional desencadeiam uma multiplicidade de processos, antes, durante e depois de decorridos tais eventos é um dos motivos que justificam o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que, por razões metodológicas e conceituais, este foco em processos organizacionais tem sido relativamente negligenciado (LAMPEL *et al.*, 2009). Em geral, os pesquisadores que estudam ER concentram sua atenção nas características do evento raro e nos motivos do seu aparecimento, em prioridade à análise da influência do evento nos processos organizacionais.

Assim, esta pesquisa pode contribuir para um maior entendimento dos processos organizacionais por evidenciar como diferentes níveis organizacionais interagem para fazer sentido de ER, como organizações reformulam rotinas chaves quando influenciadas por estes eventos e como eles podem desencadear um processo de AO (LAMPEL *et al.*, 2009).

Outro importante motivo que justifica a escolha deste tema é a necessidade de enriquecer o campo de estudos organizacionais que analisa os processos de mudança organizacional que ocorrem de forma drástica e repentina e que são

capazes de promover mudanças significativas nas atividades, rotinas e estruturas organizacionais em períodos de tempo relativamente curto.

O que se tem verificado na literatura são estudos que privilegiam uma perspectiva de mudança como um processo contínuo e incremental, reduzindo as mudanças drásticas e os eventos a elas relacionados a uma posição de *outlier*¹ estatístico ou a uma manifestação acidental de processos organizacionais subjacentes, que colocam a Aprendizagem Organizacional em eventos raros à margem das principais correntes de pesquisa sobre aprendizagem organizacional (LAMPEL *et al.*, 2009).

Uma contribuição desta pesquisa está relacionada à apresentação do estado da arte neste campo de estudo, destacando as pesquisas que foram realizadas sobre o conceito de ER e sua relação com os processos de AO, indo além na medida em que os ER permitem um ganho na compreensão do processo de AO.

Esta pesquisa também pode contribuir para ampliar o entendimento sobre a definição da aprendizagem no nível organizacional, bem como sobre o caráter distintivo da aprendizagem, uma vez que muitos estudos organizacionais ainda questionam a capacidade das organizações aprenderem e também costumam confundir aprendizagem com mudança e adaptação. Assim, é possível inserir a AO como uma perspectiva distinta de análise no cenário dos estudos organizacionais (VERSIANI E FISCHER, 2008).

A relevância teórico-empírica desta pesquisa também está pautada nos poucos estudos que relacionam AO e ER. O desenvolvimento de novas pesquisas que ampliem o entendimento desta relação pode trazer importantes contribuições e enriquecer o campo dos estudos de AO e dos estudos organizacionais. A relação entre os constructos AO e ER é muito recente na literatura organizacional. Trabalhos que relacionam aprendizagem e crise organizacional (WEICK E SUTCLIFFE, 2001; McDANIEL JR. *et al.*, 2003; PLOWMAN *et al.*, 2007 e ANTONACOPOULOU E SHEAFFER, 2010) e aprendizagem e mudança radical (MEYER, 1982; BARR, 1998; ROUX-DUFORT, 2007) são exemplos que vêm sendo desenvolvidos nesta arena, alguns dos quais ajudaram a compor a publicação de uma edição especial na Revista *Organization Science*, edição de setembro/outubro de 2009, cuja

¹ *Outlier* é um valor discrepante ou atípico em relação a um conjunto de valores e que fogem das dimensões esperadas (MARTINS E THEÓPHILO, 2009).

contribuição é de fundamental importância para alavancar e sustentar as pesquisas neste campo.

Na dimensão prática, os estudos sobre AO e sua relação com ER têm o potencial de oferecer dados relevantes para as organizações sobre como podem aprender e, ao aprender, como podem desempenhar melhor suas atividades (BECK e PLOWMAN, 2009). Este trabalho procura propor uma mudança de perspectiva das organizações para com o gerenciamento dos significados ao invés do gerenciamento da informação (SUTCLIFFE E WEBER, 2003). Em um mundo de acelerada mudança, aumento da complexidade e contínua incerteza, atenção para como as organizações fazem sentido, interpretam e aprendem em ER se torna importante enquanto potencial para a vantagem competitiva das organizações (BECK e PLOWMAN, 2009).

A necessidade de maior entendimento sobre AO como processo capaz de evitar que organizações tenham custos extremamente elevados e possam ter conseqüências catastróficas na iminência de ER e nos padrões de percepção e interpretação destes eventos (BECK E PLOWMAN, 2009) é também uma forma de ratificar a importância deste estudo.

Falhas e crises decorrentes de ER podem envolver imensas perdas financeiras (STARBUCK, 2009) e não financeiras, e o maior entendimento dos processos organizacionais influenciados por meio destes incidentes podem inibir ou minimizar tais conseqüências.

1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA

Este trabalho está estruturado em seis capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Contexto do Setor de Ensino Superior Privado, Apresentação e Análise dos Resultados e Conclusão. O primeiro capítulo expõe os motivos da escolha do tema, assim como o problema de pesquisa, seus objetivos e justificativas. O segundo descreve o referencial teórico que tem por objetivo dar sustentação para a pesquisa empírica, abordando as principais categorias de análise abordadas nos objetivos do trabalho, que são interpretação de

ER, rotinas organizacionais e processo de AO. No capítulo seguinte são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, os fundamentos epistemológicos, tipos, estratégias e ferramentas de pesquisa utilizadas, bem como os critérios da escolha do segmento econômico e da organização objeto de estudo. Posteriormente são apresentados e analisados os dados coletados em campo. E, por fim, apresentam-se as principais conclusões do estudo e suas contribuições para os estudos organizacionais, para o campo de AO, para a gestão das instituições privadas de ensino superior que passam por eventos de aquisição e para as pesquisas futuras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem o propósito de aprofundar o entendimento sobre as principais categorias de análise apresentadas nos objetivos desta pesquisa e que norteiam a metodologia escolhida para o desenvolvimento do estudo empírico, bem como subsidiam a análise dos resultados. Na primeira seção são apresentadas definições, conceitos, abordagens, implicações e características dos ER, a diferenciação entre evento raro e crise e o processo de interpretação dele decorrente. A segunda seção aborda os conceitos e o histórico do processo de AO, as perspectivas da aprendizagem e sua fundamentação na Teoria da Aprendizagem Social e nos pressupostos da Teoria Neoinstitucional e, por fim, enfatiza-se o papel das rotinas e sua relação com mudança, conhecimento e AO. A última seção aborda a ligação entre os conceitos de AO e ER, apresentando inclusive o estado da arte no campo com as pesquisas realizadas sobre a relação entre estes conceitos.

Cabe ressaltar que a opção em iniciar o capítulo pela exposição de Eventos Raros decorre da observação de que poucos estudos vêm se desenvolvendo sobre esse tema no Brasil, o que requer prévios esclarecimentos sobre definições e abordagens para que se possa avançar no entendimento da base teórica.

2.1 EVENTOS RAROS

Alguns estudos analisam os ER como uma surpresa inesperada (McDANIEL JR. *et al.*, 2003) ou como interrupções discrepantes (JETT e GEORGE, 2003). Inúmeros outros termos e conceitos são vistos na literatura, que substituem ou são derivados da influência de um evento ou de uma crise (PLOWMAN *et al.*, 2007, ZOLLO, 2009, MEYER, 1982, BARR, 1998). Assim, é um desafio deste trabalho reunir alguns destes conceitos principais que possibilitem uma visão mais alinhada a esta proposta de investigação.

Zarifian (1995) entende por evento algo que ocorre de maneira parcialmente imprevista, não programada, gerado internamente ou externamente, perturbando o desenrolar normal do sistema de produção, mas que é importante para o sucesso da organização. O autor destaca três fases distintas do evento: o antes do evento, em que se verifica atenta expectativa, antecipação parcial e a percepção de indícios da iminência de um evento; o durante o evento, em que se espera a intervenção ativa e pertinente na situação do evento, muitas vezes sob forte pressão de prazo; e por fim o depois do evento, que corresponde ao debruçar-se reflexivo sobre o evento ocorrido para compreendê-lo. Para o autor, esses três momentos podem delinear um circuito completo de aprendizagem dinâmica.

Julien (2001) afirma que o evento tem duas características. A primeira é que o evento não pode ocorrer freqüentemente e, portanto, é singular, extraordinário e acidental por natureza. Nada será o mesmo após o evento e assim impõe uma condição particular de tempo, ensejando urgência de resposta da organização. A segunda é que o evento é a linha divisória entre o passado e o futuro, propiciando a formulação de novos significados às ações dos membros organizacionais por meio de *sensemaking* retrospectivo. *Sensemaking* é um processo diagnóstico dirigido à construção de interpretações plausíveis sobre sinais de equivocidade que são suficientes para sustentar ação (WEICK, 2005). Equivocidade pressupõe a existência de realidades totalmente diferentes e independentes, ensejando desta forma múltiplas interpretações ou dificuldades de interpretação (WEICK, 1995).

Jett e George (2003) falam dos eventos como discrepâncias que são percebidas como inconsistências entre o conhecimento de alguém e sua expectativa quanto ao que acontecerá no ambiente. Discrepâncias interrompem o processamento automático de informações relacionadas à tarefa e redirecionam a atenção para a fonte da inconsistência.

Plowman *et al.* (2007) relacionam episódios específicos ou crises que favorecem mudanças episódicas e radicais ou revolucionárias. Os autores argumentam que *feedbacks* negativos no sistema destacam simultaneamente a necessidade de uma substituição importante de processos e procedimentos e agem como uma força para reestabilizar o sistema.

Christianson *et al.* (2009) se apropriam da perspectiva proposta por Roux-Dufort (2007), argumentando que se ER forem pensados pela sua singularidade, colocam um desafio para as organizações que tentam se antecipar e responder para

os ER, mas também para os teóricos que tentam entender como e o quê organizações podem aprender de ER. Assim, os autores propõem uma alternativa de conceituar ER como interrupções significativas, exaustivos que as organizações rotineiramente encontram em uma menor escala, ou seja, os ER podem ser constituídos como uma quebra na continuidade.

ER são aqueles que ocorrem com menor frequência e assim apresentam desafios únicos de aprendizagem em razão da falta de experiência direta das organizações com tais eventos (BECK E PLOWMAN, 2009). ER são geralmente inesperados e geram interrupções nas atividades de rotina criando uma onda de significados que amplia a consciência organizacional de si mesma e de suas capacidades (LAMPEL *et al.*, 2009).

Beck e Plowman (2009) argumentam que três direcionamentos diferentes vêm se desenvolvendo por pesquisadores organizacionais por meio dos estudos sobre ER, o que leva a definições diferentes sobre ER. A primeira perspectiva, já abordada, está relacionada à importância de se tentar detectar, prever e evitar tais eventos. A segunda abordagem dá ênfase na forma como as organizações lidam com estes eventos por socialmente construir seu ambiente, seletivamente percebendo alguns sinais e ignorando outros, explorando o que se torna marcado como uma surpresa ou uma crise. Há ainda uma terceira perspectiva com estudos recentes que analisam as organizações como sistemas sociais complexos imprevisíveis em que ER emergem de lugares inesperados. Utilizando-se da teoria da complexidade, autores desta última corrente de pesquisa consideram novidade e surpresa como características inevitáveis e penetrantes dos sistemas sociais complexos e frequentemente requerem respostas organizacionais únicas.

Esta pesquisa adota uma postura de buscar apresentar *insights* e argumentos que perpassam as três perspectivas acima, embora pela sua própria natureza epistemológica, afaste-se da primeira, buscando imergir no processo organizacional por efetivamente “experienciar o evento raro ricamente” (MARCH *et al.*, 1991, p. 02), levando-se em consideração que este experienciar pode trazer possibilidades mais valiosas de aprendizagem. Assim, naturalmente há uma maior aproximação deste estudo com as duas últimas abordagens, buscando analisar como as organizações que passam por uma situação de mudança drástica, a partir da exploração de ER fazem sentido, interpretam e aprendem mediante estes eventos. Esta aproximação das duas últimas perspectivas possibilita também buscar

um conceito sobre ER que mais se aproxime dos fundamentos teóricos e dos objetivos desta pesquisa.

O quadro 01 sintetiza as principais definições apresentadas sobre Eventos Raros.

Quadro 01 – Definições de Eventos Raros

Autor(es)	Definições
Zarifian (1995)	Algo que ocorre de maneira parcialmente imprevista, não programada, gerado internamente ou externamente.
Julien (2001)	É infreqüente e, portanto, singular, extraordinário e acidental por natureza. Impõe uma condição particular de tempo, ensejando urgência de resposta da organização. É a linha divisória entre o passado e o futuro, propiciando a formulação de novos significados às ações dos membros organizacionais por meio de <i>sensemaking</i> retrospectivo.
McDaniel Jr. <i>et al.</i> (2003)	Surpresa inesperada.
Jett e George (2003)	Discrepâncias que são percebidas como inconsistências entre o conhecimento de alguém e sua expectativa quanto ao que acontecerá no ambiente.
Plowman <i>et al.</i> (2007)	Episódios específicos ou crises que favorecem mudanças episódicas e radicais ou revolucionárias.
Christianson <i>et al.</i> (2009)	Interrupções significativas, exageros que as organizações rotineiramente encontram em uma menor escala.
Beck e Plowman (2009)	Ocorrem com menor freqüência e assim apresentam desafios únicos de aprendizagem em razão da falta de experiência direta das organizações com tais eventos.
Lampel <i>et al.</i> (2009)	Eventos raros são geralmente inesperados e geram <i>insights</i> imprevistos e interrupções nas atividades de rotina criando uma onda de significados que amplia a consciência organizacional de si mesma e de suas capacidades.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na literatura.

Observa-se dentre os diversos conceitos acima apresentados que Zarifian (1995) se limita a definir eventos, não entrando na especificidade de ser raro.

Com base nas diversas proposições feitas acerca da definição de ER, considera-se nesta pesquisa a definição de eventos raros como interrupções significativas parcialmente inesperadas e não programadas, cuja ocorrência é de menor frequência e que criam uma onda de significados gerando *insights* e descontinuidades nas atividades de rotina da organização. Podem envolver mudança revolucionária e estão relacionados ao processo de *sensemaking*, que considera experiências passadas e expectativas futuras e estão limitados a um horizonte de tempo a partir do qual são impostos desafios únicos de aprendizagem (ZARIFIAN, 1995; JULIEN, 2001; McDANIEL JR. *et al.*, 2003; JETT E GEORGE, 2003; PLOWMAN *et al.*, 2007; CHRISTIANSON *et al.*, 2009; BECK E PLOWMAN, 2009; LAMPEL *et al.*, 2009).

McDaniel Jr. *et al.* (2003) enfatizam que quando um evento raro ocorre há uma reavaliação da análise de mundo, que só é possível por causa de entendimento, coleta de evidências e detecção de situações e também da vontade de avaliar e revisar.

O ajuste para o pensamento mais ativo e consciente ensejado por interrupções ou discrepâncias resulta na interrupção de modos automáticos e menos reflexivos de processamento de informação (JETT E GEORGE, 2003).

Com o conceito de ER delimitado, torna-se importante para esta pesquisa estabelecer uma diferenciação entre crise organizacional e evento raro. Embora ambos os conceitos possam fazer parte de um mesmo fenômeno observável, faz-se necessário identificar o espaço de cada um nesta pesquisa, tendo em vista a característica processual e o importante papel do tempo tanto para a AO quanto para ER e crise organizacional.

2.1.1 Eventos Raros e Crise

Hwang e Lichtenthal (2000) afirmam que uma crise pode resultar de um evento abrupto que necessita de uma resposta da organização. Alternativamente, os

autores propõem ainda que uma crise pode ser a consequência de pequenas mudanças com pouca ou nenhuma resposta oferecida pela organização.

Para Antonacopoulou e Sheaffer (2010), o termo crise organizacional descreve uma situação que incomoda e desafia os pressupostos básicos da organização, ameaça sua sobrevivência, cria circunstâncias onde há uma falta de meios imediatos e acessíveis para cooperar com a ameaça na base desses pressupostos e deve ser de tal magnitude que ameace a legitimidade da organização.

A maioria das crises é tipificada por alta ambigüidade, baixa probabilidade de ocorrência de eventos similares futuros e sua imprevisibilidade, a existência de uma ameaça significativa para a sobrevivência da organização, tempo curto de resposta e apresentação de um dilema sobre qual decisões devem ser tomadas, instigando frequentemente uma mudança organizacional radical (ANTONACOPOULOU E SHEAFFER, 2010).

Roux-Dufort (2007) critica o fato de que os estudos sobre crise reduzem-na a maiores eventos que são tradicionalmente percebidos como situações excepcionais e assim parte da legitimidade das pesquisas sobre gerenciamento de crise derivam do poder do próprio evento, isolando este campo de pesquisa da teoria das organizações e comprometendo sua legitimidade dentro desta área.

Focar o evento e sua intensidade previne pesquisadores ou gerentes de examinar e questionar estritamente o funcionamento da organização e, ao contrário, os induz a estudar as diferentes formas de lidar com a surpresa, a urgência e o distúrbio (ROUX-DUFORT, 2007).

Para Roux-Dufort (2007), o evento não perde seu papel enquanto catalisador, mas se impõe tanto como uma linha de falha quanto como um desdobramento entre evolução organizacional degenerativa passada e um futuro de mudança. O evento desencadeador é o que faz a crise visível, que cria um processo dinâmico que freqüentemente sai do controle, mas a crise já estava incubada antes do evento desencadeá-la. Esta idéia permite eliminar a excepcionalidade do evento.

A crise deve ser abordada como um processo de acumulação de deficiências e fraquezas ao invés de uma interrupção extraordinária e repentina, que é o que ocorre com o conceito de evento por si mesmo. A natureza acidental e aleatória da crise dá aos líderes organizacionais uma desculpa para não prestar atenção nela ou mesmo para considerar este evento como o ponto de início de

processos dinâmicos surpreendentes e incompreensíveis nunca experienciados antes (ROUX-DUFORT, 2007).

Este ponto da abordagem de Roux-Dufort (2007) é muito importante para que se possa inferir uma diferenciação entre ER e crise, cujos conceitos são abordados como sinônimos em muitos estudos. Nesta proposta, a ruptura causada pelo evento é o ponto a partir do qual se inicia a análise do processo de AO, ainda que seja necessário analisar a organização dois anos antes do evento para verificar melhor o processo de interpretação, decisão e aprendizagem.

Não cabe discutir neste estudo se o evento desencadeador foi originado como um processo de acumulação de deficiências ou a partir de uma situação aleatória não gerada pela organização, mas sim compreendê-lo no contexto para estudar os processos e mudanças dele decorrentes. Em suma, o evento raro envolve uma ruptura nas atividades e rotinas da organização e pode ser analisado durante o seu desdobramento e após o seu desaparecimento por meio das mudanças dele decorrentes. Crise organizacional, por sua vez, está relacionada à análise das deficiências organizacionais que alavancaram o evento e possibilitaram a mudança e também aos reflexos do evento desencadeador nas atividades organizacionais após o evento. Todos os outros pontos de similaridade podem ser mantidos.

Um dos pontos de similaridade, por exemplo, é a consideração de que tanto crise quanto ER trazem uma onda de significados para a organização, em que os membros organizacionais temporariamente perdem a habilidade de fazer sentido de eventos (ROUX-DUFORT, 2007). É o que Weick (1993) chama de colapso de significados, em que pressupostos básicos organizacionais se mostram ineficientes, alavancando novos quadros de referência que podem produzir propriedades transformacionais.

Assim, a próxima seção é destinada a evidenciar os processos de interpretação e de geração de significados de ER, um dos aspectos importantes do processo de aprendizagem, porque envolve a identificação de características essenciais de algumas das perspectivas abordadas nos estudos de aprendizagem.

2.1.2 Interpretação de Eventos Raros

Beck e Plowman (2009) afirmam que os ER ocorrem com pouca frequência e apresentam, portanto, desafios únicos de aprendizagem, especialmente em função da falta de experiência prévia com este tipo de estímulo.

Esta falta de experiência pode levar as pessoas na organização a buscarem compreender os eventos criando interpretações e narrativas que podem reduzir a equivocidade associada (ABMA, 2000).

Organizações enfrentam uma série de eventos para os quais ações devem ser tomadas e entre eles estão aqueles que envolvem mudanças substanciais. Recentemente, a literatura sobre mudança organizacional tem sugerido um crescente movimento para a análise do lado cognitivo da vida organizacional e tem focado o processo interpretativo associado com o fenômeno organizacional (ISABELLA, 1990).

Interpretação é o processo de atribuir significados a eventos, de desenvolver modelos compartilhados de entendimento, de produzir significados e avaliar esquemas conceituais (DAFT E WEICK, 1984). Fiske e Taylor (1981, *apud* JETT e GEORGE, 2003,) dizem que esquemas são estruturas abstratas de conhecimento que contêm informações organizadas sobre um tipo de estímulo, conceito, pessoa ou evento, seus atributos e as relações entre estes atributos. Para Jett e George (2003), as pessoas desenvolvem esquemas para conceitos ou estímulos que eles encontram repetidas vezes e que são usados para facilitar o processamento de informações. Uma vez que um indivíduo tenha desenvolvido um esquema para um tipo de estímulo, todas as vezes que ele se deparar com algo novo que pareça estar relacionado ou ajustado ao conceito daquele estímulo, a nova interpretação e o processo de fazer sentido do estímulo é baseado naquele esquema.

Para Giddens (1984) os esquemas interpretativos são o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas entender as coisas enquanto coisas, quer sejam físicas ou mais abstratas e conceituais. Este conjunto de conhecimentos tácito e explícito é adquirido por meio da experiência. As pessoas mapeiam a sua experiência do mundo em mapas cognitivos. Eles formam o núcleo do conhecimento mútuo em que um universo de significados é sustentado por meio de e em processos de interação.

Em uma esfera organizacional, interpretação é o resultado coletivo do que é essencialmente uma experiência do indivíduo. Interpretação organizacional se origina na unidade individual das interpretações dos membros e converge entre os membros organizacionais por causa das interações diárias entre os membros (BECK E PLOWMAN, 2009).

A interpretação estabelece condições iniciais que guiam ação futura e é iniciada quando interrupções demandam respostas (CHRISTIANSON *et al.*, 2009), mas a ação ou a resposta a um estímulo ambiental não é empreendida até o estímulo ser interpretado como tendo um impacto direto no desempenho ou no bem-estar da organização (BARR, 1998), até o evento se tornar concreto ou real (ISABELLA, 1990).

Interrupções significativas geram equivocidade e incerteza, que requer interpretação (DAFT E WEICK, 1984). Interpretação estabelece condições iniciais que guiam ação e aprendizagem futura. A busca por significados iniciados em resposta à equivocidade é, em parte, guiada por atividades e interpretações que já estavam em curso quando a interrupção ocorreu. As atividades e interpretações interrompidas pelo evento raro fornecem uma estrutura mínima que permite às pessoas agirem em meio a um melhor entendimento sobre o que enfrentam (CHRISTIANSON *et al.*, 2009).

Huber (1991) citando Bruner (1957), afirma que quanto mais complexo ou ambíguo o estímulo, mais a percepção do estímulo será determinada pelo que já está dentro do sujeito e menos pelo que está no estímulo. Da mesma forma, esta afirmativa é consistente com a organização selecionando o estímulo do ambiente, ou seja, de certo modo, o ambiente está dentro de uma organização. O mundo real fornece a matéria prima do estímulo para reagir, mas o único ambiente significativo é aquele que nasce quando os estímulos são processados mediante filtros perceptuais (HEDBERG, 1981).

Hedberg (1981) define filtros perceptuais como o conjunto de regras que a organização usa para interpretar o estímulo de uma forma que é significativa para um observador. E podem inclusive enviesar crenças e ações.

Daft e Weick (1984) afirmam que as regras são os procedimentos ou guias que as organizações usam para processar dados em um processo de interpretação coletiva e que o conteúdo dessas regras e a medida na qual elas são reforçadas

dependem da organização. Em geral, quanto maior a equivocidade dos dados, menor o número de regras usadas para se chegar a uma interpretação e o contrário também é verdadeiro.

A redução da equivocidade é a medida na qual os dados não são claros e sugerem múltiplas interpretações sobre o ambiente. Para Daft e Weick (1984), a redução da equivocidade será pautada na perspectiva de tentativa e erro. As organizações caracterizadas pelos autores como *enacting* são aquelas que refletem uma estratégia ativa e intrusiva, cujo pressuposto está pautado na impossibilidade de análise ambiental, sendo as organizações as construtoras de seu próprio ambiente, experienciando, testando e estimulando, ignorando regras, precedentes e expectativas tradicionais. (DAFT E WEICK, 1984).

Cabe informar que o termo *enact*, utilizado na literatura organizacional, não possui uma tradução apropriada para o português e, portanto, o entendimento de seu significado nesta seção torna-se fundamental para a compreensão do termo quando ressurgir ao longo do texto, seja na forma substantiva ou na forma verbal.

Enactment é o processo pelo qual as pessoas freqüentemente produzem parte do ambiente em que vivem. Neste caso, não existe um ambiente à parte influenciando as ações dos indivíduos. As pessoas fazem parte de seu próprio ambiente. Elas agem e, ao fazer isso, elas criam os materiais que se tornam restrições ou oportunidades para as atividades que desenvolvem (WEICK, 1995).

Enactment implica uma combinação de atenção e ação pelos membros organizacionais (SMIRCICH E STUBBART, 1985). Assim, o desenvolvimento de respostas a ER parece ser caracterizado por um ciclo de ida e vinda entre interpretação e ação que é proposto por estudiosos de uma abordagem de *sensemaking* para ação organizacional (DAFT E WEICK, 1984, BARR, 1998).

Cyert e March (1963) argumentam que organizações têm uma propensão maior para mudar comportamentos em reação a falhas do que a sucessos e Sitkin (1992) justifica que as falhas absorvem mais atenção para problemas potenciais e estimulam a procura por solução, motivando as pessoas para buscar a melhoria.

Entretanto, Starbuck (2009) questiona se as falhas são realmente estimuladoras de esforços para mudança, uma vez que alguns estudos desenvolvidos por ele e outros pesquisadores demonstraram que na existência de pequenas falhas, membros organizacionais tentam manipular interpretações para seu próprio benefício e que na percepção de contínuos resultados ruins, cessa a

existência de comportamentos voltados para a mudança. Pobre desempenho, interesses políticos conflitantes, a percepção das falhas como idiossincráticas, influência externa, relutância para excluir experiência prematuramente, movimentos pessoais e comunicação pobre são alguns dos fatores que podem inibir a mudança e a AO.

Em retrospecto, muitos membros organizacionais, em especial aqueles de nível gerencial se mostram desinteressados em desenvolver interpretações efetivas da maioria das pequenas falhas em função da possibilidade de se desviar das crenças essenciais tradicionais da companhia. Assim, para Starbuck (2009), muito embora possa existir a possibilidade de interpretação e aprendizagem de pequenas falhas em um processo de mudança incremental, são as grandes falhas induzidas por ER e que acontecem com pouca freqüência que levam as organizações para fora do seu domínio familiar, instigando lutas políticas, dissonâncias e múltiplas interpretações.

Beck e Plowman (2009), ao abordar a relação entre ER e AO, destacam que as organizações têm dificuldade de aprender em ER por causa de sua inabilidade de interpretar estes eventos. Eles confiam nos meios habituais de pensar e perceber, esquecendo a novidade do evento. Os autores desenvolvem seu trabalho a partir da literatura sobre interpretação organizacional focando em três dimensões essenciais de interpretação organizacional: temporal, cognitiva e hierárquica. Assim, eles evidenciam que a interpretação ocorre em estágios, cada um sendo influenciado por vieses cognitivos² e pelo contexto hierárquico.

No que tange à dimensão cognitiva, as pessoas usam heurísticas³ para obter eficiência quando processam informações, que podem levar a vieses. Como os ER são provedores de incerteza, as pessoas costumam confiar nas suas heurísticas para reduzir a incerteza e oferecer respostas rápidas. Assim, por causa da limitada habilidade de processamento de informações, indivíduos vêem o que eles esperam ver e focam em informação que é consistente com crenças ou experiências realizadas anteriormente (BECK E PLOWMAN, 2009).

² Viés Cognitivo é um fenômeno atrelado à tendência das pessoas em fazer julgamentos pouco sensíveis à informação nova e divergente. O viés cognitivo tem como efeitos o empobrecimento, a focalização e o enrijecimento da reflexão (MACHADO-DA-SILVA, FONSECA E FERNANDES, 2000).

³ Heurística refere-se à descoberta e serve de idéia diretriz numa pesquisa, de enunciação das condições da descoberta científica. Diz-se que um método é heurístico quando leva o aluno a descobrir aquilo que se pretende que ele aprenda (JAPIASSÚ, 2008).

No que diz respeito ao contexto hierárquico, ainda que devido ao fato de as organizações serem constituídas de múltiplos subsistemas hierárquicos, cada qual com sua racionalidade, linguagem e sistema de crenças, o processo interpretativo deve dar conta de interligar as interpretações concorrentes existentes entre e por meio destes diversos subsistemas a fim de constituir uma ou várias interpretações conjuntas que possam ser selecionadas e retidas pelos membros de nível gerencial (BECK E PLOWMAN, 2009).

March *et al.* (1991) argumentam que as organizações podem aprender de pequenos exemplos por experienciar histórias ricamente. Um dos meios pelos quais isto pode acontecer é experienciar mais interpretações de muitas e diferentes pessoas. Tal condição permite mudar o conjunto de potenciais comportamentos da organização. Quando organizações procuram por múltiplas interpretações de eventos incomuns de múltiplos membros organizacionais, as chances de criar um mosaico de lições conflituosas aumentam.

Beck e Plowman (2009), apoiados no estudo de Isabella (1990) sobre como os gerentes constroem eventos organizacionais chaves, corroboram a dimensão temporal tratada naquele estudo. A pesquisa de Isabella revelou que interpretações de eventos chaves evoluem por meio de uma série de estágios. O estágio de antecipação é composto dos rumores, especulações e fragmentos de partes desconexas de informação considerando o evento em questão. O estágio de confirmação é aquele em que comparações são feitas com eventos passados similares e/ou diferentes e fornece quadros de referência paralelos. Uma vez que informação adicional está disponível, interpretações se ajustam para corresponder à realidade do evento e esta integração reside no estágio de culminação. Finalmente, no estágio de resultados, pessoas avaliam o evento transcorrido em termos dos efeitos e conseqüências organizacionais.

Um maior aprofundamento nas fases de interpretação permite entender um pouco mais o processo. No primeiro estágio de interpretação – antecipação – os membros de nível gerencial sentem que alguma coisa está próxima de acontecer e a tarefa interpretativa envolve produzir fragmentos dispersos de informação em um quadro de referência “em progresso”, que formará o entendimento de eventos quando eles estão se desdobrando (ISABELLA, 1990). Estar em progresso significa que o quadro de referência se desenvolve quando os indivíduos adquirem cada boato ou informação especulativa (BECK E PLOWMAN, 2009).

Na fase de antecipação, a probabilidade de estabelecer padrões de explorar e observar em todos os níveis organizacionais é menor para ER do que para eventos conhecidos. Em geral, quando interpretam ER, as organizações tendem a tentar controlar os rumores ou disseminação de informação, levando a interpretações unívocas. Quando isto acontece, o desejo por controlar freqüentemente é maior do que a necessidade de realizar análises divergentes dos fragmentos de informação, limitando a capacidade de experienciar o evento ricamente. Possibilitar percepções conflitantes pode ajudar as organizações a ouvir o amplo conjunto de vozes e minimizar a chance de agir precipitadamente (BECK E PLOWMAN, 2009).

No estágio de confirmação, o evento começa a ser experienciado e os indivíduos enfrentam a tarefa interpretativa de padronizar a experiência explicando-a (ISABELLA, 1990). Isso é feito por meio de comparações e desdobramentos do evento a eventos passados, de forma a procurar por quadros paralelos de referência que podem ser criados para explicar situações convencionais. As pessoas na organização, entretanto, possuem diferentes experiências passadas para comparar e desenrolar o evento, o que ocasiona explicações diferentes. Vieses cognitivos podem influenciar esta fase da interpretação (BECK E PLOWMAN, 2009). Os autores argumentam ainda que em função da alta confiança que as pessoas têm das situações em que elas sabem o mínimo, este estágio de interpretação pode ser complicado quando a organização é envolvida em um evento raro.

Múltiplas análises e explicações são possíveis de existir e membros organizacionais por meio de todos os níveis são ativamente engajados em um processo de *sensemaking*, o que possibilita experienciar o evento ricamente (BECK E PLOWMAN, 2009). Neste ponto, retoma-se o desenvolvimento de modelos compartilhados de entendimento na forma de esquemas interpretativos, em que crenças e valores permeiam o processo interpretativo no nível organizacional.

No estágio de culminação há um sentido de antes e depois. As pessoas reconstróem aquilo que era tido como certo antes do evento, à luz do novo evento, comparando o velho com o novo e o passado com o presente. Reconstrução envolve determinar quais comportamentos, interações e normas do passado são ainda relevantes e quais delas necessitam ser alteradas. Há a necessidade, nesta fase, de reunir as lacunas de explicações conflitantes do que ocorreu. Divergência na fase inicial é importante porque gera muitas possibilidades de pensar sobre o que

pode ocorrer. Uma vez que as pessoas experienciam o evento e tentam agir, convergência é necessária para que as ações sejam coerentes. Convergência envolve integrar as várias análises existentes e não é o mesmo que forçar uma simples interpretação dos outros. A interpretação durante o estágio de culminação se torna mais difícil no caso de ER porque o passado oferece poucas referências para como considerar o que aconteceu para ajudar a revisar as explicações de alguém. Heurísticas cognitivas colocam maior restrição no entendimento por limitar o campo de visão. Como resultado, ação subsequente e aprendizagem podem ser fragmentadas ou demoradas (BECK E PLOWMAN, 2009).

No estágio de resultado, os membros organizacionais de nível gerencial avaliam as respostas para o evento depois de tempo suficiente ter decorrido para considerar a realidade existente essencialmente permanente (BECK E PLOWMAN, 2009). Durante este período, indivíduos e interpretações organizacionais incluem a determinação de quais partes obtiveram lucro, o reconhecimento de resultados positivos e/ou negativos, e o valor total estimado da organização (ISABELLA, 1990). Entretanto Beck e Plowman (2009) sugerem que se torna difícil para as pessoas julgarem precisamente o impacto do evento por que elas se baseiam no que elas aprenderam depois do evento sobre uma crença já distorcida do que elas sabiam antes do evento. Beck e Plowman (2009) dizem que as habilidades para interpretar eventos durante esta fase também exigem mais esforço quando os eventos são raros. Gerentes podem refletir sobre os eventos que inicialmente parecem inconcebíveis, quanto à passagem de tempo e conhecimento de resultados. “Desafortunadamente, quando gerentes incorporam esta perspectiva, as oportunidades para avaliação precisa e a aprendizagem efetiva diminuem” (BECK E PLOWMAN (2009, p. 917).

Neste estágio, organizações avaliam os efeitos e implicações dos ER apenas experienciando-os. Importante para esta função de avaliação é considerar as lições aprendidas pela organização como um todo (BECK E PLOWMAN, 2009). Com base nisto, a próxima seção se concentra no aprofundamento do entendimento acerca de como as organizações aprendem.

2.2 PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Easterby-Smith e Lyles (2003) dizem que os estudos sobre AO vêm se desenvolvendo já há algumas décadas, influenciados especialmente pelos trabalhos de March e Simon (1958), Cyert e March (1963), Argyris e Schon (1978), entre outros, mas que só iniciou sua trajetória de consolidação a partir da década de 90, quando alguns autores passam a apontá-la como uma tecnologia implicada na melhoria de desempenho e vantagem competitiva das organizações. Para Cabral (2000), entre estes autores estão Nonaka (1991) e Senge (1990).

Para Cabral (2000), alguns fatores podem explicar a popularidade da AO. Um deles é a possibilidade das organizações desenvolverem estruturas e sistemas mais adaptativos e sensíveis à mudança. Outro fator é o forte impacto causado pelas mudanças tecnológicas sobre produtos, processos e as próprias organizações. E ainda existe a questão de a AO ser um conceito dinâmico, capaz de incorporar a noção de mudança contínua, utilizando vários níveis de análise e também abordagens multidisciplinares.

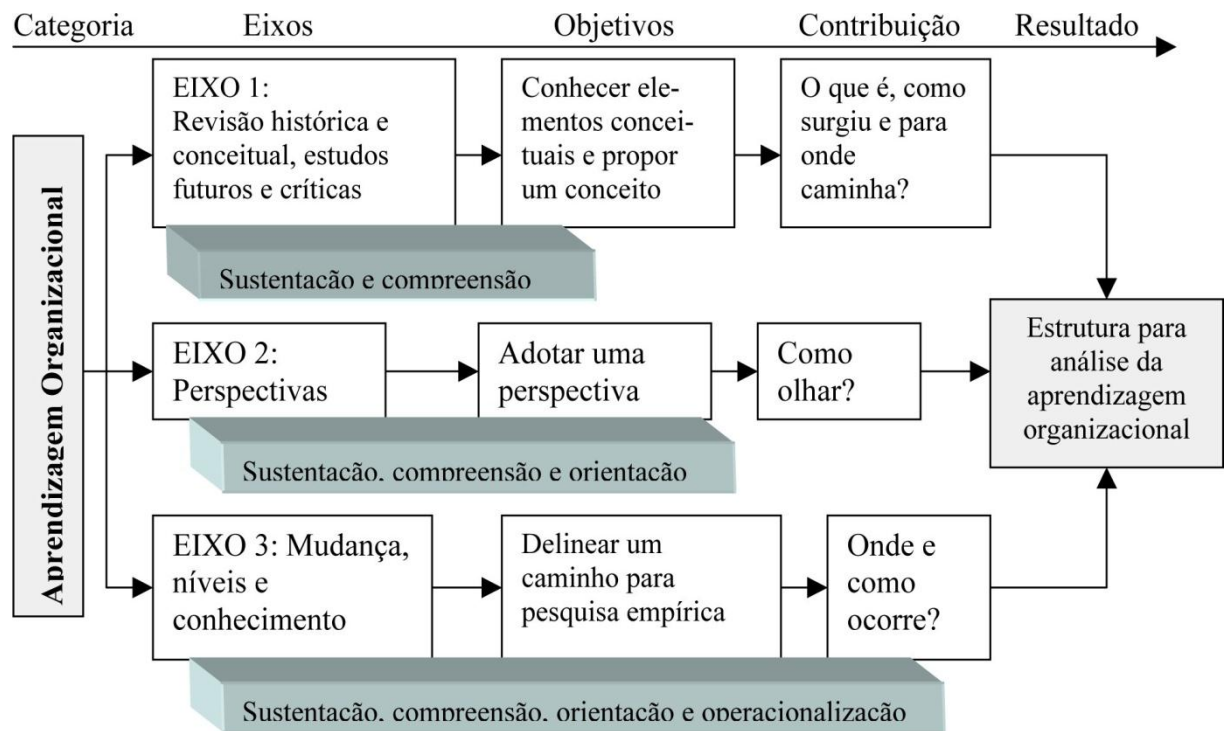
Takahashi (2007) descreve que um dos principais pontos discutidos no âmbito dos debates sobre AO é perceber se houve aprendizagem, se esta ocorreu no nível organizacional e de que maneira se deu esta aprendizagem. Com base nesta consideração, a autora elaborou uma estrutura de abordagem dividida em três eixos fundamentais com a finalidade de organizar didaticamente o embasamento desta área e permitir ao pesquisador selecionar e adotar um caminho para a pesquisa em AO.

O primeiro eixo refere-se à revisão histórica da construção conceitual e da emergência do debate sobre AO, focando no debate sobre como ela surgiu, o que é e para onde caminha. O segundo eixo está relacionado às perspectivas existentes sobre a AO, privilegiando o debate sobre como olhar o fenômeno. O terceiro eixo volta-se à relação da AO com o processo de mudança organizacional, com a discussão sobre os níveis de aprendizagem e sobre o fluxo do conhecimento, privilegiando o debate sobre como e onde ela ocorre (TAKAHASHI, 2007).

Takahashi (2007) afirma que esta forma de revisão dos elementos conceituais do campo de AO possibilita a escolha da melhor perspectiva para guiar e

analisar os estudos sobre AO, que é o caso deste trabalho. A ilustração 01 apresenta a estrutura mencionada.

Ilustração 01 – Eixos da Abordagem da Aprendizagem Organizacional



Fonte: Takahashi (2007, p. 124)

Com base na estrutura apresentada, passa-se à abordagem do primeiro eixo de análise da AO que trata da revisão histórica e conceitual da AO.

2.2.1 Histórico e Conceitos do Processo de Aprendizagem Organizacional

Bastos *et al.* (2004) afirmam que há uma grande diversidade de definições de AO, que é tão grande quanto a variedade de autores que estudam o assunto. A definição de AO tem uma linhagem muito distinta nos estudos de administração e é

quase assustador tentar revisar a literatura por causa da amplitude de idéias que podem ser consideradas relevantes (ANTONELLO E GODOY, 2010).

Huysman (2001), revisando a literatura sobre AO, aponta quatro tendências que podem se constituir isoladamente em deficiências quanto aos estudos de aprendizagem. Ele também indica como estas tendências podem ser equilibradas. As tendências são assim identificadas: tendência à melhoria, tendência à ação individual, tendência à adaptação ambiental e tendência à aprendizagem planejada.

No que concerne à tendência à melhoria, a aprendizagem não pressupõe resultados positivos, porque isso dependerá da frequência das mudanças, do conteúdo do que é aprendido e do comportamento organizacional. Assim, é mais interessante tratar o fenômeno como um processo (HUYSMAN, 2001). Na tendência à ação individual, o autor complementa que há negligência quanto ao papel desempenhado por condições estruturais, como forças institucionais, histórias organizacionais, culturas, estruturas e grupos de poder, privilegiando a ação individual como única possibilidade de aprendizagem. Há ainda estudos que consideram que as organizações aprendem ao se adaptar ao seu ambiente, o que se constitui num problema, pois rejeita os estímulos internos que podem alavancar o processo de aprendizagem. Por fim, muitas teorias referem-se à aprendizagem como uma atividade que deliberadamente acontece e que, portanto, pode ser planejada com esse propósito. Este planejamento pode ocorrer por meio de sessões de comunicações abertas de forma a modificar rotinas ou mediante o uso de sistemas de informação. Estas abordagens negligenciam a natureza um tanto acidental e predefinida da AO (HUYSMAN, 2001).

Por oportuno, faz-se mister referenciar o desenvolvimento de pesquisas no campo da aprendizagem organizacional por meio de consultores e companhias que perceberam a sua importância comercial. Os teóricos deste tipo de abordagem têm se concentrado em fazer intervenções práticas em organizações para ajudá-las a tornarem-se “Organizações de Aprendizagem” (OA) (EASTERBY-SMITH E ARAÚJO, 2001).

A literatura sobre OA tem uma orientação para a ação e está ajustada para usar ferramentas metodológicas específicas para diagnóstico e avaliação, que ajudam a identificar, promover e avaliar a qualidade dos processos de aprendizagem dentro das organizações (TSANG, 1997). O ponto principal aqui é o foco em

resultados, em vez de mecanismos e processos de aprendizagem (EASTERBY-SMITH E ARAÚJO, 2001).

A AO, por sua vez, tem se concentrado na observação, descrição e análise distanciada dos processos envolvidos em aprendizagem individual e coletiva dentro das organizações (TSANG, 1997).

Para Ruas e Antonello (2003), AO só passa a ter sentido em Administração se associada à mudança. A teoria da Aprendizagem Organizacional é hoje intrinsecamente vinculada à Administração, especialmente no que diz respeito à compreensão do que pode facilitar ou dificultar os processos de mudança.

Tsang (1997) afirma que o conceito de AO é complexo e multidimensional, mesmo quando utilizado para o nível individual, o que pode explicar a falta de consenso no que diz respeito à sua conceituação. Além disso, Bastos *et al.* (2004) alegam que soma-se a esta complexidade os problemas decorrentes de se transpor o conceito de uma esfera individual para compreender processos que ocorrem no nível organizacional.

Nesta pesquisa, a AO busca um enfoque integrador e dentre os conceitos estudados a partir desta abordagem, o mais adequado ao escopo desta pesquisa é aquele desenvolvido por Takahashi (2007, p. 88):

Aprendizagem Organizacional refere-se ao processo de mudança transformacional, envolvendo os vários níveis (individual, grupal e organizacional), pelo qual se dá a criação, utilização e institucionalização do conhecimento. Ela opera no âmbito coletivo, abrangendo aspectos cognitivos, comportamentais e culturais. Seu resultado ou conteúdo é o próprio conhecimento, fonte e resultado de seu background (história, hábitos e experiências).

O quadro 02 sintetiza algumas definições de AO, com base em outros estudos como os de Tsang (1997) e Bastos *et al.* (2004) e que levam também em consideração as principais perspectivas em que são baseados estes estudos, profundamente exploradas na próxima seção deste capítulo e que correspondem ao segundo eixo de análise da AO.

Quadro 02 – Definições de Aprendizagem Organizacional

Definições	Nível de Análise	Perspectiva relacionada	Autores representativos
“... Crescimento de <i>insights</i> e de reestruturações bem sucedidas de problemas organizacionais, provenientes de indivíduos que exercem papéis decisivos na estrutura e nos resultados da organização”.	Individual	Estrutural e de desempenho	Simon (1970, p. 125).
“... aquisição, sustentação e mudança de significados intersubjetivos por meio da expressão e transmissão de ações coletivas de grupo”.	Grupal	Cultural	Cook e Yanow (1993, p. 384).
“... processo pelo qual a base de conhecimento organizacional é construída e desenvolvida...”.	Organizacional	Cognitiva	Shrivastava (1983, p. 15).
“... ocorre pela codificação de inferências oriundas da história da organização que se manifestam por meio de rotinas que guiam o comportamento”.	Organizacional	Cognitiva/ comportamental	Levitt e March (1988, p. 320, apud Tsang, 1997, p. 76).
“... a capacidade, conjunto de processos internos que mantêm ou melhoram o desempenho baseado na experiência, cuja operacionalização envolve a aquisição, a disseminação e a utilização do conhecimento”.	Organizacional	Cognitiva/ Comportamental	DiBella, Nevis e Gould (1996, p. 365).
“... mudança no comportamento organizacional”.	Organizacional	Comportamental	Swiering e Wiedsman (1992, p. 33, apud Tsang, 1997, p. 365)
“... fundamenta-se numa lógica integradora, que abrange também aspectos culturais e institucionais. Permite que ela seja compreendida como um processo contínuo e culturalmente articulado no contexto social”.	Organizacional	Integradora	Guarido-Filho e Machado-da-Silva (2001, p. 42).
“...um processo contínuo que se desenvolve a partir do indivíduo em interação com outros membros organizacionais e se constitui em artefatos no âmbito organizacional, está relacionada à mudança, desenvolve-se a partir da reflexão e criação e está pautada na ação, no experienciar e ocorre em função da atividade, do contexto e da cultura”.	Organizacional	Integradora	Antonello (2005, p.27).

<p>“...refere-se ao processo de mudança transformacional, envolvendo os vários níveis (individual, grupal e organizacional), pelo qual se dá a criação, utilização e institucionalização do conhecimento. Ela opera no âmbito coletivo, abrangendo aspectos cognitivos, comportamentais e culturais. Seu resultado ou conteúdo é o próprio conhecimento, fonte e resultado de seu background (história, hábitos e experiências)...”.</p>	Organizacional	Integradora	Takahashi (2007, p. 88).
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------	-------------	--------------------------

Fonte: Bastos *et al.* (2004, p. 223) e complementado com base em outros autores.

2.2.2 Perspectivas de Aprendizagem Organizacional

Antonello e Godoy (2010) desenvolveram um estudo sobre as diversas perspectivas em que estão baseados os trabalhos sobre AO. Dentre as perspectivas observadas na literatura estão a psicológica, a sociológica, a antropológica, a perspectiva da ciência política, a perspectiva histórica, a econômica e da ciência da administração. Posteriormente estas autoras propõem ainda uma abordagem multiparadigmática para a AO, que pode trazer benefícios no desenvolvimento de possíveis ligações ou justaposições de perspectivas teóricas alternativas.

Versiani (2006) menciona que os modelos cognitivista e behaviorista têm sido transpostos ao campo organizacional e influenciado o modo de pensar e abordar a aprendizagem nas organizações. Da mesma forma, Fiol e Lyles (1985) apresentam duas dimensões básicas que aparecem na literatura sobre AO: a dimensão cognitiva e a dimensão comportamental. Easterby-Smith e Araújo (2001) propõem uma visão técnica e outra social para a AO. Tsang (1997), por sua vez, apresenta três perspectivas, acrescentando às duas mais tradicionais, cognitiva e comportamental, uma abordagem cultural, que compreende questões sociais e institucionais. Este autor, assim como Takahashi (2007), propõem então que uma abordagem integradora, compreendendo aspectos cognitivos, comportamentais e culturais seria uma forma mais apropriada para explicar a AO.

Os pesquisadores que adotam uma perspectiva cognitiva da AO tendem a pensar aprendizagem como uma base cognitiva em que o conhecimento é acumulado de modo consciente, em que a informação tem papel crucial. Por esta

perspectiva, os membros da organização não são somente uma caixa de armazenamento de experiências racionais passadas, mas intérpretes da realidade de acordo com as especificidades do seu sistema cognitivo (ANTONELLO E GODOY, 2010).

Para Tsang (1997), a perspectiva cognitiva preocupa-se com conhecimento, entendimento e *insights* e Takahashi (2007) considera também crenças e percepções do indivíduo que influenciam seu processo de apreensão da realidade. Por esta perspectiva, a aprendizagem é o processo em que o conhecimento sobre a relação ação/resultado e os efeitos do ambiente sobre essa relação é desenvolvido (FIOL E LYLES, 1985; HUBER, 1991; VERSIANI, 2006). A visão técnica proposta por Easterby-Smith e Araújo (2001) está relacionada à perspectiva cognitiva e que diz respeito ao processamento eficaz, interpretação de, e resposta a informações tanto de dentro quanto de fora da organização.

As organizações aqui são definidas como sistemas de ações propositais engajadas em processos transformacionais para produzir alguns *outputs*. A partir desta perspectiva de organização como sistemas, a efetividade da organização será uma função da qualidade da base de conhecimento disponível para a organização fazer as escolhas estratégicas cruciais. Esta base de conhecimento é o próprio resultado do processo de aprendizagem e é distribuída ao longo da organização, é comunicável entre os membros, tem validade consensual e é integrada nos procedimentos de trabalho e estruturas administrativas da organização. Aprendizagem nesta análise está relacionada a processos de fazer sentido que são rotinas interpretativas usadas por tomadores de decisão para detectar problemas, definir prioridades e desenvolver um entendimento de como lidar com discrepâncias de desempenho (SHRIVASTAVA, 1983).

A perspectiva comportamental privilegia o comportamento que pode ser medido ou observado, decorrente de estímulos ambientais que afetam o organismo aprendiz como foco de análise da AO (VERSIANI, 2006). Para Antonello e Godoy (2010), a perspectiva comportamental foca os antecedentes e as mudanças que ocorrem nas rotinas e nos sistemas internos das organizações, quando elas respondem às suas próprias experiências e àquelas de outras organizações. A aprendizagem para Levitt e March (1988) nesta perspectiva é reconhecida como um guia para revisão de rotinas organizacionais em que o comportamento é baseado.

A AO, a partir desta perspectiva, sugere que organizações podem exibir comportamento adaptativo ao longo do tempo. A AO neste contexto é uma função da experiência da organização com a base de conhecimento que subjaz processos de decisões. A teoria comportamental da firma assume que organizações mudam seus objetivos na base de sua experiência, que pode ser própria ou vicária⁴, pode ser de poucos *stakeholders* dominantes ou pode ser partilhada mais amplamente entre os membros da organização. A aprendizagem ocorre por meio da progressão de pequenos ajustes, de forma gradativa e incremental (SHRIVASTAVA, 1983).

A perspectiva comportamental está em consonância com alguns dos argumentos da teoria institucional mais tradicional, em que as organizações que sobrevivem por mais tempo têm suas rotinas e vantagem competitiva obsoletas e ultrapassadas e qualquer inovação que ocorra deve ser mais provável que seja incremental, desenvolvida ao longo de trajetórias tecnológicas já existentes na organização (HAUNSCHILD E CHANDLER, 2008).

Afirmativas iniciais de teóricos neoinstitucionais, entretanto, abordam a mudança a partir de saltos pontuais ao invés de adaptação incremental (DIMAGGIO e POWELL, 1991).

Desenvolvimentos recentes da nova teoria institucional, todavia, dão conta de expandir seu escopo para incorporar a idéia de mudança institucional de forma ampla e a agência individual como uma fonte de tal mudança, de forma particular (HAUNSCHILD E CHANDLER, 2008). Para estes autores, ao introduzir esta ampla perspectiva, a teoria institucional contemporânea tem se aproximado da visão de aprendizagem e, a partir disto, estabeleceu-se em uma base teórica mais firme.

De acordo com Zilber (2008), para entender institucionalização, é preciso explorar suas particularidades significativas e seu contexto, tanto no nível organizacional quanto no nível interorganizacional.

Institucionalização pode assim ser definida como o processo que leva uma ordem ou padrão social a atingir um determinado estado ou propriedade (JEPPELSON, 1991), que corresponde a uma estrutura ou atividade cognitiva, normativa ou reguladora que proporciona estabilidade e significado a um comportamento social (SCOTT, 1995) ou ainda que corresponde a um procedimento organizado e estabelecido na forma de um sistema normativo constituído de rotinas

⁴ Aprendizagem Vicária é aquela que ocorre por meio de estratégias, práticas administrativas e especialmente tecnologias de outras organizações (HUBER, 1991).

auto reproduzidas, socialmente construídas. O estado ou propriedade é alcançado por meio de culturas, estruturas e rotinas que operam em múltiplos níveis de jurisdição (JEPPERSON, 1991).

Para Patriotta (2003), institucionalização é o processo pelo qual a agência humana e o conhecimento são progressivamente delegados para a organização e são inscritos em estruturas estáveis de significação.

Deephouse e Suchman (2008) citando Scott e Lyman (1968) afirmam que a incorporação de elementos institucionalizados oferece uma acomodação que protege a organização de ter sua conduta questionada. A organização se torna legitimada.

Legitimidade organizacional refere-se ao grau de apoio cultural para uma organização – é a medida em que um conjunto de questões culturais estabelecidas fornece explicações para sua existência, funcionamento e jurisdição (MEYER E SCOTT, 1983, apud DEEPHOUSE E SUCHMAN, 2008). Berger e Luchmann (1985) afirmam que legitimidade é o modo pelo qual o mundo institucional pode ser explicado e justificado.

Portanto, a aproximação destes pressupostos de institucionalização e legitimidade, propostos pela Teoria Institucional ao desenvolvimento dos estudos sobre AO, fornecem uma explicação mais efetiva das condições antecedentes, processos ou resultados da ação organizacional. Propõe-se assim que estas teorias se interrelacionem mediante múltiplos aspectos da atividade do dia-a-dia da organização (HAUNSCHILD E CHANDLER, 2008).

Institucionalização e legitimidade, vistos a partir da conjunção de aspectos macro e microinstitucionais, delineiam um caminho para entender o processo de AO e, portanto, são norteadores do desenvolvimento desta pesquisa, assim como a teoria da aprendizagem social, a seguir descrita.

Nicolini e Mezner (1995), assim como Easterby-Smith e Araújo (2001) propõem uma perspectiva social para analisar a AO. Para estes autores aprendizagem é socialmente construída nas organizações a fim de transformar a cognição adquirida na ação em conhecimento abstrato, isto é, racionalizado e socialmente normalizado.

Elkjaer (2003) faz uma análise da AO a partir da Teoria da Aprendizagem Social, que é a base para o entendimento da perspectiva social da AO, adotada por este estudo. Para este autor, a teoria da aprendizagem social na literatura de AO

tem sido cunhada sob diversos nomes, tais como aprendizagem situada, aprendizagem baseada na prática e aprendizagem como processo cultural. Entretanto, ele prefere o termo teoria da aprendizagem social para indicar que está no campo da teoria social e que o ponto de partida para aprendizagem é a experiência vivida diariamente.

A teoria da aprendizagem social, entretanto, analisa a aprendizagem como participação em processos sociais enfatizando tanto questões de conhecer, quanto questões de ser e de se tornar. Isso significa que a teoria da aprendizagem social considera tanto as questões da existência e desenvolvimento humano quanto as questões das pessoas virem a conhecer a si mesmas e o que significa ser parte do mundo e da história (ELKJAER, 2003).

O argumento da teoria da aprendizagem social é que uma situação coloca certas possibilidades para algumas ações e nenhuma para outras dependendo do poder e experiência anterior do indivíduo em um contexto específico. Indivíduos assim devem ser considerados como produtos de sua história cultural e social como também produzindo situações que a reflete. Os indivíduos interagem com eles mesmos, com outros, com artefatos e contextos como produtos e produtores de situações. Esta análise situada da aprendizagem possibilita o seu afastamento da análise apenas pela mente do indivíduo para a esfera da interação, da atividade e da prática. A teoria da aprendizagem social é orientada para considerar o “o quê” e o “como” da aprendizagem tanto quanto a relação entre o indivíduo e a organização (ELKJAER, 2003).

Elkjaer (2003) complementa ainda que mudar o conteúdo da aprendizagem de aquisição do conhecimento para formação de identidade expande o conceito de aprendizagem para incluir uma dimensão ontológica. Conhecimento se torna assim um processo ativo de conhecer, um meio de participar e interagir nas organizações. O conteúdo da aprendizagem é específico do contexto e implica a descoberta do que deve ser feito e de quando e como deve ser feito de acordo com rotinas organizacionais específicas, tanto quanto conhecer que artefatos específicos usar e onde e como usar. Uma teoria da aprendizagem social inclui, portanto, informalidade, improvisação e ação coletiva.

Gherardi *et al.* (1998) argumentam que as pessoas e os grupos criam conhecimento negociando os significados de palavras, ações, situações e artefatos materiais. Eles todos participam e contribuem para o mundo, que inclui o mundo

diário tanto quanto o espaço de trabalho, que é socialmente e culturalmente estruturado e constantemente reconstituído por atividades de todos os que pertencem a ele. Atividade prática e cognitiva pode assim ser alcançada apenas dentro deste mundo e por meio desta rede social e cultural.

As atividades e práticas sociais estão envolvidas em um contexto que deve ser concebido como um produto social e histórico que é coproduzido junto com as atividades que ele suporta: agentes, objetos, atividades e artefatos materiais e simbólicos constituem um sistema heterogêneo que evolui ao longo do tempo (GHERARDI *et al.*, 1998).

Para Easterby-Smith e Araújo (2001), a perspectiva social focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalhos, que podem derivar de fontes explícitas, tácitas e intuitivas. Para estes autores, a AO como socialmente construída está relacionada a um processo político e entrelaçada na cultura de uma organização.

De acordo com Antonello (2005), a cultura é apresentada como um mecanismo de construção de significados (*sensemaking*) que guia e forma os valores, comportamentos e atitudes dos membros organizacionais. Citando Weick (1985), Antonello (2005) afirma que a cultura de uma organização impõe coerência, ordem e significado e permite a institucionalização de uma estrutura para construir sentidos de forma a facilitar a interpretação de eventos pouco conhecidos.

A AO, como pressupostos compartilhados, refere-se à construção e modificação das teorias-em-uso essenciais da organização, realizadas pelos membros organizacionais individualmente ou coletivamente respondendo a mudanças contextuais por detectar erros e corrigi-los. Esta abordagem propõe que para a AO ocorrer, as descobertas, invenções e avaliações dos agentes de aprendizagem devem ser incorporadas na memória organizacional, por meio de quadros de referência partilhados acerca da teoria-em-uso da organização, a partir da qual os membros realizam a ação (SHRIVASTAVA, 1983).

Para Easterby-Smith e Araújo (2001), a perspectiva social tem no papel político uma importante contribuição. Se o conhecimento é socialmente construído por indivíduos e grupos, é inevitável que interpretações particulares venham a servir os interesses de alguns e prejudicar os interesses dos outros. Assim, o processo interpretativo dentro das organizações é diretamente mediado por relações de poder. Os autores afirmam ainda que a noção de aprendizagem como artefato

cultural também se constitui como importante contribuição desta perspectiva. Por esta visão, a aprendizagem se manifesta no modo como as pessoas se comportam quando estão trabalhando com as outras e esses padrões de comportamento são normalmente aprendidos por novatos na comunidade, pelo processo de socialização.

Alguns autores vêm trabalhando sob uma abordagem integradora das diversas perspectivas sobre AO (TAKAHASHI, 2007; ANTONELLO E GODOY, 2010; GUARIDO FILHO E MACHADO-DA-SILVA, 2001). Sob esta perspectiva, verifica-se o fenômeno com base em aspectos cognitivos, comportamentais e culturais, de modo que aprendizagem possa ser compreendida não pontualmente focada na solução de problemas específicos, mas como processo contínuo e culturalmente articulado no contexto social que engloba o conjunto das organizações (GUARIDO FILHO E MACHADO-DA-SILVA, 2001).

Cook e Yanow (1993) argumentam sobre a importância de se utilizar a perspectiva social complementarmente e não substituindo a perspectiva cognitiva. A diferença entre estas perspectivas está no foco. Enquanto a perspectiva cognitiva toma a ação individual como ponto de referência primário, a perspectiva social/cultural foca no grupo de indivíduos movendo-se dentro de uma rede de expectativas que vão desde a constituição explícita das organizações até os mais sutis entendimentos entre os membros. Nicolini e Mezner (1995) afirmam que as organizações ativamente se engajam em intermináveis processos cognitivos e como formas coletivas de cognição e ação coordenadas, são continuamente transformadas e constroem sua identidade por transformar escolhas passadas, experiências passadas, invenções e tudo o mais em cálculos racionais de conhecimento, que moldam simbolicamente a organização.

Uma consideração relevante para esta pesquisa é a afirmativa de Cook e Yanow (1993) de que o conhecimento é reconstruído segundo descontinuidades percebidas no funcionamento da organização.

Nicolini e Mezner (1995) advogam o entendimento de Cook e Yanow (1993) afirmando que só é possível reconhecer um processo de AO se uma descontinuidade é introduzida na história ou no fluxo do funcionamento organizacional. Para tanto, é necessário descrever um padrão peculiar de mudança no sistema ao projetá-lo contra o *background* da interação entre a organização e seu ambiente *enacted*. Apenas neste ponto, quando um processo de reflexão ocorreu e

a modificação cognitiva da estrutura organizacional foi representada, explicitada, discutida e estruturada em termos de “um problema com uma ou mais soluções legitimadas” (p.739), é que há a aceitação de que a aprendizagem ocorreu.

Assim, a AO envolve uma mudança no comportamento ou pelo menos na consciência da importância deste comportamento, envolve elementos cognitivos de processamento de informações que atuam como filtros em uma realidade intersubjetiva e envolve ainda elementos sociais e, portanto, culturais e institucionais, que se referem ao processo de aprender concebido na interação social (TAKAHASHI, 2007). Para a autora, olhar o processo de aprendizagem de forma mais ampla, integrando todas estas perspectivas, implica a definição de como analisar seu processo. A próxima seção destina-se a apresentar o terceiro eixo de análise da AO, que relaciona os conceitos de aprendizagem, conhecimento e mudança, com ênfase no processo de formação de rotinas organizacionais, de forma que seja possível evidenciar como se desenvolvem os processos de AO. Primeiramente aborda-se os conceitos de mudança utilizados para compreender o fenômeno da AO e o papel das rotinas neste processo. Posteriormente relaciona-se Conhecimento e AO, aprofundando o entendimento sobre os conceitos de criação, utilização, institucionalização e desinstitucionalização do conhecimento.

2.2.3 Rotinas, Mudança e Conhecimento em Aprendizagem Organizacional

Huysman (2001) afirma que talvez a controvérsia mais citada dentro do campo da AO seja a diferença entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. Há autores que apóiam a idéia de que é o indivíduo quem age e aprende dentro da estrutura organizacional e fazem referência a “organizacional” apenas para designar o local onde a entidade primária da aprendizagem, o indivíduo, cria formas organizacionais que facilitam a aprendizagem.

Para Sanchez (2001), a aprendizagem no nível individual ocorre fundamentalmente na mente dos indivíduos quando eles desenvolvem suas estruturas interpretativas pessoais para fazer sentido do mundo. Aprendizagem ocorre mediante um processo que se baseia em experiências passadas em tentar

entender o significado de eventos atuais e prever eventos e circunstâncias futuras. A aprendizagem do grupo ocorre quando os indivíduos desejam que a forma como fazem sentido do mundo seja compatível com o contexto social em que estão envolvidos e assim, procuram ajustar suas crenças de forma a atingir um equilíbrio cognitivo com este ambiente social. A maior parte da aprendizagem neste caso, convergente com a teoria da aprendizagem social, pode advir do estímulo em criar novo conhecimento a partir do experienciar problemas, o que pode envolver a construção coletiva de novos conhecimentos e a interação de múltiplos sistemas e atores (TAKAHASHI E FISCHER, 2007).

Em sintonia com a teoria da aprendizagem social está o nível organizacional. Sanchez (2001) afirma que a aprendizagem é o processo mediante o qual o conhecimento de vários grupos é avaliado, selecionado e integrado na organização como um todo. Para o autor, pesquisas sugerem que o conhecimento deve primeiro passar pelo teste de aceitação por grupos formais ou informais de pessoas na organização e depois de validado e aceito pelos grupos, pode ser incorporado a rotinas, crenças e valores, que por sua vez legitimam ações para resolução de problemas e encorajam criativas heurísticas que levam a novas combinações de conhecimentos.

Cook e Yanow (1993) afirmam que o que as organizações fazem quando aprendem é necessariamente diferente do que os indivíduos fazem quando aprendem. Para os autores, AO não envolve atividade cognitiva, porque elas não possuem cérebros, corpos, organismos perceptivos e tudo o mais. Portanto, para entender AO é preciso olhar além, para os atributos que as organizações podem possuir e usar. Tais atributos envolvem entender a AO a partir de sua cultura, que é definida em uma esfera organizacional como um conjunto de valores, crenças e sentimentos compartilhados, junto com os artefatos de sua expressão e transmissão, tais como mitos, símbolos, metáforas, rituais, que são criados, partilhados e transmitidos dentro de um grupo de pessoas. Por meio da interação entre os membros organizacionais que partilham dos valores, crenças e sentimentos veiculados pelos artefatos, significados partilhados são continuamente mantidos ou modificados. Estas interações, assim, criam, sustentam ou modificam a cultura da organização e reforçam a importância do uso da Teoria Social da Aprendizagem para este estudo.

Weick e Westley (2004) enfatizam que conceber a organização enquanto cultura facilita a operacionalização de pesquisa do processo de aprendizagem. A organização está inserida em produtos específicos, visíveis e tangíveis do sistema social. Em primeiro lugar, está inserida na linguagem, palavras, frases, vocábulos e expressões que os grupos desenvolvem. Em segundo lugar está inserida em artefatos, em objetos materiais que um grupo produz como máquinas e objetos. Por último, está inserida nas rotinas das ações coordenadas, nas trocas sociais e nas saudações conhecidas entre as pessoas. Assim, o invisível torna-se manifesto no tangível.

A AO pode ser vista, assim, como um processo de institucionalização do conhecimento, com base nos pressupostos apresentados por Giddens (1984) ao tratar da estruturação e de Berger e Luckmann (1985), ao tratar da sociologia do conhecimento.

Crossan *et al.* (1999) tratam a AO como um processo multinível de mudança em cognição e ação, incorporada em, e afetada por instituições da organização. Para ser organizacional, cognições e ações individuais necessitam ser compartilhadas com outros e incorporadas em sistemas e rotinas organizacionais, tornando-se assim independente de qualquer indivíduo específico.

Crossan *et al.* (1999) demonstram ainda que a AO é um processo dinâmico que, além de ocorrer ao longo do tempo e ao longo dos níveis, também cria uma tensão entre assimilar novo conhecimento (*feedforward/exploration*) e explorar ou usar o que já foi aprendido (*feedback/exploitation*).

Sanchez (2001) desenvolveu um estudo similar ao de Crossan *et al.* (1999), em que propõe cinco ciclos de aprendizagem da organização competente. Estes ciclos representam os processos por meio dos quais uma organização recebe, avalia, absorve (ou rejeita) e implanta novo conhecimento.

Os ciclos de aprendizagem são desenvolvidos por meio de processos de *sensemaking* realizados pelos membros organizacionais, que são para Sanchez (2001) as fontes de crenças que se tornam incorporadas em estruturas interpretativas usadas pela organização. Estes processos são também aqueles que possuem a imaginação de gerar estruturas interpretativas alternativas que complementam ou desafiam estruturas organizacionais existentes. Os modos de interação entre os indivíduos e os grupos e entre grupos e organizações permitem a aprendizagem de conhecimentos relacionados a tarefas, capazes de gerar

capacidades e incorporar rotinas que carregam conhecimento em um nível organizacional.

É importante destacar nos modelos propostos por Crossan *et al.* (1999) e Sanchez (2001) que as idéias que impulsionam os ciclos de aprendizagem “devem iniciar fundamentalmente na mesma posição – na mente de um indivíduo” (2001, p. 11), o que pressupõe linearidade no processo de aprendizagem, situação esta que diverge do posicionamento adotado por este estudo que considera os níveis de aprendizagem envolvidos dinamicamente e não linearmente. Além disso, os estudos de Sanchez (2001) e também de Crossan *et al.* (1999) parecem não revelar as possíveis limitações que podem existir para inibir o processo de AO.

Berends e Lammers (2010), em um estudo de caso focado na AO sobre gerenciamento do conhecimento em um banco internacional de raízes européias, evidenciaram que indivíduos são conectados aos níveis grupais e organizacionais por meio da posição que ocupam na estrutura social mais ampla. Estas posições fornecem identidade e poder, que pode influenciar estratégias, estruturas, sistemas e procedimentos. Em função de a AO ser um processo localizado, a posição particular dos atores influenciam os fluxos de *feedback* e *feedforward* entre eles. No banco estudado, as propostas de mudanças no sistema de recompensas da organização, influenciadas por questões políticas e de poder bloquearam o processo de aprendizagem (BERENDS E LAMMERS, 2010).

A proposição de Berends e Lammers (2010) está em consonância com a Teoria da Aprendizagem Social, pois considera os indivíduos como seres sociais que constroem suas compreensões e aprendem por meio de interação social dentro de cenários socioculturais de uma organização e que participam no processo social cotidiano da organização (MARAVALHAS, 2010).

Lanzara e Patriotta (2007) retomaram o estudo empírico realizado na Fábrica da FIAT em 2004 e se depararam com uma greve que causou uma descontinuidade na ordem institucional da organização baseada na tecnologia. A greve revelou alguns aspectos críticos do processo de institucionalização do conhecimento da Melfi, que eram difíceis de observar pelos pesquisadores. Particularmente, a greve ofereceu novos dados sobre a importância institucional do método de desmontagem de veículos e revelou algumas assimetrias e falta de alinhamento entre o sistema técnico da fábrica e o gerenciamento dos trabalhadores. O retorno da autoridade formal e os meios hierárquicos de controle

apontaram para a insuficiência e fragilidade da tecnologia como um meio privilegiado para a institucionalização do conhecimento e causaram problemas de durabilidade para a ordem institucional da Fábrica (LANZARA E PATRIOTTA, 2007), o que reforça o papel da estrutura social em processos de AO.

Por fim e ainda com relação à discussão sobre os níveis de análise, cabe destacar que alguns estudos têm alcançado uma esfera que vai além dos níveis apresentados até aqui. Easterby-Smith *et al.* (2000) observam que estudos que focam grupos de organizações e comunidades vêm sendo desenvolvidos, ampliando os níveis de análise do fenômeno.

Neste estudo, assume-se, portanto, ancorado na Teoria da Aprendizagem Social, uma perspectiva integradora de aprendizagem no nível organizacional.

Ainda no desenvolvimento do terceiro eixo de análise da AO, a próxima seção apresenta conceitos de mudança relacionadas a processos de AO.

2.2.3.1 Rotinas e Mudança Organizacional

Uma consideração relevante para os estudos de AO está na discussão do conteúdo da aprendizagem. Fiol e Lyles (1985) argumentam que o conteúdo produzido pelo processo de ajuste organizacional pode ser definido como padrões de associações cognitivos, desenvolvidos pelos membros organizacionais. O conteúdo também pode ser visto como os resultados comportamentais que refletem padrões e/ou associações cognitivas que se desenvolveram. Entretanto, os autores afirmam que comportamento e aprendizagem não necessariamente estão associados aos processos de aprendizagem. Pode haver aprendizagem sem mudança de comportamento e pode haver mudança de comportamento sem que tenha havido aprendizagem. Este é um sério questionamento que está mais relacionado ao tipo de aprendizagem do que ao que é aprendizagem organizacional.

Estas considerações são importantes para perceber a estrita relação entre fatores cognitivos e comportamentais no processo de aprendizagem e para constatar que o conteúdo da aprendizagem não é a mudança, mas o acervo de conhecimentos e de interpretações feitas pela organização. Este acervo de

conhecimento para Prange (2001) foi previamente definido por pesquisadores do campo da AO como rotinas, base de conhecimentos, teoria da ação organizacional, sistemas cognitivos ou mente coletiva. Para Versiani e Fischer (2008), levando-se em consideração que conhecimentos podem decorrer dos comportamentos realizados, é forçoso admitir que o confronto entre cognição e comportamento não implica excludência. Ambos podem ser tratados a partir de uma síntese e assim caminha-se para a idéia de que não há uma hierarquia entre cognição e ação, ou entre interpretação e ação, sendo possíveis tanto racionalidades *ex ante* pautadas em motivações, aspirações ou metas e objetivos dominados conscientemente, quanto racionalidades *ex post* que revelam aos agentes seu sentido e significação. Dessa forma, pode-se inferir que, embora o conteúdo da aprendizagem seja o conhecimento, não se pode falar em aprendizagem sem haver mudança e, portanto, conhecimento e mudança ocorrem circularmente.

Diante dos posicionamentos quanto ao conteúdo da aprendizagem, há a necessidade de aprofundar a discussão sobre a relação entre aprendizagem e mudança e adaptação, uma vez que mudança é entendida consensualmente na literatura como inerente ao processo de AO.

Pode haver concordância com a maioria dos estudiosos organizacionais de que mudança é uma diferença na forma, qualidade ou estado ao longo do tempo em uma entidade (GARUD E VAN DE VEN, 2002). Esta entidade pode ser uma estratégia, o trabalho de uma pessoa, uma unidade de negócios, uma organização inteira ou uma indústria. Mudança em uma entidade manifesta-se em diferenças em um conjunto de dimensões ao longo do tempo.

Grande parte da literatura sobre mudança organizacional costuma focar na natureza dessas diferenças, o que as produz e as suas conseqüências. Diversas distinções sobre mudança são oferecidas e como exemplo pode-se citar a mudança planejada ou não planejada, incremental ou radical, evolucionária ou revolucionária, emergente ou deliberada, induzida ou autônoma, recorrente ou imprecendente, dentre outras (GARUD E VAN DE VEN, 2002).

Retomando a questão da diferença entre aprendizagem, mudança e adaptação, alguns autores neste quadro teórico já mencionaram o equívoco em equiparar aprendizagem e mudança. Hedberg (1981), por sua vez, afirmou que adaptação é um simples ajuste defensivo a um estímulo enquanto o conceito de AO envolve a compreensão daquelas razões inerentes às mudanças ambientais para

além de uma resposta comportamental. Entretanto, o autor afirma que nem todas as formas de aprendizagem requerem compreensão, pois as mudanças podem fazer parte de um nível mais básico de aprendizagem. Fiol e Lyles (1985) contrapõem este entendimento, afirmando que AO não pode ser relacionada a um mecanismo adaptativo, ao contrário, é um processo mais amplo, associado ao desenvolvimento de novos conhecimentos e ao estabelecimento de cognições entre ações passadas, presentes e futuras.

A habilidade da organização em permanecer estável em um contexto de mudança denota um tipo de aprendizagem. Chama-se aprendizagem de circuito único. Neste caso, um único circuito de *feedback* conecta resultados detectados de ações para estratégias organizacionais e pressupostos são modificados para manter o desempenho organizacional dentro do intervalo estabelecido pelas normas organizacionais (ARGYRIS E SCHON, 1978). Para Cabral (2000), aprendizagem de circuito simples refere-se ao desenvolvimento de associações rudimentares de comportamentos e a resultados geralmente de curta duração que exercem impacto sobre parte da organização, é resultante de repetição de comportamentos de rotina e tem como foco um efeito imediato sobre uma atividade particular.

A mudança organizacional decorrente da aprendizagem de circuito simples está relacionada à detecção e correção de erros advindos dos padrões demandados pelo contexto organizacional. Entretanto, algumas vezes a correção do erro requer um ciclo de AO em que as próprias normas organizacionais são modificadas, resultando na reestruturação de estratégias e pressupostos associados com estas normas, que devem então ser incorporados nas imagens e mapas cognitivos que codificam a teoria em uso da organização. Chama-se esta de aprendizagem de circuito duplo (ARGYRIS E SCHON, 1978). Neste caso, um circuito duplo de *feedback* conecta a detecção do erro não apenas a estratégias e pressupostos para desempenho efetivo, mas para amplas normas que definem este desempenho (ARGYRIS E SCHON, 1978). Para Cabral (2000), a aprendizagem de circuito duplo gera associações de efeito e impacto de longo prazo na organização como um todo, ocorre mediante o uso de heurística e do desenvolvimento de habilidades e *insights*, requer a ocorrência de algum tipo forte de crise e tem como objetivo o desenvolvimento de novos esquemas interpretativos.

Fiol e Lyles (1985), a partir da perspectiva cognitiva, também construíram uma tipologia de AO com base no impacto da mudança dela decorrente e do nível

de associações constituídas. A aprendizagem de nível baixo ocorre dentro de uma dada estrutura organizacional, um dado conjunto de regras. Leva ao desenvolvimento de algumas associações rudimentares de comportamento e resultados, que geralmente são de curta duração e impacto. Este tipo de aprendizagem tende a se realizar em contextos organizacionais que são bem entendidos e em que se acredita que é possível controlar as situações. A aprendizagem de nível alto visa adaptar as regras e normas gerais ao invés de atividades e comportamentos específicos. As associações têm efeito de longo prazo e impactam a organização como um todo. É um processo altamente cognitivo que envolve habilidades e conhecimento. Desaprender neste processo é uma consequência lógica.

Barr *et al.* (1992), por sua vez, classificaram a aprendizagem em aprendizagem de baixo grau e aprendizagem de alto grau. A aprendizagem de baixo grau é refletida em mudanças em comportamento ao invés de mudanças em entendimentos. Este tipo de aprendizagem resulta em modificações incrementais ou menores ajustes para interpretações existentes. Aprendizagem de alto grau envolve uma reestruturação dos modelos mentais dos indivíduos e resultam em mudanças significativas no entendimento. Esta aprendizagem de alto grau envolve ainda a desaprendizagem, ou seja, a deleção de conceitos ou associações assumidas entre conceitos no ambiente e a adição de novos conceitos a associações.

De forma sintetizada, o quadro 03 apresenta as três tipologias de AO apresentadas acima, associadas aos processos de mudança organizacional, enfatizando que, embora estejam fortemente relacionados à aprendizagem individual, também podem ser transpostas para o nível organizacional. Para Argyris e Schon (1978) as decisões e ações realizadas por indivíduos são organizacionais na medida em que eles são governados por regras coletivas para decisão e delegação. A aprendizagem de circuito único em nível organizacional pode ser representada por ajustes dos sistemas administrativos e por habilidades de solução de problemas, enquanto a aprendizagem de circuito duplo é representada pelo desenvolvimento de novos mitos, histórias, culturas e até mesmo de identidade organizacional.

Quadro 03 – Aprendizagem e Mudança

Argyris e Schon (1978)	Fiol e Lyles (1985)	Barr <i>et al.</i> (1992)
Circuito Simples – Melhorias incrementais.	Nível inferior – mudanças de pequeno impacto em determinadas atividades; racionalidade funcional.	Baixo Grau – Mudanças Incrementais.
Circuito Duplo – reflexividade e valores.	Nível superior – desenvolvimento de habilidades; mudança nos esquemas interpretativos.	Alto Grau – Mudanças transformacionais, significativas nos entendimentos e nos modelos mentais.

Fonte: Takahashi (2007, p. 68).

Ainda propondo uma maior ênfase à aprendizagem no nível organizacional, Takahashi (2007) afirma que aprendizagem pode envolver mudanças na utilização dos diversos recursos organizacionais, tangíveis e intangíveis e aponta um em especial que pode estar melhor associado à aprendizagem organizacional, que é a cultura organizacional. Analisar a organização a partir da lente cultural, em que pressupostos são construídos por um grupo e cujos significados deles decorrentes foram aceitos como válidos e incorporados na forma de pensar e agir da organização está mais alinhado à aprendizagem de circuito duplo, em que mudanças em crenças e valores estariam amparadas por uma perspectiva cultural/integradora. O desafio, segundo Antal *et al.* (2001), é reconhecer como os processos de AO são incorporados em contextos sociais. Tais contextos podem ser delineados em termos de grupos e suas culturas tanto quanto em termos de sistemas de tarefa e estruturas organizacionais. Tal afirmativa é amparada na teoria da aprendizagem social, pois incorpora o contexto organizacional junto com a prática específica de trabalho, os artefatos ou regras e regulações organizacionais, que se constituem em ponto de partida para que a AO possa ocorrer (ELKJAER, 2003).

A perspectiva social retrata, desta forma, a aprendizagem no local de trabalho como uma atividade social contínua objetivando descobrir o quê e como realizar tarefas com base em rotinas específicas (GHERARDI *et al.*, 1998). As rotinas, portanto, se tornam um meio de investigação das práticas sociais que permitem a investigação do processo de AO e, por isso, são objeto de maior atenção na próxima seção.

2.2.3.1.1 Rotinas e o Processo de Aprendizagem Organizacional

Rotinas são vitais para todas as organizações. Assim, é importante entender tanto como elas podem ser construídas e como elas podem ser alteradas. Isto pode ser relevante para analisar como o mundo dos negócios funciona, para entender como o conhecimento é retido e compartilhado, para o desenvolvimento de estratégias de negócios e para a criação de políticas que podem encorajar mais práticas de negócios benéficas (HODGSON, 2008).

A maior parte da literatura que trata de rotina organizacional assume sua existência, mas pouco tem sido pesquisado sobre como um conjunto de ações específico constitui uma rotina determinada ou ainda, como certos procedimentos se movem de operações não rotineiras para rotineiras ou ainda até que ponto rotinas organizacionais requerem ou implicam certo nível de coordenação e como tal coordenação evolui (GAL E HELLMAN, 2010).

Schulz (2008) afirma que parece haver muitas diferentes noções de rotinas no campo. O quadro 04 revela esta diversidade de perspectivas, ao mesmo tempo em que sintetiza a evolução dos principais estudos sobre rotina organizacional apresentados pelo autor no *Handbook* de Rotinas Organizacionais.

Quadro 04 – Evolução dos estudos sobre Rotina Organizacional.

Autor	Abordagem
Weber (1976)	Rotinas possibilitam a racionalidade e estabilidade por meio da ordenação de um sistema de dominação.
March e Simon (1958)	Rotinas são respostas fixas a estímulos.
Cyert e March (1963)	Rotinas são respostas a choques externos que possibilitam o reuso de rotinas específicas (repositório de conhecimento).
Berger e Luckmann (1966)	Rotinas são microinstituições.
Schank e Abelson (1977)	Rotinas são <i>scripts</i> ou sequências de ação predeterminadas.

Nelson e Winter (1982)	Rotinas são automaticamente executadas sem volição consciente, comparável à execução de programas de computador; são padrões estáveis de comportamento e são metaforicamente comparadas a genes.
Cohen (1991); Cohen e Bacdayan (1994)	Rotinas são estocadas em memória procedimental.
Pentland e Reuter (1994)	Rotinas são gramáticas de ação.
Feldman (2000)	Rotinas são fontes de mudança.
Feldman e Pentland (2003)	Rotinas possuem aspectos ostensivos e performativos.

Fonte: Elaborador pelo autor com base no estudo de Schulz (2008).

Para Schulz (2008), estudos iniciais sobre rotina foram considerados no contexto de racionalidade e estabilidade no sistema. No trabalho de Weber (1976) sobre racionalização do Carisma, o desenvolvimento de rotinas marcou a transição de uma organização (ou um sistema de dominação), de um estado extraordinário para um ordinário. Para Weber (1976), aquelas organizações baseadas no carisma podem alcançar permanência e estabilidade por meio do desenvolvimento de um *staff* para gerenciar os discípulos (via recrutamento e treinamento), para obter recursos (via donativos) e elaborar e reforçar as regras da organização.

Uma imagem muito diferente de rotina surgiu quando interesses em cognição e suas limitações começaram a ganhar atenção e rotinas foram retratadas como respostas fixas a estímulos (Schulz, 2008). Para o autor, este conceito foi desenvolvido por March e Simon (1958) para capturar as diferenças entre dois tipos de situações de resolução de problemas: aquelas envolvendo busca (*search*) complexa e aquelas que foram simplificadas pelo desenvolvimento de respostas automáticas para estímulos específicos. Comportamento de rotina foi assim definido pela ausência de busca complexa e graus de comportamento de rotina poderiam ser distintos, baseados no acúmulo de busca complexa envolvida.

Em sua Teoria Comportamental da Firma, Cyert e March (1963) destacaram o papel da aprendizagem organizacional no processo de formação de rotinas. Organizações desenvolveram rotinas ou procedimentos operacionais padrão por

meio de ciclos de aprendizagem em que a organização responde a choques externos por variar a probabilidade de reusar rotinas específicas. Rotinas que levaram a resultados preferidos foram subsequentemente usadas com mais frequência e aquelas que levaram a um nível inferior de desempenho foram abandonadas ou revisadas.

Sob uma perspectiva institucional, rotinas podem ser consideradas como micro instituições. Berger e Luckmann (1985) exploraram habitualização, que contribuiu para a formação de instituições. Padrões de habitualização poderiam se tornar incorporados em rotinas no conjunto geral de conhecimentos tido por certo pelos atores organizacionais, que poderia ser usado para projetos futuros. Berger e Luckmann (1985) destacaram a eficiência cognitiva deflagrada com a habitualização e assim afirmaram que as instituições sociais poderiam surgir quando diferentes atores tipificam padrões uns dos outros e reconhecem estes padrões como fatos objetivos e externos (SCHULZ, 2008).

Schulz (2008) afirma ainda que uma imagem diferente de rotinas enquanto *scripts* emergiu da pesquisa sobre cognição social e inteligência artificial, mediante o trabalho de Schank e Abelson (1977), para descrever as sequências de ações que ocorrem nas mais diversas situações. A análise destacou que muitas rotinas ordinárias foram escritas em sequencias de ações predeterminadas e estereotipadas que definem uma situação bem conhecida. Partes do *script* são essencialmente expectativas partilhadas pelos atores organizacionais sobre os eventos que estão ocorrendo e a ordem de sua ocorrência.

Outra perspectiva de rotina foi apresentada na Teoria Evolucionária da Mudança Econômica por Nelson e Winter (1982). Ela apresenta uma visão de rotinas como ingredientes essenciais das organizações e como um conceito relevante de uma nova abordagem que ajuda a substituir o modelo econômico focado na escolha racional proposta por Weber (SCHULZ, 2008). A concepção destaca a supressão de escolha como um aspecto chave de rotinas. Nesta análise, rotinas são automaticamente executadas sem volição consciente, comparável à execução de programas de computador. Os atores têm conhecimentos tácitos da rotina e selecionam opções automaticamente. Tendo em vista que rotinas são padrões estáveis de comportamento, elas podem agir como genes organizacionais que reproduzem comportamento e assim facilitam a duplicação e o dimensionamento das operações (NELSON E WINTER, 1982). Pentland e Rueter

(1994), baseados no trabalho de Salancik e Leblebici exploraram uma nova abordagem que comparava rotinas a linguagem (SCHULZ, 2008). Por esta perspectiva, a Linguagem tem, por meio da gramática, a formação de sentenças apropriadas. A analogia implica que uma rotina organizacional não é um simples padrão, mas um conjunto de possíveis padrões que permitem e restringem uma variedade de estruturas cognitivas, físicas, sociais e organizacionais, dos quais os membros *enact* desempenhos particulares.

Feldman (2000) afirmou que rotinas podem ser vistas como fonte de mudança. Rotinas são executadas por agentes e se alguém considera agentes como parte da própria rotina, então a rotina se torna muito mais complexa e dinâmica. A partir desta abordagem, Feldman e Pentland (2003) propuseram ver a dinâmica interna das rotinas, orientados por dois aspectos chaves: o aspecto ostensivo e o aspecto performativo. O aspecto ostensivo corresponde à forma ideal, esquemática e generalizada da rotina, enquanto o aspecto performativo consiste de ações específicas, por pessoas específicas, em tempo e lugares específicos. É a rotina na prática.

Schulz (2008) alega que pesquisas em rotina começam a ser mais exploradas e assim pode ser ainda prematuro impor uma rígida definição de rotina. Ao contrário, pode ser produtivo focar a análise naquelas situações sociais para as quais as pessoas normalmente se referem como rotina. Isso significa usar linguagem como guia ou talvez entendimentos culturais comuns do que as rotinas são. Isto também significa levar em conta como reconhecer rotinas.

No ponto de vista de Becker (2008), quando estudiosos têm usado o termo rotina organizacional, ele têm se referido a três conceitos diferentes: padrões recorrentes de comportamento, regras ou procedimentos (artefatos) e disposições. Os três conceitos não podem ser reduzidos para um ou para outro. Regras não são comportamentos, comportamento não é o mesmo que regra, comportamento potencial não é o mesmo que comportamento atual. Isto pode indicar que os constructos básicos a que os termos se referem também são irreduzíveis uns aos outros. Assim, é relevante para as pesquisas em rotina organizacional relacionar regras, comportamentos e disposições como um foco de descrição e análise, pois é neste ponto que está a chave para desvendar o potencial do conceito de rotinas.

É importante ressaltar que existe ainda alguma confusão na literatura em tratar rotinas como comportamentos e disposições. Rotinas não podem ser

comparadas a comportamentos, porque a essência de uma entidade não está no que ela faz. Isso implica dizer que quando a entidade interrompe sua atividade característica, sua existência cessa. Dessa forma, rotinas não são comportamentos, mas capacidades ou habilidades de comportamento estocado e, assim, elas permanecem enquanto os indivíduos tiverem a capacidade ou a disposição para trabalhar de novo juntos no mesmo contexto (HODGSON, 2008). Nesta condição, é possível entender que na presença de um estímulo, há maior probabilidade de que rotinas sejam alteradas.

Para entender o conceito de rotinas é preciso desenvolver a idéia de hábito. Para Knudsen (2008), rotinas são disposições de nível organizacional, enquanto o hábito é uma disposição de nível individual.

Hábito é uma propensão ou capacidade adquirida que pode ou não ser expressa em comportamento atual (HODGSON, 2008). Para o autor, comportamento repetitivo é importante para estabelecer um hábito, mas hábito e comportamento não são a mesma coisa. A aquisição de um hábito não pressupõe necessariamente o seu uso todo o tempo. Ele é uma propensão a se comportar de uma forma específica em uma série de situações particulares. Hábitos são assim repertórios de comportamentos potenciais que podem ser reforçados ou alavancados por um apropriado estímulo ou contexto.

Hodgson (2008) afirma que hábitos são socialmente adquiridos e não geneticamente transmitidos. Razões e crenças são frequentemente a racionalização de sentimentos e emoções profundamente enraizados que nascem de hábitos que são estabelecidos por comportamentos repetidos.

Há dois tipos de mecanismos por meio dos quais os hábitos podem ser replicados de pessoa para pessoa. O primeiro é o incentivo ou a restrição. Estes podem fornecer razões para adquirir costumes específicos. O segundo é a imitação, que envolve uma propensão instintiva (HODGSON, 2008). Para o autor, é importante destacar que toda a aprendizagem e o atingimento de toda habilidade depende da aquisição de hábitos. Conhecimentos e habilidades envolvem a capacidade de abordar um problema complexo e identificar rapidamente os meios de lidar com ele. Experiência e intuição podem ser cruciais neste processo (HODGSON, 2008).

Com relação às rotinas, Hodgson (2008) argumenta que não são simplesmente hábitos partilhados por muitos indivíduos em uma organização ou em

um grupo. Rotinas são meta-hábitos organizacionais, existindo no substrato de indivíduos habituados em uma estrutura social. Esta situação é melhor explicada pela definição de rotina proposta por Knudsen (2008). Para ele, rotina é uma sequência de hábitos individuais, com a execução de um hábito alavancando o próximo, tal que um grupo de pessoas adquire uma disposição comum para se comportar ou pensar de uma forma particular em uma situação particular.

O entrelaçamento de ações individuais em rotinas de nível coletivo parece crucial (BECKER, 2008). Para o autor, é interessante notar que o conceito de rotinas organizacionais pode ser visto como um conceito de ordem. Todos os conceitos de ordem guiam os atores para relações mais ou menos estáveis entre situações e opções de comportamento. Ordem aumenta a possibilidade de que atores responderão para certas situações com uma ação particular, ao invés de outras ações. Conceitos de ordem ligam situações a comportamentos e dessa forma, o comportamento individual é estruturado.

Para Gal e Helmann (2010), muito do que vem sendo desenvolvido sobre formação de rotinas é baseado em um processo evolucionário, entretanto seguir neste direcionamento é como teorizar sobre evolução biológica sem fornecer os mecanismos e estruturas de DNA e genes que subjazem este processo. Complementarmente, a análise do processo evolucionário é feito no nível da organização, visto com um feixe de rotinas. Neste nível uma mudança na composição de rotinas que a organização tem, são ambos vistos como uma mudança organizacional que decorre de um processo de aprendizagem. Esta perspectiva é adequada para entender como organizações respondem a estímulos para mudança e como elas evoluem ao longo do tempo, mas limita a habilidade para dizer como uma simples rotina evolui (GAL E HELMANN, 2010).

Feldman (2000) e também Feldman e Pentland (2003) se utilizaram de um conceito de rotina que parecia ser consistente com os estudos realizados no campo, tomando rotinas como padrões repetitivos de comportamento que são limitados por regras e costumes e que não mudam muito de uma repetição para outra. Entretanto estes autores, ao desenvolver seus estudos empíricos, verificaram que a maioria das rotinas estudadas envolvia mudanças substanciais. Assim, em estudo desenvolvido em 2008, Feldman e Pentland reformularam o conceito de rotinas, conceitualizando-as como um sistema gerativo que pode produzir uma ampla variedade de desempenhos dependendo das circunstâncias.

Christianson *et al.* (2009) desenvolveram uma definição de rotina alinhada aos estudos mais recentes, contemplando a rotina como uma disposição e não como um comportamento e ainda incluindo o componente de mudança. Para os autores, rotinas correspondem a um conjunto de respostas experienciadas, que podem ser recombinações de novas maneiras e assim revelar um potencial latente para produzir boas respostas. Este potencial fica fora da consciência até uma interrupção recuperar a atenção para si.

Rotinas também são definidas por Hodgson (2008) como disposições organizacionais para energizar padrões condicionais de comportamento dentro de um grupo organizado de indivíduos, envolvendo respostas sequenciais para estímulos.

Schulz (2008) afirma que rotinas têm sido abordadas de diferentes ângulos. Mudança em rotinas é uma questão central de pesquisa na Teoria sobre rotinas organizacionais e é uma questão que também relaciona a Teoria de Rotinas Organizacionais à Teoria de AO. O fato de mudanças em rotinas codificarem interpretações da experiência organizacional em comportamentos futuros torna-se um componente importante do processo de AO.

Uma das principais questões investigadas sobre rotinas organizacionais é como elas são criadas e alteradas ao longo do tempo. A evolução das rotinas e suas transformações no nível individual e coletivo são explicitadas por Lazaric (2008), por meio de uma abordagem cognitiva. Para a autora, a memorização tem um papel fundamental nesse processo. As rotinas dependem de um grupo estruturado de indivíduos, cada qual com hábitos de um tipo particular. Em que muitos desses hábitos dependem de memória procedimental.

A memória procedimental está relacionada ao *know how* dos indivíduos e é alavancada por eventos precedentes e estímulos. Tipicamente leva a respostas comportamentais e tem um maior componente tácito. Ela é ação potencial que é energizada por algum estímulo, especialmente o social (LAZARIC, 2008).

A constituição da memória procedimental é assim explicada: em um nível individual, estímulos comportamentais de alguns atores organizacionais desencadeiam hábitos específicos em outros. Assim, vários hábitos individuais sustentam uns aos outros em uma estrutura entrelaçada de comportamentos individuais recíprocos. Juntos, esses comportamentos tomam as qualidades coletivas associadas com os grupos. A organização ou grupo fornece um ambiente

físico e social estruturado para cada indivíduo, incluindo regras e normas de comportamento, tanto explícitas quanto informais. Este ambiente é composto por outros indivíduos, as relações entre eles e a tecnologia e artefatos físicos que eles podem usar em suas interações. Este ambiente físico e social permite, estimula e canaliza atividades individuais, que por sua vez pode ajudar a alavancar o comportamento dos outros, produzir ou modificar alguns artefatos e ajudar a mudar ou replicar partes de seu ambiente social e físico (HODGSON, 2008). Dessa forma, para o autor, em função da memória procedimental, organizações podem ter propriedades e capacidades adicionais importantes que não são possuídas por indivíduos considerados isoladamente. Assim, se uma pessoa deixa a organização e é substituída por outra, o novo membro deve aprender os hábitos que são requeridos para manter rotinas específicas.

É importante enfatizar que a constituição da memória procedimental demanda a seleção de informações e conhecimentos da memória declarativa. Esta refere-se à lembrança de fatos, eventos e proposições e pode ser usada para fins diversos. Em particular, pode ser reorganizada a fim de solucionar um problema (LAZARIC, 2008). Dessa forma, o conhecimento declarativo é transformado em conhecimento procedimental quando o conhecimento declarativo é interpretado e selecionado. Na medida em que este conhecimento é novamente selecionado e a ação se repete ao longo do tempo, criam-se regras de execução e a memória procedimental é formada.

Lazaric (2008) afirma que a memorização pode estar associada às emoções. Quando um indivíduo enfrenta uma situação difícil e necessita fazer uma escolha precisa ou elaborar uma estratégia, o desafio é ser capaz de implementar uma solução que não é fruto apenas de aprendizagem passada. O ato de inventar então se apóia em analogias e ações combinadas com intuição e razão. Emoções assim servem para projetar a si mesmo no futuro e tomar decisões. Sem elas, não poderia haver verdadeira invenção ou criatividade.

Por outro lado, a abordagem cognitiva pode ser complementada por uma maior ênfase no aspecto social. Para Seo e Creed (2002), a questão de como as rotinas são criadas e mudadas poderia parecer ao menos parcialmente respondida por incorporar o papel de interesses e agentes na teoria institucional, entretanto a incorporação da perspectiva da escolha estratégica à teoria institucional põe em risco uma de suas principais premissas: a qualidade do fato social de instituições.

Entretanto, alguns estudos têm evidenciado que tanto a origem quanto a realização dos interesses dos agentes são formados e canalizados por forças externas e arranjos institucionais internos, como estruturas de poder e orientações ideológicas. Esta consideração, porém, leva a um dilema: Como os atores podem mudar rotinas se suas ações, intenções e racionalidade são todas condicionadas pelas várias instituições que desejam mudar? Os autores abordam este paradoxo elaborando uma estrutura dialética para entender a mudança institucional que representa o desenvolvimento histórico de contradições institucionais e práxis humana.

Seo e Creed (2002) abordam os quatro princípios dialéticos estabelecidos por Benson (1977) para analisar processos institucionais: Construção Social, totalidade, contradição e práxis. As organizações podem ser entendidas como um arranjo social multinível continuamente produzido e reproduzido por interações sociais (construção social). Entretanto estes processos contínuos multiníveis produzem uma matriz complexa de arranjos institucionais interrelacionados, mas com freqüência mutuamente incompatíveis (totalidade). Tais incompatibilidades institucionais fornecem uma fonte contínua de tensão e conflito dentro e ao longo das organizações (contradições). A contínua experiência de realidade contraditória reformula a consciência dos membros organizacionais que, em certas circunstâncias, agem para fundamentalmente transformar os atuais arranjos sociais e a si mesmos (práxis).

Para Antonacopoulou e Sheaffer (2010), práxis é uma repetição reflexiva deliberada, habitual e espontânea do processo dinâmico de tornar-se, baseado em ensaiar, reanalisar, refinar e mudar diferentes aspectos da rotina de alguém e a relação entre elas.

Seo e Creed (2002) por sua vez, definem práxis como um tipo particular de ação humana coletiva, situada em um dado contexto sócio-histórico, mas dirigido por subprodutos inevitáveis deste contexto, as contradições sociais. O objetivo da práxis é a livre e criativa reconstrução de arranjos sociais e o seu conceito inclui os seguintes componentes: auto-consciência dos atores organizacionais ou entendimento das condições sociais existentes em que suas necessidades e interesses não são atendidas; a mobilização dos atores, inspirados por novos entendimentos coletivos de sua condição social e de si mesmos e; ação coletiva ou multilateral para reconstruir os arranjos sociais existentes e a si mesmos.

A dialética fornece então um meio usual para resolver o paradoxo da agência incorporada, primeiro porque identifica o papel crítico dos agentes nos arranjos institucionais e segundo por descrever o processo dialético por meio do qual as ações e a consciência destes agentes não apenas são formados, mas também são continuamente reformulados pelas contradições institucionais (SEO e CREED, 2002).

Uma perspectiva dialética envolve a análise de que as contradições institucionais são a força diretora fundamental da mudança institucional e não o pressuposto de que tais contradições levaram deterministicamente para a mudança. A práxis humana torna-se o mediador entre as contradições institucionais e a mudança institucional. Perceber a práxis humana como um mecanismo mediador reformula a idéia de que qualquer arranjo social é socialmente construído com o argumento de que uma mudança em qualquer arranjo social requer um processo de reconstrução social pelos indivíduos pertencentes àquela estrutura social (SEO E CREED, 2002).

Para Giddens (1984), um processo de reconstrução social se realiza a partir da ruptura e do ataque deliberadamente sustentado sobre rotinas, que produzem um alto grau de ansiedade, um despojamento das respostas socializadas associadas com a segurança do gerenciamento do corpo e a estrutura previsível da vida social. Esta reconstrução social é seguida da reconstrução de padrões típicos de ação, que surgem a partir de uma variedade de situações críticas em diferentes contextos.

Situações críticas minam ou destroem padrões de resultados da vida diária cotidiana. Os indivíduos ou *clusters* de indivíduos desenvolvem o sentido de que situações críticas são construídas na regularidade da vida social em função da natureza da interseção entre o processo ou ciclo de vida do indivíduo – a duração da atividade por um lado e a longa duração das instituições por outro lado (GIDDENS, 1984). Para o autor, estas situações são eventos tipicamente marcados por ritos de passagem, no entanto fazem parte intrínseca da continuidade da vida social. Mesmo que sejam descontinuidades para os indivíduos, tais situações tendem a ter um caráter definitivamente rotinizado.

De acordo com Giddens (1984), o conceito de rotinização, enquanto baseado na consciência prática, é vital para a teoria da estruturação, aqui considerada. A rotina é fundamental tanto para a continuidade da personalidade do agente, enquanto movendo-se ao longo dos caminhos das atividades diárias, quanto

para as instituições da sociedade, que são suscetíveis apenas por meio de sua reprodução continuada.

Embora a mudança não seja um aspecto dominante nos estudos de rotinas organizacionais, Feldman (2000) sugere pensar em mudança em rotina a partir de mudanças provocadas por eventos ou novas idéias que surgiram na indústria, que oferecem incentivos para mudar a forma como o trabalho é realizado.

Eventos ou novas idéias são *enacted* por atores organizacionais com base em suas crenças e experiências passadas, que geram expectativas iniciais. Quando os membros organizacionais interagem repetidamente, estas expectativas se tornam mais alinhadas, porque o processo de *sensemaking* retrospectivo influenciado por mau alinhamento decorrente de eventos ou surpresas reduz as lacunas da expectativa e fornece informações de como interpretar as ações. Pode-se inferir que é neste ponto que se inicia o processo de habitualização e de construção da memória procedimental, anteriormente explicada. Com o passar do tempo, expectativas se tornam mais adequadas e o *sensemaking* retrospectivo fornece menos informação sobre os significados pretendidos de ação. Eventualmente, um estado de rotina em operação é alcançado quando não há necessidade de maior investigação retrospectiva, enquanto não dispõem de novas informações. Não há mais surpresas e a rotina se institucionaliza. Entretanto, as expectativas continuam presentes e, portanto, qualquer incentivo a novas mudanças podem fazer reemergir as expectativas, ensejando modificações nas rotinas preexistentes (GAL E HELLMAN, 2010).

Patriotta (2003) alerta para que é possível entender as rotinas a partir de uma ampla epistemologia da ação. Neste sentido, é possível pensar a ação como um contínuo fluxo de rotinas e eventos de interrupção se desdobrando no tempo e no espaço. O autor assim considera que a rotina possui aspectos ostensivos e performativos, uma vez que separa a rotina da interrupção.

O aspecto ostensivo da rotina forma a percepção das pessoas sobre o que é a rotina, ou seja, é a forma esquemática da rotina, sua idéia abstrata e generalizada. Pode ser codificada como um procedimento operacional padrão ou pode existir como uma norma tida como certa. Este aspecto ostensivo pode ter um componente tácito significativo incorporado no conhecimento procedimental (FELDMAN E PENTLAND, 2003).

O aspecto performativo da rotina consiste de ações específicas por pessoas específicas em lugares e tempos específicos. É a rotina na prática. Práticas são realizadas em um contexto de regras e expectativas, mas o curso particular de ação que as pessoas escolhem é novo em alguma medida (FELDMAN E PENTLAND, 2003).

Pentland e Feldman (2005) incluíram os artefatos como o terceiro componente de rotinas. Para os autores, artefatos como o procedimento operacional padrão são confundidos com o aspecto ostensivo da rotina ou mesmo com a rotina como um todo. Schulz (2008) afirma que artefatos poderiam ser tratados cautelosamente como indicadores dos aspectos ostensivos e performativos subjacentes. Para o autor, a ação de rotina é situada em um contexto que guia a seleção de passos necessários de uma rotina. Tais artefatos podem ser espaços e quadros com pedaços de papel, *checklists*, diagramas, fluxogramas, tecnologias, ferramentas, políticas e outros tipos de instrução. Artefatos ajudam os atores organizacionais a realizar suas rotinas. Eles guiam a ação de rotina de um estágio para o outro.

Segundo Pentland e Feldman (2005), artefatos podem contribuir para mudar as rotinas se eles divergem dos aspectos ostensivos e performativos da rotina. Para Schulz (2008), a tecnologia é um importante artefato que pode ser efetivo em manter ação em curso na rotina. Para Feldman e Pentland (2008), em qualquer cenário prático, os aspectos ostensivos e performativos de uma rotina organizacional podem ser habilitados ou restringidos por vários artefatos.

Assim, para Patriotta (2003), as rotinas, por meio de mecanismos de repetição, caracterizam-se por entidades “quase-litúrgicas” (p. 68). A interrupção estaria atrelada à ação humana socialmente dramatizada a fim de ajudar os atores organizacionais a fazer sentido das situações que eles encontram. Dramas sociais são episódios de ruptura tensional, ou seja, referem-se à óbvia oposição nos interesses e atitudes de indivíduos e grupos dentro de uma comunidade. Além disso, dramas sociais apontam para fases discordantes do processo social contínuo. As interrupções são o que Seo e Creed (2002) chamam de Contradições.

Rotinas organizacionais envolvem a coordenação de múltiplos participantes organizacionais. Este envolvimento inevitavelmente introduz diversidade na informação, esquemas interpretativos e objetivos para os participantes. Os indivíduos desempenhando a rotina não têm acesso à mesma informação e mesmo

se tiverem, eles podem interpretá-la de forma diferente (FELDMAN E PENTLAND, 2003).

Os atores envolvidos na solução de problemas são forçados a articular conhecimento mediante a construção do sentido (*sensemaking*) de uma série de movimentos organizacionais, decisões, rotinas, narrativas e outros mais, que constroem certas características estruturais da organização. Quando a ocorrência de uma interrupção não possibilita uma resposta automática e rotinizada, a observação da dinâmica alavancada pela ruptura aponta para requisitos de aprendizagem específicos e revelam conhecimentos que não foram institucionalizados e incorporados em artefatos organizacionais (PATRIOTTA, 2003).

Com base na diversidade de conceitos e perspectivas apresentadas acerca de rotina organizacional, este estudo propõe uma definição para rotina que está em consonância com a abordagem integradora da AO e por isso, converge com a Teoria da Aprendizagem Social e ainda consolida-se nos pressupostos da nova Teoria Institucional: Rotina Organizacional refere-se a disposições organizacionais (HODGSON, 2008, BECKER, 2008), que podem produzir uma ampla variedade de desempenhos (FELDMAN E PENTLAND, 2008) ou respostas (CHRISTIANSON *et al.*, 2009) sequenciais, que surgem de uma variedade de situações críticas, contradições, interrupções (GIDDENS, 1984; SEO E CREED, 2002; PATRIOTTA, 2003) em diferentes contextos (GIDDENS, 1984; SEO E CREED, 2002; SCHULZ, 2008; HODGSON, 2008) e que envolve aspectos ostensivos, aspectos performativos e artefatos (FELDMAN E PENTLAND, 2003; PENTLAND E FELDMAN, 2005). Está baseada na constituição da memória procedimental (LAZARIC, 2008) e, portanto, na práxis (GAL E HELLMAN, 2010), experiência (CHRISTIANSON *et al.*, 2009) e na interação e coordenação de múltiplos atores organizacionais (FELDMAN E PENTLAND, 2003).

Antonacopoulou e Sheaffer (2010) afirmam que o foco na rotina, quando novos meios de fazer as coisas são experienciados, envolve potencialidade em aprendizagem em ER. Em outras palavras, novas formas de fazer as coisas podem envolver o engajamento com o desconhecido e desenvolver novos entendimentos, experienciando o conhecimento existente para desenvolver melhorias em ações, negociar emoções, atitudes e comportamentos em resposta a forças políticas formando aprendizagem em ER.

Uma questão relevante ao investigar rotinas organizacionais diz respeito ao cuidado que se deve ter com questões metodológicas básicas. Para Feldman e Pentland (2008), duas questões que emergem nas pesquisas sobre rotinas organizacionais são a identificação e a comparação de rotinas, que envolve respectivamente identificar as fronteiras do fenômeno e estabelecer uma forma de comparar uma instância a outra.

Para alguns aspectos da Teoria Organizacional, identificação parece não impor qualquer problema. No nível individual, é fácil identificar e nomear indivíduos específicos como unidades de análise. Para Feldman e Pentland (2008), no caso de rotinas organizacionais, o sentido de concretude é particularmente enganoso. Como foi observado, é errado igualar rotinas com artefatos, mesmo quando os artefatos se propõem a representar a rotina. É difícil ver desempenho completo e difícil localizar as fronteiras que separam uma rotina de outra e, portanto, o desempenho pode exibir uma grande variabilidade. As características da rotina assim impõem problemas significativos para identificação.

Feldman e Pentland (2008) argumentam que a identificação sempre começa com os aspectos ostensivos de uma rotina. Para qualquer tipo de rotina, o aspecto ostensivo é necessário para responder a questão: “Que tipo de rotina é esta?” Estes aspectos permitem reconhecer ações particulares, padrões e desvios. Permitem ainda interpretar o significado de artefatos particulares que podem se relacionar a uma rotina particular.

Os pesquisadores podem usar duas abordagens para construir os aspectos ostensivos de uma rotina. A abordagem êmica, que privilegia o engajamento das pessoas na rotina, refere-se a identificação dos resultados pretendidos pela rotina. A abordagem ética, por outro lado, privilegia avaliações independente dos participantes na rotina. Neste caso, o pesquisador pode escolher explorar uma categoria abstrata, dirigida por teoria. Por esta abordagem, o aspecto ostensivo poderia focar em eventos ou ações, como por exemplo o atendimento a uma demanda específica de um cliente (FELDMAN E PENTLAND, 2008). Dessa forma, identificar rotinas parece estar associado particularmente ao ponto de vista do pesquisador.

No que diz respeito à comparação de rotinas, Feldman e Pentland (2008) afirmam que estudos de corte transversal podem incluir analisar tanto definições ostensivas quanto performativas da rotina, porém as observações de desempenho

estariam limitadas a horizontes curtos de tempo. Os autores, entretanto, acreditam que estudos longitudinais são os mais prováveis de englobar uma perspectiva performativa tanto quanto uma ostensiva. Em função destes estudos envolverem um comprometimento demorado para estudar um cenário e as ações das pessoas nestes cenário, eles confrontam o pesquisador com evidências do impacto da relação mútua desses aspectos da rotina. Como resultado, estes estudos têm o potencial de ser mais completos com relação a mudanças.

Finalizada esta seção, é possível verificar a amplitude e complexidade do processo de AO, perpassando uma variedade de elementos organizacionais. Cabe por fim ampliar o entendimento sobre o processo de AO que ocorre em ER, em relação à dinâmica do fluxo do conhecimento, dinâmica esta que está no cerne da construção de rotinas organizacionais.

2.2.3.2 Conhecimento e Aprendizagem Organizacional

O conhecimento organizacional é aquele que se encontra disponível para a tomada de decisão e que é relevante para as atividades da organização, pois é capaz de determinar a ação direcionada a resultados específicos desde o nível das tarefas até o estratégico (CABRAL, 2000). Para o autor, tem havido uma relevância crescente do conhecimento no mundo contemporâneo, que suscita o interesse pelo processo mediante o qual este conhecimento é gerado, utilizado ou adquirido pelas organizações.

De acordo com Antonello (2005), a aquisição de conhecimento está claramente relacionada ao processo de aprendizagem. Para a autora, a aprendizagem surge da tensão entre o conhecimento novo e o velho e também da transformação do conhecimento presente na memória de um indivíduo. A aprendizagem, portanto, acontece quando estruturas e capacidades e conceitos são criados à luz de um novo conhecimento e estes conhecimentos são compartilhados na organização.

Para Shirivastava (1983), a AO envolve o desenvolvimento de uma base de conhecimento que possibilita mudanças. É este conhecimento que é o resultado de

um processo de aprendizagem que precisamente descreve a relevante relação entre ação-resultado para as atividades da organização. Conhecimento que é comunicável entre os membros, que tem validade consensual e é integrado nos procedimentos de trabalho e estruturas administrativas da organização. AO é assim relacionada com processos de fazer sentido, que são rotinas interpretativas para detectar problemas, definir prioridades e desenvolver entendimentos de como lidar com discrepâncias de desempenho.

A AO pode ser considerada também como um processo de mudança no estado do conhecimento, implicando aquisição, disseminação, refinamento, criação e implementação de conhecimento (FIOL, 1993).

Elkjaer (2003), a partir da abordagem da teoria da aprendizagem social, propõe a mudança do termo conhecimento para conhecimento incorporado ou situado da organização e não algo armazenado em livros, cérebros e sistemas de informação. Conhecer, assim, se torna um processo ativo, uma forma de participar e interagir na organização. Quem aprende constrói seu próprio conhecimento e faz sentido de sua participação no processo social da organização.

Maturana e Varela (2001) convergem com o entendimento de Elkjaer (2003) quando dizem que as pessoas constroem o conhecimento não a partir de uma atitude passiva, mas pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Estes autores argumentam que o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, que se apropria dele para fragmentá-lo e explorá-lo, ao contrário, os indivíduos são autônomos, capazes de produzir os próprios componentes ao interagir com o meio.

Lanzara e Patriotta (2003, 2007) afirmam que ao explicar o fenômeno do conhecimento organizacional, teorias correntes privilegiam processos de criação do conhecimento sobre a sutil e menos explorada dinâmica da institucionalização. A ênfase da literatura tem sido colocada na exploração instrumental do conhecimento e assevera que uma vez que o conhecimento tenha sido sintetizado nas mais diversas formas e em uma variedade de meios, pode ser facilmente ancorado e reproduzido dentro de um dado cenário organizacional. Entretanto, se o conhecimento deve persistir e fornecer retornos crescentes, precisa ganhar um contorno institucional, tornando-se assim uma base inquestionável para agir, comunicar e saber muito mais. É neste ponto que a AO relacionada à mudança e conhecimento torna-se estratégica para a sobrevivência e sucesso para as

organizações. Assim, um maior aprofundamento sobre a criação, utilização e institucionalização do conhecimento, entendidos como dimensões de um fluxo de conhecimento, é realizado na próxima subseção, a fim de complementar a compreensão sobre a formação de rotinas organizacionais e o processo de AO.

2.2.3.2.1 Criação, utilização e institucionalização do conhecimento

Uma das abordagens mais difundidas sobre a criação do conhecimento nas organizações é a proposta por Nonaka e Takeuchi (1997), em que a chave para as organizações obterem mais conhecimento é transformar o conhecimento tácito em explícito, que se constitui em grande preocupação dos teóricos da AO.

Criação do conhecimento para estes autores significa a capacidade de uma organização criar novo conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo em produtos, serviços e sistemas. O conhecimento é criado por meio de interações dinâmicas e contínuas entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito.

Nonaka e Takeuchi (1997) usam o termo espiral do conhecimento para exemplificar o processo de criação do conhecimento nas organizações, em que a interação entre conhecimento tácito e explícito se torna mais ampla quando se move entre os diversos níveis organizacionais (individual, grupal e organizacional).

Patriotta (2003), entretanto, lembra que a criação do conhecimento é ligada com dinâmicas de interpretação e de *sensemaking*, mas Nonaka e Takeuchi (1997) não desenvolvem este importante aspecto em sua abordagem, deixando o problema da agência sem resolução. Afirma ainda que teorias recentes, como a teoria da aprendizagem social utilizada neste estudo, têm rejeitado os modelos de transferência, que isolam o conhecimento da prática. Tais teorias enfatizam a natureza social e situada de experiências de aprendizagem. Ao invés de ser um recipiente passivo, os indivíduos aprendendo são engajados em atividades de interpretação e *sensemaking* e conectados às condições em que se aprende. Aprendizagem neste sentido está relacionada à construção do conhecimento por meio do engajamento em práticas sociais.

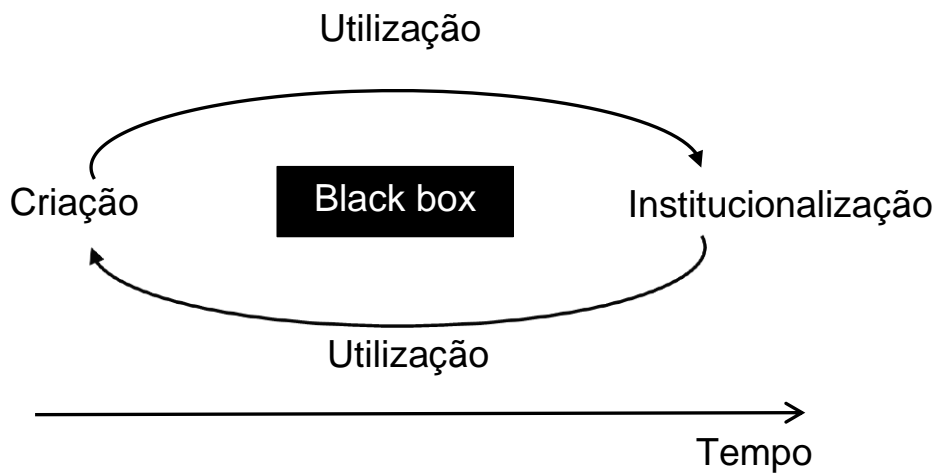
Patriotta (2003) desenvolveu um sistema classificatório de conhecimento em organizações, que envolve a criação, utilização e institucionalização do conhecimento, analisando-o como um processo pelo qual uma estrutura, um código, uma prática ou um padrão de comportamento emerge e se torna gradualmente aceito dentro de uma comunidade e adquire estabilidade ao longo do tempo.

Para Patriotta (2003), transformar conhecimento em *black box* é um requisito fundamental para o uso do conhecimento. As *black box* são a representação metafórica de recipientes em que são armazenados conhecimentos que são usados pelas organizações. Estão relacionadas ao conjunto de estruturas, rotinas, procedimentos, mapas cognitivos, artefatos, entre outros resultados estáveis e temporários da criação do conhecimento. Para ser transformado em *black box*, o conhecimento deve ser reconhecido como válido. Assim, o fechamento da caixa preta implica um ato de aceitação e legitimação.

De acordo com Berger e Luckmann (1985), legitimação é o modo pelo qual o mundo pode ser explicado e justificado. Ela produz novos significados que servem para integrar os significados já ligados a processos institucionais díspares. A legitimação surge quando as objetivações da ordem institucional (agora história) têm de ser transmitidas a uma nova geração. Neste ponto, o caráter institucional não pode ser mantido pelos hábitos e memória dos indivíduos. A unidade histórica se rompe e para restaurá-la, é preciso haver explicações e justificações dos elementos salientes da tradição institucional. A legitimação é este processo de explicação e justificação. “A legitimação, em outras palavras, não é apenas uma questão de valores, implica também conhecimento” (BERGER E LUCKMANN, 1985). Para os autores, o conhecimento precede os valores na legitimação das instituições.

O ciclo dinâmico apresentado na ilustração 02, que leva a produção de conteúdo do conhecimento, explica o processo pelo qual o conhecimento surge, se torna aceito socialmente e é eventualmente incorporado em resultados duráveis. Os três principais processos são: criação, utilização e institucionalização (PATRIOTTA, 2003). Este ciclo de conhecimento é resultante do estudo teórico-empírico realizado pelo autor em duas plantas industriais da FIAT.

Ilustração 02 – O ciclo do Conhecimento



Fonte: Adaptado de Patriotta (2003, p. 179).

Criação do conhecimento é o processo de fazer, inventar e produzir conhecimento, que ocorre mediante tensões entre opostos: organizar e desorganizar, ser e se tornar, ordem e desordem, permanência e mudança, rotinas e interrupções e outros mais. O processo está relacionado com o caráter de equivocidade da ação social, que gera controvérsias e está à procura de um consenso, isto é, deve haver um conflito de interpretações, que pode ser resolvido com argumentação e debate até que se chegue a um entendimento para fechamento da caixa preta (PATRIOTTA, 2003). Esta dinâmica está em consonância com as três primeiras fases de interpretação propostos por Isabella (1990), na seção de interpretação de ER, que são: antecipação, confirmação e culminação.

A utilização do conhecimento refere-se à aplicação de um conjunto particular de conhecimento em situações concretas e, portanto, identifica o distintivo modo de funcionamento da empresa. Mais especificamente, está relacionado à manipulação de conhecimento exercido pelos membros organizacionais nas suas rotinas. É por meio da dinâmica de utilização que o conhecimento é constantemente manipulado e transformado, levando a novos processos de criação do conhecimento. Assim, o processo de utilização revela-se como um processo de mudança e transformação (PATRIOTTA, 2003).

Por fim, o autor dá especial atenção ao processo de institucionalização do conhecimento, uma vez que, a fim de capitalizar o conhecimento e fazê-lo usável

pelas empresas, é necessário incorporá-lo em mapas cognitivos, artefatos, entre outros. Institucionalização, então, é o processo pelo qual o conhecimento é progressivamente delegado para a organização e é inscrito em estruturas estáveis de significação. Em função de inibir conhecimento controverso, a institucionalização produz uma configuração estável de conhecimentos novos e antigos, que é suscetível de revisão durante, por exemplo, episódios de interrupção técnica, conflitos industriais ou mudança radical (PATRIOTTA, 2003).

A institucionalização adiciona dois importantes aspectos ao processo de criação do conhecimento. Primeiro, implica um ato de aceitação social pelo qual certos códigos, padrões, estruturas e práticas tornam-se progressivamente tidas como certas dentro de uma dada comunidade. Segundo, a partir do momento em que o conhecimento é criado e reconhecido como válido, necessita ser representado e formalizado a fim de ser transferido e difundido no nível corporativo, o que também assegura e protege o patrimônio do conhecimento criado pela organização (PATRIOTTA, 2003).

Em estudo realizado em 2004 por Lanzara e Patriotta (2007) na Fábrica da Fiat – a Melfi, verificou-se que interrupções ocasionadas pela greve dos empregados possibilitaram a reabertura da caixa preta (*black box*), em que os padrões, estruturas e práticas tidas como certas foram revisadas à luz daquele evento, evidenciando aos pesquisadores problemas de reprodução, institucionalização e durabilidade do conhecimento decorrentes de tensões e assimetrias que estavam baseadas em um sistema de governança vinculado à tecnologia implantada na Fábrica. As descontinuidades assim podem ser capazes de promover mudanças no estado do conhecimento, institucionalizando novas práticas e desinstitucionalizando outras.

Para Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes (2000), o entendimento da mudança ou da inércia em organizações passa pela compreensão da capacidade de indivíduos e de grupos expressarem e imporem seus valores e crenças, à medida que a organização estabelece seus objetivos. Idéias, crenças e valores da organização estão profundamente vinculados às suas estruturas e processos.

A estrutura prescrita retrata a disposição formal de papéis e níveis hierárquicos, de regras e procedimentos, que definem os padrões normativos de atividades. A rotina diária exige, no entanto, sua operacionalização e aplicação a situações não previstas no arcabouço estrutural. Tal constatação sugere a interpretação contínua de regras e ações, resultando em padrões emergentes de

interação. A noção de estrutura pode ser assim focalizada a partir da conexão entre padrões normativos e padrões emergentes de interação (MACHADO-DA-SILVA, FONSECA E FERNANDES, 2000). A noção de estrutura proposta por estes autores leva a um entendimento dialético dos processos institucionais.

Assim, estratégias de ação são formuladas mediante a leitura intersubjetiva e constante da estrutura e dos processos organizacionais que permite a elaboração de uma resposta adequada (FONSECA E MACHADO-DA-SILVA, 2002) à equivocidade percebida pelos membros organizacionais. Com isso, estruturas deixam de ser vistas como características concretas e se tornam artefatos simbólicos, projetados sobre uma base de conhecimentos, que refletem a maneira como os indivíduos percebem e interpretam a realidade organizacional.

A forma da organização, assim, deixa de ser vista como definitiva. É uma forma precária, minada constantemente por fatores contextuais, estruturais e estruturais (GUERREIRO RAMOS, 1983). Este autor considera a organização como estática e ao mesmo tempo dinâmica, embora a estática nunca seja absoluta, mas tão somente relativa.

A contínua reconstrução das práticas sociais implica a permanente possibilidade de mudanças tanto na direção de uma institucionalização mais profunda quanto da desinstitucionalização de uma atividade (BERGER E LUCKMANN, 1985).

Oliver (1992) argumenta que as organizações que sofrem transformações, substituem idéias, valores e conhecimentos prevalecentes por esquemas interpretativos alternativos que carregam padrões diferentes de arranjos estruturais. Esta descontinuidade ou erosão de uma atividade ou prática organizacional institucionalizada é definida pela autora como desinstitucionalização.

A institucionalização não é um processo irreversível, a despeito do fato das instituições, uma vez formadas, tenderem a perdurar. Por uma multiplicidade de razões históricas, a extensão das ações institucionalizadas pode diminuir. Pode haver desinstitucionalização em certas áreas da vida social (BERGER E LUCKMANN, 1985; OLIVER, 1992).

Alguns fatores impulsionam a desinstitucionalização de práticas: políticos, funcionais e mecanismos Sociais. A desinstitucionalização de uma atividade ou prática organizacional pode ser, respectivamente, uma resposta política por mudanças de distribuição de poder ou uma resposta protetora ao que pode ser uma

ameaça iminente de falha ou obsolescência, uma reavaliação de aspectos funcionais quando as práticas institucionais são incompatíveis com objetivos técnicos e econômicos e quando eventos dissonantes e informações desestabilizam ou violam pressupostos organizacionais tradicionais, e por fim, a desinstitucionalização pode ser ainda uma pressão social por mudanças decorrentes de descontinuidades históricas (sucessões e fusões, por exemplo), regulamentações legais e desagregação estrutural (diversificação e dispersão geográfica) (OLIVER, 1992).

Considerando que práticas organizacionais podem ser desinstitucionalizadas, pode-se inferir que os conhecimentos aprendidos e incorporados nas atividades dos membros organizacionais podem ser descontinuados ou descartados, promovendo um processo de desaprendizagem, que pode ser considerado mais estritamente.

Hedberg (1981) afirma que desaprendizagem é um processo mediante o qual os indivíduos que aprendem descartam conhecimento. Desaprendizagem dá forma a novas respostas e mapas mentais.

Navarro e Moya (2005) definem desaprendizagem como um processo dinâmico que permite identificação e remoção de conhecimento não efetivo ou obsoleto e rotinas que dificultam a criação de novo conhecimento.

Para Takahashi (2007), o conhecimento não é descartado, mas é não mais utilizado e, assim, permanece em suspensão, podendo ser atrofiado, mas também resgatado, ainda que não necessariamente na íntegra, em novas situações.

Para Antonacopoulou e Sheaffer (2010), desaprendizagem especialmente em ER poderia ser um modo de aprender que revisa e expande conhecimento existente por endossar novos *insights*, de acordo com mudanças percebidas. Este modo de esquecer e de lembrar é mais complexo e menos previsível. Central para a aprendizagem em ER não é tanto uma predisposição para aprender nas bases do que já é conhecido. Naturalmente, tanto o que é conhecido quanto o que é desconhecido são parte do processo de aprendizagem. Assim, diferentes modos de aprender sustentarão a experimentação que pode permitir com que uma série de possibilidades sejam avaliadas e atendidas no processo de práxis.

A próxima seção propõe analisar o processo de AO e sua relação com ER, possibilitando a integração dos diversos conceitos estudados até o momento.

2.3 EVENTOS RAROS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Com base no ciclo do conhecimento proposto por Patriotta (2003), verifica-se a estrita relação entre os diversos constructos desenvolvidos nesta pesquisa. Por meio da criação e utilização do conhecimento, processos interpretativos e de fazer sentido (*sensemaking*) são alavancados para a criação de novas rotinas e atividades organizacionais, posteriormente incorporadas em estruturas estáveis de significação, que mais tarde são passíveis de explicação e justificação e que possibilitarão o início de novos ciclos dinâmicos de conhecimento. Assim, pode-se afirmar que estes conceitos, além de estarem permeados por aspectos culturais e institucionais e, portanto, relacionados à teoria da aprendizagem social, também estão amparados pela teoria institucional, que vem desenvolvendo seus estudos com base não só em aspectos estruturais e institucionais, mas também considerando fatores sociais, culturais e cognoscitivos nos estudos organizacionais.

Para explicitar com maior profundidade a relação acima, inicia-se esta seção com a exposição dos principais estudos que relacionam aprendizagem organizacional e eventos raros.

Lampel *et al.* (2009) argumentam que embora o interesse dos cientistas sociais por ER decorra da preocupação do público com tais eventos, a definição de ER para o público está longe de se ajustar à definição científica do termo, levando o público a considerar ER como incidentes específicos, tais como desastres, grandes falências ou superfusões. Todavia, os autores comentam que não existe um pensamento uniforme que defina tais incidentes como raros, a não ser pelo fato de que o termo é usado pela mídia e pela comunidade para denotar tais incidentes.

Esta condição leva a um esforço sistemático por parte da sociedade para coletar dados sobre classes de eventos específicos, que são transformados em estimativas de probabilidade e que permitem julgar o que é raro do que não é de forma retrospectiva e também prospectiva em um futuro antecipado. Ou seja, determinados eventos são definidos como raros porque existe um entendimento convencional de probabilidades que apontam para esta conclusão (LAMPEL *et al.*, 2009).

Estimativas de probabilidade são para muitas organizações uma distinção qualitativa entre o que é comum e o que é extraordinário. Ou seja, o que pode ser raro para uma, pode não ser para outra. Lampel *et al.* (2009) afirmam que tais estimativas não possibilitam avaliar os aspectos emocionais, sociais e outras amplas correlações. Assim, para muitas organizações, um evento raro é uma experiência única, cujo foco nas proeminências do evento permite lidar melhor com a equivocidade do estímulo. Eventos não são, portanto, identificados, explorados e analisados, mas *enacted* por meio de suas proeminências.

Enactment de ER é um processo no qual a organização se concentra nas características únicas e incomuns do evento. No processo, o evento especial empresta significância na história da organização (LAMPEL *et al.*, 2009). Em outras palavras, para estes autores, o critério que leva a firma a ver uma aquisição particular como rara não será baseado primariamente na comparação e análise, mas nas características únicas e incomuns da aquisição para a organização.

Beck e Plowman (2009) afirmam que decisões de aquisição ou fusão com outra firma, assim como o lançamento de um importante produto podem se constituir em ER e, embora sejam planejados, ainda assim não deixam de ser raros.

Zollo (2009) diz que o fato de se questionar a possibilidade de organizações aprenderem com sua experiência de aquisição tem sido matéria de interesse em relativamente poucos estudos anteriores, embora venha recebendo uma atenção crescente nas pesquisas realizadas nos últimos anos.

Neste trabalho, o processo de aquisição é concebido como um evento raro e, portanto, necessita ser definido. Com base na literatura sobre economia financeira, Zollo (1998) define aquisições como transações visando controle corporativo que refletem o funcionamento do mercado. Para este autor, em um processo de aquisição, um número de resultados positivos e negativos é esperado, dependendo do nível de integração que exista entre as firmas. A integração pode demorar muito mais do que espera o consolidador e pode causar rupturas nas atividades de rotina da organização adquirida, assim como no moral dos seus empregados. Altos níveis de integração são necessários para a criação de valor para as organizações envolvidas e, para que sejam alcançados, necessitam do desenvolvimento de ferramentas de apoio específicas no gerenciamento da integração e também na troca e/ou substituição de recursos, como o conhecimento existente nas firmas.

Christianson *et al.* (2009) argumentam que aprendizagem de ER ignora o processo de fazer sentido e entender o que os ER dizem à organização sobre sua liderança, cultura e capacidades, que é o que se busca evidenciar no processo de aprendizagem em ER, o que se constitui como ponto de interesse desta pesquisa. Ao Aprender em ER, as organizações ajustam o foco inteiramente para a proeminência *enacted* do evento raro como uma experiência única sem qualquer referência para estimativas de probabilidade.

De acordo com Christianson *et al.* (2009), não importa somente o conteúdo do evento, mas o potencial de aprendizagem que é resultante dos reflexos organizacionais que o evento pode propiciar, influenciando na maneira de pensar das pessoas e conseqüentemente nas suas ações para organizar.

De acordo com Beck e Plowman (2009), a proeminência de um evento raro é aumentada quando organizações ativamente exploram o significado do evento quando ocorre, o que envolve um processo interpretativo de múltiplos estágios em que explicações anteriores das atividades são elaboradas e alteradas à luz de nova informação.

Em seu estudo sobre AO e ER, Beck e Plowman (2009) dão especial atenção aos processos interpretativos, essenciais para que a organização aprenda, e também para os gerentes intermediários (*middle managers*) como articuladores destes processos. Para os autores, o ativo papel dos gerentes intermediários no processo de interpretação contribui para a aprendizagem de ER de quatro formas. Primeiro, as organizações aprendem de pequenos exemplos ao experienciar o evento e esta situação está relacionada: a) à habilidade dos membros organizacionais experienciarem muitos e diferentes aspectos do evento quando ele ocorre e; b) à habilidade dos membros trocarem entre si as interpretações do que está ocorrendo e às percepções variadas de resultados prováveis e de que múltiplas preferências por resultados são consideradas. Segundo, a interpretação da equivocidade não é sempre um processo simples e a troca de informações sobre a interpretação dos membros nos diversos níveis hierárquicos e em diversos momentos no tempo é necessário. Terceiro, que as percepções equivocadas e os vieses cognitivos que afetam a interpretação dos membros com nível gerencial não podem ser considerados uma ameaça para a interpretação organizacional e conseqüentemente para a AO, se as organizações considerarem e estimularem o compartilhamento de múltiplas interpretações. E por fim, que organizações podem

evitar erros catastróficos mediante a consciência organizacional que resiste a simplificações e, portanto, os gerentes intermediários têm um papel fundamental em estimular e guiar o processo de interpretação.

Garud *et al.* (2010) desenvolveram uma pesquisa sobre aprendizagem organizacional em experiências não usuais, com a tese de que a AO deve ser um processo gerador de respostas para experiências correntes e futuras para experiências não usuais. Aprendizagem Organizacional, neste sentido deve alavancar reflexão e nova ação ao invés de resposta determinada por padrões predefinidos. Os autores argumentam ainda que para que este tipo de aprendizagem seja possível, faz-se necessário o desenvolvimento de processos narrativos. Narrativas possibilitam com que os atores organizacionais façam sentido dos contextos da vida diária. Os autores se utilizam ainda da estrutura de Riessman (1993) para explorar como os processos de desenvolvimento narrativo alavancam ação em cenários organizacionais e como a acumulação de narrativas ao longo do tempo cria uma memória organizacional geradora que é continuamente reabastecida por revisões de narrativas existentes e a criação de novas narrativas. AO assim envolve tensões entre: gerar novos *insights* e aplicar o que já foi aprendido; integrar diferentes entendimentos que foram desenvolvidos no nível individual, grupal e organizacional e; permitir tanto reflexão quanto ação por atores organizacional quando eles se engajam entre si e com fenômenos incomuns. Narrativas emergentes permitem com que os atores organizacionais construam entendimentos situados de experiências incomuns negociando significados emergentes para gerar validação consensual. Uma memória organizacional destas experiências é gerada e recolocada em uso quando o resultado de narrativas de experiência incomuns se torna parte de uma infraestrutura narrativa da organização.

O estudo de Christianson *et al.* (2009) publicado na edição especial da *Organization Science* traz contribuições significativas sobre o processo de aprendizagem por meio dos ER que ocorreram no Museu Ferroviário de Baltimore & Ohio. Estes autores vão um pouco mais além dos estudos de Beck e Plowman (2009), porque ao começar por definir ER como rupturas, afastam a sua atenção dos aspectos únicos do evento raro e se voltam para a aprendizagem mais ampla que ocorre quando as organizações buscam ordem a partir de ER. Na medida em que o evento raro se constitui como uma interrupção, não inibe as pessoas na organização

a se motivarem a compreender e aprender sobre o evento, o que se constitui em desafio para aqueles que definem o evento raro como uma excepcionalidade.

Os resultados de Christianson *et al.* (2009) propõem que os ER fornecem uma auditoria nas atividades organizacionais de interpretação, relacionamento e reestruturação, que são o espaço crucial da aprendizagem. Interpretar, relacionar e reestruturar são processos maleáveis por meio dos quais as pessoas aprendem sobre as especificidades do evento raro e para melhorar esses atos de organizar é necessário aprender mais sobre a própria aprendizagem e se tornar competente em lidar com interrupções tanto grandes quanto pequenas.

Christianson *et al.* (2009) perceberam que múltiplas aprendizagens ocorrem por meio de um evento raro se desdobrando e que isso vale tanto para eventos que ocorrem devagar e voluntariamente, quanto devagar e involuntariamente ou rápida e involuntariamente. O evento desencadeia a percepção dos membros das rotinas e demais atividades organizacionais que até então não eram percebidas porque eram tidas como certas (*taken for granted*).

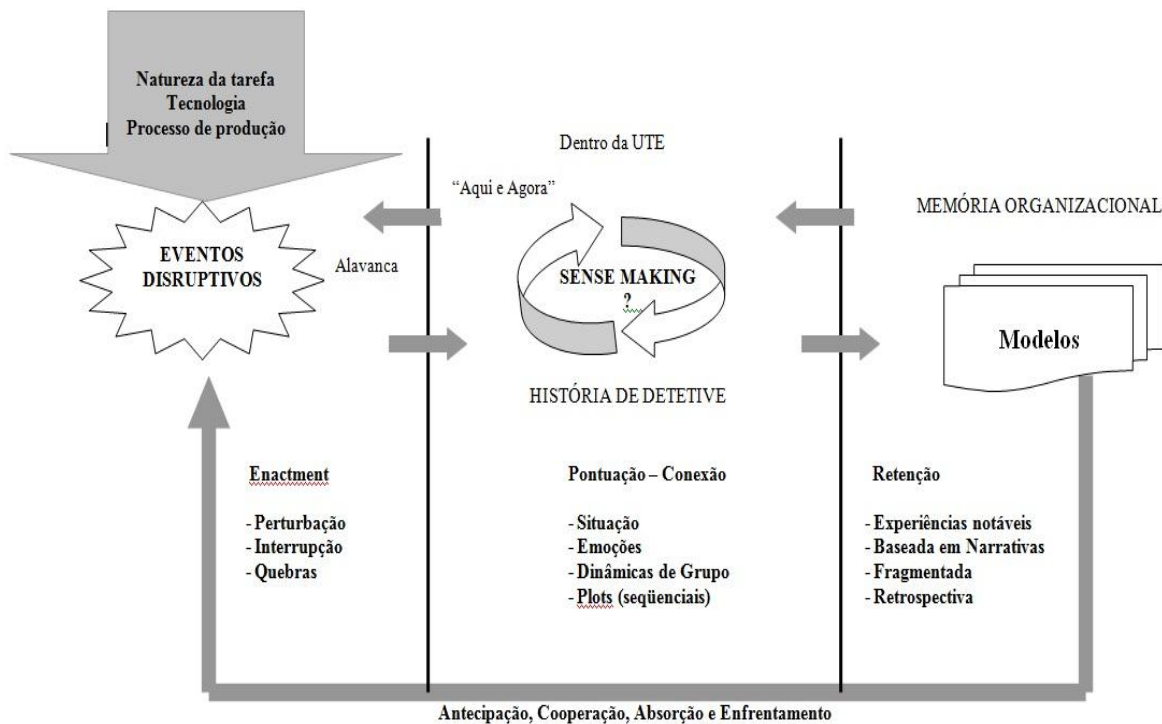
Delineados os entendimentos sobre as correntes e o conteúdo dos estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre AO e ER, é importante aprofundar a compreensão sobre o processo de AO mediante a ocorrência de ER. Para tanto, faz-se necessário retomar o conceito de ER.

Eventos raros, para esta proposta de estudo, foram definidos como interrupções significativas parcialmente inesperadas e não programadas, cuja ocorrência é de menor frequência e que criam uma onda de significados gerando *insights* e descontinuidades nas atividades de rotina da organização. Podem envolver mudança revolucionária e estão relacionados ao processo de *sensemaking*, que considera experiências passadas e expectativas futuras e estão limitados a um horizonte de tempo a partir do qual são impostos desafios únicos de aprendizagem (ZARIFIAN, 1995; JULIEN, 2001; McDANIEL JR. *et al.*, 2003; JETT E GEORGE, 2003; PLOWMAN *et al.*, 2007; CHRISTIANSOM *et al.*, 2009; BECK E PLOWMAN, 2009; LAMPEL *et al.*, 2009).

Este conceito converge com o sistema classificatório de conhecimento proposto por Patriotta (2003), e que usou como uma das lentes metodológicas a análise de interrupções na produção (eventos ou incidentes críticos), que promoviam descontinuidades nas rotinas organizacionais (conteúdo do conhecimento). Este modelo (ilustração 03) apresenta um processo em que o *sensemaking* é alavancado

por eventos de ruptura (quebras, interrupções e perturbações tecnológicas) ocorrendo na interface entre as situações de rotina e a consciência das atividades de resolução de problemas (utilização do conhecimento).

Ilustração 03 – Sensemaking no chão de Fábrica



Fonte: Patriotta⁵ (2003, p. 163).

Enquanto as soluções para os problemas continuam pendentes, os membros organizacionais são confrontados com a equivocidade do acontecimento. O tempo assim se torna uma preocupação e as emoções representam um importante papel. Esta situação é socialmente construída por meio de uma dinâmica de conversações entre os membros dos grupos e por meio do agrupamento de diferentes fontes de informação. O diagnóstico ocorre por um processo narrativo, em que os problemas são dramatizados e visivelmente apresentados (interação social). Mais especificamente, envolve transformar a equivocidade em histórias significativas, caracterizadas por um enredo (*plot*) distintivo. O encadeamento de eventos e a representação de ações (rotinas) tomam a forma de uma história de

⁵ Tradução Livre do autor

detetive, que em se tornando emblemática, torna-se a essência do processo de aprendizagem que promove a internalização da história como parte do conjunto de conhecimento adquirido no local de trabalho.

Histórias de detetive servem como mapas narrativos ou guias de conduta, pois fornecem resoluções para problemas técnicos. Elas se tornam parte da memória organizacional e ao mesmo tempo agem como modelos para resolução de problemas futuros, porque acumulam experiências notáveis.

A partir do processo apresentado anteriormente, Patriotta (2003) sugere que a dinâmica de construção e consolidação do conhecimento organizacional (institucionalização) parece estar estritamente associada com a experiência, a memória e as atividades de lembrança coletiva. Esta consideração possibilita o delineamento das ações metodológicas deste estudo para investigar os processos de AO subjacentes à construção do conhecimento.

Assim, as rotinas podem revelar o processo de AO. De acordo com Patriotta (2003), por meio das rotinas, o conhecimento é abstraído, delegado para mecanismos organizacionais impessoais e replicados mediante aplicações repetitivas de procedimentos padrões para resolução de problemas.

Ao investigar o processo de AO por meio de ER, Christianson *et al.* (2009) adaptaram uma definição proposta por Huber (2004) sobre AO, concebendo-a como uma revisão do repertório de respostas de forma a melhorar o desempenho organizacional.

O repertório de respostas significa o conjunto de rotinas, hábitos e papéis (potenciais ou realizados) e também a capacidade de recombinar partes deste conjunto de novas formas. Boa parte dele permanece fora da consciência e é tido como certo até que momentos de ruptura chamem a atenção para ele ou requeiram ações que se baseiam nele (CHRISTIANSON *et al.*, 2009).

Patriotta (2003) também considera a rotina como um estoque tácito de conhecimento que orienta a execução de operações de trabalho na organização: conhecimentos de procedimentos referentes ao caráter rotinizado da ação organizacional. O autor complementa que a base de conhecimento requerida para a resolução de problemas relacionados à interrupção das atividades de rotina é altamente situada e baseada na percepção. Esta situacionalidade reside no coração do *background* material, social e cognitivo pelos quais as pessoas se interrelacionam com práticas organizacionais e, portanto, se torna um mecanismo crucial para

sintetizar o conhecimento e organizar processos. Neste sentido, a Teoria da Aprendizagem Social suporta o objetivo da pesquisa ao enfatizar que o conhecimento é relacional e que aprendizagem é baseada nas formas de envolvimento e modos característicos de engajamento de um contexto local de atividades (GHERARDI *et al.*, 1998).

Para Christianson *et al.* (2009), a aprendizagem em ER refere-se à descoberta e fortalecimento de um conjunto de rotinas organizacionais que facilitam o recomeço das atividades quando a interrupção encerra. Ações tomadas durante o evento são fortalecidas, revisadas ou extintas. Em função destas ações estarem vinculadas a repertórios de respostas preexistentes, elas são menos únicas e menos idiossincráticas do que é o próprio evento raro. Desta forma, muito embora o evento raro possa não ocorrer novamente, as ações que se desdobraram durante o evento provavelmente ocorrerão (CHRISTIANSON *et al.*, 2009).

O que é distintivo sobre essas ações é que elas tendem a transformar um cenário excepcional em outro que é mais ordenado e organizado. São estes atos de organizar que se tornam um importante espaço de aprendizagem em ER. Ações como interpretar, relacionar, reestruturar e retrabalhar a identidade tornam-se mais fortes e mais flexíveis não apenas ao explorar um evento raro enquanto se desenrola, mas também por meio de uma série de ER (CHRISTIANSON *et al.*, 2009).

Antonacopoulou e Sheaffer (2010) dizem que aprendizagem em ER incorpora a experiência e a prática como uma base para desenvolver um amplo repertório de práticas de aprendizagem. Como tal, aprendizagem em ER enfatiza o impacto do evento nos modos de aprendizagem e o impacto estratégico da aprendizagem em fazer poderosas conexões que entregam resultados positivos quando enfrentados por um evento.

As proposições feitas nesta e nas outras seções deste trabalho retomam a definição de AO proposta por Takahashi (2007), a partir de uma perspectiva integradora, que opera no âmbito coletivo, abrangendo aspectos comportamentais, cognitivos e sócio-culturais e é utilizada nesta pesquisa para investigar o processo de AO que pode ocorrer mediante a vivência em ER. Para a autora, a aprendizagem organizacional envolve um processo de mudança transformacional e está relacionada aos níveis individual, grupal e organizacional, pelos quais se dá a

criação, utilização e institucionalização do conhecimento, tendo como conteúdo o próprio conhecimento.

É possível apreender neste conceito alguns pontos que foram desenvolvidos por Bittencourt (2001) e Antonello (2005) a partir da revisão da literatura sobre AO: A noção de processo, que está relacionada à continuidade; a relação com a mudança; a ênfase na interação e no coletivo; a criação e reflexão abordadas nas perspectivas estudadas e no âmbito da construção do conhecimento; a situacionalidade permeada por contexto, cultura e atividade em que ocorre e; a ação, relacionada à disseminação e apropriação do conhecimento e pelo experienciar, vivenciar e compartilhar, que envolve o aspecto coletivo.

Considerando a análise da AO mediante o experienciar ER, alguns destes pontos têm sido mais enfatizados nesta seção enquanto direcionados para as peculiaridades deste tipo de evento. Percebe-se que nos poucos trabalhos que associam a investigação do processo de aprendizagem e ER, as questões que mais se sobressaem focam especialmente em questões interativas, interpretativas, da ação e dos artefatos culturais, que demandam um maior entendimento.

Christianson *et al.* (2009) aprofundam o entendimento sobre esta relação, afirmando que os ER alavancam a aprendizagem de três formas: 1) Agindo como auditorias do repertório de respostas existente; 2) Rompendo e fortalecendo rotinas organizacionais e; 3) redirecionando a identidade organizacional.

O evento raro pode de alguma forma ser considerado uma auditoria brutal e abrupta. Ao observar o momento, tudo o que estava despreparado se torna um problema complexo e toda a fraqueza surge de imediato, por isso, lidar com os ER é amplamente dependente de estruturas que se desenvolvem antes do caos chegar (CHRISTIANSON *et al.*, 2009).

Hwang e Lichtenthal (2000) afirmam que mudar de perspectiva é uma forma de tomar ação em resposta a ER. Para mudar de perspectiva é necessário reformular os meios em que a mente coletiva forma e media a relação duradoura da organização com o ambiente. Comumente requer a reconfiguração de normas e valores organizacionais que determinam como e por que as firmas escolhem seus domínios de negócios, processos de produção e sistemas administrativos. A reconfiguração de normas e valores está baseada em interações artefatuais que desenvolvem significados partilhados que são continuamente mantidos e

modificados. Estas interações são atos que criam, sustentam ou modificam a cultura organizacional (COOK e YANOW, 1993).

McDaniel Jr. *et al.* (2003) afirmam que quando um evento raro ocorre, é preciso que as pessoas reavaliem suas percepções de mundo, mas revisão é apenas possível porque as pessoas entendem, coletam evidências, detectam coisas e porque elas têm vontade de avaliar e de revisar. AO também pode ser alavancada por atividades que são bloqueadas por uma interrupção e assim, rotinas e hábitos são virados do avesso. Interrupções criam consciência de coisas previamente tidas como certas e quando ocorrem interrupções especialmente causadas por ER, rotinas tornam-se mais visíveis e sujeitas à modificação. À medida que ações vão sendo tomadas em resposta ao evento raro, novas rotinas vão surgindo, primeiramente como tentativas, que vão se tornando mais fortes e elaboradas. Dessa forma, ER podem fortalecer rotinas organizacionais (CHRISTIANSON *et al.*, 2009).

De acordo com McDaniel Jr. *et al.* (2003), o ato de tentar resolver um problema inesperado força alguém a libertar-se e dar forma para um meio completamente diferente de se apropriar da tarefa. Uma atitude bem vinda para o evento raro pode ajudar a libertar as estruturas tradicionais e estabelecidas de formas de pensar e de fazer coisas.

Christianson *et al.* (2009) afirmam que são as rotinas de interpretar, relacionar e reestruturar que promovem aprendizagem organizacional, pois elas são capazes de reconstruir estruturas que facilitam a recuperação da organização após o evento raro desencadear interrupções nas rotinas organizacionais.

No que diz respeito à rotina de interpretar, interrupções significativas geram equivocidade e incerteza, que requer interpretação. Interpretação estabelece condições iniciais que guiam ação e aprendizagem futura. A busca por significados iniciados em respostas para a equivocidade é, em parte, informada por atividades e interpretações que já estavam em curso quando a interrupção ocorreu, conforme é mostrado por Isabella nas etapas de interpretação evidenciadas na seção correspondente desta pesquisa. (CHRISTIANSON *et al.*, 2009)

As atividades e interpretações interrompidas pelo evento raro fornecem uma estrutura mínima que permite às pessoas agirem em meio de um melhor entendimento sobre o que estão enfrentando.

De acordo com Antonocopoulou e Sheaffer (2010), ao enfrentar um evento raro, os membros organizacionais podem paralisar suas atividades não apenas por serem incapazes de cooperar, mas porque enfrentam uma crise de conhecimento e aprendizado. Tal crise pode ser reflexo de sua incapacidade para interpretar novas situações e também para abandonar a excessiva auto-confiança. Isto pode levar a desempenho inadequado.

O evento raro apresenta alta equivocidade não apenas sobre como se engajar com o desconhecido, mas insegurança potencial quanto às razões pelas quais o conhecimento existente dos gestores e a aprendizagem podem revelar-se insuficientes para resolver os problemas que enfrentam (ANTONOCOPOULOU E SHEAFFER, 2010).

A rotina de relacionar reflete a natureza social do trabalho e organizações. Um meio de desvendar a noção de relacionar é focar em três elementos: contribuição, representação e subordinação (WEICK E ROBERTS, 1993). Em meio a interrupções diversas de contínuas atividades da organização, membros podem retrabalhar suas próprias idéias sobre suas contribuições para o desempenho organizacional (contribuição), como estas contribuições se ajustam aos resultados coletivos (representação) e o que a organização e seus constituintes necessitam (subordinação). Com maiores episódios de interação, a contribuição se torna claramente definida, há maior consciência de como as contribuições se encaixam e o foco se ajusta de necessidades individuais para necessidades da organização (CHRISTIANSON *et al.*, 2009).

Hwang e Lichtenthal (2000) utilizam-se do conceito de vínculos, provenientes das teorias de redes sociais para indicar como as organizações podem enfrentar maiores eventos de ruptura. Para os autores, vínculos são conexões sociais com o fim de controlar, expandir e mobilizar recursos para benefícios mútuos. Desde que ER freqüentemente requerem comportamentos novos e não testados sob restrições de tempo, a habilidade das organizações de produzir os recursos necessários imediatamente é crítica. Quando os padrões de vínculos e a necessidade por coordenação se sobrepõem, maior quantidade de recursos pode então ser disponibilizada. Assim, o envolvimento de relações colaborativas e o estabelecimento de mecanismos integrativos dentro das organizações pode ser uma forma de responder às interrupções provocadas por ER.

McDaniel Jr. *et al.* (2003) dizem que a organização informal que emerge de interações entre pessoas ao longo do tempo provavelmente terá propriedades de algum grau de aleatoriedade e algum grau de ordem. A aprendizagem em ER envolve pessoas ao longo da organização construindo estruturas umas com as outras até chegar ao nível organizacional.

Por fim, a rotina de reestruturar refere-se à capacidade geral de reconstruir estruturas e rotinas que provem ser inadequadas. Para manter funções essenciais, organizações podem necessitar aprender como reestruturar os aspectos performativos de suas rotinas (o conteúdo da rotina) enquanto mantém os aspectos ostensivos (o espírito da rotina) (CHRISTIANSON *et al.*, 2009). O argumento dos autores é de que a atividade de reestruturar é um ato de organizar que pode se desenvolver ao longo do tempo e ser executado mais rapidamente e mais habilidosamente.

ER também são capazes de redirecionar a identidade organizacional. Em momentos de AO, as pessoas podem desejar assumir uma nova situação, mas não uma nova identidade. É mais provável que a aprendizagem ocorra quando as situações são exploradas, mas tirando-se vantagens da identidade. As pessoas aprendem a inovar, mas também a reassumir suas identidades em meio a um novo conjunto de ameaças. Quando as organizações deixam de inovar, isso pode significar uma inabilidade de separar a inovação da identidade (WEICK E WESTLEY, 2004).

Identidade organizacional é definida como aquilo que membros organizacionais encontram para ser distintivo, central e duradouro sobre a organização (ALBERT E WHETTEN, 1985) e tem sido tratado como uma restrição potencial na AO (CHRISTIANSON *et al.*, 2009). Para estes autores, se a organização inova além do que os membros organizacionais já vêem como central e duradouro, então a identidade é ameaçada e maior exploração tende a ser cerceada. Como consequência, identidade organizacional serve como um mecanismo de seleção para aprendizagem: rotinas organizacionais que afirmam a identidade organizacional são selecionadas e fortalecidas; as que desafiam a identidade são enfraquecidas e extintas.

ER têm o potencial de romper este mecanismo por aumentar questionamentos sobre qualidades da organização assumidas previamente. Estes questionamentos, por sua vez, oferecem uma oportunidade para uma organização

aprender mais sobre si, seu ambiente e sua relação com este ambiente. Ao responder a ER, os membros da organização podem aprender mais sobre o que a organização pode fazer (baseados em auditorias e tentativas de organizar), tanto quanto como as organizações são vistas por outros (baseados em *feedbacks* que são atraídos por ER). Este ato intensificado de aprendizagem auto-reflexiva pode constituir então uma mudança de identidade (CHRISTIANSON *et al.*, 2009).

O estudo de Christianson *et al.* (2009) no Museu Ferroviário de Baltimore & Ohio, demonstrou que o aumento da atenção para o lado de negócios do gerenciamento do museu espelhou mudanças se realizando em outras instituições culturais, que alavancaram algumas controvérsias. Curadores do museu, em particular se opunham à comercialização de arte. Em parte sua resistência refletia a possibilidade de que o modelo do museu como atração deslocasse o poder dos curadores para os administradores. Esta visão de um museu como uma atração popular requereu um novo conjunto de competências que a organização precisava aprender. A intenção do administrador para redirecionar a identidade do museu se constituiu a partir do *enactment* da equivocidade percebida durante as interrupções das atividades da organização, influenciadas pelo evento raro experienciado e da reflexividade que o acompanha. Como analisado na seção de rotinas, o evento raro promoveu uma interrupção que requereu a reorganização das atividades da organização de forma a conduzir o museu para um modelo de gerenciamento diferente daquele verificado antes de o evento ocorrer. Assim, um pouco para a surpresa destes autores, parece que uma interrupção significativa pode criar uma folha em branco em que a organização pode reinventar a si mesma (CHRISTIANSON *et al.*, 2009).

De forma a atingir os objetivos propostos por este estudo, o próximo capítulo está estruturado para evidenciar os métodos, tipos e técnicas de pesquisa que foram utilizados para desenvolver o estudo empírico envolvendo a relação entre AO e ER e para demonstrar de que forma foram exploradas as principais categorias de análise envolvidas no estudo.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta um detalhamento dos métodos, estratégias e técnicas de pesquisa utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente são apresentados os pressupostos ontológicos e epistemológicos a partir dos quais foram criados o problema e os objetivos de pesquisa. Posteriormente são apresentadas as formas de operacionalização das categorias de análise envolvidas no estudo, o tipo de pesquisa quanto aos objetivos do estudo e a explicitação do método de pesquisa utilizado, apresentando a estratégia de investigação, o nível e unidade de análise e o delineamento temporal. Por fim, a validade e a confiabilidade da pesquisa são tratadas, bem como o plano de coleta e análise dos dados, os critérios para escolha do caso e as limitações do estudo.

Esta pesquisa está estruturada com base na Teoria da Aprendizagem Social e pressupostos da Teoria Institucional e da utilização de método qualitativo alinhado a um paradigma interpretativista, enraizado no pressuposto de uma visão subjetiva que tem como crença o fato de que a realidade é construída socialmente por meio da interação entre os indivíduos.

Na abordagem interpretativista, o entendimento e a ação humana são baseados na interpretação de informações e eventos pelas pessoas ao experienciá-los (GIOIA e CHITTIPEDDI, 1991). Entender e agir, portanto, dependem dos significados atribuídos a um conjunto de eventos (DAFT e WEICK, 1984). Significado não é apenas inevitavelmente subjetivo, mas restringido por um contexto de objetivos que os membros organizacionais procuram alcançar. Entendimento e ação derivam da estrutura de significados atribuídos pelos membros organizacionais (GIOIA e CHITTIPEDDI, 1991).

Assim, compreender os significados que os membros organizacionais atribuem a ER e as ações deles decorrentes tornam a abordagem interpretativista o caminho mais pertinente para se estudar os processos de aprendizagem e as mudanças que podem ocorrer por meio destes eventos, o que leva o pesquisador a aprofundar o seu conhecimento na forma como as organizações criam, utilizam e institucionalizam o conhecimento.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO OBJETIVO DA PESQUISA

Este estudo se propõe a investigar o objetivo geral de pesquisa abaixo especificado e responder às questões de pesquisa para atingir os objetivos propostos.

3.1.1 Objetivo da Pesquisa

O propósito deste estudo de caso é analisar de que maneira se desenvolveu o processo de aprendizagem organizacional em um evento raro de aquisição na Instituição de Ensino Superior GAMA ALFA a partir do ano de 2006.

3.1.2 Perguntas de Pesquisa

- Quais as características do evento raro pelo qual passou a GAMA ALFA?
- De que maneira o evento raro em estudo foi interpretado pelos membros da organização?
- Quais decisões foram tomadas, decorrentes da interpretação do evento raro e como as rotinas da organização foram reestruturadas a partir do evento raro descrito?
- De que modo ocorreu o processo de aprendizagem organizacional da GAMA ALFA em um evento raro identificado, considerando as mudanças no fluxo de conhecimento e nas rotinas organizacionais?

3.1.3 Apresentação e Definição das Categorias de Análise do Estudo

As categorias de análise desta pesquisa são: interpretação de eventos raros, rotinas organizacionais e processo de aprendizagem organizacional. Para operacionalizar empiricamente estas categorias, faz-se necessário a sua definição constitutiva, apresentada abaixo, assim como os meios pelos quais estas definições podem ser analisadas empiricamente.

Interpretação de Eventos raros

Definição Constitutiva:

Interpretação de eventos raros é o processo de atribuir significados a eventos, de desenvolver modelos compartilhados de entendimento, de produzir significados e avaliar esquemas conceituais. É iniciada quando interrupções demandam respostas. Está relacionado a uma mudança de perspectiva, convergente com a tomada de ação diante de eventos raros. Envolve ainda um estado não familiar, instigando lutas políticas, dissonâncias e múltiplas interpretações. (DAFT E WEICK, 1984; ISABELA, 1990; HWANG E LICHTENTHAL, 2000; CHRISTIANSON *et al.*, 2009; STARBUCK, 2009).

Definição Operacional:

Esta categoria foi analisada em três fases distintas: o antes do evento raro, ocorrido em outubro de 2008, que corresponde ao período de janeiro de 2006 até setembro de 2008; o durante o evento, que corresponde ao período de outubro 2008 a janeiro de 2009 e; o depois do evento, que corresponde ao período a partir de fevereiro de 2009 até o momento em que os dados foram coletados (ZARIFIAN, 1995). Na primeira fase buscou-se analisar se houve indícios de que o evento de aquisição poderia ocorrer e de que forma os atores organizacionais interpretaram e agiram diante desses indícios. Na segunda fase, buscou-se analisar como a organização respondeu a todos os eventos de mudança iniciados com o processo de aquisição, assim como as descrever e analisar as situações críticas e

interrupções nas atividades organizacionais e as ações dos atores diante destas circunstâncias. Buscou-se ainda analisar as interações e os discursos compartilhados que foram se constituindo com os desdobramentos do evento. O depois do evento corresponde a analisar as ações e as interpretações dos membros organizacionais depois de decorrido algum tempo da ocorrência do evento, verificando a possível convergência entre os discursos e os mecanismos que possam ter consolidado as mudanças verificadas na segunda fase. Para operacionalizar este conceito foram realizadas entrevistas semiestruturadas com atores organizacionais de níveis gerenciais, especialmente o tático (coordenação de cursos e de projetos) e o estratégico (diretor e gerentes da organização) e pesquisa documental. O roteiro de entrevista apresentado no Apêndice A foi construído no sentido de obter informações acerca de como as pessoas fizeram sentido e agiram diante do evento de aquisição em suas diversas etapas, buscando apreender os momentos de interrupções nas atividades dos entrevistados, as divergências de entendimento sobre os acontecimentos e as ações que foram tomadas em nível local e corporativo na busca de superar as situações críticas.

Rotina Organizacional

Definição Constitutiva:

Rotina Organizacional refere-se a disposições organizacionais (HODGSON, 2008, BECKER, 2008), que podem produzir uma ampla variedade de desempenhos (FELDMAN E PENTLAND, 2008) ou respostas (CHRISTIANSON *et al.*, 2009) sequenciais, que surgem de uma variedade de situações críticas, contradições, interrupções (GIDDENS, 1984; SEO E CREED, 2002; PATRIOTTA, 2003) em diferentes contextos (GIDDENS, 1984; SEO E CREED, 2002; SCHULZ, 2008; HODGSON, 2008) e que envolve aspectos ostensivos, aspectos performativos e artefatos (FELDMAN E PENTLAND, 2003; PENTLAND E FELDMAN, 2005). Está baseada na constituição da memória procedimental (LAZARIC, 2008) e, portanto, na práxis (GAL E HELLMAN, 2010), experiência (CHRISTIANSON *et al.*, 2009) e na interação e coordenação de múltiplos atores organizacionais (FELDMAN E PENTLAND, 2003).

Definição Operacional:

Para operacionalizar esta categoria primeiramente foi necessário identificar as principais rotinas organizacionais. Para tanto, utilizou-se a abordagem êmica proposta por Feldman e Pentland (2008), que propõe a participação das pessoas na identificação das rotinas baseando-se nos resultados pretendidos por elas. A partir dessa abordagem, as entrevistas passaram a ser a fonte primária de obtenção destes dados. Para garantir maior organização na coleta destas informações, uma entrevista preliminar com o Diretor da Instituição possibilitou constituir o roteiro de entrevistas de forma que as rotinas pudessem ser identificadas a partir das principais funções da organização sob estudo, que são: gestão educacional, gestão de gente, gestão comercial e gestão administrativa e gestão da qualidade. No roteiro de entrevista, disponível no apêndice A, procurou-se entender o conteúdo das rotinas organizacionais antes e após a ocorrência do evento de aquisição e por isso, o mesmo conjunto de perguntas relacionadas a este fim foi estruturado em momentos distintos da entrevista. Isto possibilitou a comparação entre os conteúdos, o que auxiliou no desenvolvimento da categoria aprendizagem organizacional, na medida em que foi possível identificar a base de conhecimentos nova e antiga da organização, assim como o impacto das mudanças nas atividades organizacionais.

Análise documental foi importante nesta etapa, uma vez que o conteúdo das respostas dos entrevistados foi triangulado com informações obtidas por meio de descrições de cargo, regulamentos, manuais e códigos e documentos disponíveis no *site* institucional, que reforçam a análise dos conteúdos do conhecimento antes e depois do evento e que permitem ainda identificar as principais decisões envolvidas no processo que justificam as ações tomadas pelos atores organizacionais.

Ao analisar a fase durante o evento raro, portanto, foi possível analisar o processo que levou a organização a se deslocar de uma base de conhecimentos para outra. Dessa forma, Constituíram-se também como pontos de investigação as ações tomadas pelos atores organizacionais no sentido de responder às situações críticas e os meios utilizados para esta finalidade, de forma a compreender a dinâmica performativa e ostensiva da rotina.. Observação não participante foi crucial para que se pudesse identificar comportamentos, artefatos e valores organizacionais que ratificassem a incorporação de nova base de conhecimentos e da consolidação das mudanças organizacionais.

Processo de Aprendizagem Organizacional

Definição Constitutiva:

Processo de Aprendizagem Organizacional refere-se a um processo de mudança transformacional, que envolve os níveis individual, grupal e organizacional, mediante o qual ocorre criação, utilização e institucionalização do conhecimento. O processo se verifica no âmbito coletivo e está relacionado a aspectos cognitivos, comportamentais e culturais. O conteúdo do processo de aprendizagem é o próprio conhecimento, que é fonte e resultado de seu *background* (história, hábitos e experiências) (TAKAHASHI, 2007).

Definição Operacional:

O processo de AO foi operacionalizado considerando o processo de interpretação do evento raro e também o processo de formação de rotinas, haja vista que tais categorias fazem parte do processo de aprendizagem organizacional. Assim, a operacionalização das categorias interpretação de eventos raros e rotinas organizacionais é um meio por meio do qual o processo de aprendizagem organizacional pode ser desvelado, o que envolveu analisar a interação entre os atores organizacionais quando interpretando o evento raro, assim como as ações e decisões tomadas pelos membros organizacionais em resposta à equivocidade propiciada pelo evento; identificar as principais rotinas organizacionais e suas mudanças e; compreender o processo de formação de rotinas, analisando a criação, utilização, institucionalização e desinstitucionalização do conhecimento subjacente às rotinas identificadas.

Ao operacionalizar essa categoria, procurou-se dar maior ênfase na identificação e apresentação dos principais conhecimentos criados, institucionalizados e desinstitucionalizados no processo de reformulação das rotinas organizacionais, destacando a profundidade das mudanças verificadas nesta base de conhecimentos, caracterizando-a como transformacional ou incremental, a partir dos conceitos de mudança apresentados por Argyres e Schon (1978), Fiol e Lyles (1985) e Barr *et al.* (1992).

Para verificar se a aprendizagem ocorreu no nível organizacional, buscou-se ainda analisar a profundidade com que as mudanças ocorreram na busca por evidenciar se o conhecimento foi institucionalizado no nível organizacional e ainda os mecanismos usados pela organização para legitimar as práticas e conhecimentos institucionalizados. Como se verificou nas categorias anteriores, foram realizadas pesquisa documental, observações não participantes e entrevistas semi-estruturadas, que se constituem em técnicas adequadas para os fins propostos.

3.1.4 Definição de Outros Termos Relevantes

Eventos raros, criação do conhecimento, utilização do conhecimento, Institucionalização, institucionalização do conhecimento, desinstitucionalização, legitimidade e processos de aquisição são termos importantes relacionados a esta pesquisa. As definições destes termos são apresentadas a seguir.

Eventos raros são interrupções significativas parcialmente inesperadas e não programadas, cuja ocorrência é de menor frequência e que criam uma onda de significados gerando *insights* e descontinuidades nas atividades de rotina da organização. Podem envolver mudança revolucionária e estão relacionados ao processo de *sensemaking*, que considera experiências passadas e expectativas futuras, mas que está limitado a um horizonte de tempo a partir do qual são impostos desafios únicos de aprendizagem (ZARIFIAN, 1995; JULIEN, 2001; McDANIEL JR. *et al.*, 2003; JETT E GEORGE, 2003; PLOWMAN *et al.*, 2007; CHRISTIANSON *et al.*, 2009; BECK E PLOWMAN, 2009; LAMPEL *et al.*, 2009).

Criação do Conhecimento é o processo de fazer, inventar e produzir conhecimento, que ocorre por meio de tensões entre opostos: organizar e desorganizar, ser e se tornar, ordem e desordem, permanência e mudança, rotinas e interrupções e outros mais (PATRIOTTA, 2003). O conhecimento é criado mediante interações dinâmicas e contínuas entre o conhecimento tácito e o conhecimento

explícito (NONAKA e TAKEUSHI, 1997) e por meio de dinâmicas de interpretação e de *sensemaking* (PATRIOTTA, 2003).

Utilização do Conhecimento refere-se à aplicação de um conjunto particular de conhecimento em situações concretas e, portanto, identifica o distintivo modo de funcionamento da empresa. Mais especificamente, está relacionado à manipulação de conhecimento exercido pelos membros organizacionais nas suas rotinas. É por meio da dinâmica de utilização que o conhecimento é constantemente manipulado e transformado, levando a novos processos de criação do conhecimento. Assim, o processo de utilização revela-se como um processo de mudança e transformação (PATRIOTTA, 2003).

Institucionalização do Conhecimento é o processo pelo qual a agência humana e o conhecimento são progressivamente delegados para a organização e são inscritos em estruturas estáveis de significação e parece estar estritamente associada com a experiência, a memória e as atividades de lembrança coletiva (PATRIOTTA, 2003).

Institucionalização pode ser definido como o processo que leva uma ordem ou padrão social a atingir um determinado estado ou propriedade (JEPPERSON, 1991), que corresponde a uma estrutura ou atividade cognitiva, normativa ou reguladora que proporciona estabilidade e significado a um comportamento social (SCOTT, 1995) ou ainda, que corresponde a um procedimento organizado e estabelecido na forma de um sistema normativo constituído de rotinas auto reproduzidas, socialmente construídas. Neste processo, a agência humana e o conhecimento são progressivamente delegados para a organização e são inscritos em estruturas estáveis de significação (PATRIOTTA, 2003). O estado ou propriedade é alcançado por meio de culturas, estruturas e rotinas que operam em múltiplos níveis de jurisdição (JEPPERSON, 1991). A incorporação de elementos institucionalizados oferece uma acomodação que protege a organização de ter sua conduta questionada. A organização se torna legitimada (DEEPHOUSE E SUCHMAN, 2008).

Desinstitucionalização é o processo pelo qual a legitimidade de uma prática/conhecimento organizacional institucional ou estabilizada é desgastada ou descontinuada (OLIVER, 1992).

Desinstitucionalização do conhecimento compreende a regressão do conhecimento, que corresponde à suspensão, descontinuidade e desuso do conhecimento antes institucionalizado, que perde importância ao longo do tempo (TAKAHASHI, 2007; PATRIOTTA, 2003).

Legitimidade refere-se ao grau de apoio cultural para uma organização. É a medida na qual um conjunto de questões culturais estabelecidas fornece explicações para sua existência, funcionamento e jurisdição. É o modo pelo qual o mundo institucional pode ser explicado e justificado (BERGER E LUCHMANN, 1985).

Processos de Aquisição são transações visando controle corporativo que refletem o funcionamento do mercado. O critério que leva a firma a ver uma aquisição particular como rara não foi baseado primariamente na comparação e análise, mas nas características únicas e incomuns da aquisição para a organização (ZOLLO, 1998; LAMPEL *et al.*, 2009).

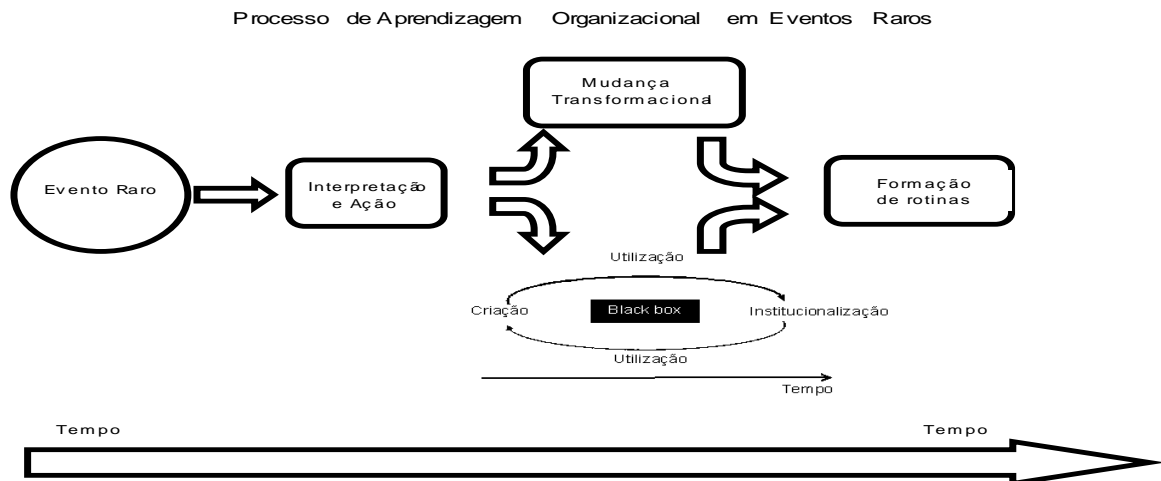
Equivocidade refere-se à existência de realidades totalmente diferentes e independentes, ensejando desta forma múltiplas interpretações ou dificuldades de interpretação (WEICK, 1995). A redução da equivocidade é pautada na perspectiva de tentativa e erro (DAFT E WEICK, 1984).

Teoria da aprendizagem Social tem como pressuposto o argumento de que os indivíduos devem ser considerados como produtos de sua história cultural e social como também produzindo situações que a reflete. Os indivíduos interagem com eles mesmos, com outros, com artefatos e contextos como produtos e produtores de situações. Esta análise situada da aprendizagem possibilita o seu afastamento da análise apenas da mente do indivíduo para a esfera da interação, da atividade e da prática (ELKJAER, 2003).

3.1.5 Modelo Conceitual de Pesquisa

A partir do quadro teórico desenvolvido e das categorias analíticas estabelecidas, um modelo conceitual (ilustração 04) foi desenvolvido com o intuito de explicitar o Processo de AO em ER delineado com base na Teoria da Aprendizagem Social e nos pressupostos de institucionalização e legitimação.

Ilustração 04 – Construto do Processo de Aprendizagem Organizacional em Eventos Raros



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 DELIMITAÇÃO E DESIGN DE PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória, de abordagem qualitativa, cujo método é o estudo de caso e com perspectiva temporal de aproximação longitudinal com corte transversal. Cada um destes aspectos do delineamento, assim como os instrumentos de coleta e análise dos dados, é apresentado a seguir.

3.2.1 Delineamento da Pesquisa

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é analisar de que modo se desenvolveu o processo de AO da instituição de ensino superior GAMA ALFA em um evento raro de aquisição e tendo em vista que existem poucos estudos que analisam o processo de AO em eventos que envolvem mudança revolucionária, caracteriza-se esta pesquisa como de natureza exploratória. Embora já exista considerável número de estudos acerca do processo de AO, como foi verificado a partir do referencial utilizado nesta pesquisa, ainda há inúmeros pontos de divergência e uma amplitude de enfoque sobre o fenômeno. Este estudo, portanto, além de buscar conhecer com maior profundidade o processo de AO, tentará propor contribuições teóricas para duas especificidades pouco desenvolvidas na literatura organizacional – a análise do processo de aprendizagem organizacional em um evento raro e o processo de aquisição enquanto evento raro.

Piovesan e Temporini (1995) afirmam que o estudo exploratório pode ser descrito como um “*continuum*”, que partindo de uma situação de pouco ou nenhum conhecimento do universo de respostas, alcance a condição de um conhecimento qualitativo autêntico desse mesmo universo. Para os autores, a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu modo de pensar seja modificado.

Como já disseram Lampel *et al.* (2009), para muitas organizações, eventos raro constituem-se como uma experiência única e não podem ser identificados, explorados e analisados, mas constituídos a partir de suas proeminências. A aprendizagem em ER se utiliza do conhecimento sobre o evento raro experienciado para desvendar forças e fraquezas e assim expandir capacidades. No processo, o evento raro empresta significância na história da organização.

A pesquisa exploratória tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se

que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre (PIOVESAN E TEMPORINI, 1995).

Compreender como o evento foi interpretado é um dos objetivos específicos desta pesquisa e para tanto, faz-se necessário uma aproximação maior do campo para que se possa observar as interações, os artefatos, os discursos e o fluxo de conhecimento envolvido nas rotinas modificadas a partir dos eventos raros.

As pesquisas exploratórias visam decidir sobre questões que mais necessitam de atenção e investigação detalhada e ainda alertar para dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência (PIOVESAN E TEMPORINI, 1995).

Este estudo tem abordagem qualitativa, pois se constitui como um meio de explorar e entender o significado que os indivíduos e os grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWEL, 2010).

Para Godoi e Balsini (2010), citando Merriam (2002), a pesquisa qualitativa é um conceito “guarda-chuva”, que abrange várias formas de pesquisa e nos ajuda a compreender e explicar o fenômeno social com o menor afastamento possível do ambiente natural.

Na pesquisa qualitativa não se buscam regularidades, mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram, o que só se torna possível quando os sujeitos são ouvidos a partir de sua lógica e exposição de razões (GODOI E BALSINI, 2010).

Este estudo, portanto, está alinhado à abordagem qualitativa quando busca compreender os significados que os atores organizacionais constroem a partir de mudanças produzidas por um evento raro e quando procura analisar como o conhecimento é institucionalizado no nível organizacional quando estas modificações constituem novas rotinas de organizar. Esta análise envolve determinado nível de complexidade, possível de ser entendida a partir da proximidade com os atores organizacionais, observando seus atos e ouvindo suas histórias. Esta abordagem tem um caráter subjetivo, em que a realidade é construída pela interação de indivíduos com o seu mundo social.

Para Creswel (2010), a pesquisa qualitativa envolve: as questões e procedimentos que emergem; os dados tipicamente coletados no ambiente do participante; a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais; e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Christianson *et al.* (2009) afirmam que pesquisas qualitativas são particularmente apropriadas para investigar processos complexos que se desdobram ao longo do tempo. Entre os métodos com abordagem qualitativa, o uso de estudo de caso único é adequado para estudar eventos raros ou extremos (YIN, 2005). Com base nestas afirmativas, optou-se por utilizar com estratégia de pesquisa o estudo de caso único e delineamento temporal com corte transversal e aproximação longitudinal.

A estratégia de estudo de caso é utilizada nesta pesquisa para desenvolver um estudo aprofundado sobre o processo de AO ocorrido com a mudança propiciada pela aquisição de ALFA pela GAMA, pois trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real, onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto (YIN, 2005).

Para Eisenhardt (1989), o estudo de caso é um método apropriado para investigar e entender determinado fenômeno ou comportamento organizacional dentro de um único cenário. Martins e Theóphilo (2009) afirmam que o objetivo do estudo de caso é a análise de uma unidade social profunda e intensamente.

Martins e Theóphilo (2009) afirmam que o tratamento de eventos complexos pressupõe um maior nível de detalhamento das relações dentro das organizações, entre os indivíduos e as organizações, bem como dos relacionamentos que estabelecem com o ambiente em que estão inseridos, o que está em estrita conformidade com os objetivos desta pesquisa.

Levando-se em consideração que o evento raro a ser investigado já ocorreu, o delineamento temporal com corte transversal e aproximação longitudinal converte-se em uma importante opção para analisar o fenômeno do processo de AO no desdobramento do evento raro, desde a sua percepção e interpretação até as mudanças que possam ter ocorrido na cultura, na identidade e nas rotinas organizacionais.

O recorte do estudo é realizado a partir do ano de 2006, antes do processo de aquisição de ALFA pela GAMA, até o ano de 2011 quando há o corte transversal e a pesquisa é realizada e concluída. O corte transversal refere-se à coleta de dados de uma só vez em um período curto de tempo, antes de serem analisados e relatados (COLLIS E HUSSEY, 2005). A aproximação longitudinal está relacionada à

recuperação de informações do passado (NEUMAN, 1999) que estejam vinculadas à situação pesquisada. Assim, por meio dos relatos da história e dos eventos compreendidos no período de 2006 a 2011, foi possível analisar a dinâmica de criação, utilização e institucionalização do conhecimento ao longo do tempo e as mudanças que envolvem as rotinas organizacionais. Crenças, histórias e valores que foram alterados ao longo do tempo definido no recorte, de forma a desvendar o processo de AO subjacente, também foram considerados. Cabe ressaltar, entretanto, que em função das próprias exigências do estudo de caso, buscou-se resgatar elementos históricos da instituição objeto de estudo desde o ano 2000 quando sua mantenedora foi criada, revelando o funcionamento da organização desde o seu nascimento até a ocorrência do evento raro, assim como os valores cultivados naquele período, para que fosse possível contrastar estas informações com o novo contexto experienciado a partir do evento raro.

O nível de análise investigado é o organizacional, especialmente porque o processo de AO não pode se restringir ao nível de grupos ou de indivíduos. Entretanto, ao focar no nível organizacional, foi necessário analisar os grupos funcionais (gerentes, coordenadores e técnicos) que atestam a comprovação de novas atividades e rotinas organizacionais desenvolvidas a partir do processo de aquisição ocorrido, para que se pudesse constatar se estas atividades e rotinas foram institucionalizadas no nível organizacional ou se ficaram restritas a outros níveis de análise.

Para Godoy (2010), é importante para o pesquisador definir onde, quando, quem e o quê observar. Nesta pesquisa, a unidade de análise corresponde ao pessoal de nível gerencial da GAMA ALFA, que detém cargos de direção, gerência de área, coordenação de cursos e de projetos e que podem ou não estar vinculados à organização. Os dados passíveis de análise foram coletados conforme estabelecido no plano de coleta de dados ao longo do segundo semestre de 2011 nas dependências físicas da própria instituição. Além da análise dos relatos das entrevistas, foram analisados documentos e realizadas observações para a operacionalização dos construtos definidos na seção de categorias de análise.

3.2.2 Coleta e Análise dos Dados

Conforme descrito nas definições operacionais desta pesquisa, foram utilizadas múltiplas fontes de coleta de dados, como observação não-participante, entrevistas, análise de documentos. Isto ajudou na realização da triangulação dos dados, fundamental para a validação do estudo.

Creswel (2010) afirma que as observações qualitativas são aquelas em que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa. Nessas anotações de campo, o pesquisador registra as atividades no local da empresa.

Para Yin (2005), o pesquisador pode avaliar a incidência de certos tipos de comportamentos durante certos períodos de tempo no campo. E ainda realizar observações diretas ao longo da visita de campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletadas outras evidências, como durante as entrevistas, por exemplo, as condições físicas do edifício ou espaços de trabalho em que poderão ser reveladas algumas questões organizacionais importantes para o estudo.

Para Godoy (2010), por meio da observação, procura-se apreender aparências, eventos e/ou comportamentos. Para a autora, o conteúdo das observações geralmente envolve uma parte descritiva do que ocorre no campo e uma parte reflexiva, que inclui comentários pessoais do pesquisador.

Neste estudo, as observações tiveram como foco a análise do local em que foi possível pinçar elementos comportamentais que revelaram a influência de elementos culturais da organização consolidadora sobre o comportamento e também sobre a estrutura física da organização adquirida. Aspectos simbólicos deste comportamento foram também percebidos nas conversas informais, em reuniões, em eventos institucionais, na constatação de padronização de estruturas físicas e comportamentos e na análise de rotinas dos atores organizacionais. Os registros das observações foram realizados em documento de controle.

A coleta de dados a partir da observação na GAMA ALFA também dependeu fortemente de aspectos verificados nas entrevistas realizadas com os membros organizacionais. Na observação não participante, o observador não está diretamente envolvido na situação a observar, isto é, não interage, nem afeta de modo

intencional o objeto de observação (BODGAN E BIKTEN, 1994). Para Martins e Theóphilo (2009), a observação não participante é uma técnica de coleta de informações, dados e evidências que utiliza os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade. A percepção e reflexão do pesquisador sobre o que observar foi aguçada a partir das narrativas dos entrevistados. Para Godoy (2010), a técnica de observação é combinada com a entrevista

Neste estudo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para entender como ocorreu o evento raro e como ele se desdobrou ao longo do tempo, como os gestores interpretaram e agiram a partir da experiência com o processo de aquisição ocorrido e como novos conhecimentos foram criados e institucionalizados em rotinas organizacionais.

Yin (2005) alega que as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões humanas deveriam ser registradas e interpretadas por meio dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência. No caso desta pesquisa, portanto, as entrevistas foram importantes para destacar situações e comportamentos ocorridos antes de o evento de aquisição acontecer, sendo possível obter dados que evidenciaram as diferenças culturais e de conhecimento antes e depois do evento.

Para Godoy (2010), a entrevista semi-estruturada, que é o instrumento escolhido para este estudo, tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse. É usada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Neste caso, a interpretação do evento raro, a identificação de crenças e valores organizacionais, a averiguação do ciclo de conhecimento organizacional foram possíveis por meio da entrevista semi-estruturada. A escolha da entrevista semi-estruturada também se deu em função de que tanto o evento raro quanto o processo de AO são assuntos complexos e pouco explorados, especialmente em situações de aquisição no setor de ensino superior privado brasileiro.

Na Gama Alfa, foram realizadas onze entrevistas no período de setembro a novembro de 2011 com o pessoal de nível estratégico e tático, entre eles estão o diretor geral, os gerentes de primeira linha, os coordenadores de curso vinculados à Instituição anteriormente ao evento raro e alguns chefes de departamento, além de profissionais que ocuparam cargos de gestão, mas não se encontram mais vinculados à organização. No caso dos entrevistados com vínculo com a Gama Alfa na época da coleta dos dados, a entrevista foi realizada nas dependências da Instituição. Para aqueles que não possuíam vínculos, as entrevistas foram realizadas em locais por eles estabelecidos, em geral no seu local de trabalho.

As entrevistas tiveram duração média de duas horas e meia. Todas elas foram devidamente gravadas com autorização de cada entrevistado e posteriormente transcritas integralmente. As transcrições tiveram em média trinta laudas, digitadas em espaço simples e fonte times tamanho doze. Finalizado o processo de transcrição, as entrevistas transcritas foram encaminhadas por email para cada entrevistado para que pudessem acrescentar ou subtrair qualquer dado que lhes fora conveniente dentro de um prazo de vinte dias estabelecido pelo pesquisador. Três entrevistados responderam à solicitação, informando que não tinham qualquer alteração a fazer e somente um entrevistado devolveu a transcrição com a subtração de inúmeros trechos, que ele considerava comprometedores para a manutenção de seu emprego na organização, caso tais informações fossem veiculadas. Os demais não se manifestaram. Findo o prazo para devolução, o pesquisador iniciou a análise dos dados.

Por fim, esta pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados a análise documental. Para Yin (2005), o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Para o autor, os documentos são úteis para verificar informações mencionadas na entrevista, assim como fornecer detalhes específicos para corroborar as informações obtidas em outras fontes.

Nesta pesquisa, inicialmente, foram analisados documentos oficiais da organização que deflagraram o processo de aquisição de ALFA pela GAMA, o que complementou as informações obtidas a partir das entrevistas. Além disso, foram analisados outros documentos oficiais que evidenciaram as mudanças acontecendo a partir do evento de aquisição, como por exemplo o Plano de Desenvolvimento Institucional, as mudanças regimentais, as portarias processuais, dentre outros.

Posteriormente, fez-se necessário a análise de documentos que demonstrassem mudanças no estado de conhecimento e nas rotinas organizacionais, como manuais de novos procedimentos, cartilhas com políticas institucionais, projetos de cursos, dentre outros. O site da organização consolidadora, a GAMA, também forneceu informações importantes sobre o contexto do ensino superior privado brasileiro e internacional, de forma a entender com maior propriedade o evento raro e as mudanças ocorridas a partir do evento.

Cabe destacar que a organização reservou-se ao direito de não fornecer documentos que pudessem comprometer a manutenção de informações estratégicas da organização, como por exemplo os manuais e diretrizes técnicos da gestão por diretrizes, entre outros documentos.

Considerando que a organização estudada não autorizou a veiculação do nome da instituição mantenedora, da instituição incorporadora e da instituição mantida, utilizou-se o nome da instituição de ensino pesquisada como Faculdade Alfa (ou simplesmente Alfa) e o grupo educacional incorporador como Gama Educacional (ou Gama) e a Mantenedora da Faculdade Alfa antes da aquisição como Instituto Beta Ltda. (Beta). Alterações nos nomes da cidade e Estado de localização da organização também foram realizadas. Estas ações objetivaram preservar o anonimato da organização e das pessoas que participaram da pesquisa.

Na citação das narrativas dos entrevistados, assim como nas referências a eles, utilizou-se os códigos de E1 a E11, mantendo-se a identificação do cargo do representante de cada código.

Para a análise de dados foi utilizada a análise de narrativas. A narrativa é um método de recuperar a experiência passada pela combinação de uma seqüência verbal de causas a uma seqüência de eventos que realmente aconteceram (ALVES E BLIKSTEIN, 2010).

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa visa a reconstituição de uma trajetória, em que as experiências são relatadas. A narrativa funciona como aprendizagem, a partir da reconstituição da trajetória de um sujeito, um grupo, uma organização, no processo de relato de experiências.

Clandinin e Connelly (2000) destacam o significado do termo “experiência” da seguinte forma:

Para Dewey, experiência é tanto pessoal quanto social. Tanto o pessoal quanto o social estão presentes sempre. Pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tal, mas elas não podem ser entendidas somente como indivíduos. Elas estão sempre em relação, sempre em um contexto social. O termo experiência nos ajuda a pensar por meio de questões como a aprendizagem de uma criança individual e ao mesmo tempo compreender que a aprendizagem ocorre com outras crianças, como um professor em uma sala de aula, em uma comunidade e assim por diante.

Com base no pensamento de John Dewey, Clandinin e Connelly (2000) vêem a investigação narrativa como pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade), combinada com a noção de lugar (situação). Usando este conjunto de termos, qualquer investigação particular é definida por um espaço tridimensional: estudos têm dimensões temporais e abordam questões temporais; focam no pessoal e no social em um equilíbrio apropriado para a investigação e; ocorrem em lugares específicos ou seqüências de lugares.

Assim, a adoção da análise de narrativas para este trabalho torna-se essencial porque entende o processo de AO a partir das situações vividas pelos membros organizacionais. Os indivíduos, portanto, são considerados produtos de sua história cultural e social e também como produtores dela. Os indivíduos interagem com eles mesmos, com outros, com artefatos e contextos como produtos e produtores de situações. Esta análise situada de aprendizagem afasta o limite da aprendizagem na mente do indivíduo, ampliando-o para a esfera da interação, da atividade e da prática (ELKJAER, 2003). Desta forma, adotar as narrativas dos membros organizacionais para análise é compreender lugar, tempo, espaço e contexto de forma coerente com as escolhas teóricas, metodológicas e epistemológicas deste trabalho.

Citando Schütz (1973), Czarniawska (1998) afirma que para entender a conduta humana é preciso considerar suas intenções e para considerar suas intenções é necessário entender o cenário em as pessoas fazem sentido. Para a autora, tais cenários podem ser as instituições, conjuntos de práticas, ou algum outro contexto criado por humanos e não humanos – contextos que têm uma história, que foram organizados como narrativas.

Para Czarniawska (1998), uma narrativa, em sua forma básica, requer ao menos três elementos: um estado original de afazeres, uma ação ou um evento e um estado conseqüente de afazeres.

O processo de aquisição da ALFA pela GAMA constitui-se como o evento a partir do qual as narrativas podem revelar processos de *sensemaking*, expor como novos conhecimentos foram criados e institucionalizados e desvelar padrões e regularidades de ações.

Lieblich *et al.* (1998) citando Webster's (1966) definem narrativas como um discurso ou um exemplo dele, designado para representar uma sucessão conectada de acontecimentos. Para os autores, a narrativa pode ser usada de forma ampla, de trabalhos literários a diários e autobiografias, conversações ou histórias de vida obtidas em entrevistas.

Czarniawka (1998) propõe ao menos quatro formas de narrativas nos estudos organizacionais: pesquisa organizacional que é escrita na forma de contos de história; pesquisa organizacional que coleta histórias organizacionais; pesquisa organizacional que compreende a vida organizacional como um fazer história e a pesquisa como a leitura desta história; e uma reflexão disciplinar que toma a forma de uma crítica literária.

Para Czarniawska (1998), narrar é organizar e organização pode ser considerada uma história, uma construção social que é interativamente relevante e restritiva.

Para Patriotta (2007), narrativas não são apenas um modo de narrar organizações, um meio de interpretar a vida organizacional, ou uma coisa da qual as organizações são feitas. Ao invés, práticas organizacionais se desdobram como uma narrativa, sendo a estrutura de processos de organizar similar à construção de um enredo narrativo. Assim considerando, narrar e organizar lidam com a mesma situação – a de como fazer sentido de acontecimentos equívocos por meio da construção de uma ordem imaginária.

Patriotta (2003) afirma que as narrativas enfatizam a natureza processual de conhecer e organizar. Como rotinas, elas agem como provedoras de conhecimento tácito tanto quanto como dispositivos de estocagem. Entretanto, narrativas exibem organizações como *enacted* por meio de discursos e caracterizadas por contínuos processos de transformação e de se tornar social. Narrativas podem ser vistas como vestígios materiais de aprendizagem e processos de lembrança coletiva, impressões sociais de um curso significativo de eventos, documentos e registros de ação humana.

Fear (2001) afirma que a meticulosa reconstrução de sequências de decisões, contexto e razões justificando mudanças fornece uma estratégia para mostrar como organizações aprendem. Além disso, o tradicional ofício narrativo dos historiadores pode conduzir a erros, falhas, opções, meios alternativos e contratemplos que uma organização corrigiu e institucionalizou em novos procedimentos e rotinas, que afetaram decisões posteriores. A análise de narrativas, portanto, pode dar uma perspectiva crítica em como uma organização age em situações de ER, crises e mudanças.

Portanto, a análise de narrativas constitui-se em um eficaz instrumento de análise dos dados para desvendar o fenômeno do processo da aprendizagem que pode ser verificado nas narrativas dos membros organizacionais sobre suas atividades, sobre histórias e mitos organizacionais, sobre as dificuldades em realizar as tarefas quando interrupções ocorreram, bem como sobre os modos como os atores organizacionais interpretaram e agiram para corrigir as falhas decorrentes das interrupções percebidas.

Por fim, cabe destacar as cinco propriedades de narrativas que qualquer conjunto de dados pode ter em graus variados propostos por Pentland (1999): 1) Seqüência no tempo – cronologia é um dispositivo central de organizar. Os eventos ou ações referidas em uma narrativa são compreendidos para acontecer em uma seqüência; 2) Ator ou atores focais – as narrativas são sempre sobre alguém ou alguma coisa. Os objetos e caracteres em uma história são sempre considerados como parte da fábula; 3) Voz narrativa identificável – uma narrativa é alguma coisa que alguém conta, então deveria sempre haver uma voz identificável fazendo a narração. Esta voz reflete um ponto de vista específico. Já que múltiplos pontos de vista são possíveis, a voz narrativa geralmente não é considerada como parte da ampla estrutura; 4) Estrutura avaliativa de referência – narrativas carregam significados e valores culturais que codificam, implícita ou explicitamente, padrões contra os quais as ações dos caracteres podem ser julgados. Mesmo sem qualquer moral explícita, narrativas incorporam um sentido do que é certo e errado, do que é apropriado e inapropriado; 5) Outros indicadores de conteúdo e contexto – textos narrativos contém uma variedade de dispositivos que são usados para indicar tempo, lugar, atributos dos caracteres, atributos do contexto e assim por diante. Esses indicadores fornecem informações fundamentais para a interpretação dos

eventos. Assim, este trabalho lança mão das propriedades apresentadas por Pentland (1999) para a análise dos dados coletados em campo.

A análise de narrativas, portanto, utilizou-se fundamentalmente das entrevistas realizadas em campo, por meio de um roteiro semi-estruturado e foram conduzidas de forma a gerar uma conversação pautada nos objetivos de pesquisa deste estudo.

3.2.3 Confiabilidade e Validade

Para Martins e Theóphilo (2009), o critério de validade diz respeito à capacidade do instrumento em medir de fato o que se propõe medir, enquanto a confiabilidade está relacionada com a constância dos resultados obtidos quando o mesmo indivíduo ou objeto é avaliado, medido ou quantificado mais do que uma vez.

A confiabilidade de uma medida é a confiança que a mesma inspira. Refere-se ao grau em que sua repetida aplicação, ao mesmo sujeito, produz resultados iguais (MARTINS E THEÓPHILO (2009). Para garantir a confiabilidade da pesquisa qualitativa neste estudo, utilizou-se a replicação dos protocolos universalmente aceitos e aplicados em estudos de caso. Além disso, a triangulação dos dados buscou garantir que os dados coletados nas entrevistas fossem ratificados com outras informações obtidas por fontes secundárias, como a análise documental e a observação não participante. A submissão do texto da análise dos resultados a alguns entrevistados ao longo do desenvolvimento da pesquisa buscou eliminar alguns vieses tanto do pesquisador quanto dos demais entrevistados, uma vez que a instabilidade dos fenômenos sociais, diante da modificação de ambientes e contextos, dificultam a obtenção de um maior grau de confiabilidade (MARTINS E THEÓPHILO (2009).

A validade, segundo Martins e Theóphilo (2009) é um critério de significância de um instrumento de medidas com diferentes tipos de evidências: validade aparente, de conteúdo, de critério e de construto. Para os autores, um instrumento de medidas não é simplesmente válido, porém, será válido para este ou aquele objetivo.

Demo (1998) enfatiza que na pesquisa qualitativa o horizonte de intensidade, o medir, está na busca de profundidade e plenitude. Intensidade denota dimensões como: a) fenômenos que não se esgotam no superficial, mas marcam-se pela profundidade; b) fenômenos que reagem à rotina extensa e, por isso, buscam renovar-se sempre; c) fenômenos que primam pela dinâmica do compromisso; d) fenômenos que indicam a plenitude da realização humana; e) fenômenos que valorizam a participação humana, mais que a mera presença física ou quantitativa e; f) fenômenos que apontam para dimensões valorativas do ser humano. Assim, a validade e confiabilidade neste estudo são analisadas com base nestes aspectos.

A validade aparente indica se o instrumento escolhido ou construído aparentemente mede aquilo que se pretende medir. O juiz que decide isto é o próprio pesquisador. Neste trabalho, o roteiro de entrevista semi-estruturado, conforme apresentado no apêndice A, constituiu-se como um instrumento que pudesse oferecer respostas cujos dados revelassem as características do evento raro de aquisição e seus desdobramentos, o processo de interpretação do evento pelos atores organizacionais, as mudanças ocorridas nas rotinas organizacionais e a partir delas o processo de criação e institucionalização de novos conhecimentos. Assim, aparentemente, o instrumento atingiu seu objetivo.

A validade de conteúdo se refere ao grau em que um instrumento evidencie um domínio específico de conteúdo do que pretende medir. É o grau em que a medição representa o conceito que se pretende medir (MARTINS E THEÓPHILO, 2009). Então, a conformidade com o padrão estabelecido nas categorias de análise e a verificação da convergência das respostas dos entrevistados deve ser uma preocupação para assegurar a validade de conteúdo da pesquisa. Neste estudo, a validade de conteúdo pode ser verificada no capítulo da análise de resultados, em que se busca padrões de respostas associados aos conceitos e abordagens desenvolvidas em cada categoria de análise. O capítulo de análise de resultados é dividido em seções que representam cada objetivo específico sendo estruturado e no fim das quais a relação entre os conceitos e os dados obtidos com o instrumento é evidenciada.

A validade de critério, para Martins e Theóphilo (2009) estabelece a validade de um instrumento de medição comparando-o com algum critério externo, que é um padrão com o qual se julga a validade do instrumento. Na pesquisa qualitativa esta aproximação entre trabalhos desenvolvidos para analisar o mesmo fenômeno

também é possível, porém com muitas diferenças, uma vez que estudos qualitativos costumam sofrer a influência de fatores contextuais do local onde a pesquisa está se realizando, entretanto, ainda assim, uma comparação fornecerá subsídios importantes que poderão atestar a validade de critério desta pesquisa. Neste sentido, este trabalho busca apresentar em sua fundamentação teórica os estudos que vêm sendo executado sobre o tema sob investigação, procurando ainda evidenciar os seus resultados.

A validade de construto, segundo Martins e Theóphilo (2009) refere-se ao grau em que um instrumento de medidas se relaciona consistentemente com outras medições assemelhadas derivadas da mesma teoria e conceitos que estão sendo medidos. Ela é construída por vários estudos que investigam a teoria do construto particular que está sendo medido. Com o acúmulo de resultados de pesquisas, os investigadores descobrem limitações e criam novas medidas para corrigir possíveis problemas.

Nesta pesquisa, a utilização de fontes de pesquisa, como entrevistas, observações e análise documental e o encadeamento de evidências a partir da triangulação das fontes possibilitam alcançar a validade de construto. A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fenômeno em estudo (TRIVIÑOS, 1987). Utilizou-se com fontes primárias de dados as narrativas obtidas nas entrevistas com os membros organizacionais e posteriormente buscou-se confirmar ou apoiar estes dados com base no conteúdo dos documentos coletados e analisados, assim como por meio das observações realizadas. Esta comparação possibilitou uma maior abrangência na descrição dos dados, assim como melhor explicação do fenômeno e permitiu com que algumas informações enviesadas fossem subtraídas das análises ou expostas como formas dissonantes de interpretação por parte dos entrevistados.

A utilização de referenciais de outros estudos relacionados ao tema e a importância de apoiar-se em eliminar limitações apontadas em outros estudos sobre o tema também são meios relevantes para obter a validade de construto.

Na próxima seção são apresentados os critérios que levaram à escolha do caso.

3.3 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CASO

O primeiro critério utilizado para a escolha do caso foi a oportunidade de desenvolver estudos acerca da relação entre aprendizagem organizacional e eventos raros em instituições de ensino superior privadas brasileiras, principalmente por conta das transformações por que passou esse segmento econômico na última década e da sua repercussão no cenário sócio-político e econômico nacional.

A constatação da existência de um evento raro em uma instituição de ensino superior privada foi um segundo critério adotado. Neste caso a detecção de uma aquisição nos meios de comunicação de massa permitiu delimitar as organizações que poderiam se constituir em objetos de estudo.

Outro fator relevante para a escolha do caso foi a disponibilidade de informações acerca do processo de aquisição, considerando as existência e disponibilidade de pessoas que foram envolvidas no evento, documentos que descrevessem ou representassem os fatos envolvidos no evento e materiais físicos e simbólicos que resgatassem os aspectos de mudança transformacional relacionadas a processos de aprendizagem organizacional.

A escolha também levou em consideração a relevância do processo de aquisição para o local de atuação da organização, considerando seu impacto na sociedade local, ainda que a pesquisa não se estenda a analisar o ambiente social em que a organização esteja inserida. Neste caso, a aquisição possibilitou com que a organização objeto de estudo se torna-se a maior instituição de ensino superior privada local.

Por fim, a acessibilidade também se tornou um fator de escolha, desde que os demais fatores acima estivessem satisfeitos. Esta condição compreende facilidade de acesso ao espaço físico da instituição, facilidade de acesso às pessoas da organização, irrestrições culturais entre pesquisador e instituição e diminuição de custos de realização da pesquisa.

3.4 SÍNTESE DAS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

O quadro 05 sintetiza as principais orientações metodológicas do Estudo.

Quadro 05 – Síntese das Orientações Metodológicas do Estudo

Componentes	Orientações Metodológicas
Delineamento da pesquisa	<p>Natureza da pesquisa: Exploratória</p> <p>Abordagem: qualitativa</p> <p>Método investigativo: estudo de caso único</p> <p>Perspectiva temporal: corte transversal e aproximação longitudinal.</p> <p>Nível de Análise: Organizacional</p> <p>Unidade de observação: Atores de nível gerencial.</p>
Dados	<p>Tipos de Dados: primários e secundários</p> <p>Coleta de dados: entrevistas, observação não participante, pesquisa documental.</p> <p>Tratamento dos dados: Análise documental e análise de narrativas.</p>
Validade e Confiabilidade	<p>Confiabilidade: Replicações dos protocolos utilizados em estudo de caso;</p> <p>Validade: convergência entre as respostas dos participantes, comparação com resultados de outros estudos, utilização de várias fontes de coleta de dados e triangulação entre elas para proposição de evidências, eliminação de limitações do estudo, compartilhamento dos rascunhos de análise com os entrevistados e utilização de referenciais de estudos relacionados ao tema.</p>
Critério de seleção do caso	<p>Acessibilidade a uma organização de ensino superior privada brasileira que tenha vivenciado um evento raro.</p> <p>Conveniência da organização em participar da pesquisa.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para finalizar o capítulo de metodologia, na última seção são apresentadas as limitações do estudo.

3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Verificou-se que de todas as pessoas entrevistadas, apenas uma delas, previamente selecionada, não conseguiu fornecer dados relevantes para a análise dos dados. Esta limitação, entretanto, não foi representativa na medida em que todos os demais entrevistados contribuíram suficientemente e tendo em vista que o cruzamento dos dados das diversas fontes de coleta minimizou o impacto desta situação.

Outro fator dificultador foi a limitação das respostas de alguns entrevistados. Os motivos são os mais diversos. Alguns para garantir que informações estratégicas não fossem veiculadas, outros por terem receio de prestar algum tipo de informação não autorizada e por isso perderem o emprego. Outros ainda por temerem estar infringindo alguma regra ética do mercado de capital. Por outro lado, há também entrevistados que não possuem mais vínculo com a organização e que podem ter aproveitado a entrevista para enviesar percepções e sentimentos sobre os acontecimentos. Para evitar ou minimizar estas situações, utilizou-se habilidade para não influenciar a resposta dos entrevistados, procurou-se transmitir-lhes a confiança necessária para a exposição de seus reais sentimentos e buscou-se captar aspectos que não foram explicitamente revelados pelos entrevistados ou que estavam carregados de juízo de valor. Outra técnica utilizada foi enviar aos entrevistados a transcrição de suas entrevistas, propondo-lhes incluir ou excluir informações.

O delineamento temporal também pode se constituir como fator limitador desta pesquisa, uma vez que muito do que ocorre acerca do fenômeno deixa de ser apreendido no momento em que ele está ocorrendo. A coleta de dados quanto ao processo de interpretação e *sensemaking* do evento raro e quanto às dinâmicas de criação, institucionalização e desinstitucionalização do conhecimento demandam a lembrança dos entrevistados sobre o quê e como tais situações se desenrolaram durante o tempo, possibilitando com que muitas informações importantes para os resultados desta pesquisa sejam distorcidas ou esquecidas. Tentou-se superar esta limitação durante a análise dos dados ao comparar os dados das entrevistas dos

diversos membros organizacionais. Informações não replicadas em pelo menos dois entrevistados são descartadas para a análise. Também se buscou eliminar essa deficiência a partir da triangulação dos dados, suportando algumas narrativas com trechos de documentos coletados e observações realizadas.

A pesquisa documental também é um fator limitador à pesquisa, diante do impedimento de acessar alguns documentos essenciais para operacionalizar as categorias de análise deste estudo. Para superar esta limitação, buscou-se registros substitutivos em *sites* da GAMA Educacional, do MEC e de outras instituições relacionadas à organização, como a PWC.

A análise de narrativas, enquanto estratégia de análise dos dados pode se constituir em limitador devido à complexidade de sua utilização. Para minimizar esta limitação utilizou-se a triangulação dos dados, porque ela permite confirmar ou não os dados. Ao triangular os dados, reduz-se a possibilidade de se ter uma análise enviesada. Buscou-se ainda realizar leituras e estudos sobre pesquisas que explicam e utilizam esta estratégia.

Explicitados os métodos, abordagens e estratégias usadas nesta pesquisa, torna-se necessário contextualizar o setor de ensino superior privado brasileiro, o que também retrata uma exigência quando da utilização de estudos de casos.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo busca ampliar o entendimento sobre o contexto institucional ao qual estão vinculadas as ações e decisões das organizações de ensino superior privadas no Brasil. Em primeiro lugar, buscou-se aprender o contexto educacional em nível internacional e posteriormente trazendo-o para a realidade brasileira, apresentando seu histórico e suas especificidades. Assim, pode ser possível ter um melhor entendimento sobre os eventos ocorridos nas instituições privadas de ensino superior no Brasil a partir do ano de 2007.

4.1 CONTEXTO DO SETOR EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR INTERNACIONAL

Rámirez (2011) argumenta que o ensino superior está profundamente ligado ao conceito de uma nova realidade mundial, e suas instituições são objetos e agentes da globalização. Findaram-se os dias das torres de marfim e das universidades enclausuradas em seus domínios, já que as transformações mundiais estão afetando, cultural e economicamente, o panorama do ensino superior.

Porto e Régnier (2003) afirmam que é possível observar, no plano internacional, transformações que parecem provocar uma ampla reestruturação e reorganização da economia e das relações políticas mundiais. A nota dominante deste início de século é o acelerado e contraditório processo de globalização com integração econômica, formação de blocos e inovação tecnológica, que elevam o progresso material, mas ao mesmo tempo, desorganizam os sistemas de regulação comercial e acentuam as desigualdades sociais.

Estas tendências decorrem de um contexto histórico e estrutural por que passou o mundo desde a década de 70 do século XX. De acordo com Chaves (2010), desde o final dos anos de 1970, com a crise do sistema capitalista iniciada nos países centrais e estendida a toda periferia do sistema, nas décadas de 1980 e 1990, houve necessidade da adoção de uma série de reformas estruturais, cuja

centralidade residiu na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado.

O modelo de acumulação fordista e o Estado de bem-estar social entraram em crise com a transnacionalização da economia, o avanço tecnológico e a substituição de uma tecnologia rígida por uma mais flexível e informatizada, as mudanças na organização do trabalho, a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho. A saída foi a defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada do Estado da economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais (CHAVES, 2010).

Goergen (2010) aponta o Consenso de Washington em 1989 como o evento responsável por fornecer a diretriz para reduzir o papel do Estado e a entrega de muitas de suas funções à iniciativa privada. Isso possibilitaria ao Estado alcançar maior agilidade, eficiência e economia de recursos públicos. O Estado assim ficaria responsável pela Educação Básica, entregando parte da educação superior ao mercado.

Com isso, observou-se um movimento de reconfiguração das esferas pública e privada, afetando diretamente a educação, em geral, e a educação superior, em particular. Esse conjunto de fatos impõe uma ressignificação ao processo educativo, no campo das concepções e das políticas, cuja expressão maior, na América Latina, se concretizou nos anos de 1990, a partir de um movimento reformista, orientado pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (CHAVES, 2010). Para o autor, as reformas educacionais exigidas desses países, em face de seus endividamentos externos, são orientadas em razão de financiamento. Como fontes de receita para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região, defendem a redução dos custos, o aumento da competitividade e a formação de recursos humanos mais produtivos.

Há assim uma correlação entre o ensino superior, os investimentos no setor e o crescimento e desenvolvimento econômico, esses últimos motivados por uma mudança fundamental na estrutura das economias nacionais. Os países desenvolvidos têm experimentado tal mudança econômica. O ensino superior assim passou a ter fundamental importância para desenvolver a capacidade de um país em participar de uma economia global baseada no conhecimento. Tal formação contribui para a construção de profissionais capacitados nos países de renda média,

o que, por sua vez, se traduz em desenvolvimento social e econômico (RÁMIREZ, 2011).

Para Rámirez (2011), a educação não é apenas um dos fatores mais importantes que contribuem para o desenvolvimento social e econômico das nações, como também um dos maiores setores da economia mundial. Com base em relatórios da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o autor afirma que o mercado mundial da educação superou 2,7 trilhões de dólares em 2005. O ensino superior representou 900 bilhões de dólares, um aumento de 300 bilhões em relação a 1997.

Com a crescente demanda por vagas no ensino superior, os governos estão cada vez mais adaptando a legislação a fim de permitir e fomentar o funcionamento de universidades privadas. “O ensino superior privado em todo o mundo é o segmento com crescimento mais rápido. Investimentos privados tiveram forte crescimento com taxas significativamente maiores do que os investimentos públicos entre 2000 e 2007” (RÁMIREZ, 2011, p. 33).

O segmento de ensino superior privado é caracterizado pela diversidade institucional. Há muitas instituições de pequeno e médio porte, muitas vezes com metade ou um terço do tamanho de instituições públicas. Por exemplo, nos Estados Unidos, as instituições de ensino superior (IES) privadas representam 60% do total, mas têm apenas 25% das matrículas dos alunos. A diversidade também passa pela natureza jurídica das instituições, considerando aquelas com ou sem fins lucrativos. Atraídos pelo potencial retorno financeiro, um número crescente de fornecedores opera como empresas (RÁMIREZ, 2011).

Internacionalização, empreendedorismo, diversificação, financiamento, empréstimos e bolsa de valores representam os novos rumos da educação superior que encontram abrigo em documentos de organizações internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, e se materializam na forma de acordos de livre comércio e convênios entre IES, colocando-as diante de novos objetivos e exigências, em termos de organização e estratégias (GOERGEN, 2010).

Para Porto e Régnier (2003), as IES, imersas em um contexto de transformações nas diversas instâncias de organização da sociedade e que atingem a todos os países, enfrentam um duplo desafio: por um lado atualizar-se e inserir-se nesta nova realidade, revendo suas formas de organização e de relacionamento

com seus atores-chaves e dando um novo sentido ao seu papel social, e de outro lado entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que tais transformações colocam aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos.

A demanda por ensino superior de qualidade é grande e crescente, impulsionada por fatores demográficos e sociais. A demanda, entretanto, não representa aumento correspondente na oferta e, portanto, obter um diploma universitário ainda continua a ser um privilégio para poucos (RÁMIREZ, 2011).

Em muitos países a demanda por educação superior excede em muito a capacidade de atendimento dos sistemas de ensino existentes. Na China, por exemplo, o sistema público de educação superior absorve em matrículas menos de 7% da população que se forma no ensino secundário (PORTO E RÉGNIER, 2003).

Muito embora o número de matrículas tenha sido três vezes maior do que a dos Estados Unidos (EUA), a participação internacional no ensino superior fica significativamente aquém da dos EUA e da Europa Ocidental, mesmo com os notáveis progressos em alguns países (RÁMIREZ, 2011).

Vale destacar as ações desenvolvidas pelo continente europeu com vistas a elevar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior. Em 1999, por meio da Declaração de Bologna, os governos dos países membros comprometeram-se a reorganizar os sistemas de ensino superior de seus países de acordo com os princípios dela constantes (The Bologna Declaration, 1999).

A declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos 29 países envolvidos que buscam obter maior aceitação mundial de forma a promover, entre outros objetivos, a empregabilidade e a competitividade internacional entre os seus cidadãos, a cooperação interinstitucional, o desenvolvimento curricular, a cooperação na avaliação da qualidade, o intercâmbio entre estudantes. Em suma, a declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável das sociedades democráticas e, dessa forma, impulsiona o nível de matrículas no ensino superior (The Bologna Declaration, 1999).

Assim, a expansão do ensino superior provavelmente terá continuidade, e na maioria dos países a proporção de formados na população em geral deve aumentar e contribuir para o bem-estar e para o desenvolvimento social e econômico. Algumas tendências que impulsionarão tal expansão em todo o mundo são: o

grande fluxo de potenciais alunos ao ensino superior; mais chances de ingresso no mercado de trabalho e na economia global; ensino superior como aumento de oportunidades no mercado de trabalho, de potencial de renda e conquista de bem-estar (RÁMIREZ, 2011).

Porto e Régnier (2003) apontam algumas tendências de transformação no cenário do setor educacional de ensino superior dignas de nota: a) quebra do monopólio regional ou local; reestruturação da educação superior, implicando no desaparecimento e fusão de universidades; aprendizagem assíncrona (qualquer tempo, qualquer lugar), quebrando as restrições de tempo e espaço para tornar as oportunidades de aprendizagem mais compatíveis às necessidades e estilos de vida das pessoas; evolução do atual modelo artesanal de execução das atividades acadêmicas por outro mais próximo da produção em massa; surgimento de novas formas de ensino mais interativas e suportadas por novas tecnologias; dentre outras.

Desvendando um cenário futuro, Rámirez (2011) fala de várias tendências para o ensino superior: as taxas de ingresso continuarão a crescer, sobretudo nos países em desenvolvimento; as mulheres serão maioria; o perfil de alunos será mais variado na medida em que mais adultos trabalhem e mais temporários e alunos internacionais tenham acesso ao sistema; a profissão acadêmica tende a ser mais internacionalmente orientada e flexível; o sistema de ensino superior se afastará aos poucos das expectativas das tradicionais comunidades escolares autônomas, autorreguladas, rumo a um modelo de maior responsabilidade pelos resultados; a tendência à inclusão continuará, permitindo que os menos privilegiados socialmente ingressem no ensino superior; a população terá uma proporção maior de diplomados com implicações positivas no desenvolvimento social e econômico.

A seguir apresenta-se o histórico, o contexto e as tendências para o ensino superior no Brasil.

4.2 CONTEXTO DO SETOR EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO

“A imagem do ensino superior privado é confusa e difusa” (RODRIGUES, 2011, p. 43). Isto decorre da comunicação do próprio ensino superior privado com a sociedade. Além disso, encontra opositores que o criticam com insistência, seja por poder, políticas, por ideologia, seja por falta de informação da própria mídia, o que constituiu a idéia de ensino superior privado como um negócio à caça de alunos, sem qualidade e tradição, contrastando com um ensino público de melhor qualidade.

Outra questão também delicada é a comparação freqüente da imagem do ensino particular com a do ensino público. “Independentemente das qualidades respectivas, é evidente que o ensino público também é observado e criticado, mas nunca atacado” (RODRIGUES, 2011, p. 44). Para o autor, a imagem específica do ensino superior particular, que no Brasil é desproporcionada com a dimensão, com a importância e com a transcendência do setor, não é injusta por ser ele ruim ou deficiente. Se essa fosse a causa objetiva, o setor não teria cada vez mais alunos (RODRIGUES, 2011).

Segundo Rodrigues (2011), a imagem do ensino superior particular é esta, porque como setor, nunca houve um esforço coordenado e profissionalizado para que fosse de outra forma. “Ela é o reflexo difuso dos esforços das mantenedoras que, além de imperfeitos e contraditórios, têm sido concebidos e desenvolvidos para concorrer com as instituições do próprio setor e não para influir na sociedade e nos mercados” (p. 46). Assim, para o autor, a imagem pública do ensino superior particular será cada vez pior no Brasil na medida em que não exista compromisso social e participação cívica. “Ou o ensino superior particular aprende a lição, ou continuará com a imagem duvidosa, confusa e contraditória” (p.46).

A imagem do ensino superior particular brasileiro está relacionada à sua história e desenvolvimento, o que é evidenciado na próxima seção deste capítulo.

4.2.1 Histórico do Ensino Superior Privado Brasileiro

Boas (2004) afirma que a origem do ensino superior encontra-se no século XIX e que para se chegar a uma concepção de ensino superior privado exigiu-se um longo percurso, marcado pela conquista de relevância, especificidades e incertos cenários macroeconômicos.

Para Conselho (2008), um aspecto histórico importante para o surgimento das IES privadas refere-se à reforma educacional do Brasil Império, em que pela primeira vez houve a manifestação pelo apoio à educação privada.

Apesar dos embates entre incentivadores das instituições particulares e dos defensores das instituições públicas, somente no período da República Velha é que surgem experiências concretas da iniciativa privada no ensino superior (CONSELHO, 2008). Para Boas (2004), neste período, somou-se às quatorze instituições públicas já existentes, cinquenta e seis IES, na maioria privadas e basicamente confessionais católicas ou laicas, fundadas pelos senhores da elite agroexportadora brasileira da época.

Sampaio (2000) apresenta uma retrospectiva histórica do ensino superior brasileiro, destacando o período de 1933 a 1965 como o momento de consolidação do setor privado. E o período entre 1965 e 1980 como um marco para a predominância do setor no sistema federal de ensino superior. O crescimento do número de matrículas foi superior a 700%. Em 1966 o setor privado ultrapassou o público em relação ao número de alunos matriculados, chegando a 50,5% do total em 1970.

Rodrigues (2011) alega que o ensino superior particular começa a ganhar força a partir dos anos de 1970, quando as faculdades foram se instalando nas capitais e nas principais cidades do país. Havia na época uma demanda incontida por parte de estudantes que não conseguiam vagas nas universidades públicas e que questionavam os governos militares pela falta de oportunidades para estudar.

De acordo com Chaves (2010), a política de expansão do ensino superior brasileiro é parte da reforma do Estado implementada no país a partir da década de 1990, chegando aos dias atuais. A centralidade desta reforma consiste na redefinição do papel do Estado, enquanto Estado democrático e republicano, pautado na justiça e na estratégia de redistribuição de recursos. Dessa forma, as

bases da reforma do Estado foram estabelecidas em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (PRDE) que tinha como principais diretrizes a privatização, a terceirização e a publicização.

Queiroz e Queiroz (2003) argumentam que o crescimento acelerado do ensino superior a partir da década de 1960 ensejou uma série de distorções que foram diagnosticadas pelo Ministério da Educação (MEC). Uma delas foi a falta de contrapartida das instituições de ensino com a qualidade ofertada pelos cursos. O principal foco de desequilíbrio estaria no setor privado, na medida em que possuía uma estrutura frágil no que tange à qualificação do corpo docente, o que inviabilizaria o atendimento de massa aliado à qualidade. O governo Fernando Henrique Cardoso, entretanto, revelava preocupação com a necessidade de se criar um sistema de avaliação da qualidade dos serviços ofertados pela esfera privada (QUEIROZ E QUEIROZ, 2003).

A política de governo para o ensino superior adotada pelo presidente Fernando Henrique foi marcada pela condução da expansão do ensino superior privado pelo MEC e em 1996, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) introduziu o processo regular de avaliação dos cursos de graduação e das próprias IES, condicionando seus respectivos credenciamentos e recredenciamentos ao desempenho mensurado nesta avaliação. Além disso, a LDB estabeleceu os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades (QUEIROZ E QUEIROZ, 2003).

No caso da educação superior, a LDB contribuiu para a intensificação da expansão do setor privado, ao admitir a existência e o funcionamento de instituições com fins lucrativos (CHAVES, 2010), o que ocorreu a partir de 1998 (HOPER EDUCACIONAL, 2005).

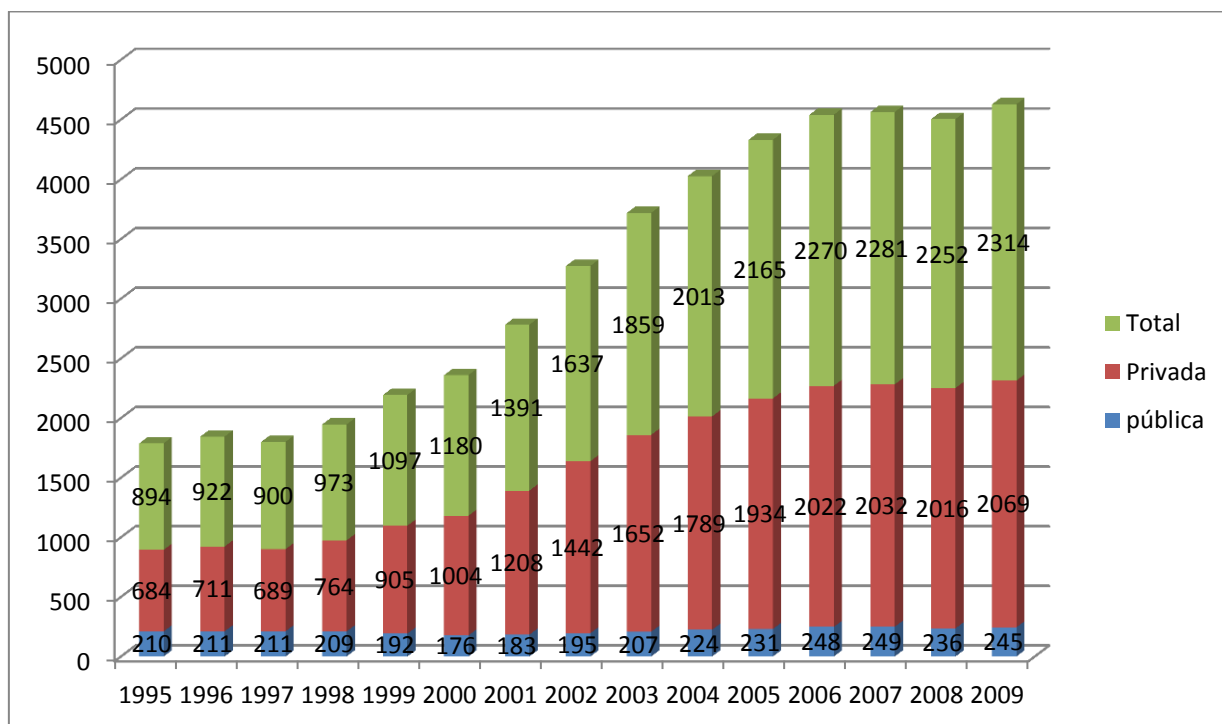
O governo de Luis Inácio Lula da Silva, em continuidade à política privatista, por meio de instrumentos legais que favoreceram a expansão do setor educacional privado, como o decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação à distância (EAD) no Brasil, entre outros (CHAVES, 2010).

De acordo com Chaves (2010), esse conjunto de medidas legais fortalece e aprofunda a política de diversificação institucional e liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas para o mercado, sendo decisivo para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior, no período pós-LDB.

Em suma, para Goergen (2010), a educação superior brasileira passou por importantes mudanças que, iniciadas com a expansão e a virada tecnológica durante o período militar, avançaram com a criação dos programas de pós-graduação durante os anos 1970 e foram retomadas após a década perdida de 1980, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e suas leis complementares posteriores. Na fase mais recente dessas transformações, destacam-se os aspectos da retração do Estado e a privatização, a maior internacionalização e transnacionalização, o aumento das matrículas femininas, a introdução de um sistema de avaliação da educação superior e, finalmente, o aumento do número de matrículas.

Em momento mais recente da sua história, o Brasil registrou avanços em alguns segmentos da infra-estrutura econômica, com destaque para a ampliação do sistema de telecomunicações e da tecnologia da informação. Implementou ainda uma forte reestruturação produtiva e ampliou os investimentos nos segmentos competitivos da economia (PORTO E RÉGNIER, 2003). Assim, para os autores, cresceram também os investimentos em educação e pesquisa, priorizando as tecnologias a formação de mão-de-obra qualificada para os novos segmentos produtivos, gerando uma recuperação moderada e seletiva do sistema de inovação e educação.

Dessa forma, pelo menos nos aspectos de recursos humanos, o país melhora sua posição relativa na economia internacional que leva a uma recuperação e dinamização do sistema de inovação e educação, fortemente voltado para as necessidades nacionais (PORTO E RÉGNIER, 2003). Diante deste cenário, os autores projetaram um crescimento expressivo da demanda por ensino superior em todas as regiões do país para os anos seguintes. Este crescimento foi observado com base no aumento do número de instituições privadas em 159% entre 1995 e 2009 no acumulado do período. Enquanto isso, o número de instituições públicas (federais, estaduais, municipais) aumentou somente 17% também em todo o período. Em 2009 existiam 2.314 instituições privadas e somente 245 públicas (INEP, 2010). O gráfico 01 apresenta a evolução do número de IES entre 1995 a 2009.

Gráfico 01 – Número de Instituições de Ensino Superior

Fonte: Censo da Educação Superior 2009/MEC/INEP

A tabela 01 apresenta a comparação entre a proporção de matrículas e o número de IES, por sua natureza, entre 1995 e 2007.

Tabela 01 – Comparação entre a proporção de matrículas e o número de IES, por sua natureza.

Ano	Proporção de Matrículas		Número de IES	
	1995	2007	1995	2007
Públicas	40%	25%	23%	11%
Privadas	60%	75%	77%	89%

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP (2009).

Destaca-se ainda o crescimento acentuado do número de alunos matriculados, de 1,76 milhão em 1995 para 4,88 milhões em 2007, o que significa um incremento de 177%. Esse aumento se deu especialmente na rede privada, cuja participação no total de matrículas saltou de 60,2% para 74,6%. A tabela 02 apresenta esta evolução no período compreendido entre 1995 a 2007.

Tabela 02 – Evolução do Número de Matrículas segundo a categoria administrativa – 1995 a 2007

Ano	Total	%Δ	Pública	%Δ	Privada	%Δ
1995	1.759.703	-	700.540	-	1.059.163	-
2000	2.694.245	53,1	887.026	26,6	1.807.219	70,6
2002	3.479.913	13,0	1.051.655	18,6	2.428.258	34,4
2003	3.887.022	11,7	1.136.370	8,1	2.750.652	13,3
2004	4.163.733	7,1	1.178.328	3,7	2.985.405	8,5
2005	4.453.156	7,0	1.192.189	1,2	3.260.967	9,2
2006	4.676.646	5,0	1.209.304	1,4	3.467.342	6,3
2007	4.880.381	4,4	1.240.968	2,6	3.639.413	5,0

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP (2009).

Sécca e Leal (2009) afirmam que o setor de ensino superior no Brasil passou por grandes mudanças desde o início dos anos 1990 até os primeiros anos do século XXI. Houve grande aumento do número de alunos matriculados, especialmente na rede privada. Nesse período, inúmeras IES surgiram, o governo federal aprimorou seu sistema de avaliação e alguns dos participantes do mercado profissionalizaram sua gestão, até mesmo abrindo capital na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) e realizando aquisições e novos investimentos por todo o país.

Neste sentido, Sampaio (2011) afirma que a iniciativa de maior impacto para os rumos do ensino superior privado no país foi a resposta ao artigo 1 do decreto 2306 de 19/08/1997. Esse artigo dispõe que as entidades mantenedoras poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro (art. 24). Ou seja, o artigo permitia às entidades mantenedoras das IES alterar seus estatutos, escolhendo assumir natureza civil ou comercial. Com base nesse dispositivo, passaram a ser classificadas como: entidade mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa e entidade de mantenedora de instituição particular, em sentido estrito, com finalidade lucrativa. As últimas, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil no que diz respeito aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas; em outras palavras, passam a responder como entidades comerciais.

Mais recentemente as organizações privadas iniciaram um processo de profissionalização da gestão de forma a sobreviver em um contexto de forte concorrência. Fusões e aquisições se tornaram uma forma comum de crescimento, face às dificuldades de crescimento orgânico, decorrentes principalmente da saturação do mercado na oferta de vagas em cursos superiores que ocorreu em função da abertura de um grande número de instituições particulares (BRAGA, 2006).

Grandes corporações assim surgiram desenvolvendo processos, sistemas e estratégias utilizadas por organizações empresariais para um segmento acostumado a adotar um modelo de gestão inspirado nas instituições públicas. A governança corporativa acabou se constituindo em um modelo apropriado para sustentar a expansão e o desenvolvimento de sistemas de controle e gestão destas grandes empresas, o que influenciou num forte processo de mudança (BRAGA, 2006), que alcançou até mesmo a atividade que por sua natureza, cultural e história, parecia quase impossível de ser alterada: a prática docente.

As fusões, aquisições e mesmo as alterações de modelos de gerenciamento verificadas em parte do segmento de ensino superior privado, inclusive com recente participação estrangeira não só na aplicação de recursos em instituições brasileiras, mas também na participação nos processos de gerenciamento destas instituições transformaram muitas organizações educacionais de ensino superior em grupos empresariais focados em objetivos financeiros com metas agressivas de participação de mercado e de criação de valor ao acionista (BRAGA, 2006), criando desta forma profundas transformações culturais nas instituições pertencentes a este segmento.

De acordo com Chaves (2010), é fato que o acelerado crescimento do ensino superior evidenciado acima assumiu novas configurações nos últimos anos no âmbito do setor produtivo, seja pela criação de instituições denominadas universidades corporativas, por empresas multinacionais, como FIAT, FORD, IBM, McDonald's, seja pela criação de oligopólios, por meio da fusão de instituições e pela negociação de suas ações nas bolsas de valores. Tais aspectos, especialmente este último, serão explorados mais adiante.

4.2.2 Características e tendências do ensino superior privado brasileiro

Sécca e Leal (2009) desenvolvem algumas hipóteses de fatores condicionantes do aumento da demanda por ensino superior no Brasil durante o forte período de crescimento e direcionam algumas tendências para o ensino superior privado brasileiro.

Uma das hipóteses está associada ao aumento da população jovem adulta. Outra hipótese está relacionada às exigências do mercado de trabalho, uma vez que o aumento do desemprego nos anos 1990 e a maior inserção do país no mercado global tornaram-se fatores importantes para a qualificação profissional e o ensino voltado para atender a demandas mais imediatas de mão de obra do mercado (SÉCCA E LEAL, 2009). Para os autores, o aumento do número de concluintes do ensino médio também se constituiu como fator condicionante do aumento da demanda, embora esse número venha se reduzindo desde 2004, possivelmente decorrente de mudanças no procedimento de coleta das informações do Censo Escolar realizada pelo Inep. Espera-se, todavia, que o número de matrículas no ensino médio continue aumentando a taxas elevadas.

A taxa de escolarização líquida do ensino superior no Brasil em 1995 era de 5,8% e em 2007 passou a ser de 13%, tendo subido 124% ao longo deste período (SÉCCA E LEAL, 2009). Isto demonstra que historicamente há baixos níveis de penetração do ensino superior no Brasil, o que representa ainda uma tendência do crescimento do ensino superior privado.

Sécca e Leal (2009) afirmam que outro condicionante importante para o crescimento do setor é a maior disponibilidade de financiamento estudantil e bolsas de estudo, que foi incentivada por programas como o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), além de financiamento da iniciativa privada. Para estes autores a desregulamentação possibilitada pela LDB foi um dos fatores relacionados ao crescimento das IES privadas.

Porto e Régnier (2003) apontam algumas características contextuais e tendências do setor de ensino superior brasileiro. Entre elas estão a profissionalização das IES, a difusão da cultura da avaliação, a atração de novos investimentos para a educação superior, frente às estimativas de expansão do sistema e a diversificação ampla dos tipos e modalidades dos cursos oferecidos.

Quanto a este último aspecto, destacam-se os cursos superiores flexíveis e fortemente conectados com o mercado de trabalho, que ganham crescentes vozes de defesa. São cursos mais curtos e dirigidos para o exercício de uma formação específica. Dentre estes cursos ressaltam-se os de graduação acadêmica profissional, chamados tecnológicos (PORTO E RÉGNIER, 2003). Uma característica e também uma tendência do ensino superior privado brasileiro está relacionada a um aumento contínuo da EAD ancorada em ambientes virtuais (QUEIROZ E QUEIROZ, 2003). Os autores argumentam da inexistência, há algum tempo, de estudos específicos sobre a viabilidade econômica para a EAD no ensino superior brasileiro. Se por um lado a EAD reduz os investimentos fixos em instalações físicas para as IES e alguns custos para os alunos, por outro lado, os investimentos em equipamentos e estruturas de telecomunicação eficientes e em recursos humanos qualificados constituem barreiras à entrada das IES privadas neste segmento de ensino. Assim, as IES privadas têm se esforçado em criar parcerias e estabelecer redes de cooperação para desenvolver a EAD.

Sécca e Leal (2009) argumentam que as IES que não oferecerem EAD estarão fora de um mercado que é novo e cresce rapidamente. Estes autores dizem ainda que o crescimento da EAD foi de nada menos que 808% no período entre 2002 a 2007, sendo que as IES privadas correspondem a 74% desse total, não obstante tenham iniciado bastante atrás das IES públicas.

No que se refere à desconcentração regional, Queiroz e Queiroz (2003) evidenciam uma interiorização nos estados brasileiros por parte dos estabelecimentos de ensino superior privados. Os autores acrescentam ainda que as matrículas do ensino superior privado se concentram nas regiões de maior poder aquisitivo, revelando acentuada desigualdade regional.

Há ainda no ensino superior privado uma forte concentração de alunos em grandes instituições. Queiroz e Queiroz (2003), citando Schwartzman e Schwartzman (2002) afirmaram que 5% das instituições privadas concentravam quase a metade das matrículas do ensino superior privado no país, enquanto 50% das instituições privadas absorviam apenas 5% das matrículas.

Uma tendência interessante do setor de ensino superior é a necessidade de prestação de contas à sociedade, que é evidenciada principalmente por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado por lei em 2004 e gerido pelo MEC e torna públicos os resultados de desempenho das IES. A

avaliação é parte do esforço do governo federal de monitorar a qualidade da prestação de serviços de ensino superior no país (SÉCCA E LEAL, 2009).

Ainda segundo Queiroz e Queiroz (2003), as organizações educacionais têm elevados custos de manutenção e investimentos e ainda no caso das instituições privadas, há a necessidade de prover lucros para os seus proprietários. No setor privado, a existência de mercado antecede a criação de novos estabelecimentos e cursos. A partir de 1980, este cenário de competitividade passou a influenciar as decisões e ações dos dirigentes das organizações privadas.

Um ponto interessante proposto por Queiroz e Queiroz (2003) é que embora a perspectiva de crescimento potencial do ensino superior brasileiro fosse grande, na prática a demanda não cresceu muito, tanto que já existe um super dimensionamento do sistema, que se manifesta nas milhares de vagas não preenchidas sobretudo pelo setor privado.

Sécca e Leal (2009) afirmam que o crescimento do setor, que já foi bastante elevado, está se estabilizando. Isto é verificado na tabela 02, em que a taxa de variação de crescimento vem decaindo ao longo do tempo, não apenas para o setor privado, mas para o setor em geral.

Por outro lado, Sampaio (2011) argumenta que ainda que o ensino superior cresça devagar, isto não se constitui como preocupação nas falas dos dirigentes de grandes grupos de ensino superior. Para eles ainda existe, ao menos para o segmento que representam, uma margem significativa para o setor privado crescer. O cálculo é o seguinte: se o ensino superior absorve hoje cerca de 30% dos egressos do ensino médio, então a disputa no setor é para atrair os 70% restantes que ainda não estão se dirigindo para o ensino superior. Esse raciocínio está por trás da manutenção de algumas estratégias adotadas pelo setor privado ainda na década de 1990 e da adoção de outras, mais ousadas, como colocar no mercado novas carreiras, modalidades e níveis de ensino.

Conforme evidenciado acima, o desequilíbrio entre oferta e demanda tem desencadeado uma acirrada concorrência entre as IES privadas nos últimos anos, antes quase inexistente (TAVARES, 2011). Diante deste cenário, Chaves (2010) afirma que o setor de ensino superior privado brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, algumas instituições abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa. Atualmente são quatro as

empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: A Anhanguera Educacional S/A; a Estácio Participações S/A; a Kroton Educacional e; o Sistema COC de Educação e Comunicação (CHAVES, 2010). A autora complementa ainda que grande parte do capital destas empresas é oriunda de grupos estrangeiros. Braga (2006) chama estas instituições de grupos consolidadores e acrescenta ainda a Universidade Paulista (UNIP), a Laureate Internacional, a Universidade Bandeirantes (Grupo UNIBAN), entre outras com um significativo número de alunos.

A abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a sua conseqüente valorização possibilitam o aumento de seu capital e a compra de outras instituições menores espalhadas no país e, assim, a formação de grandes grupos empresariais (CHAVES, 2010).

Ao passar a adquirir materiais e equipamentos em larga escala, estes grupos empresariais conseguem reduzir os seus custos e aumentar suas margens de lucro e, por conseguinte, podem diminuir os valores de mensalidade. Diante de uma concorrência com preços menores, instituições de ensino menores não conseguem suportar a sua estrutura de custos com um preço menor e acabam sendo vendidas (CHAVES, 2010). Ainda segundo esta autora, a maioria das instituições adquiridas por estas grandes empresas são de pequeno ou médio porte e estão localizadas no interior do país, estando endividadas.

As maiores IES privadas atuam em nível nacional e chegam a ter mais de 100 mil alunos em grande número de cidades diferentes de várias regiões do país. Estas instituições concorrem por segmentos como preço, cursos oferecidos e reputação da IES. O grande crescimento se deu no segmento de instituições de massa, como a UNIP, Anhanguera, Estácio e Universo, que têm como principais características mensalidades mais baixas e grande número de alunos. Estas têm como objetivo prover qualificação para o mercado de trabalho e atender às exigências de ascensão profissional e social de seus alunos (SÉCCA E LEAL, 2009).

Um exemplo recente do movimento de grandes grupos consolidadores em expandir suas operações por meio de aquisições está no norte do Paraná. Em dezembro de 2011, a Kroton Educacional S.A. comprou a totalidade do capital social da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) (GAZETA DO POVO, 2011). Segundo a reportagem publicada no Jornal Gazeta do Povo, edição de 16/11/2011, com a

aquisição da UNOPAR que detém mais de 162 mil matrículas, sendo 146 mil em cursos à distância, a Kroton se consolida como uma das principais organizações educacionais do mundo.

As menores oportunidades de crescimento orgânico e o poder financeiro das grandes IES privadas devem aumentar o ritmo das consolidações. A Anhanguera e a Estácio de Sá, por exemplo, possuem capital aberto na Bovespa e levantaram recursos substanciais que vêm sendo utilizados nessas aquisições. Ao mesmo tempo, torna-se difícil para as novas IES terem sucesso no mercado, uma vez que a demanda já não aumenta de forma tão vigorosa (SÉCCA E LEAL, 2009).

Neste novo cenário de abertura de capital e de consolidação de grandes grupos empresariais desponta também uma nova tendência do ensino superior privado brasileiro, que é a profissionalização da gestão. É comum ouvir notícias sobre instituições particulares de ensino superior que demitem professores e funcionários, diminuem o número de turmas porque reúnem duas ou mais, deslocam os estudantes entre os vários campi por conveniência gerencial, sofrem os efeitos da evasão ou da inadimplência dos alunos, entre outras situações. Isto indica que pelo menos alguns segmentos do setor privado enfrentam dificuldades (SAMPAIO, 2011). Assim, a profissionalização da gestão parece ser um caminho para a superação de dificuldades e para concorrer neste segmento.

Para Sécca e Leal (2009), muitas IES implementaram gestão profissional nos últimos anos, inclusive como já foi dito com abertura de capital e movimentos de consolidação, possibilitando uma gestão mais profissional e aumento da governança. Uma maior compreensão deste fenômeno é vista na próxima seção.

4.3 PROFISSIONALIZAÇÃO DA GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO

Para Sampaio (2011), a preocupação do setor privado com a gestão da atividade educacional vincula-se às duas transformações pelas quais passavam seus estabelecimentos: uma de natureza institucional, quando se transformaram em universidades, na maioria das vezes mediante processos de fusão e/ou aquisição;

outra de pessoa jurídica, ao optarem pela finalidade lucrativa. Ambas as alterações exigiram dos mantenedores a adoção de novos modelos de gestão para empresas que lhes eram também novas. Ao lado desses processos, tem-se a percepção dos mantenedores, alguns com idade já avançada, de haver chegado o momento de preparar a sucessão do negócio educacional, revelando clara consciência de que a veia empreendedora e/ou a vocação educacional não são necessariamente hereditárias.

As instituições de ensino brasileiras, premidas pela abertura de novas janelas de oportunidade de um lado e pelo aumento da concorrência de outro, estão começando a adotar modelos de gestão que focalizam controle de custos, diferenciação e a atuação profissional – se antes os quadros eram ocupados exclusivamente por professores com capacidade de docência e sem ou pouca experiência administrativa, o foco começa a mudar (PORTO E RÉGNIER, 2003).

Carbonari Neto (2011) afirma que o legislador brasileiro cometeu um grande equívoco após 1996 com o advento da nova LDB: como entidades, as associações ou as sociedades comerciais, de capital aberto ou fechado, a partir desse ano passaram a ser não mais mantenedoras, mas sim controladoras, proprietárias, acionistas. A norma, contudo, não acompanhou a nova terminologia e manteve o arcaico conceito de mantenedora. Os proprietários, acionistas ou controladores não podem mais ser chamados de mantenedores, na visão do autor.

Em nenhum dispositivo legal existe qualquer limitação à atuação da livre iniciativa de capital estrangeiro para manter e desenvolver a educação superior no país. Não importa a origem do capital nem a nacionalidade dos mantenedores de instituições educacionais privadas. Estas novas formas organizacionais ensejaram que organizações diversas, empresas, sindicatos, fundações e até pessoas físicas pudessem ser controladores e não mantenedores de IES (CARBONARI NETO, 2011).

Para alguns proprietários de instituições privadas, a decisão de se associar a redes internacionais ou abrir capital na bolsa de valores não se esgota na oportunidade de multiplicar o lucro mediante aportes de investimentos externos. Em alguns casos, essas transações são também uma estratégia para viabilizar a governança da instituição que muito cresceu (SAMPAIO, 2011).

Os grandes grupos, especialmente aqueles que abriram o capital, são detentores de muitos estabelecimentos de ensino espalhados por todo o país e

compartilham um número significativo de matrículas. Orgulham-se de garantir uma padronização pedagógica e de conteúdos nos cursos que oferecem para públicos distintos em diversas localidades; justificam os resultados positivos pela adoção de um modelo de governança no qual se combinam uma gestão administrativa centralizada e uma descentralização gerencial. Uma vez que operam em grande escala – outra vantagem que apontam – podem reduzir custos e cobrar menos de seus alunos clientes. De fato, esse aspecto tem levado à redução, pela concorrência, do *ticket* (preço da mensalidade) médio das mensalidades no ensino superior privado (SAMPAIO, 2011).

O que se vê nas novas entidades, com ou sem fins lucrativos, são as áreas acadêmicas e pedagógicas administradas por docentes especializados e as áreas administrativas e financeiras, administradas por profissionais competentes nestes assuntos. Atualmente os recursos das entidades são aplicados em seus respectivos fins em função de um planejamento estratégico, de um plano de contas, de um programa de gastos eficientes com vistas a resultados e, acima de tudo, de uma prestação de contas aos seus controladores ou investidores. Quando há capital estrangeiro envolvido, o controle e a transparência devem ser rigorosamente expostos (CARBONARI NETO, 2011).

De acordo com Tavares (2011), o gerenciamento de resultados passa a ser o foco da atenção dos dirigentes das IES privadas, ficando a atuação governamental restrita ao campo da avaliação como alternativa de regulação do novo setor.

Com a expansão das entidades educacionais com fins lucrativos no campo universitário e com o advento do conceito de governança corporativa no meio empresarial na década de 1990, essa concepção passou a fazer parte do vocabulário dos proprietários dos estabelecimentos de ensino que, de um lado, apresentavam bom desempenho de resultados financeiros, rápido crescimento de matrículas, cursos e campi, perspectivas de expansão e abertura de novas unidades universitárias, mas que, por outro, passaram a se preocupar com os riscos do negócio e com a necessidade de assegurar sustentabilidade e retorno sobre o capital investido em uma perspectiva de longo prazo (TAVARES, 2011).

A partir dos princípios da transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa, a governança corporativa seria uma estrutura institucional de regras e práticas que deveria garantir a continuidade institucional, assegurar sua imagem e reputação e garantir posicionamento adequado no setor,

que tornasse a organização atrativa a investidores, bem qualificada no mercado e segura para seus proprietários.

A idéia de profissionalização é relevante para a identificação das competências específicas, porém necessárias à organização universitária privada para cumprir suas funções sociais de modo competente, relevante e autossustentável, sob a perspectiva de organização que busque vida longa (TAVARES, 2011).

Para Tavares (2011), há algumas características da governança corporativa para uma gestão profissional no campo do ensino superior privado no Brasil. A participação no processo decisório, sua ocorrência por meio de colegiados representativos dos segmentos da universidade e a construção de meios de informação e canais de participação que assegurem um processo decisório não centralizado são condições para uma boa governança.

Por fim, faz-se necessário evidenciar a posição da GAMA Educacional S/A e da Faculdade GAMA ALFA no contexto do ensino superior brasileiro e internacional, o que é feito sucintamente na próxima seção.

4.4 A GAMA EDUCACIONAL S.A E A FACULDADE GAMA ALFA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO

A Gama Educacional S.A. é uma organização de capital aberto constituída em 2007 com o propósito de aproveitar as oportunidades de negócios verificadas no setor de ensino superior privado no Brasil e no mundo. Naquele momento, as altas taxas de crescimento do segmento, o número de alunos egressos do ensino médio e as tendências internacionais apontavam para um desenvolvimento promissor da organização que, naquele momento, já possuía o maior número de alunos matriculados em relação as demais instituições privadas do país, somadas as suas filiais e as mantenedoras independentes ligados a ela.

A partir de junho de 2008, conforme informações obtidas em seu *site* institucional, a Gama Educacional passou a compartilhar a gestão da empresa com a Vértice, uma organização com experiência no gerenciamento de organizações de

capital aberto, como será melhor detalhado no próximo capítulo. A partir de então, a organização iniciou um processo de importantes mudanças no modelo de negócios da companhia e na sua estrutura organizacional, com vistas ao crescimento sustentável, com rentabilidade e foco na qualidade. Os princípios a partir dos quais a organização sustentou esse processo de mudança foi a profissionalização da gestão, a qualidade de ensino e a centralização das atividades administrativas do grupo.

A GAMA tem desenvolvido estratégias de expansão por meio de fusões e incorporações, tendo em vista o grande número de instituições de ensino existentes no Brasil e da dificuldade de crescimento orgânico decorrente do elevado nível de concorrência. Além disso, a GAMA tem privilegiado a utilização da tecnologia para suportar as atividades de gestão e de ensino, sendo visível em todas as suas unidades um forte desenvolvimento desta característica. A atividade de ensino está vinculada a um modelo uniformizado e seu modelo de gestão é desenvolvido com base em pressupostos da gestão da qualidade total e da gestão por diretrizes.

A unidade de ensino denominada GAMA ALFA, por sua vez, nasceu no Estado do Araguaia em 2002 e acompanhou a crescente demanda por ensino superior verificada no início da primeira década deste século. Nos anos iniciais, com apenas um curso chegou a ter um expressivo número de alunos. Posteriormente, diante das dificuldades decorrentes do aumento da concorrência e da estabilização da demanda por cursos superiores, assim como em função das dificuldades de gerenciamento percebidas ao longo do tempo, a ALFA passou a ter dificuldades de expansão, permanecendo estagnada por algum tempo.

A estreita relação com a GAMA, por meio de sua constituição societária que era composta por sócios fundadores da Universidade GAMA de Monte Verde, facilitou sua aquisição em 2008 e, dessa forma, possibilitou à ALFA um melhor posicionamento competitivo na região onde atua. Conforme é verificado no próximo capítulo, sua trajetória é marcada pelo contexto histórico ao qual se vincula o setor educacional e grande parte das tendências e características pontuadas pelos autores neste capítulo é observada na evolução da organização entre 2006 e 2011.

O próximo capítulo tem o objetivo de apresentar os principais resultados obtidos mediante o estudo empírico desenvolvido na GAMA ALFA e possibilita maior aprofundamento da relação da organização e o contexto do ensino superior privado.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo se propõe a sistematizar os dados coletados a partir das entrevistas semi-estruturadas (cujo roteiro encontra-se disponível no APÊNDICE A), da pesquisa documental (Plano de Desenvolvimento Institucional, projetos pedagógicos, regimento interno, portarias, informações contidas no site institucional, código de ética) e observações não participantes (comportamentos, artefatos, conversas, cerimoniais) na Faculdade GAMA ALFA, de forma a apresentá-los e analisá-los à luz da análise de narrativas e em conformidade com a proposta metodológica deste estudo.

O capítulo é dividido em três seções, em que são operacionalizadas as principais categorias de análise deste estudo, quais sejam a interpretação de ER, formação de rotinas organizacionais e processo de AO. A primeira seção, entretanto, discorre inicialmente sobre a história e o contexto institucional da organização no período compreendido entre 2002 e 2008.

5.1 HISTÓRICO E CONTEXTO INSTITUCIONAL DA FACULDADE ALFA, DE 2002 A 2008.

Esta seção busca estabelecer uma base descritiva do Estudo de caso, fornecendo um breve delineamento da origem da organização, as suas atividades, o modelo organizacional adotado e a sua trajetória desde o início de sua operação até o ano de 2008, momento em que ela é incorporada pela Gama Educacional S/A e passa então a se chamar Faculdade GAMA ALFA. Sua história e evolução no período de 2008 até hoje são objeto de seção futura deste capítulo.

Antes de iniciar a apresentação dos dados da pesquisa, no entanto, convém descrever brevemente o perfil de cada um dos onze atores organizacionais que relataram a história da GAMA ALFA e os eventos que a constituíram. Como mencionado na metodologia, os entrevistados receberam códigos de E1 a E11 para que se preservasse o anonimato de seus nomes e da organização.

O primeiro é o Entrevistado 1 (E1), que atuou na organização objeto de estudo no período de 1999 a 2005, foi diretor financeiro da instituição durante todo o período que esteve vinculado a ela. Hoje com 41 anos de idade, formado em publicidade e propaganda, especialista em marketing e dono de uma agência de publicidade que posteriormente à sua saída continuou a prestar serviços para a ALFA, demonstra que é uma das poucas pessoas a conhecer efetivamente o histórico de ALFA nos primeiros anos de sua existência e ainda os desdobramentos que levaram à sua constituição. As informações prestadas por E1 têm importância inicialmente porque dão conta de esclarecer aspectos e informações da história da ALFA que em seus primeiros seis anos de existência buscava-se manter em anonimato, o que pode ter sido fator relevante para o seu desenvolvimento futuro, como veremos adiante.

O atual diretor da Faculdade, Entrevistado 2 (E2), formado em direito e especialista em gestão pública e gestão de negócios em IES, está vinculado à organização desde o ano 2000, primeiramente como advogado, dando apoio jurídico nas questões que envolveram a abertura da empresa e posteriormente a partir de 2002 como professor do curso de Administração e em 2010 como diretor geral. Tem 39 anos, é solteiro e, em muitos momentos da entrevista, narra a história da instituição como fazendo parte da sua própria história de vida. E2 parece representar para a história recente da instituição a própria mudança por que ela passou.

Entrevistado 3 (E3), com 45 anos de idade, casada, socióloga e especialista já não possui vínculo com a empresa, mas desenvolveu por oito anos suas atividades na instituição. Além da prática docente, coordenou o programa de treinamento profissional, o núcleo de extensão e chegou à gerência acadêmica. Sua forte atuação na área educacional dá a ela o respaldo para discorrer sobre o desenvolvimento da área acadêmica da Faculdade.

Entrevistado 4 (E4), hoje com 45 anos, é formada em direito e mestre em direito ambiental e atua no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da instituição. Além de ser uma das mais antigas colaboradoras da empresa, desenvolveu a maior parte de suas atividades à frente da coordenação do curso de direito.

Enquanto gerente administrativo-financeiro, Entrevistado 5 (E5) é uma das poucas pessoas que hoje conhece com profundidade as atividades relacionadas ao setor administrativo-financeiro. E5 é muito crítica quanto à gestão do período de 2002 a 2008, porque foi um período em que se verifica a ausência de ferramentas e

sistemas de controle mais efetivos da gestão administrativo-financeiro. Com seus 54 anos de idade, ela carrega em seu currículo uma importante passagem pelo Banco Santander, trazendo dali uma cultura de sociedade anônima que dificultou a incorporação dos valores que eram cultivados pela ALFA quando da sua admissão. E5 é graduada e especialista na área de administração, tendo ingressado na ALFA em 2005 com a missão de organizar a tesouraria. Posteriormente assumiu as funções da direção administrativo-financeira da instituição. Ao longo da sua narrativa, demonstrou muita cautela em seus relatos, usando a palavra pausadamente para expor suas observações e comentários acerca da empresa.

A gerente comercial, Entrevistado 6 (E6), com 30 anos de idade, graduada em Administração e pós-graduada em Marketing pela própria ALFA pode nos relatar a evolução dessa função na Instituição, que inicia a partir de um contexto de concorrência verificado em todo o Brasil, mas que se intensificou no Estado do Araguaia a partir do ano de 2007. E6 está vinculada à empresa há nove anos, passou por diversos cargos administrativos e há quatro anos responde pela área comercial. Tendo acompanhado todo o trabalho da área comercial desde sua origem, pode relatar seu desenvolvimento com propriedade.

Entrevistado 7 (E7) desenvolveu suas atividades na ALFA como coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico e estruturou este setor a partir de 2005 quando foi admitida. Posteriormente desenvolveu o projeto do curso de Pedagogia, autorizando-o em 2008, quando passou a acumular o cargo de Coordenadora do Curso. Ao longo do período em que atuou na instituição, E7 desenvolveu ainda as funções do setor regulatório, assessorando as coordenações do curso e a gestão da instituição nos processos de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e credenciamento. E7 tem 32 anos, é mestre na área de educação e deixou de ter vínculo com a instituição no início de 2010 quando passou em um concurso público no Estado.

Entrevistado 8 (E8) foi admitida para o quadro administrativo da ALFA em 2006 e passou por diversos setores da empresa até assumir um cargo novo na estrutura organizacional chamado Consultor de Gestão e Qualidade (G&Q), após passar por um rigoroso processo seletivo. O cargo está em um nível gerencial e tem a responsabilidade de coordenar e monitorar as diversas funções da organização para atingir os resultados propostos pela empresa. E8 tem 29 anos, é casada e formada em administração na própria ALFA.

Entrevistado 9 (E9) tem 56 anos, é divorciada, formada em ciências contábeis e atua na ALFA por seis anos e nove meses. Ingressou em 2002 como docente e foi chamada para construir o projeto do curso de ciências contábeis autorizado em 2008, o qual coordenou até 2009, quando se desligou da instituição. Retornou um ano depois na mesma função e permanece lá até o momento. E9 passou pelo processo de mudança e, embora tenha perdido uma fase da história da instituição, assumiu os discursos e valores cultivados pelo grupo no momento.

Ainda no cargo de coordenador de curso está o Entrevistado 10 (E10), com 53 anos de idade, casado, especialista e administrador. Dos sete anos que possui vinculado à ALFA, os cinco últimos anos foram à frente do curso de Administração. Possui um senso crítico aguçado e uma visão da gestão e da organização diferenciada dos demais membros organizacionais, possivelmente pela sua formação e vivência profissional.

Por fim, um dos membros gerenciais mais recentes da organização juntamente com a Consultora de G&Q é o Entrevistado 11 (E11). Especialista, formada em ciências sociais, foi professora da instituição desde 2003 até 2010, quando assumiu o cargo de gerente acadêmica. A professora, casada e com 38 anos contribui com esta pesquisa sob uma perspectiva docente, fornecendo ricas informações sobre o histórico da instituição do ponto de vista dos professores. Também forneceu significativas contribuições quanto ao entendimento do novo modelo de ensino da Instituição de Ensino.

Finalizada a descrição do perfil dos entrevistados, inicia-se a apresentação do histórico e contexto da organização ALFA.

Em análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Faculdade Alfa, para o período de 2008 a 2012, a sua história é assim iniciada:

A Faculdade Alfa, mantida pela Sociedade de Ensino Superior Alfa Ltda., foi criada por resolução da Assembléia Geral Extraordinária da Mantenedora, realizada em 30 de agosto de 2000, cuja ata encontra-se registrada no Registro Civil das Pessoas Jurídicas da cidade de Maruá, protocolizada sob o n. 010173 e averbada na matrícula 001214 do livro A-1, em 27 de outubro de 2000. (PDI ALFA 2008 a 2012).

Muito embora o PDI aponte para a criação da ALFA no ano 2000, deve-se atentar para o fato de que o MEC nesse momento não procedera ainda ao

credenciamento da instituição, portanto, o que se pode inferir do excerto acima é que em 30 de agosto de 2000 houve apenas a criação da empresa, da entidade mantenedora da ALFA, junto aos órgãos governamentais do Estado do Araguaia.

A criação da ALFA só ocorrera a partir do ato regulatório interposto pelo MEC por meio da Portaria n. 954 de 27/03/2002, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 28/03/2002. (informação extraída do PDI de 2002 a 2007 da ALFA e do portal do MEC – emec.mec.gov.br em 27/11/2011 às 10h40).

A história da ALFA, entretanto, pode ser complementada pela narrativa de colaboradores, empregados e ex-empregados da entidade mantenedora, que lá desenvolvem ou desenvolveram suas atividades profissionais. As informações obtidas com estas narrativas não constam dos documentos oficiais da instituição que foram coletados para esta pesquisa, mas constituem-se como depoimentos relevantes que melhor caracterizam o histórico da organização e elucidam melhor alguns fatos verificados ao longo da análise dos resultados.

E1, ainda que esteja formalmente distante da organização há seis anos, discorreu sobre a história da ALFA com certo entusiasmo e nostalgia, algumas vezes evidenciando fortes sentimentos de identificação, usando verbos em primeira pessoa, como se ainda estivesse nela atuando e outras vezes sentimentos de ressentimento e desapontamento quanto aos rumos que a instituição tomou.

A história da ALFA está relacionada com a própria história de vida de E1, uma vez que ele foi o personagem principal do nascimento da instituição.

Na verdade eu trabalhei na UNIGA (Universidade Gama em Monte Verde) até 96. Em 96 eu saí de Monte Verde e fui morar em Minas Gerais (...) e em 98 eu vim pro Araguaia. Quando eu cheguei no Araguaia, eu comecei a trabalhar no grupo Alcolumbre (...) nessa área financeira, que é o que eu fazia na UNIGA antes... e fui prestar vestibular na UNIFAR (Universidade Federal do Araguaia) pra direito e quando eu cheguei e recebi a minha ficha de inscrição e vi a relação de candidatos por vaga na UNIFAR, eu identifiquei treze mil candidatos por vaga e tinham mais cento e oitenta vagas no CEAR (Centro de Ensino Superior do Araguaia – instituição privada local) e eram as únicas duas instituições de ensino superior que tinham aqui. Imediatamente eu liguei pra Monte Verde, procurei na época o Flávio Alencar, que era o diretor de expansão. Ele cuidava da saída da Gama para outros Estados, e passei a situação. Na mesma ligação, ele imediatamente passou pro Márcio Casagrande, que era o dono da Gama, filho do José Casagrande Netto. E o Márcio pediu pra que eu fizesse um levantamento de uns dados com relação a quantos concluintes do ensino médio nós teríamos, qual seria o perfil mais adequado para o Estado em termos de cursos e mandasse isso para

o email dele, que eles tinham interesse em vir pro Araguaia. Já estavam em Alagoas e estavam querendo pegar essa região norte, vir para o Maranhão e atingir até Manaus (...). A estratégia de expansão nunca era adquirir prédios ou alugar prédios. A estratégia era a de parceria, então fechava contrato com o dono de um prédio, ele ficava responsável pela obra física e a Gama responsável pelo recheio do prédio e contratação do pessoal (...). Assim foi feito. Identificamos cinco possíveis parceiros e eles mandaram pra cá o Francisco Casagrande pra fazer a entrevista com os parceiros e a escolha (...) e nós fechamos com o grupo NEI que era de propriedade do Alberto Bacelar e assim começou a ALFA. Em 2000 foi protocolado o pedido de entrada da instituição em atividade, mas coincidiu com o problema do analfabeto lá em Monte Verde (situação em que um analfabeto foi aprovado num processo seletivo da Universidade Gama e que teve uma repercussão negativa na mídia nacional) e em seguida com o tiro na menina num Campus da Gama, que ficou paraplégica e logo em seguida com a queda da passarela em um Campus. E esses três eventos fizeram com que o MEC começasse a retardar os processos que apesar de não serem da Sociedade de Ensino Superior Gama, eles sabiam que eram de mantenedoras ligadas à UNIGA. E aí a gente (só) conseguiu autorização pra funcionamento em 2002 quando a gente realizou o primeiro vestibular (E1 – ex-diretor administrativo-financeiro da ALFA).

O atual diretor da ALFA, E2, ratificou essa informação quando em seu depoimento falou sobre um período de estagnação entre a abertura da empresa e a autorização para funcionamento.

O (ex-diretor administrativo-financeiro) (...) começou a prospectar na cidade possíveis parceiros que teriam potencial para se unir ao grupo Gama e desse outro lado ele encontrou o Professor Alberto que comandava o Núcleo Educacional Integrado, o então chamado NEI, que trabalhava com segundo grau (...). Então a partir desse contato, o Alberto, conversando com os seus sócios, concordou que aquele pequeno investimento seria interessante e através do (ex-diretor administrativo-financeiro), iniciaram uma série de negociações (...). Eles desativaram o prédio do NEI cursinho, voltando este a funcionar onde funcionava o ensino médio e ali fizeram todas as adaptações para que a faculdade funcionasse e aí começou todo um processo em 2000 de estruturação (...). Aconteceu um fato muito interessante aí... O grupo Gama naquela época promoveu a reforma do prédio e trouxe todos os equipamentos. O grupo NEI recrutou uma série de pessoas para defender o projeto, conseguiu estabelecer no prazo a estrutura do prédio, foi feita a visita de autorização e daí o prédio ficou montado e com plásticos mais ou menos durante um ano e meio – de novembro ou dezembro de 2000 a maio de 2002. Ele ficou fechado, montado, todas as salas montadas, a biblioteca montada, o parque de informática todo montado e desligado, tudo no plástico (...). As pessoas que tinham sido contratadas ou com a expectativa de contratação, que na verdade ninguém estava contratado (...)

foram sumindo, diluindo e as pessoas foram tomando outros rumos e o processo estagnou (E2 – atual diretor da Faculdade).

Assim, a ALFA, embora tenha sido constituída como uma instituição isolada e com uma mantenedora independente, estava vinculada à Universidade Gama (UNIGA), na medida em que a análise do contrato social da mantenedora, assim como algumas de suas alterações posteriores apresentam em sua constituição societária alguns membros da família Casagrande, como o Senhor Márcio Casagrande e o Senhor José Casagrande Netto, proprietários da SESUG, que era a mantenedora da Universidade Gama e das Instituições fora de Monte Verde que também levavam o nome Gama. Restou, porém, a dúvida sobre os motivos que levaram a UNIGA a abrir uma unidade no Araguaia, assim como em outros Estados brasileiros com mantenedoras independentes e com instituições de ensino sem a marca Gama. Obviamente que a narrativa anterior de E1 merece atenção nesse sentido, uma vez que os problemas enfrentados em Monte Verde pela UNIGA acabavam refletindo na marca e conseqüentemente nos processos de avaliação regulados pelo MEC, ao que E1 complementa:

A estratégia da Gama na expansão era essa. Sul e sudeste eles abriam como Gama. Norte e Nordeste (com outros nomes), até pela dificuldade de logística e de operação que eles tinham e principalmente porque os funcionários da Gama não se dispunham a sair de Monte Verde para vir pro Norte e Nordeste (...), então não achavam pessoas de confiança pra vir pro nordeste e com medo de causar algum dano para a marca e travar todos os processos da Gama junto ao MEC, eles, em um primeiro momento, sempre abriam com outro nome (E1 – ex-diretor administrativo-financeiro da ALFA).

Inferese desse excerto o fato de que os dirigentes da Gama, a despeito de estarem prejudicando as instituições do norte e nordeste, a partir do uso de sua marca, parecem mais receosos de que, na medida em que eles não dispõem de pessoal de confiança para conduzir as instituições dessa região, na possibilidade de uma má gestão e/ou até a insegurança do sucesso dessas operações em regiões brasileiras pouco desenvolvidas, isso poderia trazer, em sentido inverso, uma mácula à marca Gama.

Chama a atenção o fato de que são poucos os colaboradores da ALFA hoje que conseguem narrar o vínculo existente entre a ALFA e a UNIGA no período de 2002 a 2008. Em sua maioria, os colaboradores entrevistados nesta pesquisa têm o

entendimento de que a relação entre as duas instituições só existia na forma de colaboração técnica.

Bem, a relação era próxima, mas não era tanto... Sempre houve... sempre houve uma relação. A Gama sempre deu um suporte através da mantenedora da própria Faculdade (referindo-se à UNIGA). Ela sempre dava um suporte técnico necessário principalmente nos processos de autorização de curso ou renovação ou reconhecimento ou renovação de reconhecimento. Ela sempre deu esse suporte técnico necessário para a Instituição. (E4 – Coordenadora do Núcleo de Práticas Jurídicas).

Muito embora houvesse um afastamento entre as organizações, tendo em vista o fato de serem mantidas por empresas diferentes, aparentemente existia alguma cobrança dos sócios mantenedores quanto à atuação da organização no Estado do Araguaia, conforme o relato abaixo.

(...) Na realidade não existia a figura de uma governança corporativa. Existiam fiscalizações isoladas, a partir de algum sinal ou de algum indicativo que aparecesse quando alguma coisa não ia bem. Era isso que dava pra gente perceber. Quando alguma coisa não ia bem, vinham uma, duas, três pessoas, fazer uma fiscalização, olhar... mas não existia digamos assim mais ou menos o parâmetro de uma governança corporativa, não existia! (E10, coordenador do curso de Administração).

Enfim, a partir do ano de 2002 a ALFA inicia suas operações na cidade de Maruá, no Estado do Araguaia. O PDI do período 2008 a 2012 explora a evolução dos cursos ofertados pela instituição ao longo do tempo.

A partir de 2002 a ALFA iniciou sua operação ofertando à sociedade amapaense três habilitações do curso de Administração – Administração de Cidades, Administração em Marketing e Administração Geral, a partir dos quais iniciou sua trajetória acadêmica. Em 2004, já em um novo endereço e se beneficiando de uma nova estrutura acadêmica e administrativa, melhor adaptada aos anseios de crescimento da Instituição, a ALFA passou a ofertar o curso de Direito, atendendo ao que havia planejado no seu Plano de Desenvolvimento Institucional anterior (período de 2002 a 2007). (...) Em 2006, após grande período de amadurecimento e já tendo reconhecido o curso de Administração em suas três habilitações, a ALFA solicita um aditamento do PDI para expandir seus cursos de graduação e no ano seguinte recebe avaliação do MEC para autorização de três novos cursos de graduação – ciências contábeis, pedagogia e sistemas de informação, sendo os dois primeiros ofertados já no primeiro semestre de 2008. (PDI – 2008 a 2012).

Ainda no que tange à oferta de cursos, a ALFA também ofertou cursos de pós-graduação lato sensu, conforme retratado em seu PDI:

(...) a Instituição implementou três cursos de pós-graduação entre 2004 e 2005. São eles: Design, Direito Público e Agentes de Inovação e Difusão Tecnológica, este último em parceria com o SEBRAE e ABIPIT. A ALFA lançou ainda a partir de 2005 os cursos de especialização em Gestão de Recursos Humanos, Administração em Marketing, Administração Pública, Gestão Empresarial, Engenharia e Segurança no Trabalho, Auditoria e Perícia Contábil e Segurança Pública, alguns ministrados exclusivamente pela ALFA e outros em convênios com outras instituições. (PDI – 2008 a 2012).

Para fins de Administração, a Faculdade Alfa contava com uma estrutura organizacional com órgãos normativos, deliberativos, executivos e suplementares, conforme indica o seu regimento interno. O Conselho Superior de Administração (CONSAD), o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) são órgãos normativos e deliberativos das decisões da instituição, conforme reza as orientações emanadas pelo MEC para a organização das IES. Na condição de órgãos executivos, o regimento institucional destaca a necessidade de uma diretoria geral, uma diretoria acadêmica e uma diretoria administrativa e financeira e as coordenações de curso.

A ex-coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e do curso de pedagogia comenta a estrutura organizacional verificada na ALFA no período de 2002 a 2008:

Diretor Geral e junto com ele CONSAD e CONSEPE. Desde que eu entrei isso já existia. Eu não sei quando foi implantado também. Ai (havia o) Diretor Acadêmico e coordenadores de curso (...). Tinha também o diretor financeiro (...). (E7 – ex-coordenadora do curso de pedagogia da ALFA)

A atual consultora de Gestão e Qualidade (G&Q) da ALFA, muito embora tenha sido admitida somente em 2007 em uma das funções administrativas da instituição, procura identificar a estrutura organizacional da instituição na sua fase inicial, desvelando em sua narrativa, além dos órgãos executivos, aqueles suplementares:

Quando eu cheguei na ALFA tinha um diretor (...) e tinha uma secretária... Tinha (...) um diretor acadêmico (...). E tinha um coordenador ou diretor Financeiro (...). Então eram apenas esses três cargos de gestão. Abaixo deles tinha... não me lembro bem disso aí, não, mas tinham os coordenadores de curso (...). Abaixo deles tinham os professores. Ai vem a parte administrativa... Tinha uma secretária de alunos, que era a Professora Sueli, com quatro atendentes na secretaria. Tinha a CI, que era a Central de Informações que também tinha três atendentes, se não estou enganada. Tinha uma prefeitura do campus (...). Tinha a biblioteca, com dois atendentes, se não estou enganada. Bureau de informática (...) e o pessoal de apoio (...). (Tinha) a supervisora financeira e abaixo dela tinham as atendentes que eram caixas e as pessoas que trabalhavam com ela na parte de acordo (...). Tinha contas a pagar (...), tinha a contabilidade (...) e também (...) essa parte de departamento de pessoal (...) (E8 – Consultora de Gestão e Qualidade).

Conforme consta no PDI da ALFA do período de 2008 a 2012, a ALFA não só evoluiu em termos de qualidade do espaço físico ou do número de cursos, alunos e funcionários, como no desenvolvimento dos seus projetos pedagógicos, na qualificação do seu corpo docente e na produção de projetos de extensão e iniciação científica.

Questionados inicialmente sobre os pontos fortes da ALFA no período de 2002 a 2008, os entrevistados afirmaram que um dos pontos de maior destaque está na relação entre as pessoas na empresa. Essa característica é verificada em quase todas as narrativas. Há ainda outras questões que merecem destaque, como a qualidade do corpo docente.

O coordenador do curso de Administração resume os pontos fortes da seguinte forma:

Eu diria que basicamente o corpo docente e o clima que existia entre as pessoas. (E10 – coordenador do curso de Administração).

E E1 ratifica:

Corpo docente, relacionamento e posicionamento bem definido (...) (E1 – ex-diretor administrativo-financeiro).

As questões que envolvem o clima organizacional, o relacionamento entre as pessoas, assim como o envolvimento e qualidade do quadro de professores, são bem descritas pela atual gerente acadêmica.

(Os pontos fortes eram) a equipe, a relação, um sentimento de unidade. Era bom lidar com os professores. Eles se sentiam parte e a gente sentia que eles se sentiam parte, então a gente falava, discutia idéias e se relacionava, tanto dentro quanto fora da instituição. Aquela coisa de cultivar mesmo laços que se construíam ali. Muitas vezes, quantas vezes, quantas reuniões não foram marcadas em sábados, por exemplo, onde não tinha nenhum tipo de remuneração. Ai eu me lembro do Magno falar assim – Espera ai, mas é o professor ou é o amigo que vem pra essa reunião? “Quem tá chamando? É a coordenadora ou é a minha amiga?”. Se a gente dissesse – “é a amiga”, ai ele – “então eu venho com certeza, vamos fazer um café, vamos fazer um lanche?”. Agora se dissesse – “é a coordenadora”, então ele dizia – “não, então tu vais me pagar?” [risos]. Então era uma relação bem [fala emocionada]... era descontraído, era uma relação de qualidade, era uma relação profissional de qualidade, a gente gostava. Todo mundo tinha amor mesmo pela instituição, pela ALFA, gostava de estar ali. Quantas vezes a gente sentava na cantina pra discutir coisas da instituição, idéias... quantas vezes Magno, Ana Priscila, outros professores já não vieram em casa pra conversar sobre uma proposta (...). Naquela época nós tínhamos afetividade e era como o próprio Magno diz – “ah, o nosso trabalho é um mediador da nossa afetividade”. Era o trabalho que mediava a afetividade... por exemplo, fazer reuniões era um pretexto pra gente se encontrar, pra gente debater, pra gente construir aquilo juntos e acreditar e levar aquilo pra frente. Era por gosto. O trabalho acaba sendo o objetivo final, mas na verdade ele mediava o objetivo da afetividade. Isso (...) da relação... acho que por isso é que todo mundo gostava tanto, por isso que todos os alunos gostavam tanto, por isso que a gente tinha uma relação muito próxima dos alunos (...). Naquela época a gente sentava com o menino (aluno) na cantina pra discutir TCC... quantas vezes (...). É claro que tinham as reuniões de orientação assim formalizadas e tudo, mas não precisava – “Não, olha, eu só vou te atender se fôr no horário de aula”. Não tinha isso! O professor atendia o aluno e tudo se dava de maneira natural. Era muito natural e muito gostoso viver... (E7 – ex coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Com emoção muito parecida, E3, que da mesma forma não está mais vinculada à instituição ratifica algumas situações exploradas pela ex-coordenadora do curso de pedagogia, agregando ainda a questão da infra-estrutura e do reconhecimento profissional.

(...) a mudança do prédio foi muito bem aceita pelos alunos (...), outro ponto forte que eu vejo assim e que eu já falei ainda agora é esse crescimento dos funcionários. Sempre foi muito bem observado, apesar de não ter essa avaliação escrita (avaliação de desempenho), sempre foi muito bem observado. Sempre a gente conversou muito com aquele colaborador que se destacava. Ele sempre foi convidado a assumir um posto maior [repetiu a frase para dar ênfase]. Eu

mesmo sou um exemplo disso (...) e eu acho também que outro ponto positivo era o clima organizacional que tinha naquela época. As pessoas trabalhavam muito felizes. Lá tinha um clima ótimo de trabalho e acho que por isso fiquei tanto tempo lá. Um clima excelente de trabalho onde a gente trabalhava muito, sempre todo mundo trabalhou muito, mas o clima era tão bom que parece que a gente nem cansava. A gente tinha fôlego (...) pra poder desenvolver um bom trabalho e todo mundo trabalhava muito mais com o coração (...). (E3 – ex-gerente acadêmica).

A Consultora de G&Q, assim como a coordenadora do curso de ciências contábeis e também a gerente comercial concordam com as afirmações acima na medida em que apontam a estrutura física, o clima organizacional, a cooperação entre as pessoas e a qualidade do grupo docente como pontos muito positivos da instituição.

A gerente administrativo-financeiro, diferentemente dos demais, aponta para uma questão importante da instituição como ponto forte da época, o que pode revelar também uma preocupação para os dias atuais.

Eu penso que os pontos fortes estavam em torno da identidade. Eu acho que a marca ALFA era muito marcante. As propagandas no rádio, na televisão, outdoor, isso era muito forte. Eu achava muito positivo isso. Na época eu achava que a divulgação era melhor, a questão da mídia era melhor. (E5 – gerente administrativo-financeiro).

Quanto aos pontos fracos da ALFA naquele período, há uma divergência generalizada de apreensões, o que sugere não existir compartilhamento de informações entre os colaboradores sobre as deficiências da ALFA ao longo desse período. Os pontos fracos variam desde problemas de infraestrutura a questões operacionais, como atendimento ruim e empréstimo de livros, receber dinheiro na empresa, até dificuldades de gestão, de planejamento e de controle.

Essa questão de (...) o controle institucional ser lá em Monte Verde ainda era muito frágil, fraco e de certa forma a direção ficava muito isolada, porque muitas decisões eram tomadas por aqui mesmo. Tudo isso... talvez não que fosse errado, é porque a minha cultura era diferente (...). Então muitas vezes eu percebia que com essa independência, muitas vezes a instituição era administrada como se o diretor fosse o dono. (E5 – gerente administrativo-financeiro).

A investigação dos pontos fracos e pontos fortes da ALFA traz subsídios para se compreender os valores desenvolvidos na instituição naquele período. Há de se destacar que os valores cultivados não estão em consonância com aqueles propostos nos documentos oficiais da época. Ainda que se tentasse difundir alguns valores, que foram pensados previamente ao se planejar e representar a instituição no momento de sua concepção e também posteriormente, os próprios colaboradores é que foram os responsáveis pela construção dos valores institucionais ao longo do tempo, como é verificado nas narrativas a seguir. Mesmo que se verifique na prática o que está formalizado, poderá ter havido aí apenas uma coincidência. O PDI relativo ao período de 2008 a 2012, assim como os projetos pedagógicos dos cursos dão conta de evidenciar a missão, a visão e os valores institucionais.

Missão: A Faculdade Alfa tem como missão oferecer educação de excelência enfatizando a importância da qualidade, exercendo um papel determinante na cultura da Organização para formar profissionais capacitados, éticos e conscientes do seu compromisso para com o desenvolvimento do Estado do Araguaia e do município de Maruá, permitindo o acompanhamento das mudanças ambientais e uma precisa definição de suas estratégias.

Visão: Ser uma instituição de Excelência na Educação Superior no Estado do Araguaia.

Valores: Respeito ao indivíduo e ao meio; Satisfação dos clientes internos e externos; compromisso com o desenvolvimento regional sustentável; alto padrão de confiança em seus colaboradores e parceiros; inovação e transferência permanente do conhecimento; pluralismo de idéias; ética. (PDI 2008 a 2012).

A percepção dos valores institucionais por parte dos colaboradores no período de 2002 a 2008 estimula sentimentos de saudosismo, de indignação, de crítica à gestão e uma calorosa discussão, com pontos de vista especialmente distintos entre aqueles que já não mais se encontram na instituição e aqueles que lá dentro vêm construindo um discurso e uma identidade social distintos daqueles vistos no passado.

Olha, eu posso te dizer uma coisa, que os valores institucionais eram desconhecidos, mas havia valores que se tornavam institucionais por prática. As próprias pessoas criaram e estabeleceram os seus valores, então os valores que se fortaleceram e que faziam com que as pessoas se unissem nas ações eram valores muito ligados ao companheirismo, ao trabalho sério, querer fazer um trabalho sério, um trabalho ético, de profissionais que estavam começando uma carreira na docência ou na parte técnica da instituição, administrativa

da instituição, mas que queriam se fortalecer, queriam mostrar que eram capacitados para aquilo, então isso fazia com que os valores se estabelecessem, valores que não eram só valores profissionais, mas eram valores afetivos, de afetividade mesmo, então as pessoas criaram seus próprios valores, porque os institucionais, aqueles que estavam em algum documento, desses mesmo não houve conhecimento das pessoas. (E4 – coordenadora do NPJ).

Os diversos aspectos que apontam para os valores culturais da ALFA durante seu primeiro período de existência são resumidos pelo diretor da instituição como “Família ALFA”. Esse termo é usado por outros colaboradores que, em comparando o hoje com o passado, conseguem distinguir as duas culturas baseando-se especificamente no desenvolvimento da cultura profissional em detrimento à familiar.

Existe uma expressão que é o resumo disso, que é a Família ALFA. Os valores eram pessoais. Quando você tinha... bem, eu coloco assim... vou te dar uma experiência. Como os valores eram pessoais, as relações eram pessoalizadas (...). Não existiam valores institucionais. Existiam valores pessoais que eram cultivados pela equipe. Proximidade, amizade, simpatia, eram coisas muito marcantes. A questão do emocional. Muitas vezes as coisas eram discutidas no calor da emoção e depois tinham de ser rediscutidas com a calma, com a conciliação de um e de outro. Eu não gostaria de falar em valores específicos, mas eram valores muito mais do grupo – a Família ALFA, do que valores institucionais da ALFA (...). (E2 – atual Diretor Geral).

Ao longo de sua entrevista, o diretor geral expõe por inúmeras vezes essa característica da personalidade, na tentativa possivelmente de justificar antecipadamente a mudança cultural verificada em sua gestão, qual seja, o suposto afastamento da cultura Família ALFA. De toda forma, seu posicionamento é relevante porque possibilita referências lógicas e interessantes para o que se verifica no segundo momento da instituição.

A atual gerente financeira, que adveio de uma cultura bancária totalmente profissional corrobora as afirmativas do diretor e expõe suas dificuldades com a cultura da ALFA naquele período.

(...) Eu não entendia a cultura. Eu vim de uma cultura totalmente diferente. (...) Eu achava muito... que as coisas funcionavam muito na base da amizade, porque fulano é meu amigo, eram muitos amigos, era muito beija beija, eram muitos abraços. Não que isso não estivesse certo. Os funcionários eram muito... como diria... não

tinham aquela cultura de chegar pra trabalhar no horário, cumprir horário, fazer lá o serviço. Não! Saiam, passeavam, iam para outro setor, conversavam, voltavam quando bem entendiam ou ficavam de bate papo na internet, enfim tinha muito funcionário sobrando, por isso eles faziam isso. Os alunos sempre foram assim muito próximos e muitos deles, nossa, eles tinham paixão... Era como se fosse uma segunda casa deles. Eles eram muito próximos da direção, dos professores (...). Era muito familiar, eu direi assim. (E5 – gerente administrativo-financeiro).

Outros colaboradores também discutem essa impressão da cultura familiar da ALFA, mas trazem no bojo do seu entendimento a associação de família com o clima interno, com o apoio mútuo, com o bem estar. Não é comum fazerem uma associação crítica entre o traço familiar da ALFA e o seu próprio gerenciamento, porque aparentemente aquele aspecto não era desagradável para a maioria dos colaboradores.

A ALFA tinha uma estrutura familiar. Ela tinha uma cara de empresa familiar, então muitas pessoas gostavam de estar ali, o que eu ouvi dizer, pelo fato de ter um clima bom, de não ter pressão no trabalho. (...) as pessoas trabalhavam muito... não é livremente... mas assim muito à vontade... Como eu te falei várias vezes nesse clima amistoso. (...). As pessoas se tratavam com muita intimidade na ALFA. Era “oi, tudo bem?!”, era muito beijo, muito abraço. Tinha muita amizade. As pessoas se sentavam, conversavam. A gente via às vezes funcionários conversando muito, sentados conversando. Era toda uma intimidade. (E8 – Consultora de G&Q da ALFA).

A gerente acadêmica traz alguns aspectos desse período visto sob o ponto de vista docente, que se tornam relevantes quando comparados com o momento atual por que passa a organização.

(...) Na ALFA você se sentia bem, porque não te tiravam a tua autonomia de sala de aula. O professor dizia que era A com muito bom senso. Obviamente que não existia uma radicalidade aí. Eu estou falando especialmente da minha experiência docente. Com bom senso, eu acertava as minhas querelas em sala de aula e me respaldava todo tempo (...). E a coordenação nunca, na minha história de ALFA, passou por cima de uma decisão de um professor. Isso era um diferencial que eu percebia (...). Eu me arrumava pra ir pra ALFA. Eu me sentia bem lá na ALFA enquanto professora (E11 – gerente acadêmica).

Os atuais colaboradores da Faculdade, em geral, mantêm uma posição de que as mudanças que vieram depois foram boas para a organização, mas costumeiramente falam do passado com saudosismo.

Tendo relatado o histórico da instituição e seus aspectos culturais, parte-se para um segundo momento da história, que é o processo de incorporação⁶ da ALFA realizado pela Gama Educacional S.A. Nesta circunstância, procura-se alcançar o primeiro objetivo específico proposto por esta pesquisa, que corresponde a descrever o evento raro ocorrido, compreendendo como os colaboradores da organização o interpretaram.

5.2 O EVENTO RARO – PROCESSO DE AQUISIÇÃO (INCORPORAÇÃO) DA ALFA PELA GAMA EDUCACIONAL S.A.

O evento raro experienciado pela ALFA teve como objeto o processo de aquisição (incorporação) desta instituição pela Gama Educacional, que se iniciou formalmente a partir de agosto de 2008, conforme demonstra o Comunicado ao Mercado realizado pela Gama Educacional em 28 de agosto de 2008 por meio de sua diretoria de Relações com Investidores (RI) e cujo documento encontra-se armazenado no site da Gama:

Em 07 de abril de 2007 a companhia assinou um Memorando de Entendimentos com seus Acionistas Controladores tratando daquelas Empresas Mantenedoras de Ensino Superior que, por razões técnicas ligadas à sua rentabilidade e condição contábil, não participaram da composição inicial da sua carteira de participações, a saber: (i) a Sociedade de Ensino Superior Alfa Ltda. – SESA (...). A condição para a efetivação desta Operação foi que (1) as Sociedades passassem a obter resultados positivos, mediante a constatação, nos respectivos Balanços, de Patrimônios Líquidos positivos; (2) o Conselho de Administração da Companhia aprovasse a transação; (3) a Aquisição fosse realizada pelo valor patrimonial contábil. Sucede que, nesta data, aquelas mantenedoras nacionais, em seu conjunto, já apresentam resultado positivo, sem, contudo, ser possível, tecnicamente, que se se preveja em prazo curto, que seus Patrimônios Líquidos estejam positivados. (...). Será possível, desta

⁶ Os entrevistados se referem ao processo de aquisição como incorporação. Neste trabalho, estes dois termos assumem o mesmo significado.

forma, viabilizar-se a imediata aquisição dessas empresas, com a Companhia capitalizando seus créditos e transformando em positivos os valores de seus Patrimônios Líquidos. Consequentemente, ao reduzir suas despesas financeiras, aumentaria ainda mais seus rendimentos financeiros, com visível vantagem econômica para a Companhia. Uma vez assumido o controle integral dessas Sociedades, os empréstimos bancários existentes seriam liquidados, anulando-se, assim, os encargos financeiros, com maiores benefícios econômicos. (Comunicado ao Mercado em 28 de agosto de 2008 sobre a proposta da administração à Assembléia Geral Extraordinária para aquisição de Sociedades de Ensino Superior nos Estados de Araguaia, (...)).

E foi formalizado posteriormente e publicado no mesmo site como fato relevante, datado de 02 de outubro de 2008.

A Gama Educacional S.A. (companhia ou Gama, Novo Mercado Bovespa: GAMA3), vem, em cumprimento ao disposto na Instrução CVM n. 358/02 e alterações posteriores, comunicar ao mercado e ao público em geral que, em Assembléia Geral Extraordinária realizada em 1 de outubro de 2008, foi aprovada a Proposta da Administração para a aquisição de quatro Sociedades Mantenedoras de Instituições de Ensino Superior, a saber: a) a Sociedade de Ensino Superior Alfa Ltda. – SESA (...), cuja totalidade das quotas é detida, direta ou indiretamente, por parte dos acionistas controladores da companhia. (Fato Relevante, de 02 de outubro de 2008).

Ainda que se tenha verificado pelas narrativas dos entrevistados que a ALFA se constituiu por intermédio dos mantenedores da Universidade Gama, aquela teve natureza jurídica e gestão próprias, tendo se desenvolvido a partir de políticas estabelecidas localmente e nunca corporativamente. Não há o que se falar, portanto, em cultura, rotinas e conhecimentos integrados corporativamente. Só a partir do surgimento da Gama Educacional é que a ALFA se integra a um grupo maior, com sua mantenedora ligada a uma *holding* e a políticas institucionalizadas.

Como o evento raro ocorrido na ALFA se constitui a partir da incorporação desta instituição pela Gama Educacional, é importante destacar o nascimento e desenvolvimento desta empresa no mercado brasileiro, tendo em vista que a sua criação se deu pouco tempo antes de se iniciar o processo de incorporação de sociedades mantenedoras de instituições de ensino pelo Brasil, o que demanda explicações sobre a possibilidade de uma empresa recém-criada impor uma mudança cultural tão profunda nas instituições incorporadas, uma vez que em sua etapa inicial, a Gama Educacional manteve um modelo de gestão similar ao que era

praticado anteriormente à abertura de capital, assim como não se verificava inicialmente, conforme relato dos colaboradores e informações obtidas no site da Gama Educacional, alterações no grupo de pessoas que detinha a gestão da empresa, nem mudanças nas políticas administrativas, financeiras, comerciais e acadêmicas.

A história da incorporação da ALFA, portanto, é precedida pelo ingresso da Gama Educacional no mercado de capitais, que demandou a incorporação de um modelo de gestão focado na entrega de valor ao acionista e em uma série de requisitos que são impostos a estas organizações, evidenciados ao longo dessa discussão.

Um trecho extraído do site da Gama Educacional dá conta de evidenciar a oferta pública de ações (IPO) no ano de 2007. A ata da Assembléia Geral Extraordinária de 31 de março de 2007 apresenta alguns pontos de constituição da companhia.

Mesa: O Senhor José Casagrande Netto assumiu a presidência da mesa, e convidou a mim, Márcio Casagrande, para secretariar os trabalhos.

Ordem do Dia: (I) a Constituição da Gama Educacional S/A (companhia) por subscrição particular de ações, e (II) aprovação do Estatuto Social.

Deliberações: O Presidente da Mesa deu início aos trabalhos, e seguindo a ordem do dia, os presentes deliberaram por unanimidade:

- (I) Constituir a Gama Educacional S.A., (...).
- (II) Aprovar, sem qualquer ressalva, o Estatuto Social da Companhia, cujo teor é o seguinte (...) (Ata de Assembléia Geral de Constituição).

Ainda que se possa inferir que a transformação do grupo Gama em sociedade anônima tenha sido um fator essencial para impelir uma mudança profunda, requisitada pelas normas do mercado de capital internacional, ela não foi o principal. A entrada de uma terceira empresa no negócio ajudou a profissionalizar a gestão e permitir, conjuntamente com o modelo de governança corporativa, uma profunda transformação verificada nas diversas empresas do grupo. O ingresso de capital desta terceira empresa chamada Vértice foi comunicado no fato relevante de 11 de maio de 2008:

Em 10.05.2008, foi celebrado Contrato de Compra e Venda de Ações e Outras Avenças, tendo por objeto a aquisição direta, pela Vértice

Participações S.A. (“VERTICE”), de 47.151.040 ações ordinárias representativas de 20% do capital social total da Gama (a “compra e venda de Ações”), de titularidade dos acionistas controladores da Gama. A Vértice é uma companhia aberta que tem por objeto social investir em outras sociedades, sendo diretamente controlada pela IQ INVESTIMENTOS S.A. (“IQ”). A Vértice atualmente não é titular, direta ou indiretamente, de qualquer participação societária na Gama, bem como bônus de subscrição, direitos de subscrição de ações e de opções de compra de ações. (...) O ingresso da Vértice no quadro acionário da Gama tem como objetivo principal instrumentalizar uma aliança estratégica entre os controladores da Companhia e a IQ, por meio da qual o controle da Gama será compartilhado, por prazo determinado, visando ao incremento de valor da Companhia mediante a gestão estratégica de seus negócios. O ingresso da Vértice implicará: (i) a alteração das disposições estatutárias referentes à administração da companhia (...); (ii) conversão das ações preferenciais em ações ordinárias e adequação do Estatuto Social da Companhia, visando à sua adesão ao segmento da BOVESPA denominado Novo Mercado; e (iii) celebração de Acordo de Acionistas tendo como objeto o exercício do direito de voto de forma integrada, co-gestão da companhia e restrição à circulação de ações de emissão da Companhia, cujo teor será oportunamente divulgado no sistema de Informações Periódicas e Eventuais da CVM (“IPE”). (Fato relevante de 11 de maio de 2008).

Como pode ser observado, a gestão da Gama Educacional e, por conseguinte, de todas as mantenedoras a ela vinculadas, passa a ser compartilhada com a Vértice por prazo determinado. Prazo esse que se encerra em agosto de 2010 quando a maioria dos sócios fundadores da Gama vende as ações em seu poder e quando a Vértice é incorporada pela Gama Educacional, conforme ata de Reunião do Conselho de Administração datada de 26 de agosto de 2010. Ainda assim, a gestão da organização continua sob o comando da IQ.

A influência da IQ na gestão das organizações, especialmente os seus reflexos na ALFA são sentidos pelos colaboradores.

Isso ai é um fato curioso, porque toda vez que você abre o seu patrimônio, você só vende 49% de suas ações com o intuito de continuar na gestão, mas os relatos que nós temos é que o grupo IQ só aceitou comprar os 20% ou 22% das ações se ele tivesse o poder de gerenciamento. (...). Ai prova a limitação de know-how por parte de quem estava cedendo e a visão de negócio de quem estava comprando. (E10 – coordenador do curso de Administração).

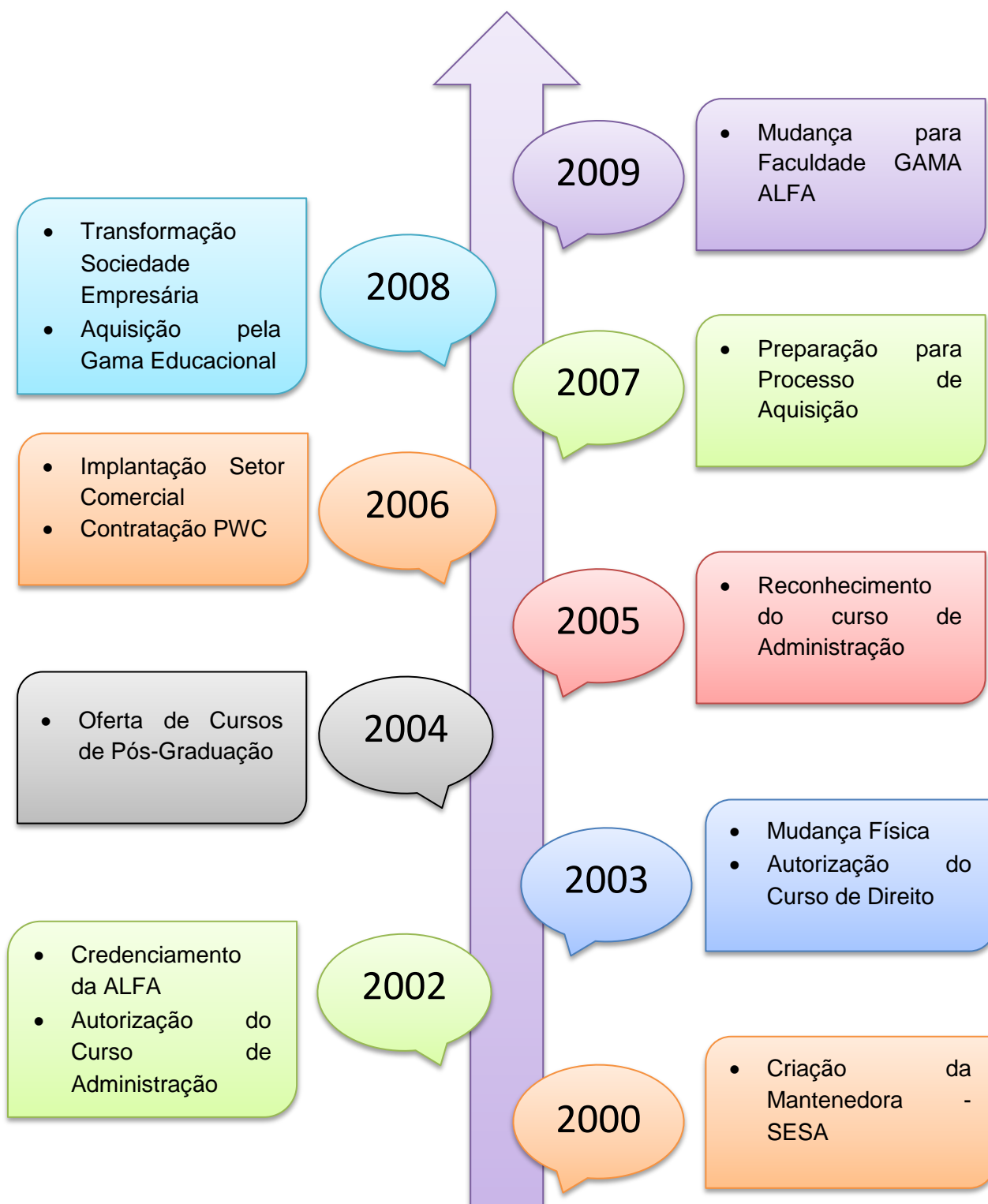
O diretor da ALFA, nesta nova fase chamada Faculdade GAMA ALFA fala um pouco sobre o que é a IQ e a que se propõe.

A IQ é uma empresa que é ligada ao Banco Valor e é qualificada como Equality Fund. O que é um Equality Fund? São profissionais que se reúnem, se associam e que apresentam uma experiência de carreira na gestão de oportunidades. Então são profissionais que trabalham com o seu próprio dinheiro algumas vezes, mas acima de tudo eles são vendedores de projetos, então eles captam investidores que entendem que o projeto que eles estão querendo executar traz retorno financeiro e eles pegam esse volume econômico e vêm pra dentro da empresa com esse capital proporcionar resultado. Pega a empresa, valoriza a empresa e ai ou continua ou vende, já uma empresa modificada. E ai eles fazem um trabalho pesado de mudança e implementação (...), então veja, é um grupo que vende oportunidades pra investidores e ai você tem a educação surgindo como uma destas oportunidades em um cenário que se vê para o período de 2010 a 2020. E daí por diante num cenário de mudanças alavancado pelo posicionamento econômico do Brasil (...). Então chegou um grande momento de oportunidades e eles viram na Gama uma oportunidade de fomentar o negócio. Então eles entram na Gama e com essa entrada, eles vêm e entram na ALFA. Então esse é o grande choque, porque a confusão está generalizada. São culturas brigando. O ano de 2008 e 2009 é marcado por isso (...). Aquele processo que iniciou com a proposta de ser profissionalização da gestão acabou resultando em uma mudança completa da empresa e hoje a gente não tem praticamente nada do que se tinha em 2007 (E2 – Diretor Geral).

A fala do diretor da instituição é convergente com a afirmativa de Christianson *et al.* (2009) quando afirmam que um evento raro promove uma interrupção que requer a reorganização das atividades da empresa de forma a conduzi-la para um modelo de gerenciamento diferente daquele verificado antes de o evento ocorrer. As interrupções criadas a partir do evento podem criar uma folha em branco em que a organização pode se reinventar.

Assim, a ilustração 05 a seguir evidencia os principais aspectos que envolvem o evento raro pelo qual a ALFA passou, com especial atenção à abertura de capital promovida pela Gama Educacional, o que influencia diretamente nos desdobramentos do evento raro experienciado na ALFA.

Ilustração 05 – Evolução Histórica da Faculdade GAMA ALFA até 2009



Fonte: Elaborado com base nos dados coletados.

Por fim, chama atenção o fato de as quatro empresas mantenedoras incorporadas em agosto de 2008 já terem sido objeto de análise para ingresso na Gama Educacional em abril de 2007, o que não foi possível naquela época devido a fragilidades financeiras e contábeis. Isso retarda o processo de incorporação e promove um processo de interpretação do evento raro antes de ele efetivamente acontecer. Essa situação é analisada nas próximas subseções, que apresentam o processo de interpretação do evento raro pelos membros organizacionais da ALFA.

O processo de interpretação do evento de incorporação é apresentado em três etapas, conforme descrito na metodologia, antes, durante e depois do evento. Assim, no período anterior ao evento são apresentados maiores detalhes do que ocorreu ao longo do processo de incorporação, que se inicia em 2006 com a contratação de uma empresa multinacional chamada Price Waterhouse Coopers (PWC) responsável por efetuar e apresentar os registros contábeis da organização, com base em modelos internacionais de negócios. O durante o evento retrata o momento formal da incorporação e até três meses depois, de forma a evidenciar as lutas políticas e divergências, existentes durante o momento crucial do evento, além das interrupções verificadas e o papel dos colaboradores neste contexto. Por fim, o depois do evento se inicia em fevereiro de 2009 e se estende até o ano de 2011 quando a pesquisa é realizada, período em que podem ser verificados os fenômenos organizacionais ocorridos e o desdobramento das mudanças.

5.2.1 O processo interpretativo na iminência do evento raro – 2006 a setembro de 2008.

Entre meados de 2006 a agosto de 2008, a ALFA ficou sob a expectativa de uma mudança que poderia afetar os seus rumos. Havia especulações sobre a possibilidade da mantenedora das Instituições denominadas Gama, a Sociedade de Ensino Superior Gama (SESUG), abrir capital no mercado de ações. Para tanto, um dos primeiros indícios de que isso poderia acontecer foi a contratação de uma empresa multinacional chamada Price waterhouse Coopers (a PWC).

A PWC é uma empresa que presta serviços de auditoria, consultoria tributária e societária de negócios, com foco em segmentos econômicos específicos, em quatro áreas: Sustentabilidade financeira, gestão de riscos corporativos, reestruturações organizacionais, fusões, aquisições e recuperação de empresas e melhoria de processos e de desempenho, incluindo terceirização de funções contábeis e fiscais, entre outras (extraído do site da PWC – www.pwc.com.br, no dia 28/12/2011 às 17h16). A contratação da PWC é narrada pela gerente administrativo-financeiro:

Bem antes disso (da incorporação), houve todo um controle, tanto que contrataram a Price Waterhouse Coopers para fazer a controladoria da empresa, já preparando a empresa para um segundo momento (...) (E5 – gerente administrativo-financeiro).

Ainda nesse momento já existiam especulações de que o gerenciamento contábil pela PWC era uma condição para que a empresa posteriormente alterasse a sua natureza jurídica. Os colaboradores, especialmente do nível gerencial ficaram na expectativa de que esta modificação estaria relacionada à incorporação da ALFA à mantenedora SESUG e a consolidação de todas as instituições de ensino não SESUG sob uma única marca – a Gama. Esta condição era de certa forma bem vista entre os colaboradores pela satisfação de fazer parte de um grande grupo educacional. Hoje, porém, após tempo suficiente ter se passado para que os membros organizacionais pudessem fazer sentido dos eventos, verifica-se que a chegada da PWC era uma preparação para o ingresso das empresas ligadas à Gama no mercado de capitais.

As especulações surgiam principalmente por intermédio da direção geral da Faculdade que participava de encontros e reuniões na sede da UNIGA em Monte Verde e recebia os e-mails informativos acerca dos movimentos estratégicos da companhia. Decorrido algum tempo de registro contábil realizado pela PWC, os dirigentes de todas as mantenedoras e filiais da Gama foram informados de que a Gama ingressaria no mercado de Capitais e as mantenedoras não SESUG seriam todas incorporadas, o que confirmava os rumores anteriormente compartilhados.

A circunstância da transformação da SESUG e das demais mantenedoras independentes em instituições empresárias com fins lucrativos reforça as expectativas acerca do futuro da instituição na visão dos colaboradores e cria um

mosaico de significados sobre esse processo. Iniciou-se todo tipo de especulação sobre quais as consequências do ingresso da empresa no mercado de capitais para a instituição, para os seus colaboradores e para a educação ofertada aos alunos. Esta situação demonstra a falta de experiência da organização sobre esse tipo de evento, o que fez com que os membros organizacionais buscassem compreendê-lo, criando interpretações e narrativas de forma a reduzir a equivocidade associada (BECK E PLOWMAN, 2009; ABMA, 2000).

Esta falta de experiência, especialmente relacionada aos membros organizacionais de nível gerencial, gerou um maior nível de equivocidade, pois a falta de experiência com este tipo de evento ensejava um menor número de regras para se chegar a uma interpretação, conforme demonstra o relato abaixo.

Algumas pessoas começaram a falar disso e o diretor, como ponto de diálogo, era quem sempre trazia a notícia e depois a gente tinha a gerente acadêmica que começou a conversar sobre isso, mas nunca sobre um processo específico... – Olha, a Gama vai mudar... parece que agora vai deixar de ser sociedade civil, vai ser limitada... vai ter um grande processo de mudança. (E2 – diretor geral da GAMA ALFA).

Verifica-se com a narrativa do atual diretor da instituição, mencionando os relatos da gerente acadêmica na época, que os membros organizacionais de nível gerencial, sentem que alguma coisa está próxima de acontecer e a tarefa é produzir fragmentos dispersos de informação em um quadro de referência em progresso, que formará o entendimento de eventos quando eles estão se desdobrando (BECK E PLOWMAN, 2009). Para estes autores, estar em progresso significa que o quadro de referência se desenvolve quando os indivíduos adquirem cada boato ou informação especulativa.

Claramente que o momento de maior especulação foi causado quando da abertura de capital pela Gama, especialmente no que diz respeito à prestação de serviços educacionais, que é um segmento de negócios em que não se verificava a tradição das empresas em abrir capital e ofertar ações ao público. As especulações giravam em torno da possibilidade de se maximizar a lucratividade das organizações em detrimento da qualidade da educação, conforme alega a ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia, quando questionada sobre a decisão da Gama em abrir o capital.

(...) Eles estão preocupados em fazer (...) da instituição educacional uma empresa literalmente, então eles querem o lucro. O objetivo eu acho que é esse – o lucro. Então perde essa preocupação com a educação de fato (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de Pedagogia).

A discussão acerca das consequências da abertura de capital para o processo educacional deu lugar a um novo movimento interpretativo quando a Gama Educacional incorporou as mantenedoras Não SESUG e excluiu a ALFA e três outras instituições. As especulações passaram rapidamente a girar em torno da exclusão da mantenedora da ALFA do processo de incorporação e por consequência da sua participação no mercado de capitais. Havia uma apreensão quanto ao destino da instituição caso não fosse incorporada, se seria fechada, se seria vendida a outro grupo ou instituição. A ALFA naquela circunstância era uma instituição que, além das dificuldades econômicas, não possuía expressão em termos de números. Era uma instituição pequena em número de alunos, em número de empregados e em número de cursos ofertados. Não era atrativa aos olhos da Gama Educacional e do mercado de capitais.

(...) A ALFA não entrou nessa incorporação que deu início em 2007 com relação às outras unidades (...) e acredito eu que por uma série de fatores (...). Em termos de tamanho, a ALFA representava uma instituição pequena, talvez pouco atrativa para a proposta que a Gama tinha na época a incorporação (...) (E4 – coordenadora do NPJ).

Deixar de participar do grupo constituía-se em um incômodo, pois a instituição já possuía em seu histórico um rótulo diante da diretoria da Gama de ser uma instituição ruim do ponto de vista dos negócios. Aquela decisão de excluí-la do processo era tomada como um atestado de que a instituição fora e continuaria a ser menos importante entre as instituições que estavam vinculadas ao grupo Gama.

A decisão da Gama de preparar a instituição para a incorporação, entretanto, trouxe nova esperança aos membros diretivos da ALFA, uma vez que se desenvolveu o entendimento de que o ingresso na instituição poderia significar deixar de ser o “patinho feio” do grupo e que poderia ser a maior e melhor instituição do Estado do Araguaia.

Eu acho que muitos acharam que isso seria bom, que a gente ia crescer, que a gente ia estar no mercado (financeiro), que ia ser um negócio assim: - “Vamos ser a maior do Brasil, né?!”. Então foi passado assim de uma maneira muito positiva pra gente (...). A gente queria realmente fazer parte pra dizer que a gente também era importante (...) porque até então a gente era o patinho feio e estava fora (...), então eu acho que isso foi muito bem vendido pelo gestor pra que todo mundo comprasse essa idéia, que ia ser ótimo, que ia melhorar muito a instituição, que ela ia realmente chegar assim – ela vai ser a melhor... Se a Gama Educacional quer ser a melhor do Brasil e se até 2012 ela quer ser a maior da América Latina, então a Gama, ou melhor, a ALFA na época, ia ser a melhor do nosso estado. Ninguém vai bater a gente. Não vai ter pra ninguém. Então eu acho que isso foi muito bem vendido e todo mundo vestiu a camisa dessa maneira. (E3 – ex-gerente acadêmica da instituição).

Em certa medida, nessa fase do processo de interpretação, os gestores da organização buscam tentar controlar os rumores ou disseminação de informação, levando a interpretações univocais, que é o caso do entendimento do diretor geral daquela época quando direcionou o processo interpretativo dos demais colaboradores. Este direcionamento é o que Gioia e Chittipeddi (1991) chamam de *sensegiving*.

Embora não fosse evidente para as pessoas qual seria o impacto da mudança vindoura, algumas reuniões e conversas entre os colaboradores e a direção da instituição aconteceram com o propósito de expor informações e expectativas advindas de encontros das diretorias da Universidade Gama de Monte Verde e as diretorias das unidades estaduais, buscando-se assim também formar um entendimento sobre os acontecimentos.

(As informações) na verdade eram passadas de que forma? Como eu falei antes, os diretores viajavam... Na época o diretor geral viajava a Monte Verde, pegava essas informações e logo que ele chegava, sempre reunia e passava todas as informações para os colaboradores, para os gerentes, para os coordenadores e aos poucos nós íamos falando para os demais colaboradores como aquilo ia acontecer (...). (E3 – ex-gerente acadêmica da instituição).

Este relato ratifica a afirmativa de Gherardi *et al.* (1998), quando argumentam que as pessoas e os grupos criam conhecimento negociando os significados, ações, situações e artefatos materiais, evidenciando a forte influência da teoria da aprendizagem social no processo de interpretação dos colaboradores da ALFA.

Ainda que o processo de interpretação do evento raro possa ter criado interpretações univocais por parte dos gestores da instituição, é possível verificar algumas dissonâncias na forma como os membros organizacionais perceberam o desenrolar dos primeiros eventos. É o caso do atual diretor da instituição que interpretou o fato de a ALFA ficar de fora não como um incômodo, mas como uma conveniência para a ALFA.

(...) eu lembro que a primeira conversa mais específica sobre o tema foi quando houve o IPO (oferta pública de ações) da Gama S/A. Veja, praticamente o final de processo de mudança formal, da S/C que virou limitada e que virou S/A. E a grande coisa desse momento foi o seguinte... é que confirmava aquilo que a gente vivia. A ALFA estava de fora desse processo. Ela não participou do IPO. (...). Eu acho que o que chamou a atenção é que nós continuávamos no nosso canto. Nós tínhamos ainda o sentimento de continuar sendo ALFA e que aqueles eventos eram eventos deles e não nossos. Então pode ver que era uma relação tão conveniente tanto pra ALFA quanto pra Gama, que no momento de apurar os resultados e números, ela descobriu que tinha de ter mais um tempo (...). Foram três ou quatro instituições que ficaram de fora e ficaram de fora porque eram as mais debilitadas economicamente (...). (E2 – atual diretor geral da instituição).

Isso comprova o que Huber (1991), citando Bruner (1957) afirma quanto à percepção dos indivíduos. Quanto mais complexo ou ambíguo é o estímulo, mais a percepção do estímulo é influenciada pelo que está dentro do sujeito e menos pelo que está no estímulo.

Embora a afirmativa do atual diretor geral da GAMA ALFA seja aceitável, nesse momento do processo interpretativo os colaboradores da ALFA vislumbram um destino promissor ingressando na Gama, mas não são capazes de perceber o impacto que o seu ingresso poderia ocasionar à sua cultura e à sua identidade.

Eu lembro de muitas reuniões telepresenciais expondo os novos parâmetros da instituição assim, que de alguma forma foram uma preparação, mas sinceramente eu fui me dar conta... até de um pouco ter uma idéia vaga de mercado financeiro com essa mudança, porque eu não sabia nem pra onde andava (...). Eu não estava preocupada com isso, não! Mas depois a gente foi obrigado [risos]. (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Por fim, vale destacar ainda ao longo desse período anterior à incorporação uma forte demanda por redução de custos. Mesmo que a incorporação efetivamente

não tivesse ocorrido, a fragilidade econômica da ALFA precisaria ser solucionada para que ela pudesse ingressar na Gama Educacional. A presença de uma consultoria chamada R2 nessa primeira etapa do processo de incorporação tem uma importante contribuição no processo interpretativo dos colaboradores.

A primeira manifestação que foi percebida por todos os colaboradores foi quando ela contratou uma consultoria chamada R2 e onde essa R2 tentava entender o desenho organizacional atual da IES (...) e tentava traçar um novo desenho. Só que saíram comentários de que a R2 era movida pela redução de custos. (E10 – coordenador do curso de administração).

A redução de posições, e, por conseguinte, de pessoal, preliminarmente não foi associada ao processo de incorporação, mas impulsionou interpretações sobre a dificuldade que a unidade corporativa estava tendo em entender o negócio a partir do contexto em que ele estava inserido, que é o contexto educacional. Esta interpretação se intensificou na fase em que o processo aquisitivo ocorre de fato, porque as decisões da Gama estavam focadas na eficiência e rentabilidade da empresa, sem que fossem levadas em consideração as regulamentações que regem o sistema de ensino do país ou a própria experiência de negócios nesta área.

(...) marketing de IES, gestão de IES é totalmente diferente de outros tipos de gestão. Totalmente diferente! E a gente percebia que as pessoas não entendiam isso. Por quê? Porque o ensino é uma prestação de serviços em que não há um contrato inflexível. Ele é semestral. E é uma prestação de serviços em que existe uma participação do cliente (...). O marketing é diferente a meu ver e a prestação de serviços é diferente. E talvez essa falta de know-how dessas pessoas (da R2) (...), a mudança que tentaram fazer foi muita rápida sem o principal, que foi uma conscientização de quem estava e uma qualificação dessas pessoas (referindo-a à R2). (E10 – coordenador do curso de Administração).

Assim, os principais eventos que marcaram essa fase do processo interpretativo são demarcados na quadro 06 abaixo, assim como os discursos que se manifestaram naquele momento.

Quadro 06 – Eventos da fase pré-evento raro e os discursos interpretativos dos membros organizacionais

Evento	Discurso Interpretativo
Contratação da Price Waterhouse Coopers (PWC)	<ul style="list-style-type: none"> • Especulação sobre a possibilidade de a organização mudar sua natureza jurídica e passar a ser Gama.
Transformação da SESUG e Não SESUG em instituições empresariais com fins lucrativos	<ul style="list-style-type: none"> • Especulações sobre a possibilidade de a ALFA passar a ser Gama, ingressar no mercado de capitais e ter uma mudança profunda. • Especulações sobre o futuro da educação na organização.
Nascimento da Gama Educacional S.A e Oferta Pública de Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com o destino da ALFA, uma vez que ela não ingressou no grupo. • Frustração pela percepção de que a instituição continuava a ser o “patinho feio do grupo”.
Preparação da ALFA para ingressar no mercado em 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimento de que a organização seria a maior e melhor do Estado.
Contratação da Consultoria R2	<ul style="list-style-type: none"> • Redução de custos para tornar a organização saudável economicamente. • Percepção de que a R2 não conhecia o segmento educacional

Fonte: Elaborado pelo autor.

A próxima seção apresenta o processo interpretativo na fase durante o evento raro, em que a incorporação se efetiva formalmente e em que são iniciadas as primeiras mudanças e as lutas políticas e divergências institucionais.

5.2.2 O processo interpretativo durante a ocorrência do Evento Raro de Aquisição – outubro de 2008 a janeiro de 2009.

Essa fase da interpretação do evento de aquisição é representada pela formalidade do processo de aquisição da ALFA pela Gama Educacional, como já foi apresentado anteriormente. No dia 01 de outubro de 2008 houve a Assembléia Geral Extraordinária da Companhia que deliberou sobre a aceitação da proposta de incorporação das quatro entidades mantenedoras que em abril de 2007 não foram adquiridas devido a fragilidades financeiras e contábeis, e entre elas estava a mantenedora da ALFA. Esse momento da história da ALFA é marcado por uma forte manifestação de alegria, conforme os relatos da ex-gerente acadêmica:

(...). A gente ficou muito feliz, a gente chegou até a comemorar de ter entrado no grupo, porque até então a gente era o patinho feio e estava fora. A gente queria realmente fazer parte pra dizer que a gente também era importante (...). (E3 – ex-gerente acadêmica).

A formalização da incorporação da ALFA, entretanto, atropelou a comemoração dos membros organizacionais, na medida em que iniciou de forma acelerada um processo de mudança generalizado em processos, sistemas e organização jamais experienciados pela ALFA, que deixou a todos surpresos e confusos com a proposição de tantas demandas simultaneamente.

Esta mudança é caracterizada por Julien (2001) como a linha divisória entre o passado e o futuro, propiciando a formulação de novos significados às ações dos membros organizacionais.

O ano de 2008, final de 2008, é um período marcante. É quando sai o Lyceum e entra o SIAC (sistema de informação acadêmica) e quando começa a haver o controle, o controle central. Começa-se a pensar em diretorias nacionais, começa-se a pensar em funcionamento sistêmico, em unificação de matrizes, em cursos nacionais. E esses boatos começam a fermentar a realidade da ALFA, porque é nesse momento que aquele processo em que nós ficamos de fora apresenta a conta (...). Então o final de 2008 tem esse trauma, ou seja, o IPO foi em 2007 e nós fomos sofrer um efeito retardado no final de 2008, que foi quando a empresa resolveu dizer “agora a ALFA vem pra dentro”, porque ou era isso ou era descartar a ALFA e hoje eu entendo que esse descarte só não foi feito porque

seria muito traumático para a marca vender ou fechar (...). (E2 – diretor geral).

As mudanças verificadas na empresa possibilitaram uma reinterpretação das pessoas quanto ao evento. A dificuldade em atribuir significado para o que estava acontecendo pode ser decorrente do fato de que até aquele momento apenas algumas mudanças de pequeno impacto foram observadas, conforme demonstrado na subseção anterior. E como pode ser verificado nos estudos sobre ER, muito embora possa existir a possibilidade de interpretação e aprendizagem de pequenas falhas em um processo de mudança incremental, são as grandes falhas induzidas por ER e que acontecem com pouca frequência que levam as organizações para fora do seu domínio familiar (STARBUCK, 2009).

Além das mudanças especificadas pelo diretor da ALFA, também houve a demanda pela modificação da marca, da identidade da ALFA, o que causou e causa até hoje uma dificuldade de identificação, especialmente porque nas observações realizadas no local do estudo ainda se mantém os totens de identificação da ALFA. Muito embora os documentos, os fundos de tela dos computadores e o material publicitário da instituição e dos cursos já estejam dentro de um modelo chamado “Gama Educacional”, a apresentação da instituição para quem chega pela primeira vez ao lugar onde opera ainda continua sendo ALFA. As observações também possibilitaram identificar que as pessoas se referem à instituição de diversas maneiras. Algumas falam ALFA, outras falam Gama e outras ainda falam GAMA ALFA, em função de uma proposta de transição, que aparentemente atrapalhou a fixação da marca e conseqüentemente da própria identidade, mesmo considerando os esforços para que tal situação fosse superada, conforme expõe a ex-gerente acadêmica da instituição.

(...) eu fui numa reunião e ele (o diretor corporativo) falou assim mesmo – “eu preciso que todo mundo acabe... é pra falar Gama. Todo mundo é Gama”. E a gente não conseguia. Pra nós Gama estava lá em Monte Verde e aqui estava a ALFA. Então com essa mudança, demorou muito para as pessoas se acostumarem que não era mais ALFA, porque nós já tínhamos um nome, já tinha um reconhecimento da própria sociedade. E ai de repente você deixa a sua identidade, você não tem mais identidade, agora você é Gama. Então essa mudança também foi complicada, porque antes o pessoal dizia assim – “a Gama está lá em Monte Verde, então eu quero perguntar alguma coisa, é pra Gama de Monte Verde?” E eles – “não, olha, isso aqui também é Gama. Vocês tem que parar porque

vocês já estão também no grupo. Então vocês tem que dizer agora que vocês também são Gama... A Gama que errou? Não, não é a Gama de Monte Verde... quando você diz que a Gama mandou você fazer isso... a Gama não disse aqui pra você. Você é Gama!". (E3 – ex-gerente acadêmica).

Esse dado é interessante para os estudos de AO porque a identidade organizacional é definida como aquilo que os membros organizacionais encontram para ser distintivo, central e duradouro sobre a organização (ALBERT E WHETTEN, 1985). Nesse caso, para que seja possível uma inovação além do que é visto como central e duradouro para os membros organizacionais, a identidade deve ser ameaçada (CHRISTIANSON *et al.*, 2009). Portanto, a resistência que ocorreu a partir das mudanças da ALFA parte também da inabilidade ou medo dos colaboradores ou ainda da dificuldade de comunicação dos incorporadores em iniciar a construção de uma identidade que possibilitasse maior tranquilidade para absorção das novas rotinas, o que só veio ocorrer posteriormente.

O principal pivô de todos esses novos acontecimentos chamava-se IQ. A empresa, que detinha 20% das ações da companhia era agora a responsável pelo gerenciamento da organização como um todo e buscou impor um modelo de gestão corporativa que foi de encontro à cultura familiar que se verificava na Gama e também na ALFA, como conta o atual diretor da agora chamada GAMA ALFA.

(...) O que acontece ali é que você tem uma cultura que não terá mais contexto – a Família ALFA. Você tem também uma cultura que não vai ter contexto, que é a Gama do Dr. Casagrande. E você tem uma nova que se controla dentro de um parâmetro que a gente considerava que não era adequado. Esse é o cenário. E como é que acontece? Primeiro a IQ tentou se comunicar e aí ela cometeu um grande erro. Isso foi no ano de 2008, que é muito marcado por isso (...). E a primeira coisa que se vê é uma crítica sistemática e o primeiro passo que não foi dado pela administração central foi fazer-se conhecer. (E2 – diretor geral).

A IQ, embora tenha entrado formalmente no negócio em maio de 2008, só se fez conhecer para a ALFA durante o processo de incorporação que se iniciou formalmente em agosto deste mesmo ano, quando o modelo de gestão proposto por eles é sentido na organização, inicialmente por meio da subtração das decisões locais da ALFA, conforme relata o coordenador do curso de Administração.

O local deixou de ser referência das decisões e soluções (...). O local deixou de ter essa referência do clima organizacional e as decisões foram passadas para alguém que você não conhecia, então era comum você ouvir as pessoas acharem que naquele momento elas deixavam de ser pessoas para serem números. (E10 – coordenador do curso de Administração).

O relato do coordenador do curso de Administração demonstra as pessoas fazendo comparações entre o novo e o velho, em que não se vê mais o bom clima interno, em que não há mais poder de decisão local, em que o valor por resultado subjuga o valor pelas pessoas. É nesse momento que as pessoas passam a experienciar o evento. Conforme afirma Isabella (1990), é nessa circunstância que os indivíduos enfrentam a tarefa interpretativa de padronizar a experiência explicando-a. Isso é feito por meio de comparações e desdobramentos do evento. Ao relatar como determinada situação era realizada no passado e como passou a ser a partir das mudanças observadas, uma etapa de confirmação do processo interpretativo se evidencia.

A profissionalização da gestão proposta pela IQ exigia também uma completa mudança de cultura das unidades incorporadas e para tanto a implantação de um código de ética foi um segundo ponto focal do processo formal de incorporação.

(...). Aquele foi o ano dos e-mails. Aquilo que era pessoal passou a ser pessoal, mas virtual. Você recebia na sua caixa de email um cumprimento pelo seu aniversário, um cumprimento pelo dia do professor e aí ela começou a colocar que o sistema de comunicação seria diferente, seria mais reservado e aí vem a primeira idéia de código de ética. E para nós aqui que temos a cultura de o povo ser muito próximo e que alguns conceitos ainda são vistos como corretos, como a comemoração, a festa, a dança, o próprio consumo de bebida alcoólica não prejudica uma imagem profissional até determinado ponto, quando aquilo foi cortado, isso começou a afetar... ou seja, aquilo que chegava de novo era aquilo que afetava o que era bom (...). (E2 – diretor geral).

O código de ética teve significativa importância na história da ALFA, porque aludiu a um dos valores mais cultivados pela instituição até então, que era as relações, que era o fazer coletivo, a partir do momento em que inibe a realização de eventos institucionais que reforçavam esse valor. O código de ética constituiu-se assim como um artefato norteador das ações de rotina da organização. Para Pentland e Feldman (2005), artefatos podem contribuir para mudar as rotinas

quando elas são divergentes dos seus aspectos ostensivos e performativos. Para Cook e Yanow (1993), é por meio da interação entre os membros organizacionais que partilham dos valores, crenças e sentimentos veiculados pelos artefatos, que significados partilhados são continuamente mantidos ou modificados.

No que diz respeito ao aspecto cognitivo do processo interpretativo, quando no seu estágio inicial, os indivíduos focam nas informações que são consistentes com suas crenças ou experiências realizadas anteriormente (BECK E PLOWMAN, 2009), portanto em um primeiro momento, os membros organizacionais não tomaram conhecimento da situação, mas foram obrigados a isso a partir de suas novas experiências com respeito às exigências do código de ética e do novo controle estabelecido pelos novos sistemas de informação.

(...) a gente estava acostumado a compartilhar tudo, responsabilidades, trabalhos, fazer tudo junto e de repente – “olha, você secretária, você tem a senha da secretaria, só você tem a senha que dá acesso a tudo”. Só que como a gente estava acostumado com o compartilhamento, de repente a secretária falava assim – “Não, coordenadora, tu que já sabes mexer, faz a isenção (de disciplina) aí você mesma. Está aqui a minha senha” (...). Daí a pouco começa a dar problema acadêmico, porque o fulano que estava reprovado em tal disciplina aparece aprovado no sistema. Aí o que acontece? A bomba estoura na mão do secretário – “olha, foi alterada uma nota no sistema com a tua senha no dia tal”, porque tudo é controlado, “*big brother*”. – “Quem alterou a nota do fulano foi a senha da matrícula 0022. É a sua secretária? Você alterou?” – “não, não, mas olha todo mundo tem a minha senha”. – “Mas não devia, porque o código de ética está dizendo que não pode compartilhar senha” (...). (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

A subtração das decisões locais e a implantação do código de ética também foram acompanhadas de um processo de padronização de sistemas e processos, conforme relata abaixo a coordenadora do Núcleo de Práticas Jurídicas.

Ah, pra você incorporar, pra você fazer dessa forma, você tem que uniformizar sistemas também, então a parte de sistemas de gestão acadêmica, gestão financeira, teve também que passar por uma mudança, uma padronização. A título de exemplo, uma unidade fora daqui usava um sistema “x” de gestão acadêmica e a ALFA usava o sistema “y”, então eles não se comunicavam, não se conversavam e pra você fazer uma incorporação, você tem que fazer com que todos estejam usando o mesmo sistema, pra você fazer uma leitura só. (E4 – coordenadora do NPJ).

E o primeiro impacto dessa padronização durante o processo de incorporação, como pode ser visto na fala de E4, foi a modificação do sistema acadêmico de informações, estopim do processo de incorporação, que trouxe grandes interrupções às atividades da Faculdade e intensificou as divergências e lutas políticas na instituição.

A apropriação do SIAC foi difícil, foi difícil. Alguns que tinham maior habilidade, até mesmo com o próprio computador, com softwares e tal, se apropriaram do sistema mais rapidamente. Agora até eles instalaram alguns sistemas pra você recorrer a Monte Verde pra resolver. Eu acho que houve muitas interrupções assim, porque olha, houve uma perda de dados do lyceum pro SIAC gravíssima, seríssima. Até hoje estão sofrendo os impactos dessa migração, porque muitos dados, notas de alunos, até matrículas sumiram, desapareceram. (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

As respostas empreendidas às interrupções causadas pela mudança do sistema acadêmico serão oportunamente apresentadas na seção de formação de rotinas, porém para o momento em que a implantação do SIAC gerou um mosaico de interpretações conflituosas (MARCH *et al.*, 1991), as ações em resposta só foram possíveis porque o estímulo, no caso a mudança para o SIAC, representou um impacto direto no desempenho ou no bem-estar da organização (BARR, 1998).

A implantação do SIAC permitiu a centralização de boa parte do controle acadêmico e financeiro na administração central da companhia, em Monte Verde, ao mesmo tempo em que impôs uma tecnologia em que todos os empregados, docentes e discentes da instituição poderiam executar e requerer soluções para seus problemas diretamente pelo sistema, o que gerou instabilidade entre as pessoas pela possibilidade da perda de seus empregos.

(...) quando se instala um sistema dessa natureza, as pessoas se sentem ameaçadas. Achrom que estão... um sisteminha tão inteligente, tão completo, acham que vão ser substituídos por aquele sistema, que o aluno vai fazer tudo pelo aluno online e que não vai precisar de tantos funcionários, etc, etc... Houve sim alguns medos... Normal! (E5 – gerente administrativo-financeiro).

O sistema também requeria mudanças na forma como as rotinas eram realizadas pelas pessoas. O papel da tecnologia nesse processo é relevante, pois enquanto artefato, ela possibilita direcionar as ações das pessoas (SCHULZ, 2008),

entretanto os colaboradores da GAMA ALFA não tinham entendimento e conhecimento necessários sobre como executar estas novas tarefas. Isso ocasionou inúmeras interrupções nas atividades e rotinas organizacionais de forma a se buscar o novo entendimento de como as coisas deveriam funcionar.

(...) Nós não tínhamos estrutura para tantas mudanças e de repente uma questão que era tão fácil de você resolver ali naquele teu cotidiano, que tu davas encaminhamento, fazia isso e isso e isso, deixou de ser assim. Nós tínhamos que abrir um chamado e esperar que eles respondessem, então todo mundo, todos os colaboradores, pelo que eu ouvi na época, reclamavam muito. Não tinham mais conversas amistosas no corredor. Era só para reclamar: - “ah, porque está acontecendo isso, eu não consigo isso”. Então a conversa, a linguagem era uma só, de atraso nas atividades. (E8 – Consultora de Gestão e Qualidade).

Durante o processo de incorporação os sentimentos de rejeição foram aflorados, a resistência a uma nova filosofia gerencial se estabeleceu e os membros organizacionais viram-se em meio a divergências e conflitos internos que possibilitaram uma maior apreensão da situação e a construção de sentidos distintos ao da primeira fase de interpretação do evento raro.

Foi muito doído pra todo mundo (...). Foi muito impactante, foi uma mudança muito drástica, porque foram em todos os sentidos, não foi só sistema. Foi sistema de informação, foi sistema acadêmico, o SIAC, foi o financeiro, foi o sistema de gestão educacional, foi tudo ao mesmo tempo, de uma vez só e muito forte, então isso gerou uma insatisfação e até uma tristeza muito grande em todo mundo (...) (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Ai verifica-se as lutas políticas entre os viabilizadores da mudança e os profissionais da instituição na busca por querer fazer valer as suas proposições, as suas necessidades. Essa situação é considerada positiva para viabilizar a mudança, pois segundo Beck e Plowman (2009), experienciar o evento ricamente é importante para que a organização possa desenvolver ações acertadas acerca dos estímulos que surgem. Para experienciar o evento ricamente faz-se necessário que existam múltiplas análises e explicações compartilhadas entre os membros organizacionais por todos os níveis, promovendo um processo de *sensemaking*.

As divergências e lutas políticas também promoveram alguns focos de resistência. Os sentimentos compartilhados eram de frustração, de raiva, de

indignação, o que estendeu um pouco mais o período de interrupções e iniciou um processo de exclusão, uma ação necessária do ponto de vista dos gestores na tentativa de eliminar os indivíduos resistentes a experienciar o que era novo.

E a primeira coisa que se vê é que o processo em 2008 começa com uma crítica sistemática (...). A gente tinha consciência de três coisas. Primeiro, que existiam pessoas que não se interessavam. Nós encontraríamos este tipo de pessoa. Nós encontraríamos pessoas que tinham desvios e a atividade isolada da ALFA favorecia o desvio? Nós tínhamos certeza que nós íamos encontrar. Nós íamos ter certeza de encontrar pessoas que não queriam se adaptar por pura estabilidade econômica e achar que não iam se sujeitar? Sim! Mas nós também tínhamos certeza que nós tínhamos pessoas que iriam facilmente superar aquele momento. Nós íamos ter pessoas que iam demorar mais um pouco. E íamos ter pessoas que iriam lutar, lutar e de certa forma mudar em algum momento. Então nós passamos a convidar e esclarecer, convidar e esclarecer, a reforçar, a dialogar, a colocar, porque toda vez que vinha uma crítica, a gente respondia com uma questão. – “Será que nós não temos isso mesmo? (...). E ai talvez a grande questão para o momento tumultuado que a GAMA ALFA viveu entre 2008 e 2009 foi a convivência de parte do grupo em manter as práticas que lhes eram favoráveis (...). Há outra parte do grupo que tinha uma resistência por medo e desconhecimento. E um grupo menor que ou achava indiferente trabalhar para a ALFA ou para a Gama ou achava que dava pra mudar. E um quarto grupo que eu poderia te dizer e ai já falando dos docentes, é aquela questão do não dependo (...). E ai essas pessoas também ficariam sem espaço (...). (E2 – diretor geral).

Contrariamente a primeira fase do processo interpretativo, os empregados passaram a entender melhor qual o significado do processo de incorporação e de estar vinculado a uma empresa de capital aberto com um modelo de gestão corporativa.

Ai é que eu fui entender o quê que era (...). Eu não sabia que isso ia ter um impacto [risos]. Eu acho que eu não entendi a gravidade da situação [gargalhadas]. Eu não sabia que isso ia impactar dessa forma. Eu sabia que havia uma preocupação muito grande de quem entendia, mas como eu não entendia [risos], eu não sabia e ai depois eu fui obrigada a perceber e a compreender o que estava acontecendo (...). Eu estava lá preocupada com a questão da gestão financeira? Eu estava preocupada com educação! Sempre tive... a minha área é essa. Sempre tive preocupada mais com a educação mesmo, com a qualidade, com o que a gente ia fazer, com trabalhos que fizessem sentido. Eu não estava preocupada com isso, não! Mas depois a gente foi obrigado [risos]. (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia)

Os relatos acima reafirmam o que Beck e Plowman (2009) alegam sobre a inabilidade das organizações em interpretar os ER. As pessoas em geral confiam nos meios habituais de pensar e perceber, esquecendo a novidade do evento. Os autores dizem ainda que neste tipo de evento, o passado oferece poucas referências para considerar o que aconteceu e assim heurísticas cognitivas colocam maior restrição no entendimento por limitar o campo de visão.

Assim, os principais aspectos verificados na fase efetiva de ocorrência do evento raro de incorporação são evidenciados no quadro 07 assim como o conteúdo do processo interpretativo verificado.

Quadro 07 – Eventos da fase efetiva de incorporação e os discursos interpretativos dos membros organizacionais.

Eventos	Discurso Interpretativo
Incorporação da ALFA pela GAMA	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestação de alegria em função de fazer parte de um grande grupo educacional. E por afastar a possibilidade da organização ser vendida para outro grupo.
Modificações em processos, sistemas e estrutura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Confusão e surpresa em função da rapidez e profundidade com que a mudança acontecia; • Preocupação dos colaboradores com a sua continuidade na empresa;
Modificação da Marca para GAMA ALFA	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade e resistência para apreender a nova identidade.
Implantação do modelo de gestão corporativa pelo grupo IQ	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de afronta à autonomia de decisão local; • Percepção de que as pessoas passaram a ser vistas como números; • Intolerância ao modelo de gestão, ao mercado de capitais e à própria GAMA; • Entendimento de que incorporação e abertura de capital não

	são coisas boas.
Implantação do Código de Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de ataque às relações interpessoais e à cultura da organização; • Percepção de afronta a tudo o que era bom na organização.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após os três primeiros meses da incorporação formal, novas mudanças foram sentidas, assim como novas interrupções e novas ações empreendidas pelos colaboradores da ALFA e também pelos membros da direção da Gama Educacional em Monte Verde, período este que corresponde aos desdobramentos das mudanças e dos movimentos de acomodação de novas atividades, tarefas e rotinas. Esse novo período permite novas interpretações acerca do evento raro e é retratado na próxima seção.

5.2.3 Interpretações do Evento após a Aquisição – 2009 a 2011

O discurso que se verifica hoje na GAMA ALFA com relação à ocorrência do evento raro é primeiramente um discurso que manifesta a satisfação do pessoal com as oportunidades profissionais decorrentes do processo de mudança. A incorporação da ALFA pela GAMA possibilitou aos colaboradores se desenvolver profissionalmente como pode ser visto pelo discurso da coordenadora do NPJ.

Eu sempre procuro ver o lado bom de todas as coisas, muito embora em algum momento se pense assim que alguma mudança não foi positiva (...). Eu vejo um aspecto positivo e é o seguinte – é você se identificar como profissional, porque hoje num processo desse de mudança, se você atravessa ele com serenidade, com profissionalismo, você pode se dizer um profissional, porque você acaba descobrindo competências que você tinha e que você não sabia, talvez até porque o sistema antigo não te permitia. Ele te condicionou, ele não te deu espaço pra você mostrar outras competências (...). E isso é bom. Isso é bom! (E4 – coordenadora do NPJ).

O contraste entre o presente e o passado e o juízo de valor nele refletido desvela uma fase de culminância no processo interpretativo, pois conforme alega Isabella (1990), as pessoas reconstroem aquilo que era tido como certo antes do evento à luz do novo evento, comparando o velho com o novo e o passado com o presente. Para a autora, o processo de interpretação corresponde ainda ao período em que no lugar em que havia divergências e múltiplas interpretações, passa a haver convergência para que as ações sejam coerentes. Assim, a convergência do processo de interpretação pode ser evidenciada pelo relato do coordenador do curso de administração quando reforça a questão do desenvolvimento profissional.

No processo de mudança, o mais gratificante é você ter acesso a tecnologias e modelos de gestão que pra você ter acesso a isso, precisaria se deslocar daqui pra conseguir (...). Na realidade a Gama hoje pra mim é um grande laboratório. Eu consigo perceber que tenho tirado um bocado de aprendizado disso daí. (E10 – coordenador do curso de Administração).

O fator desenvolvimento profissional também é compartilhado por outros colaboradores, conforme visto na fala da gerente comercial.

O que está sendo mais gratificante é saber que (...) com toda essa mudança, a Gama veio pra somar, pra ajudar. Colocou suas regras? Colocou! Mas hoje é uma empresa que nos dá mais apoio de qualificação. (E6 – gerente comercial).

As três narrativas acima podem ratificar a convergência do processo interpretativo, já decorrido tempo suficiente para que os colaboradores possam comparar o presente com o passado. Conforme alegam Beck e Plowman (2009), convergência envolve integrar as várias análises existentes e não é o mesmo que forçar uma simples interpretação dos outros. Vale dizer então que para se chegar à convergência, houve primordialmente um compartilhamento de entendimentos, de significados e de avaliação de esquemas conceituais, conforme propõem Daft e Weick (1984). Com essa afirmativa, um componente essencial do processo interpretativo emerge – o aspecto social da construção de significados (GUARIDO FILHO E MACHADO-DA-SILVA, 2001).

Um dado interessante na pesquisa é que o discurso das pessoas que estão fora da organização difere dos que lá ainda se encontram, o que ratifica a convergência requerida no processo interpretativo.

(As pessoas) tiveram que aprender a não questionar, a obedecer, a fazer o que está determinado. Além de aprender os sistemas, aprender essas novas operações que foram colocadas e que eu acho que ainda estão sendo aprendidas (...). A não questionar, a cumprir metas, a cumprir os planejamentos e dar feedbacks constantes, se acostumar com o controle, aprender a ser controlado, a obedecer sem questionar, a viver naquele monitoramento vinte e quatro horas, porque ali agora eles têm condições de controlar o que você faz no seu computador o tempo todo. (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Vale ressaltar que o relato de E7 é envolvido em emoção. A saída da professora da instituição em meio às mudanças ainda se desdobrando possivelmente reservou em sua memória e em seus sentimentos o discurso daquele momento, em que o processo interpretativo era instável e não convergente na interação entre as pessoas. Assim, a despeito de perceber aquelas situações como negativas para o momento, o discurso que se construiu posteriormente, que convergiu entre os membros organizacionais podem ter pontos em comum com os da professora, mas sem a manifestação negativa que é observada na sua narrativa.

Outro ponto que manteve adesão dos colaboradores da organização diz respeito à forma como as pessoas encaram a necessidade de se auferir resultados financeiros em um negócio como a educação, permeado de preconceções sociais.

(...) Hoje quando a gente fala em foco nos resultados, é que hoje ele não é mais um tema polêmico. Hoje já é plausível para o colaborador entender que ele está numa empresa que, apesar de trabalhar com educação, que vem sendo sistematicamente trabalhado como uma imagem romântica, de que o serviço de educação pode não dar resultado... então isso pra mim já é o melhor dos avanços. É quando você deixa de dizer que o profissional da educação tem que ser escravo da miséria (...). Aquela conversa romântica de dizer – “Ah, eu faço por amor!”. Amor, tudo bem, mas se tiver resultado, por quê não? Por quê não falar disso com naturalidade? (...) (E2 – Diretor Geral).

A mudança na visão dos colaboradores quanto a ver a cultura de resultados de forma mais positiva é reforçada pela implantação da gerência da Qualidade, em que se desenvolve um trabalho sistemático de gerenciamento por diretrizes, com metas a alcançar e constante monitoramento do desempenho da organização, conforme será exposto mais adiante.

Outro ponto que é comum à maior parte dos entrevistados refere-se à característica profissional da gestão da organização. O caráter familiar da gestão anteriormente tão bem quisto na primeira fase da instituição deu lugar a um aspecto mais profissional, o que passa a ser visto pelos empregados como um valor positivo para a organização.

(...) Acabou o paternalismo. Você tem que ser profissional. Acabou aquela história de você não demitir fulano porque fulano é meu amigo. Não é que isso seja algo bom. Não! Mas eu vejo que hoje você trabalha com o profissional. Se não for profissional, não serve. E isso fez com que os professores e o administrativo vissem isso de outra forma, de que ninguém é insubstituível. E que antes... antes nós não tínhamos essa característica. (E9 – coordenadora do curso de ciências contábeis).

O processo interpretativo, por fim, estabelece que os membros de nível gerencial avaliam as respostas para o evento depois de tempo suficiente ter decorrido para considerar a realidade existente essencialmente permanente (BECK E PLOWMAN, 2009). Durante este período, indivíduos e interpretações organizacionais incluem a determinação de quais partes obtiveram lucro, o reconhecimento de resultados positivos e negativos.

(...) Acabam sendo tantas coisas que mudaram, que pontuar uma unicamente ficaria uma coisa assim até meio difícil, mas... mas mudou? Mudou! E mudou pra melhor? Não! É diferente!. Eu acho que a percepção se mudou pra melhor ou pra pior parte muito da tua vontade de se adaptar ao novo. Eu vejo certas mudanças com muito mais tranquilidade. Que mudanças? Mudanças operacionais, mudanças de gestão, mudanças de professor em relação a manter sua atividade docente, que inclui procedimentos burocráticos tudo em dia (...). (E4 – coordenadora do NPJ).

Como verificado na narrativa da coordenadora do NPJ, a própria mudança, que ainda não cessou na GAMA ALFA, passou a ser interpretada com maior naturalidade por aqueles que tiveram que implantá-la. A tranquilidade com que se lida com as novas rotinas atualmente e o entendimento que se tem dos principais pontos de mudança refletem a observação de Beck e Plowman (2009) de que se torna difícil para as pessoas julgarem o impacto do evento nesse estágio por que elas se baseiam no que elas aprenderam depois do evento sobre uma crença já distorcida do que elas sabiam antes do evento.

O quadro 08 destaca os principais pontos de interpretação verificados nesta fase do evento raro e os discursos deles decorrentes.

Quadro 08 – Eventos da fase posterior ao evento de incorporação e os discursos interpretativos dos membros organizacionais.

Eventos	Discurso Interpretativo
Incorporação do novo modelo de gerenciamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação com o desenvolvimento profissional possibilitado pelas mudanças; • Percepção de que a organização deixa de ser familiar e passa a ser mais profissional.
Implantação do gerenciamento por diretrizes	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de que a cultura por alcance de resultados pode ser incorporada em organizações do segmento educacional
Incorporação das novas rotinas	<ul style="list-style-type: none"> • A mudança deve ser encarada como algo natural na organização.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante do exposto, pode-se destacar que o evento raro de aquisição experienciado pelos membros organizacionais da Gama Alfa teve como característica central uma série de decisões tomadas pela organização incorporadora, no sentido de ajustar processos, sistemas e organização a um padrão já estabelecido no grupo, que foi desenvolvido tendo como base a filosofia de gestão imposta pela IQ, que estava alicerçado por valores como foco no resultado, padronização de processos, gestão por diretrizes e gestão de custo austera.

O evento de aquisição, pelo volume de mudanças ocorrendo ao mesmo tempo e pela exigência de tempo para sua implantação, resultou em uma série de interrupções significativas que eram esperadas, mas não na magnitude em que ocorreu. Esta circunstância requereu dos membros organizacionais a reinterpretção e reorganização de hábitos, práticas e rotinas organizacionais, a partir do

desenvolvimento de novos significados para uma realidade que se estabelecia de forma coercitiva.

O processo interpretativo, como foi visto anteriormente iniciou antes mesmo do evento ocorrer, com base nos indícios e rumores sobre eventos que levavam os membros organizacionais a acreditar na iminência de que alguma coisa estava prestes a ocorrer. Assim, alguns discursos foram verificados nesta primeira etapa, que estavam envolvidos em especulações dispersas sobre possíveis acontecimentos.

Posteriormente, a ocorrência da aquisição revelou um momento de confusão e despreparo da organização para o evento, em que são constatadas em primeiro momento diversas paradas nas rotinas e práticas organizacionais e total divergência interpretativa entre os membros organizacionais para fazer sentido do evento, instigando lutas políticas, dissonâncias e múltiplas análises. Ao tomar ações em resposta à equivocidade percebida, os membros organizacionais iniciaram um processo de interação que convergiu o processo interpretativo para construir um novo modo de fazer as coisas e de reorganizar a empresa.

Interpretação de ER assim é um processo de atribuir significados a eventos, de desenvolver modelos compartilhados de entendimento, de produzir significados e avaliar esquemas conceituais. É iniciada quando interrupções demandam respostas. Está relacionado a uma mudança de perspectiva, que se constitui com tomada de ação diante de ER. Envolve ainda um estado não familiar, instigando lutas políticas, dissonâncias e múltiplas interpretações (DAFT E WEICK, 1984; ISABELA, 1990; HWANG E LICHTENTHAL, 2000; CHRISTIANSON *et al.*, 2009; STARBUCK, 2009).

Na próxima seção são apresentadas as decisões tomadas pelos membros organizacionais a partir do surgimento dos fatos geradores de mudança, assim como o processo de formação de novas rotinas, o que trará novos *insights* quanto ao processo de interpretação do evento, já que ele não pode se constituir como um fenômeno à parte do processo de formação de rotinas.

5.3 AS AÇÕES TOMADAS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ROTINAS A PARTIR DO EVENTO DE INCORPORAÇÃO

Nesta seção são apresentadas as principais rotinas organizacionais modificadas a partir do evento raro, assim como as situações críticas, contradições e interrupções que ocorreram e que mantiveram um contínuo processo interpretativo, para que estas rotinas fossem modificadas. As ações, interpretações e decisões tomadas por atores organizacionais no sentido de responder às situações críticas são também evidenciadas. Este processo requer ainda a análise do fluxo de conhecimento proposto por Patriotta (2003), em que são observados os aspectos de criação, utilização, institucionalização/desinstitucionalização do conhecimento, a partir dos quais novos padrões de ação emergem e se tornam socialmente aceitos.

Antes, porém, de iniciar a apresentação do processo de criação de rotinas, primeiramente é preciso destacar duas esferas de atuação verificadas no processo de aquisição sofrido pela ALFA diante da Gama Educacional. A primeira é a esfera corporativa representada pela presidência da Gama Educacional e suas diretorias corporativas nas funções de ensino, marketing, gestão e gente, operações, relações institucionais, financeira e de relações com investidores. Nesse âmbito, as decisões tomadas não envolveram negociações com os membros organizacionais em nível gerencial da mantenedora da ALFA, conforme expõe abaixo o Diretor Geral da Instituição, porque parte-se do pressuposto de que, muito embora a mantenedora da instituição fosse independente, sua constituição societária mantinha nas mãos dos sócios-fundadores da empresa cem por cento de suas ações.

(...) e a IQ vem com uma proposta de profissionalização para a operação como um todo e aí cria-se presidências, as cinco primeiras diretorias, que depois viram sete e aí são algumas iniciativas de trazer a cultura de varejo para a educação, algumas que dão certo e outras que não e aí começa-se o processo. Agora isso de existir uma negociação efetiva, não! Houve uma decisão (...). Eles implantaram uma nova Gama, porque o modelo de gestão do Dr. José (...) não era nenhum. O Dr. José não tinha modelo de gestão (...) (E2 – Diretor Geral da GAMA ALFA).

A segunda esfera de atuação encontra-se no corpo diretivo da ALFA, que na época da incorporação era composto por seu diretor geral, uma gerente acadêmica,

uma gerente administrativo-financeira e uma gerente comercial e que hoje agrega uma função de Consultora em Gestão e Qualidade (G&Q). Este grupo de pessoas era passivo à maior parte das decisões promovidas pela Gama Educacional a partir da decisão de incorporação manifestada pela esfera corporativa. Para qualquer mantenedora incorporada à Gama não havia possibilidade de negociação quanto às decisões de implantação de processos, sistemas, organização e políticas já traçados corporativamente. Cabia, portanto, ao corpo diretivo da ALFA, na figura da sua direção inicialmente e depois de suas gerências locais, discutir com a primeira instância o andamento da implantação dos novos procedimentos, na busca de soluções que pudessem viabilizar sua aplicação.

Assim, esta seção retrata as decisões da primeira esfera e o seu impacto na ALFA a partir do evento de incorporação, evidenciando as situações críticas, contradições e interrupções ocorridas para a renovação das rotinas organizacionais e as ações promovidas pela segunda esfera em resposta a estas situações críticas e interrupções, conforme definição operacional de rotinas organizacionais estabelecida no capítulo de metodologia deste trabalho.

A apresentação dos dados retratando a dialética entre a primeira e a segunda esfera de decisão converge com os pressupostos da teoria institucional utilizados nesta pesquisa, uma vez que a rotinização envolve institucionalização e legitimidade, que vistos a partir da conjunção de aspectos macro e microinstitucionais, delineiam um caminho para entender o processo de AO.

Do ponto de vista da construção da rotina, verifica-se a influência macroinstitucional da Gama Educacional, enquanto impondo um modelo de gestão incorporado a práticas desenvolvidas no mercado de capitais e a exigências governamentais e, por outrêmio lado, a influência microinstitucional da GAMA ALFA, cujas ações de seus colaboradores podem desvelar novas rotinas que influenciarão as práticas do mercado.

Para facilitar a apresentação dos dados nesta seção, foram identificadas as principais rotinas existentes na organização. Como disseram Feldman e Pentland (2008), as características da rotina impõem problemas significativos de identificação, porque há dificuldade em analisar o desempenho completo de uma rotina e as fronteiras que separam uma rotina de outra. Para os autores, faz-se necessário começar identificando os aspectos ostensivos da rotina, que estão relacionados com a forma esquemática da rotina, o que pode ser feito a partir de uma abordagem

êmica, que considera a participação das pessoas em identificar os resultados que se pretende obter com a rotina e ainda os principais artefatos associados a ela.

Assim, com base nas descrições de cargo e nas entrevistas realizadas com os atores organizacionais de nível gerencial da GAMA ALFA, as principais rotinas organizacionais foram identificadas e são apresentadas no quadro 09. Para estruturar didaticamente o processo de formação de rotinas, conjuntos delas foram agrupados em torno de uma função organizacional, que retrata o organograma da empresa.

Quadro 09 – Principais rotinas identificadas na GAMA ALFA

Função Organizacional	Rotinas	Objetivo da Rotina (abordagemêmica)
Gestão Administrativa	• Elaboração do Orçamento	• Planejar metas de receitas e despesas para um período de tempo.
	• Compras e Contas a Pagar	• Adquirir recursos para funcionamento da organização e pagamento dos fornecedores deste recurso.
	• Contas a Receber, negociação e cobrança.	• Possibilitar a austeridade financeira da empresa.
Gestão Comercial	• Captação e manutenção de Alunos	• Manter ou aumentar a receita bruta.
	• Publicidade e Veiculação.	• Dar suporte à captação de alunos e tornar a instituição conhecida.
Gestão de Gente	• Contratação de Pessoal	• Prover organização de recursos humanos.
	• Remuneração de Pessoal	• Recompensar desempenho das pessoas no alcance das metas.
	• Avaliação de Desempenho	• Manter desempenho dentro dos parâmetros aceitáveis de

		resultado.
	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificação e treinamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências individuais.
Gestão da Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Gerenciamento por Diretrizes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcançar metas propostas no <i>balanced scorecard</i> da organização, por meio de ferramentas de gestão da qualidade e resolução de problemas.
Gestão Educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Execução das aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir o plano de ensino das disciplinas
	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer os meios pelos quais o projeto pedagógico dos cursos é executado.
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do Aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Medir o nível de aprendizado individual.
	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão e Pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar atividades de ensino, por meio da pesquisa e da prática profissional.

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

O processo de formação de novas rotinas é apresentado nas próximas subseções, com destaque para cada uma das funções organizacionais, comparando o conteúdo das rotinas antes e depois do evento e concomitantemente evidenciando o processo pelo qual esse conteúdo é alterado ao longo do tempo. Inicia-se a análise pela função administrativa.

5.3.1 Formação da Rotina na Função Administrativa

As principais rotinas identificadas na função administrativa estão relacionadas à elaboração de orçamento, compras e contas a pagar e contas a receber, negociação e cobrança.

Verificou-se, por meio das entrevistas realizadas, que a utilização de novos sistemas de informação foi uma das primeiras e mais impactantes ações de mudança implementadas pela Gama Educacional a partir do processo formal de incorporação da instituição, o que afetou de forma significativa as rotinas da função administrativa.

Eu lembro que a primeira coisa que mudou na ALFA foi o sistema acadêmico e a gente teve que aprendê-lo (...). Logo depois do SIAC, eu lembro que o próximo sistema foi o ADP, que foi o sistema de RH, que foi incorporado por outro sistema, mas antes disso teve o SAP (...). O SAP é um sistema também, um sistema de contas a pagar... Através desses sistemas, o nosso procedimento, as nossas atividades foram mudadas, porque muitas coisas que nós fazíamos deixaram de ser feitas por nós (E8 – Consultora de G&Q).

Os sistemas de informação implantados, tanto o Sistema acadêmico (SIAC), quanto o administrativo-financeiro, (SAP), quanto o de administração de pessoal (ADP) foram recursos que afetaram a atividade organizacional sobremaneira, devido ao fato de que transferiam boa parte das tarefas até então locais para a administração central, conforme relatado abaixo.

(...) Foi a divisão de águas de um processo assim... Lyceum, controle, mas não tão acirrado pra um SIAC que havia um controle. Tinha que se prestar contas, tinha que saber fazer e tinha que não perder nenhuma nota de aluno e tinha que aprender a usar aquele sistema. (E11 – Gerente Acadêmica).

Naturalmente que a incorporação da ALFA por uma empresa de capital aberto foi um evento que demandou o controle total sobre dados e atividades realizadas na organização. Esse controle só poderia ocorrer a partir da implantação de novos sistemas que pudessem fornecer informações em tempo real de unidades de negócios localizadas em qualquer parte do mundo. A necessidade de controle sobre as informações, no entanto, mais do que uma demanda interna, decorre da exigência imposta pelo mercado de capitais em manter transparente todas as ações e dados da organização de acordo com os parâmetros de tempo estabelecidos pelos órgãos regulamentadores do mercado.

Nessa situação, Feldman (2000) afirma que as mudanças em rotinas em geral envolvem mudanças provocadas por eventos ou novas idéias que surgiram na indústria e que oferecem incentivos para mudar a forma como o trabalho é realizado.

Havia, entretanto, uma série de dificuldades na operacionalização dos sistemas, especialmente do SIAC, não só decorrentes da falta de conhecimento sobre o seu uso, mas também decorrente dos problemas de uma migração mal planejada. Soma-se a isso a própria resistência ao que é novo quando a comparação com o antigo é inevitável.

Era muito ruim trabalhar naquele sistema, ninguém suportava. Os alunos ficavam horrorizados, porque a demora de um atendimento de dez minutos passou a dobrar porque a gente tinha que entrar numa tela, sair de uma tela e entrar noutra. Diferente era o lyceum em que a gente podia trabalhar em várias telas no mesmo sistema. E além do nosso problema de internet, tinha o fato de a gente não conhecer bem o sistema, então demorou muito isso e foi todo um transtorno (E8 – Consultora de G&Q).

O uso dos sistemas de informação como condição para o desenvolvimento do novo conteúdo das rotinas iniciou uma série de interrupções nas atividades, influenciadas por questões como a migração de dados dos sistemas antigos para os novos, a falta de treinamento eficaz do pessoal e a transferência do controle para a Administração Central em Monte Verde.

(...) A implementação do sistema de forma uniforme em todas as unidades é claro que em algum momento teria uma certa falha, interrupção, para novos ajustes. Segundo, em considerando um despreparo talvez do operador, da pessoa, do atendente que não recebeu um treinamento num tempo maior que deveria, porque os treinamentos aconteceram sim, mas eram treinamentos muito rápidos e a maior parte dos treinamentos você apenas tinha informações básicas do sistema e muita coisa além disso partia da tua própria iniciativa e curiosidade de investigar o sistema pra dominá-lo (E4 – coordenadora do NPJ).

Estes complicadores apontados pela coordenadora do NPJ, somados a uma série de outras mudanças acontecendo ao mesmo tempo na organização, tanto em nível local, como na Administração Central, fizeram com que os colaboradores incorressem em muitos erros, cujo tempo de correção estendeu-se por dias e meses, até que fossem tomadas ações e decisões no sentido de desenvolver o entendimento de como lidar com aquele tipo de situação.

No momento da mudança, uma das primeiras ações envidadas pelos colaboradores foi tentar realizar a rotina da forma como era desenvolvida anteriormente.

As pessoas tentavam fazer de outra forma, mas aos poucos a Gama foi percebendo e foi brecando, foi barrando determinadas permissões. Um exemplo é (...) eliminar boletos. Não é mais possível. É o aluno chegar lá e dizer – “eu não estudei, eu abandonei. Limpa ai a minha dívida que agora eu quero voltar a estudar”. Hoje isso não é mais possível. Pra isso precisa abrir chamado, justificar, e lá a pessoa que vai responder o chamado vai verificar se procede a alegação e ai poderá eliminar ou não, ver se é devido ou não. (E5 – gerente administrativo-financeiro).

O relato da gerente administrativo-financeira revela o componente da habitualização envolvido na rotina. Neste sentido, o comportamento repetitivo que vinha sendo desenvolvido pelos empregados evidencia o hábito, ou seja uma disposição individual a se comportar de uma forma específica em uma situação particular (HODGSON, 2008).

As interrupções e dificuldades sentidas pelos colaboradores em executar as atividades a partir do evento de incorporação podem ser caracterizadas como contradições ou situações críticas no processo de criação de rotinas. As contradições, segundo Seo e Creed (2002) representam um dos princípios dialéticos estabelecidos por Benson (1977) para analisar processos institucionais e fornecem uma fonte contínua de tensão e conflito dentro e ao longo das organizações. Para os autores, uma perspectiva dialética envolve a análise de que as contradições institucionais são a força diretora da mudança institucional.

A partir destas contradições, os colaboradores iniciam um processo de resistência para manter a cultura e a identidade institucionais, como uma ação inicial em resposta ao evento raro.

Quando chega a mudança, a ALFA começa a querer continuar funcionando ALFA, com seu tipo de decisão, a sua cultura de decisão e (...) tenta colocar isso dentro do sistema Gama, já modificado também. Como é que eu poderia exemplificar isso? É assim: tem o prazo de matrícula? Tem! Então o que é que eu tenho que fazer? Bem, o prazo de matrícula se encerra antes do pagamento do governo. Isso pra nós é uma catástrofe, então o que é que se fazia? Se ligava (pra Monte Verde) e dizia – “Olha, deu um problema no sistema, a internet não deu certo, a gente não está conseguindo carregar as matrículas. Deixa o sistema aberto pra gente até o dia tal?!”. Quer dizer, ela ia continuar funcionando ALFA, mas sem deixar de atender as tarefas da Gama (...). (A ALFA) queria continuar caminhando como ALFA e dava um jeito de carregar o sistema da Gama, para que a Gama não a incomodasse (...) (E2 – Diretor Geral).

A partir do relato do diretor da instituição, supõe-se que a atitude inicial das pessoas para com o novo se materializava na ação de boicote ou até no medo em desenvolver um novo conhecimento, o que poderia estar gerando as falhas. Isso reafirma a proposição de Patriotta (2003) quando relaciona as interrupções a dramas sociais. Para o autor, essa ruptura refere-se à óbvia oposição nos interesses de indivíduos e grupos dentro de uma comunidade.

A resistência ao processo, somada também à centralização de boa parte das rotinas organizacionais na Administração Central em Monte Verde, ensejou ações de desligamento de pessoal e rearranjo dos colaboradores entre as funções organizacionais.

(...) a minha impressão é que pelo fato de uma apropriação do sistema e da própria cultura que foi implantada abaixo das expectativas... essa apropriação que talvez esteja sendo julgada como indevida gerou uma demissão em massa em pouco tempo pra poder colocar pessoas novas que não tinham conhecimento do que foi no passado – “Agora você vai aprender do zero”. Não tinha conhecimento nenhum do passado. Agora é Gama. Eu acho que isso... foi se tentando superar? Foi! Troca um, bota outro pra lá, traz pra cá, tentando rearranjar o pessoal ali dentro e as pessoas que já estavam mudaram de função. Tábulas rasas pra gente poder domesticar desde o princípio [risada] (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Verifica-se a partir do relato acima que a partir do evento de incorporação surgiram alguns desacordos quanto a objetivos e direção dos rumos da IES, que podem se constituir em uma dinâmica organizacional crítica que leva à mudança e à renovação (GARUD E VAN DE VEN, 2002), o que está em conformidade com a dialética da mudança, como mencionado acima. Segundo estes autores, estes processos dialéticos são gerados quando atores ou grupo de atores com diferentes bases de poder e de diferentes culturas interagem entre si para influenciar a direção organizacional. Assim, a ação de desligar ou transferir pessoal entre os diversos setores da organização pode ter servido para restringir os sinais de equivocidade percebidos pelos membros organizacionais, conforme visto também no relato da coordenadora do NPJ logo abaixo.

As mudanças nas rotinas e na cultura organizacional afloraram nos colaboradores sentimentos de frustração e rejeição ao novo modelo proposto e foram desenvolvendo um clima de insatisfação sentido em toda a companhia.

As preocupações eram de que como seria... se seria bom, se aquilo realmente daria certo, de já estar acostumado com um tipo de procedimento e agora esse novo procedimento, isso é bom, não é bom, sabe... é seguro, não é seguro. Isso tira a minha autonomia, não tira. Então as pessoas que vinham de antes, que já estavam desde o início, sentiram muito mais... logo nos primeiros momentos de alteração, de mudança, a pessoa vai sentindo, porque as políticas vão sendo implementadas e muitas não se assemelham com as políticas que eram trabalhadas anteriormente, então isso às vezes não é visto, não é percebido pelo funcionário, pelo colaborador, de forma positiva. E pode até ser positiva, mas ele não consegue ainda ter aquela clareza naquele momento, porque exige dele mudança, mudança de comportamento, mudança de visão, então isso às vezes não vem com muita tranquilidade. (E4 – Coordenadora do NPJ).

O relato acima é complementado pela narrativa de um episódio de transição entre um sistema de informação e outro.

(...) no processo de transição do lyceum para o SIAC, entrei feliz da vida na coordenação (...) e saia uma fumacinha da cabeça de todo mundo. E estava todo mundo muito tenso, muito brabo, chateado e eu perguntei – “o que é que está acontecendo aqui?”. E disseram – “Professora, não fale com a gente. A gente está transitando para o SIAC agora. Por favor, não fale com a gente”. (E11 – gerente acadêmica).

Sendo a rotina um processo institucional, continuamente produzido e reproduzido por interações sociais (SEO E CREED, 2002), a narrativa acima confirma a afirmativa de Giddens (1984) de que um processo de reconstrução social envolve um alto grau de ansiedade e um despojamento das respostas socializadas associadas com a segurança do gerenciamento do corpo e a estrutura previsível da vida social.

Sobre as emoções dos indivíduos relatadas acima, Lazaric (2008) sustenta que são importantes para desenvolver a memória procedimental, essencial na constituição de rotinas organizacionais. Para a autora, quando um indivíduo enfrenta uma situação difícil e necessita tomar uma ação precisa, o desafio é ser capaz de implementar uma solução que não seja fruto apenas de aprendizagem passada. As emoções assim servem para projetar a si mesmo no futuro e tomar decisões.

Sentimentos de frustração com as inúmeras interrupções foram generalizados por todas as atividades organizacionais. A narrativa acima é complementada pelo relato da Consultora de G&Q, que expõe as situações críticas em evolução na ALFA durante o evento de aquisição, enquanto se iniciavam as interações entre incorporador e incorporado, fundamentais na criação das novas estruturas.

Foi muito ruim pra gente também, porque a gente foi perdendo a autonomia em resolver as coisas. E por exemplo como a gente não pagava mais nada por aqui e o atraso do pagamento de um fornecedor, por exemplo, que eu trabalhava com isso, acarretava na insatisfação dele... porque demorava e a gente não sabia dizer porque estava demorando. E o contato com o corporativo que a gente não tinha ainda... não tinha ainda uma relação bem com eles, a gente ainda estava construindo... Não tinha muitos contatos, então eu passei muito, muito por isso, em ter que pedir desculpas pra fornecedor e pedir prazo porque não tinha sido depositado (o pagamento). (E8 – Consultora de G&Q).

O uso da comunicação e a oferta de responsabilidade aos colaboradores por parte da gestão da organização foram ações realizadas com o intuito de ajudar as pessoas a fazer sentido do que estava acontecendo na busca pela superação das inúmeras interrupções em curso e pela efetivação das mudanças. Isto pode ocorrer porque, segundo Gal e Hellman (2010), quando os membros organizacionais interagem repetidamente, as expectativas ou a equivocidade inicialmente percebida pelas pessoas se tornam mais alinhadas na medida em que fornecem informações de como interpretar as ações.

(...) então nós passamos a convidar e esclarecer, convidar e esclarecer, a reforçar, a dialogar (...) porque toda vez que vinha uma crítica, a gente respondia com um questionamento – “Será que nós não temos isso mesmo? Vamos olhar o *site* tal...”. De repente – “Olha, se a senhora (professora) tivesse preenchido este formulário... não é?” (...). Eu vou te falar o que eu fiz. Primeiro eu convidei, depois eu informei, depois eu ofereci qualificação, ofereci responsabilidade, ofereci compartilhamento de decisões até determinado nível e aí, se a resposta é não, não, não, não, não, a gente está se desgastando à toa (...). Por exemplo, eu fiz reuniões de resultados e reunião que eram abertas... (E2 – Diretor Geral).

O processo de comunicação entre os colaboradores da empresa com a diretoria, assim como a comunicação entre a diretoria e gerências locais com as

diretorias corporativas também permitiu com que ações e decisões de nível corporativo fossem traçadas na busca de eliminar os problemas enfrentados pela organização. Um dado relevante sobre esse processo de comunicação é que os membros organizacionais da ALFA não dispunham mais de autonomia para resolver os problemas e a Administração Central até ali desconhecia uma série de procedimentos administrativos e havia a necessidade de intensificar a comunicação entre as unidades e a esfera corporativa.

(...) então de tantas reclamações, o processo de comunicação foi intensificando. Eles criaram uma página de relacionamento conosco, que se chama intranet e a gente tinha a nossa intranet local, mas a partir desse momento em que a gente precisava tanto de um corporativo, eles fizeram uma intranet geral, né, de todas as unidades, corporativo com a unidade, onde todas aquelas informações eram colocadas lá pra que a gente tivesse acesso. (E8 – Consultora de G&Q).

As últimas narrativas demonstram o processo de construção do sentido (*sensemaking*) ocorrendo na organização, quando os colaboradores, forçados a articular conhecimento, são envolvidos na solução de problemas. Tal processo, como já explicitado na seção de interpretação do evento raro, é realizado a partir de uma série de movimentos organizacionais, decisões, rotinas, narrativas e outros mais, que desenvolvem certas características estruturais da organização.

Para Lazaric (2008), a resolução de problemas demanda a interpretação e seleção de informações e conhecimentos da memória declarativa, que se refere à lembrança de fatos, eventos e proposições que podem ser usadas para fins diversos. Para a autora, quando estes mesmos conhecimentos e informações são novamente selecionados e a ação se repete ao longo do tempo, criam-se regras de execução e a memória procedimental é formada e concomitantemente compartilhada por meio da interação social.

Esta ação coletiva ou multilateral para reconstruir os arranjos sociais existentes está em conformidade com um segundo princípio dialético para a criação de novas rotinas, que é a construção social (SEO E CREED, 2002).

Além da página da intranet, houve ainda a decisão de implantar um sistema online para que os colaboradores pudessem dirimir suas dúvidas acerca dos procedimentos a executar.

(...) As dúvidas a gente não tirava lá (na intranet). Foi feito outro sistema, criado um outro sistema chamado Sistema de Gerenciamento de Dados (SGD). Foi criada uma página na internet, paralelo com a intranet, pra isso. Na intranet eram colocadas, eram publicadas todas as informações pra um determinado procedimento (...). Através do SGD a gente encaminhava as notas fiscais escaneadas e também tínhamos acesso ao CSC, que é a Central de Serviços Compartilhados. Essa CSC era como se fosse o nosso socorro. Todo o problema que a gente tinha ou dúvida ou qualquer coisa, algum procedimento que tenha dado errado, através dessa página a gente se comunicava com eles. (E8 – Consultora de G&Q).

A busca de alternativas para tentar resolver as situações críticas enfrentadas a partir de um evento raro força as pessoas, conforme propõem McDaniel Jr. *et al.* (2003) a libertar-se das estruturas tradicionais e dar forma para um meio completamente diferente de se apropriar da tarefa e de fazer as coisas.

A CSC, enquanto centralizadora da maioria das rotinas da organização, entretanto, era formada por pessoas que não conheciam os novos processos tanto quanto os colaboradores da ALFA ou de qualquer outra instituição pertencente ao grupo e, precisaram desenvolver o conhecimento sobre a utilização do sistema na medida em que resolviam as falhas ocorridas nas unidades que, dessa maneira, não ficaram isentas de novas falhas, estendendo ainda mais a frequência e o tempo da interrupção.

(...) então muitas vezes (o chamado) (...) tem que voltar pra você, você viu que não resolveu, você tem que continuar naquele chamado, não faça outro, porque vai voltar de novo para o nível um. Você tem que continuar aquele chamado e muitas vezes a gente não foi avisado disso. Quando eu não recebia aquele resultado, o quê que eu fazia, eu abria um novo chamado e o quê que acontecia, continuava indo sem resolver o meu problema (...). Então esses entraves causaram muitos aborrecimentos para o gestor que trabalhava com isso, porque você se sente agoniado, você faz só isso. Você não faz mais outra coisa (...), porque é uma coisa simples, uma coisa muito simples que você não consegue resolver. E aí isso pra mim foi um entrave muito grande... foi a criação da CSC (E3 – ex-gerente acadêmica).

As situações críticas vivenciadas pela ALFA e em certa medida também pela Administração Central da Gama são responsáveis, conforme afirma Giddens (1984) por minar ou destruir os padrões de resultados da vida diária cotidiana e por isso, constituem-se como eventos tipicamente marcados por ritos de passagem.

Estas idas e vindas entre a abertura dos chamados por parte dos colaboradores da ALFA e as respostas dadas pela Central foram construindo o conhecimento acerca das rotinas que envolviam o uso dos novos sistemas de informação, o que aconteceu na prática do dia-a-dia e na interação entre o pessoal da unidade e o pessoal da central. O coordenador do curso de Administração discorre sobre a forma como o conhecimento foi sendo apropriado pela organização ao longo dessa fase de instabilidade.

Quando tu entras num ônibus, o primeiro freio que dá, tu cai em cima do outro, mas do quinto em diante, tu de alguma forma te ajeita. Está entendendo como é o negócio? (E10 – coordenador do curso de administração).

Esta afirmativa está em consonância com a afirmativa de Antonacopoulou e Sheaffer (2010) de que a aprendizagem em ER incorpora a experiência e a prática como uma base para desenvolver um amplo repertório de práticas, que é como Christianson *et al.* (2009) definem rotinas.

As mudanças impostas à organização, assim como as ações e decisões estabelecidas tanto localmente quanto corporativamente possibilitaram o aparecimento de um novo conteúdo para as principais rotinas da área administrativa.

Para a rotina de elaboração do orçamento, observou-se no período anterior ao evento raro o desenvolvimento integral de todos os passos de constituição do orçamento pelos membros de nível gerencial da organização, conforme relata a coordenadora do NPJ:

(...) Todos esses procedimentos eram realizados dentro da instituição e pela instituição (...) como é que eu vou planejar o orçamento de um curso para o ano seguinte? (...). Qual é a base de alunos pra esse semestre? E em cima dessa base, qual é a receita que a instituição vai ter? e a partir dessa receita, o que vai poder se fazer (em termos de custos e despesas)? (...) (E4 – Coordenadora do NPJ da GAMA ALFA).

Para o período após o evento de aquisição, o conhecimento sobre o histórico de custos e despesas da unidade e a projeção de base de alunos para constituição da receita permitiram com que fosse desenvolvido um sistema, cujas informações eram previamente estabelecidas, reservando aos colaboradores locais

exclusivamente a movimentação dos dados para ajustes pontuais, conforme planejamento das atividades administrativas locais.

O que é que acontece com o orçamento... Existem as diretrizes gerais, que é *top down*, ou seja, vem de cima pra baixo. Olha, esse ano o nosso objetivo é gerar três pontos a mais de *ebitda* (lucro antes de impostos e depreciação). Isso já vem cravado no sistema, no MV2. O GMD e o MV2. O MV2 é acadêmico e o GMD é o administrativo financeiro... então as diretrizes gerais da empresa vêm cravadas no sistema. Ao mesmo tempo vem o histórico da unidade que já vem carregado. E aí o acadêmico reúne com o PCP, coordenadores e começa a trabalhar carga horária e aí eles vêm as disponibilidades. E aí ele começa, ou ele valida ou ele propõe uma alternativa substitutiva, justifica e a gente carrega o sistema. No administrativo também, uma série de formulários, planejamentos, projetos. Ele vai e carrega tudo o que é orçamento, o que é CAPEX, o que é OPEX, como fazia normalmente. Só que agora num sistema próprio. Depois vem a primeira linha de corte, quer dizer, você vai discutir com o regional e o regional vai dizer – “olha, quando eu fecho as minhas unidades, não fecha o meu orçamento, eu preciso que você carregue aqui, descarregue ali, preciso que você ajude aqui, ajude lá e aí a gente vai moldando” (E2 – Diretor Geral).

Assim, além do conhecimento sobre um novo sistema de elaboração do orçamento, os membros organizacionais de nível gerencial deixaram de utilizar os conhecimentos desenvolvidos anteriormente sobre a elaboração da peça orçamentária integralmente, mas sua percepção sobre a necessidade de atingir resultados e restringir custos foi melhor desenvolvida.

Isso demonstra que o processo de formação de rotinas e a compreensão do fluxo do conhecimento na organização lança mão de um importante componente - a desinstitucionalização. Para Oliver (1992), a desinstitucionalização corresponde à erosão de uma atividade ou prática organizacional institucionalizada. Assim, o desuso de práticas relacionadas à rotina de elaboração do orçamento a partir do evento de incorporação, como evidenciado pelo diretor geral da instituição, pode ser caracterizado como um processo de desinstitucionalização.

A rotina de Compras e Contas a Pagar sofreu uma alteração significativa do que foi estabelecido na primeira fase da instituição para a transformação sofrida após o evento de aquisição.

No primeiro período a função administrativa era mais abrangente por constituir um leque maior de atividades e por isso era possível perceber o processo

de compras e de contas a pagar na sua integralidade, deste a contratação do fornecedor até o efetivo pagamento.

do contas a pagar, eu lembro que a gente trabalhava com cheque. O pagamento era feito aqui. Os fornecedores eram contratados por nós (...). Não lembro bem o critério de seleção desses fornecedores, mas éramos nós que contratávamos esses serviços e pagávamos por aqui através de cheque (...). Quando trabalhei no contas a pagar, eu tinha que preencher uma planilha chamada FFC (Fluxo Financeiro de Caixa) (...). Lá eu tinha que preencher tudo que entrava, tudo o que saía, eu acho, de receita, do banco, eu trabalhava com extrato bancário... e, quero me lembrar... e nesse FFC, era possível ter um acompanhamento das aquisições feitas, das compras feitas, se era parcelado, se não era, dos pagamentos feitos (E8 – consultora de G&Q).

A partir da incorporação, grande parte do conteúdo da rotina de compras e contas a pagar foi suprimida pelo manuseio de sistemas de informação e pela centralização na Administração Central da Gama.

Tudo é cadastrado... Coisas que são locais, que precisam ser compradas localmente, eu preciso de uma empresa cadastrada toda regular, com nota fiscal, com tudo certo pra eu poder cadastrar aquela empresa dentro desse sistema que hoje é usado e eles vão ver o melhor preço entre essas três e vão comprar... Computador é comprado nacionalmente, livro é comprado nacionalmente, passagem é comprada nacionalmente, muitas coisas são compradas nacionalmente. O que for local, papel higiênico, detergente, energia elétrica, telefone, tudo é feito através de transferência em conta corrente. Vai cadastrar lá aquela empresa, ele tem que ter uma conta corrente, onde a Gama vai pagar... Aquela nota vem pra empresa, vem pra ALFA (...) que dá o recebido, carimba, digitaliza e manda via internet pra lá pra eles saberem que foi recebido. Recebeu, tem o prazo de 30 dias, de 25 dias (...) pra pagar aquela fatura. Ai vai pra conta... para aquela conta que tá cadastrada lá e se alguém digitar um zero errado... Acredito que hoje tem bem menos erros, porque estão trabalhando com as mesmas empresas já há algum tempo (E3 – ex-gerente acadêmica).

A partir dos novos procedimentos de compras e contas a pagar, aparentemente as tarefas dos colaboradores ficaram restritas à alimentação do sistema a partir da chegada da nota fiscal e ainda do cadastro do fornecedor quando há a necessidade disso. O acompanhamento do fluxo de caixa, a negociação com o fornecedor, a contratação e os procedimentos de pagamento do fornecedor são práticas subtraídas das habilidades outrora verificadas entre os membros do setor

administrativo da organização, o que remete mais uma vez à prática de desinstitucionalização, impulsionado neste caso pelo que Oliver (1992) chama de reavaliação de aspectos funcionais quando as práticas institucionais são incompatíveis com objetivos técnicos e econômicos.

A rotina de contas a receber, negociação e cobrança, com caixas de atendimento para o setor financeiro e tesouraria, o recebimento em dinheiro ou cartão, a emissão de recibos, de boletos e a conciliação financeira também são atividades abolidas do fazer diário da organização.

(...) Não recebe mais nem com cartão nem com dinheiro, nada na instituição, então os caixas... tinham dois ou três caixas e foram demitidos porque não tem mais caixa, só se paga os boletos no banco. O aluno pode tirar pela internet, pode ir na instituição pra tirar o boleto dele, então (...) não precisa nem ele ir mais na instituição pra pegar o boleto dele (E3 – ex-gerente acadêmica).

A atividade de negociação em especial foi informatizada e a de cobrança foi terceirizada e, portanto, o conhecimento sobre essas práticas também ficou em suspensão localmente. Os alunos podem fazer negociação de dívida pela internet ou por meio de uma empresa de cobrança.

(...) mas quem resolve tudo é o aluno. Ele que vai dizer com quantas parcelas ele quer pagar, como ele quer negociar. Antes ele negociava com a pessoa – “poxa, eu só tenho mil reais” (...), então, vamos dizer assim, conforme o bolso dele acabava se fazendo uma negociação da dívida. Hoje não, ele entra no sistema e tem lá três, quatro, cinco possibilidades. Ele vai clicar naquela que se adéqua mais a ele (...). Ele vai ter que se virar pra arranjar os mil e quinhentos (E3 – ex-gerente acadêmica).

A rotina de negociação e cobrança passa por um processo de desuso do conhecimento, resultado de um processo de desaprendizagem organizacional. Um processo de desaprendizagem é decorrente da desinstitucionalização de práticas organizacionais. Isso acontece quando os colaboradores aprendem e dessa forma descartam conhecimento.

O relato da ex-gerente acadêmica é complementado pela gerente comercial:

(...) Em termos de cobrança, a gente não faz especificamente por aqui, só a empresa que é a DDM. A DDM faz um trabalho específico com o aluno que deve. O que antes era interno, agora é tudo

terceirizado. A gente pode fazer o processo de negociação do aluno, de um semestre, que ainda não caiu lá no setor de cobrança, mas tirando isso a gente não faz negociação. (E6 – gerente comercial).

Todos os conhecimentos incorporados às novas rotinas acima identificadas foram evoluindo tendo como base as inúmeras falhas e interrupções ocasionadas pelo evento de incorporação.

(...) eu fui treinada pra trabalhar com o sistema, mas muitas orientações eu fui pegando errando (E8 – Consultora de G&Q).

O aprendizado ocorrido a partir da tentativa e erro pode representar o que Seo e Creed (2002) chamam de práxis, que é mais um dos princípios dialéticos usados para analisar o processo de construção da rotina. Para estes autores, a contínua experiência de realidade contraditória reformula a consciência dos membros organizacionais, o que para Antonacopoulou e Sheaffer (2010) envolve ensaiar, reanalisar, refinar e mudar diferentes aspectos da rotina de alguém.

Tal afirmativa é complementada com o relato da gerente administrativo-financeiro abaixo:

(Nós aprendemos) apanhando! Quando aconteciam esses erros, eles eram tão desgastantes que a pessoa não queria cometer o mesmo erro. Era bem complicado, bem difícil, então a pessoa na hora de fazer alguma coisa, já repensava (...) (E5 – gerente administrativo-financeiro).

Ainda que a organização tenha tomado ações no sentido de instituir uma Central de Serviços Compartilhados, de disponibilizar ferramentas de auxílio ao colaborador e de utilizar mecanismos de incentivo à comunicação, muito do conhecimento desenvolvido pela organização não só na GAMA ALFA, mas também na Administração Central da Gama, ocorreu por meio de erros e acertos.

É possível verificar hoje pela minimização das falhas e interrupções que as rotinas vêm se estabilizando, mesmo que se possa perceber pela própria natureza do mercado financeiro e da evolução da tecnologia que as rotinas ainda continuarão em constante ajuste.

(...) mas tanto a central como as pontas aqui, a nossa unidade e as outras também, que eu tenho certeza que não era diferente, foram

aprendendo. Hoje as pessoas que estão desde o início da implantação sabem mexer no sistema e sabem fazer muitas atividades de olho fechado. Eu aprendi a mexer, outras pessoas aprenderam, então você vai aprendendo com as demandas. O que você errou no fechamento do diário do professor, eu já sei como é, então eu já conserto em segundos aqui. Antes não, tinha que ir uma semana, esperar, dois, três dias, um mês, sei lá quanto tempo pra aprender aquilo, pra ver... e aí, quando vinha, faça assim, assim e assim. Aí você fazia e dava certo. Beleza, eu já aprendi! E no outro eu não errava mais. Então você foi aprendendo... Eu estou falando do acadêmico, mas isso aconteceu em todos os setores (...). Eu acredito que com os erros que teve, hoje a coisa anda melhor. Os alunos se acostumaram, os professores se acostumaram, então eu acho que todo mundo aprendeu. (E3 – ex-gerente acadêmica).

O relato da ex-gerente acadêmica possibilita o entendimento de que as rotinas relacionadas à atividade administrativa foram institucionalizadas, porque como pode ser visto, houve aceitação social dos novos conhecimentos quando se verifica que os padrões, estruturas e práticas passaram a ser tidas como certas na organização, conforme entendimento de Patriotta (2003). Para o autor um fator também importante que resguarda o caráter institucionalizado do conhecimento está no fato de ele ser reconhecido como válido, isto é, representado e formalizado a fim de ser difundido no nível corporativo, o que foi evidenciado com a criação da intranet e do Sistema de Gestão do Conhecimento, melhor explicado mais adiante.

A próxima subseção retrata o processo de criação da rotina na atividade comercial.

5.3.2 Formação da Rotina na Função Comercial

A função comercial surgiu a partir de um contexto específico nacional e local de acirrada concorrência no segmento educacional, momento histórico que pode ser verificado no capítulo 4 deste estudo. Até este momento a instituição gozava de uma posição relativamente cômoda em relação à captação de alunos, uma vez que até 2006 existiu uma demanda reprimida local e nacional por cursos superiores, conforme expõe abaixo o coordenador do curso de Administração.

Vamos dizer assim que até essa pluralidade de IES aqui dentro, o próprio vestibular da ALFA... eu tenho relatos... era concorrido. Se eu não me engano, o primeiro vestibular foi de quatro candidatos para uma vaga. Hoje nós não temos mais esta realidade (...). (E10 – coordenador do curso de Administração).

Além da concorrência, há uma mudança significativa no perfil do alunado, percebida nas Instituições de Ensino no Estado do Araguaia a partir de 2005. Este contexto enseja a preocupação por pensar a comunicação da instituição para com a sociedade, evidenciando os aspectos positivos e diferenciais da instituição na busca por aumentar sua base de alunos e manter ou melhorar sua condição econômico-financeira.

Hoje é totalmente diferente de alguns anos atrás. Hoje você tem um perfil de alunos muito jovens. Aquela safra de pessoas maduras que precisavam de uma formação já passou (...), mas se você hoje avaliar, entrar nas turmas, você vai ver que é garotada, muito jovem. (E4 – coordenadora do NPJ).

Esse contexto levou a ALFA ainda no período anterior à incorporação a decidir por desenvolver estratégias comerciais antes nem pensadas para combater a concorrência e a estabelecer uma nova linha de comunicação para um perfil de alunos que estava em evidente transformação. A mudança no organograma e a contratação de uma pessoa responsável por essa nova atividade são verificadas ainda em 2006 por meio da nomeação de um gerente de marketing. O diretor geral relata um pouco dessa evolução.

O que eu conhecia da área comercial é que ela passou a ter uma orientação mais nítida pra mim com a passagem do Prof. Ricardo por esse campo (...), mas eu via que no princípio, principalmente no período de 2003 a 2007, essa não era uma preocupação tão focal da instituição, porque você tinha muita procura espontânea (...). Era muito fácil captar (alunos). Você começa a ter essa preocupação, em especializar, em profissionalizar essa área quando você tem a fragmentação por conta desse monte de faculdade que apareceu ai (...). E você vê o seguinte, a demanda que estava reprimida começou a desaparecer e você precisa buscar um público mais jovem, você precisa buscar um novo público (...). Então o que eu posso dizer dessa área naquele tempo é que se pensou nesse comercial (...), quando a gente começa a ter alguém pra pensar que tem que ter ações encadeadas (...). (E2 – Diretor Geral).

Uma característica da existência do setor comercial no período anterior à incorporação era a sua autonomia para pensar as campanhas de comunicação com vistas à captação de alunos e à publicidade das suas ações institucionais. A ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia na primeira seção deste capítulo narrou algumas atividades do comercial, aqui replicadas.

(As campanhas publicitárias institucionais e comerciais) eram pensadas por nós. Eram pensadas por nós, porque a gente conhecia o público. Como é que a gente vai chamar o público? A gente conhece a região norte. A gente conhece o Estado do Araguaia, o que chama a atenção (...) e de repente saía na televisão (...) uma propaganda regionalizada (...). (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Assim, verifica-se a rotina de planejamento, criação e operacionalização de campanhas publicitárias como uma rotina da área comercial, cujo escopo está no desenvolvimento da comunicação dos processos seletivos e da instituição, atendendo às especificidades do público local, por meio de canais de comunicação como TV, rádio, outdoor, jornal impresso e material publicitário em geral, definindo e contratando os parceiros e fornecedores para atingir os fins necessários. O evento de incorporação, entretanto, alterou o escopo da rotina porque trouxe à gerência comercial a impossibilidade de criar e planejar as ações comerciais e suas campanhas localmente.

(...) na área comercial a gente antes andava muito sozinho, com as próprias pernas (...). E a gente trabalhava bem livre em termos de ofertas, em termos de ação, em termos de verbas para algum tipo de trabalho externo de divulgação e depois que houve a incorporação e que tudo passou a ser Monte Verde que determina, eu passei a ter limitações. Se eu podia antes fazer um tipo de material específico, aqui mesmo, com mais liberdade, com a informação que a minha realidade permitiria, a quantidade que houvesse necessidade, eu não passei a ter mais, porque tudo tinha que vir de Monte Verde (...). Eles não viam a peculiaridade assim do estado. A necessidade de uma fala diferente, de um percentual de desconto diferente, de um material diferente, de trabalhar um momento diferente (...). As campanhas de outdoor, as campanhas de TV, as campanhas de rádio, a gente podia fazer por aqui, fazer em tempos específicos esse tipo de contratação. Agora não, é tudo por Monte Verde. São eles que fazem tudo (...). (E6 – gerente comercial).

As rotinas de planejamento e criação foram substituídas pela operacionalização de ações e peças publicitárias pensadas corporativamente às

especificidades locais, como narra mais abaixo a ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia.

Assim, tanto o relato da gerente comercial, quanto o relato da ex-coordenadora do curso de pedagogia evidenciam que novos conhecimentos foram desenvolvidos, enquanto outros caíram em desuso.

Tudo vem de lá. Que eu saiba desde que a coisa foi centralizada dessa forma, nacionalizada e tal, todo o material promocional vem de lá pronto, só é adequado... o que você faz é receber no *corel draw*, ai edita com o nome da unidade, troca, bota lá GAMA ALFA, que é a marca com que eles estão trabalhando hoje (...). Propagandas... é o mesmo garoto propaganda. Luciano Huck (...). Foram milhões gastos com o Luciano Huck e que não trouxe resultado nenhum, porque o Luciano Huck é conhecido aqui no Araguaia, sem dúvida, mas ele faz sentido como por exemplo poderia fazer um Olímpio Guarany, um Zé Miguel ou alguém conhecido daqui?(...) (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Além da rotina de planejamento, criação e operacionalização das campanhas de comunicação, a atividade comercial tinha também em seu escopo a rotina de planejamento e operacionalização de ações de captação e retenção, que podem ser exemplificadas como ações de panfletagem, visitas a empresas, visitas e exposições a escolas, eventos com coordenadores do ensino médio, blitz na concorrência, entre outras práticas relacionadas. Conforme relata a gerente comercial, o planejamento destas atividades também ficou sob a responsabilidade do comercial corporativo, restando ao comercial local tão somente a operacionalização desta rotina.

Durante a pesquisa, foi observado que posteriormente a cada ação desenvolvida, a gerente comercial necessita alimentar um sistema de informação gerencial de vendas (SGV), que funciona em uma plataforma da internet, como vistas a descrever as ações realizadas, os prazos de realização, os atores envolvidos, os recursos utilizados, o custo existente e os resultados obtidos.

Ainda que se tenha observado nas subseções anteriores de criação de rotinas, que dela demanda todo um processo de interpretação que envolve ações/decisões influenciadas pelas interrupções ocasionadas pelo evento de incorporação e que a partir disso verifica-se a criação, utilização e institucionalização de novos conhecimentos, percebe-se ainda que as novas rotinas, mesmo depois de incorporadas, não apresentam qualidades inerciais, pois como pode se verificar mais

adiante, a compreensão de que a padronização das atividades em nível corporativo poderia não ser tão eficaz na captação de alunos, possibilitou o desenvolvimento de estratégias de ação específicas, sem fugir do que propõe os procedimentos operacionais de execução das atividades.

Outras ações além daquelas planejadas pelo corporativo podem ser realizadas, desde que submetidas à aprovação do setor comercial corporativo, autorizadas, agendadas e com a devida prestação de contas que se dá por meio de apresentação em *powerpoint* de todos os registros do evento, conforme relata a gerente comercial.

Se a gente quiser fazer algo diferenciado (...) até pode... mas a gente tem que preparar uma proposta específica, encaminhar para o nosso regional, dizer a importância de se fazer aquele tipo de trabalho. Depois o regional vai analisar, ah está legal, vai mandar pra comunicação e a comunicação vai verificar se aquilo realmente, de fato, é importante, pra se tomar a decisão se vão ou se não vão fazer. Estou falando em termos de mídia, de televisão, rádio, *outdoor*, mas em termos de material específico pra fazer uma divulgação frente a frente, boca a boca, corpo a corpo, a gente tem mais liberdade, em termos de quantidade de material que a gente quer fazer e onde a gente quer fazer, só que tudo a gente tem que mostrar pra eles que a gente fez. Então hoje tudo você tem que acompanhar, tudo você tem que mostrar. Vou fazer um... blitz na concorrência – é um tipo de nomenclatura utilizada pra um tipo de ação. E a gente vai pra perto de uma unidade e panfleta nos sinais. Ai faz lá o material específico. (E6 – gerente comercial).

Mesmo que se verifique o desuso de parte do conhecimento desenvolvido pela organização ao longo de sua primeira fase de existência no que concerne ao planejamento e criação da comunicação e das ações de captação, novas habilidades e novos conhecimentos foram sendo desenvolvidos, como a habilidade no planejamento e execução de ações de captação com estratégias de “corpo a corpo”, na medida em que a organização buscou dar um foco mais estratégico à área comercial em âmbito local, propondo a transversalidade das ações comerciais, conforme relata o diretor geral da instituição.

Hoje a gente trabalha a transversalidade. O gestor comercial não é mais o cara que simplesmente planeja uma estratégia de captação, de propaganda. Ele tem que ser um gestor do interesse comercial da empresa e ter noção de que todas as atividades da empresa devem ter um quê comercial. Então hoje, por exemplo, se o acadêmico programa uma atividade de extensão, ele obrigatoriamente tem que

conversar com o comercial pra saber qual o viés comercial vai ser trabalhado dentro daquela atividade. Se o meu aluno de pedagogia vai trabalhar a brinquedoteca dentro de um colégio e é um colégio público, então o comercial tem que pegar a campanha comercial voltada para o colégio público ou para o professor e chegar lá e – “olha isso aqui é um trabalho da Gama que está aqui assim, a nossa instituição trabalha desse jeito” (...). A gente pega o nosso PDV (ponto de distribuição de venda) que cabe dentro de uma sacola, monta rapidinho e deixa o material à disposição (...). Tudo é registrado em fotografia, porque ou é uma campanha institucional pra promover a Gama ou é uma coisa comercial mesmo, visando captação. Hoje o comercial conversa com o professor, ele conversa com o coordenador de curso, ele planeja junto com o coordenador de curso, ele vai discutir renovação (de matrículas), ele vai discutir com o secretário de alunos os requerimentos que estão em aberto e não encaminhados (...), ou seja, ele deixou de ser “eu tenho meu produto e vou pra fora”, ele passou a ser um ator interno. Então hoje a palavra comercial não significa dentro da Gama a mercancia pura, mas a gestão do interesse comercial na empresa. (E2 – Diretor Geral).

Este relato demonstra o que Patriotta (2003) e Feldman e Pentland (2003) chamam de aspecto performativo da rotina, que consiste de ações específicas por pessoas específicas em lugares e tempos específicos. É a rotina na prática. Para Feldman e Pentland (2003), práticas são realizadas em um contexto de regras e expectativas, mas o curso particular de ação que as pessoas escolhem é novo em alguma medida. A orientação da Gama Educacional enquanto influenciando normativamente as ações da unidade do Araguaia destaca o contexto de regras e expectativas que permeiam as rotinas, mas a rotina, enquanto um processo institucional não pode ser vista apenas em sua característica estática, porque se constitui a partir da práxis, que para Seo e Creed (2002) é um tipo particular de ação humana coletiva, situada em um dado contexto sócio-histórico.

Um ponto relevante que se destaca na análise da formação de rotinas na função comercial é o papel dos artefatos. A padronização das rotinas da função comercial pela Administração Central em Monte Verde não apenas possibilitou a suspensão da aplicação de conhecimentos relacionados às práticas destas rotinas, mas estabeleceu uma nova sequência de ações motivada pelos artefatos. A utilização do SGV, assim como os procedimentos operacionais para realização das ações de captação e retenção foram essenciais para redirecionar o potencial para ação das rotinas comerciais.

Conforme argumenta Schulz (2008), os artefatos ajudam os atores organizacionais a realizar suas rotinas. Eles guiam a ação de um estágio para outro. Para Feldman e Pentland (2008), em qualquer cenário prático, os aspectos ostensivos e performativos de uma rotina organizacional podem ser habilitados ou restringidos por vários artefatos.

Exploradas as rotinas da atividade comercial, passa-se a discorrer sobre as rotinas que envolvem a atividade de gestão de gente.

5.3.3 Formação da Rotina na Atividade de Gestão de Gente

As rotinas analisadas na atividade de gestão de gente estão relacionadas às práticas de contratação, remuneração, qualificação e avaliação de desempenho do pessoal técnico-administrativo e docente da GAMA ALFA. Estas rotinas têm especial importância para este estudo, porque além da aquisição e assimilação de novas bases de conhecimento para a organização, elas são algumas das principais ações de promoção e difusão dos novos valores e crenças organizacionais, como é demonstrado nesta seção.

A criação e institucionalização de novas rotinas organizacionais, dessa forma, podem ser vistas a partir de uma ênfase no processo de AO. Para Takahashi (2007), o processo de aprendizagem pode envolver mudanças nos diversos recursos organizacionais, sejam eles tangíveis ou intangíveis, e um deles é a cultura organizacional.

No que diz respeito à rotina de contratação, no período anterior ao evento de incorporação, tentava-se seguir uma política pré-estabelecida, muito embora acontecesse mais em função das demandas e das vontades dos gestores do que por meio de procedimentos rigorosos e pré-estabelecidos. Esta prática possibilitou o desenvolvimento de uma cultura familiar na instituição, já relatada anteriormente, que dificultou a adaptação a um novo modelo de gerenciamento implantado a partir de 2008.

No caso do administrativo, essas pessoas eram selecionadas normalmente por indicação, alguém que já conhecia, questão mesmo de segurança, então essas pessoas passavam por entrevistas e algumas eram aprovadas e outras não (...). (E5 – gerente administrativo-financeira).

Na nova fase da IES houve um redirecionamento da rotina, pois onde se valorizava uma preferência por contratar pessoas indicadas por membros organizacionais ou mesmo parentes destes, percebe-se uma preocupação com a contratação de profissionais cujo perfil estivesse ao máximo compatível com as exigências do cargo e dos valores institucionais. Essa nova prática permitiu com que valores familiares percebidos na primeira fase da instituição fossem aos poucos suprimidos por uma cultura, cujos valores estavam mais focados no trabalho e nos resultados.

A rotina de contratação permitiu também com que os empregados da organização desenvolvessem uma maior habilidade com o uso de novas tecnologias e sistemas, na medida em que uma boa parte do processo foi informatizado, conforme relata a ex-gerente acadêmica:

A contratação de pessoal agora se dá através de um sistema. Existe dentro de todos os sites da Gama (...) eu acho que é “trabalhe conosco”, alguma coisa assim... alguma coisa chamando para o trabalho. Ai eu vou lá, quero trabalhar na Gama, cadastro o meu currículo e a partir dali é criado um banco de dados nacional. Com esse meu currículo cadastrado lá, eu posso ir até a unidade e levar o meu currículo em mãos (...). Ai se eu levar o currículo lá e não tiver cadastrado, nós informamos sempre pra pessoa se cadastrar, porque senão ela nunca consegue ingressar na Gama. Precisa estar nesse banco de dados nacional (...). Praticamente tu vais incluir dentro daquele sistema o teu currículo (...), então depois que eu faço esse cadastro, tanto de professor quanto de colaborador e surge uma oportunidade, ele é chamado pra esse cargo. (E3 – ex-gerente acadêmica da Faculdade).

A apropriação de valores profissionais em substituição a familiares levou a Gama Educacional a normatizar novos meios de contratação de seu pessoal. As interrupções e situações críticas envolvidas neste contexto, como por exemplo a impossibilidade de contratação de pessoal sem formação mínima exigida ou a própria inobservância das normas de contratação estabelecidas pela *holding*, verificadas a partir do evento de incorporação, fizeram com que a rotina de contratação estivesse mais visível e sujeita a modificações. Segundo Christianson *et*

al. (2009), à medida em que ações vão sendo tomadas em resposta ao evento raro, novas rotinas vão surgindo, primeiramente como tentativas que vão se tornando mais fortes e elaboradas. McDaniel Jr. *et al.* (2003) concordam com esta afirmativa ao dizer que uma atitude bem vinda para o evento raro pode ajudar a libertar as estruturas tradicionais e estabelecidas de formas de pensar e de fazer coisas.

A nova política de contratação propôs o cumprimento de várias etapas do processo de contratação de pessoas, que foi incorporada à rotina na medida em que era executada, o que permitiu não apenas o desenvolvimento de conhecimentos sobre a rotina de contratação, mas também a incorporação da cultura da seleção profissional em detrimento da indicação, verificada anteriormente. A narrativa abaixo destaca a contratação de pessoal técnico-administrativo.

Falando em contratação em termos administrativos (...), vou te dar um exemplo de como houve um que eu participei agora. Houve algumas pessoas que foram demitidas e houve a necessidade de fazer algum tipo de contratação. Essas contratações foram liberadas por Monte Verde (...), então chamamos os candidatos e eram avaliados os currículos. Os candidatos iam lá, teriam inúmeras perguntas da vida pessoal, se ele via carreira dentro da Gama, o que ele procurava, o que era a Gama... Foram inúmeras perguntas, então a gente procurou conhecer as pessoas, qual o objetivo delas, antes de fazer a contratação... como se expressava, se era proativa, então existiram alguns pontos que antes não se fazia. Antes era assim – “Você quer trabalhar comigo? Vamos lá, é meu parente, é meu conhecido, vai fazer um bom trabalho ou vai estar lá me ajudando em alguma coisa”. (E6 – gerente comercial).

Pode-se inferir do relato que a rotina de contratação é permeada pela preocupação em selecionar pessoas que estejam mais propensas a se adequar aos novos valores e crenças organizacionais, como a meritocracia, a qualidade e o resultado. Como dizem Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes (2000), idéias, crenças e valores da organização estão profundamente vinculados às suas estruturas e processos. O entendimento da mudança ou da inércia passa pela compreensão da capacidade dos indivíduos de expressarem e imporem esses valores e crenças.

Quanto à contratação do pessoal docente, verificou-se também um maior rigor no processo, conforme observa a coordenadora do curso de Ciências Contábeis.

(...) com relação à contratação (...), hoje você contrata um professor pra ir pra sala de aula, mas ele só vai pra sala de aula após estar devidamente contratado, com sua matrícula (...). Enquanto esse processo todo não ocorrer, o aluno fica sem aula. Ai vem: Primeiro ele tem que entrar no *site* da instituição e (...) ele vai preencher esse formulário. Logo em seguida, ele tem que ir lá no currículo lattes, entrar lá no CNPQ e se cadastrar lá e colocar atualizado o seu currículo. Terceiro, ele tem que ter pós-graduação no mínimo, porque hoje o graduado não entra na Gama. E todo o currículo dele, com tudo o que ele diz (...), ele tem que comprovar com o certificado autenticado de que é verdadeira aquela informação (...). E ai toda essa documentação é “escaneada” e enviada para Monte Verde, onde esse professor vai ser cadastrado no ADP. E a gerente acadêmica, que é a responsável junto com o RH, tem que dar o *ok*, o diretor da instituição tem que dar um *ok* pra depois ir pra Monte Verde. É um [fez sinais com as mãos de que é um processo longo e demorado] processo! [risos]. E acontece do cara não ser admitido porque a letra A do nome dele nós mandamos com A minúsculo e é maiúsculo. Ele não é contratado. (E9 – coordenadora do curso de Ciências Contábeis).

A ex-coordenadora do curso de pedagogia retrata um pouco mais o processo de contratação dos docentes explicitando a necessidade de convergência da rotina com os novos valores culturais que vêm sendo compartilhados na organização.

Eu acho que eles permanecem fazendo as bancas, só que agora assim estão fazendo muitas bancas, avaliando às vezes quatro ou cinco professores pra uma determinada disciplina e ai tem entrevistas, conversa com eles, que agora é importante pra Gama que o professor não seja só competente na sala de aula. É importante que ele esteja predisposto a assumir o novo modelo (...). Eu acredito que agora eles devam estar levando em consideração isso, porque eles não querem ninguém travando a roda, então eu acho que eles têm tido essa preocupação, de colocar pessoas que possam incorporar o novo modelo. (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Com relação à rotina de remuneração, verifica-se que no primeiro período da instituição, a remuneração resumia-se, para o caso do docente, ao pagamento das horas trabalhadas a título de aulas ou de outras atividades educacionais. Não havia, tanto para docentes quanto para técnico-administrativos, qualquer política de remuneração variável e no caso da carreira, muito embora tenha sido observada a existência de um plano de carreira para ambas as categorias profissionais, as ações eram pontuais e vinculadas ao julgamento e vontade da direção geral.

A partir do evento de incorporação, a política de remuneração foi ampliada para incorporar a remuneração por resultados em todos os níveis organizacionais, reforçando a cultura por resultados e buscando também superar os incômodos trazidos com as mudanças, especialmente as que envolveram algum impacto na remuneração docente, porque busca criar no colaborador o comprometimento outrora enfraquecido.

Depois da mudança, a gente começou a perceber a remuneração por desempenho, mas assim de maneira muito clara... [lembrando]... não é por desempenho, tem um nome que eles deram... Meritocracia! Meritocracia! Por conta disso, os melhores professores, os professores mais bem avaliados na avaliação institucional recebem um décimo quarto salário, assim como o coordenador também. E eu comecei a perceber muito assim... é claro que é uma coisa boa (...). (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

A política de remuneração variável envolve não apenas os professores, mas também o pessoal técnico-administrativo e está atrelada ao alcance de metas em todos os níveis organizacionais, o que reforça os valores relacionados a resultados organizacionais.

O que eu percebi de 2009 pra cá quando se implantou a questão da remuneração variável foi que são políticas de incentivo por alcance de resultados, que ainda não atinge cem por cento dos colaboradores da unidade, mas que a proposta é que venha a atingir, então ela começou apenas no nível de gestão, de diretor, de diretor acadêmico. Vamos depois atingir o pessoal do comercial... formação de equipes de captação. Vamos [demonstrando total convergência com a instituição] premiar pelos resultados alcançados. (E4 – coordenadora do NPJ).

A gerente comercial evidencia a remuneração variável para o pessoal de nível técnico-administrativo, implantada mais recentemente.

(...) hoje a gente trabalha com metas. A Gama desenvolveu um trabalho chamado Copa Gama, que se você alcançar a meta “x” no semestre, você tem um valor x que você recebe, que é calculado em cima desses números, que já é estabelecido, que você pode pagar até um salário mínimo para o teu funcionário. É como se fosse um décimo quarto salário. E isso aconteceu no semestre passado e foi muito bacana (...). Em 2010.1 (primeiro semestre de 2010), a gente tinha essa copa Gama, só que nem todos os funcionários participaram do processo. Não estavam ali ajudando a fazer algum tipo de divulgação, não estavam dispostos a ficar um horário um

pouquinho a mais no seu horário de trabalho para ajudar na secretaria no pico da matrícula, de renovação, de captação, então foram em 2010.1 quatro ou cinco funcionários que foram beneficiados, mas a gente chegou, a gente fez uma reunião, pagamos pra esses funcionários esse valor e mostramos para os outros funcionários que todo mundo poderia num próximo semestre ganhar, mas eles precisavam estar envolvidos no processo, que foi o que aconteceu em 2010.2 (segundo semestre de 2010). Foi muito bacana porque todo mundo conseguiu ganhar um salário, porque todo mundo participou, todo mundo estava ali. (E6 – gerente comercial).

Ao longo do período de realização da pesquisa, foram observadas duas reuniões com os funcionários do corpo técnico-administrativo e com o corpo docente da instituição no sentido de apresentar os resultados organizacionais e de premiar aqueles que atingiram metas. Verificou-se nestes eventos a preocupação da direção da organização em reforçar a relação entre resultados e meritocracia, buscando a aderência de todos os atores organizacionais para com o sucesso do negócio. Assim, as reuniões realizadas para compartilhar resultados, os comportamentos de premiação e os próprios atos de remuneração do pessoal forçam os indivíduos na organização a articular conhecimento mediante a construção do sentido, a partir da qual certas características culturais e estruturais da organização são desenvolvidas (PATRIOTTA, 2003).

Muito embora se ressalte a importância da remuneração variável especialmente para o desenvolvimento do valor para com os resultados e pela busca de maior comprometimento para a ação dos funcionários em suas atividades, observa-se ainda alguns focos de insatisfação, principalmente por parte dos professores mais antigos, quanto a perdas salariais decorrentes do processo de mudança ocorrido mediante o evento de incorporação. Tais perdas são contextualizadas mais adiante quando se trata da função de gestão educacional, haja vista as mudanças curriculares implantadas.

Eu acredito que os professores tiveram algumas perdas (...), porque quando você trabalha com a carga horária de 20 horas semanais (em disciplinas presenciais), você poderia chegar a 40 horas (de remuneração), mesmo só dando aula (...), então nós tínhamos muitos professores que desenvolviam muitas atividades e que tinham vinte horas de sala de aula e dez horas de extensão ou de algum projeto que faziam, então essas horas foram todas tiradas (...). (Além disso), o professor hoje só tem, depois que foram implementados os currículos, disciplinas de 60 horas e não mais de 80. O professor não

consegue mais dar 4 horas aulas, ele só dá 3, só que ele não tem mais vinte horas (semanais), só tem quinze (...). E como acaba (a aula) dez horas da noite, aquele professor que trabalha só à noite, que tinha adicional noturno, hoje não tem, então acredito que ninguém teve ganho, teve perda, perdas salariais por conta desse novo modelo. (E3 – ex-gerente Acadêmica).

Tal situação pode caracterizar o modelo de gestão adotado por uma organização de capital aberto, com foco na maximização de resultado para o acionista, complementada por ações de gestão de pessoas, como a remuneração variável, que reforça ainda mais esse posicionamento. A ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia relata ainda situações de respostas da organização àquelas pessoas que, mesmo proporcionando resultados positivos nos critérios de avaliação estabelecidos, desenvolvem alguma postura de resistência ao modelo.

(...) quando se implantou a meritocracia, colocaram como uma coisa maravilhosa – “Olha, gente, agora os melhores vão receber décimo quarto”. E aí fazia-se a reunião e ainda é feito... – “Esse ano (...) os professores mais bem avaliados foram Fulano, Fulano e Fulano. Venha cá Fulano receber um abraço, que você foi contemplado com um décimo quarto salário”. É claro que é bom pra quem recebe, mas não é suficiente pra motivar... O Magno é um professor que recebe décimo quarto salário e isso é um contrassenso (...), ele foi demitido agora. Então o que se quer? O que se quer? Você paga a remuneração variável, você paga o décimo quarto pra esse professor desde que se implantou, porque o cara é o mais bem avaliado sucessivamente e aí você demite o cara [risos e expressão de desapontamento]. Isso aí é a prova de que o cara que está contra o sistema implantado é o melhor, continua sendo o melhor professor e ele está incomodando. Então eu não estou querendo o melhor na instituição, eu estou querendo o adequado. Não está mais se pensando na qualidade, está se pensando na conveniência para o novo modelo de ensino. (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de Pedagogia).

O relato de E7 demonstra a busca da organização por obter legitimidade em suas ações, de forma a institucionalizar suas rotinas e sua cultura. Ainda que as situações críticas e as contradições sejam importantes no processo de criação de novas rotinas, há um momento do processo interpretativo que a convergência é importante para as novas estruturas sejam efetivamente incorporadas, como foi visto na primeira seção deste capítulo. Sem essa convergência, não é possível transformar conhecimento naquilo que Patriotta (2003) chama de caixa preta, que corresponde a uma estrutura, código, prática ou padrão de comportamento tido

como certo dentro de uma comunidade. Assim, para o autor, para ser transformado em caixa preta, o conhecimento deve ser reconhecido como válido.

Como o processo de criação e institucionalização do conhecimento e paralelamente a criação de rotinas são processos institucionais que envolvem o princípio da construção social e a construção social está associada à interação dos indivíduos envolvidos no processo e por sua vez a sua posição política e social na comunidade, a exclusão de membros organizacionais que podem levar a objetivos conflitantes com os propostos pela organização se faz necessária para que a organização atinja o nível de legitimidade desejado para concluir o processo de mudança.

Na atividade administrativa também foi identificada a avaliação de desempenho como uma rotina que vem sendo desenvolvida pela diretoria corporativa de gente e gestão e que se encontra em fase de desenvolvimento, como esclarece a gerente administrativo-financeiro.

Nós temos uma avaliação de desempenho e existe também uma avaliação 360 graus onde todos se avaliam. Ainda acho muito acanhada essa avaliação. Ainda está engatinhando. Não sinto assim que ela esteja funcionando cem por cento. Essa avaliação funciona no próprio ADP e eu ainda acho ela muito falha. Não percebo que ela funcione com todos. Existe também outra avaliação que é feita, onde nós gerentes nos avaliamos e somos avaliados também pelo diretor. (E5 – gerente administrativo-financeiro).

A avaliação de desempenho do quadro docente é realizada tendo como base principal a avaliação institucional apurada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), que se constitui ainda como uma obrigatoriedade da instituição para atender às exigências do MEC.

A avaliação de desempenho está hoje limitada à questão da própria avaliação institucional, ao resultado da avaliação institucional (...). Isso em termos de docentes (...). Na avaliação docente, a partir da avaliação institucional, que é aquela avaliação feita pela CPA e que o resultado dela traz os indicativos de satisfação, os índices de satisfação do aluno em relação ao professor e em relação à instituição (E4 – coordenadora do NPJ).

A avaliação de desempenho não representou ainda um acréscimo de conhecimento organizacional, tendo em vista que sua aplicação já ocorria no

período anterior ao processo de incorporação. Como afirma a Consultora de G&Q da Instituição, a avaliação de desempenho é apenas um norteador para as políticas de remuneração, carreira e qualificação de pessoal.

Em se tratando da rotina de qualificação e treinamento, se verifica um forte progresso organizacional na sistematização de programas de qualificação. A base tecnológica utilizada pela Gama para o desenvolvimento das práticas de ensino e para a operacionalização das atividades administrativas e administrativo-acadêmicas da instituição favoreceu a oferta de um leque variado de cursos e treinamentos operacionais que possibilitaram inclusive a superação da fase de interrupções enfrentadas pela instituição a partir das mudanças experienciadas com o evento raro. E contribuíram ainda para criar um discurso organizacional diferente sobre o processo de incorporação, explanada na terceira subseção do processo de interpretação do evento raro, neste capítulo.

(...) a gente precisou enxergar o crescimento. Todos esses cursos que a gente fez online e está fazendo contribuíram muito porque a gente acabou enxergando as coisas de uma forma diferente. Os cursos lá são tão diversos, como você trabalhar com *excel* por exemplo. Cursos básicos... Acho que você tem a oportunidade... é um leque enorme de cursos. Até cursos motivacionais você trabalha... então foram muito importantes, porque eles fizeram da maneira certa. Aconteceu a mudança e o portfólio foi lançado, então a gente teve que se aprofundar naquele portfólio, a gente teve que conhecer a Gama, entender a grandeza que é hoje a Gama no país, qual o objetivo da Gama, entender porque a gente está lá e porque a gente quer continuar lá (...). Seria hipocrisia da minha parte dizer que eu não sofri o processo. Eu sofri o processo, mas fazendo aqueles cursos pra mim, foram muito bons a nível de conhecimento, pra que eu passasse a me enxergar e me sentir parte daquele processo. (E8 – Consultora de G&Q).

Na primeira fase da instituição, compreendida entre 2002 e 2008, os colaboradores percebem a oferta de cursos e treinamentos, mas de forma acanhada e não programada. Nessa fase da instituição, o programa passou por uma sistematização, de forma a se ter uma qualificação contínua de processos e de cursos extras disponíveis em sua maioria por meio da tecnologia à distância.

(...) muito do que se tem que fazer dentro da instituição hoje, o treinamento pra isso existe e é um treinamento online. Além desses treinamentos mais específicos, existem vários cursos que são ofertados todos online (...) de média, de longa, de curta duração. São

curso das mais variadas vertentes e hoje o colaborador não tem como justificar que ele não está recebendo treinamento, porque não precisa mais trazer ou parar... isso é pontualmente... parar toda uma unidade para fazer um treinamento... ele pode fazer aquele treinamento na casa dele, no horário em que o setor dele não esteja tão assobado (...), inclusive isso é até um índice de aferição do interesse dele. (E4 – coordenadora do NPJ).

A rotina de qualificação para os colaboradores é relevante na medida em que elimina distorções da execução do trabalho e faz com que eles conheçam melhor a instituição em que atuam, mas este item também é um fator importante para o alcance de resultados organizacionais. Há metas que devem ser alcançadas para este fim e por isso, existe uma obrigatoriedade velada, que está vinculada ao desempenho do empregado e conseqüentemente sua orientação para com os valores culturais, especialmente o de resultados.

(...) todo mundo tem que fazer esses treinamentos. Por quê? Porque se não fizerem eu recebo farol (sistema de gestão à vista) de quem ainda não fez, então a minha obrigação é chegar com aquele colaborador, sentar e perguntar porque ainda não fez, vamos fazer, a gente tem que fazer, vamos bater meta. (E8 – Consultora de G&Q).

Verifica-se também que no programa de qualificação, existe a possibilidade de se fazer treinamentos telepresenciais, o que demonstra mais uma vez a predisposição da organização em incorporar novas tecnologias.

(...) e teve muitos treinamentos teletransmitidos em que nós éramos convocados para aquela reunião de gestão – “Ah, hoje vai ser o financeiro, hoje vai ser o RH, hoje vai ser o compras, pra aprender...” (...). Então teve sim os treinamentos, mesmo à distância, para todos os colaboradores, mas é como eu estou falando, muitos não se interessaram em fazer. (E3 – ex-gerente acadêmica).

A rotina de qualificação na atividade administrativa revela mais do que a apreensão de conhecimentos diversos por parte dos colaboradores. Constitui-se em um mecanismo usado pela organização para sedimentar, por meio de suas rotinas, valores e conhecimentos essenciais da organização.

Neste sentido, Patriotta (2003) diz que para capitalizar o conhecimento e fazê-lo usável pelas empresas, é necessário incorporá-lo em mapas cognitivos e artefatos. Para tanto, o conhecimento deve ser progressivamente delegado para a organização e inscrito em estruturas estáveis de significação. Neste caso, os

programas de treinamento possibilitaram o compartilhamento de significados sobre a relevância da mudança para toda a organização.

As ações desenvolvidas pela área de gente e gestão tem como foco o reforço dos valores institucionais e o desafio de fazer a organização superar as resistências que ainda sobrevivem do processo de mudança decorrente do evento de incorporação, conforme relata o diretor da GAMA ALFA.

(...) agora começou a formação acadêmica. Não tem mestre no norte, não tem doutores... e ai fizeram concurso de bolsa... das quatro bolsas de doutorado, 75% veio pro norte, pro norte e pro nordeste, porque não dá pra esperar o cara se formar fora; forma aqui. E ai isso passa a ser uma bandeira positiva dentro do discurso que tem que ser trabalhado na faculdade na hora que ele vai confrontar a cultura antiga. Ai ele começa a dizer – “olha gente, não adianta só criticar, tem que conhecer”... “Ah, a Gama não faz nada pela gente”... “Olha isso aqui! Olha o enfoque docente”... Ai chama o professor que foi premiado, conte a sua experiência, divulga isso. E ai de repente você começa a notar o cara dizer assim – “pô cara, eu estou batendo o pé nisso pra quê? Eu estou ficando de fora” (E2 – diretor geral).

Em suma, as rotinas da função de gestão de gente, em sua maioria, resguardam os aspectos simbólicos que as rotinas carregam para fortalecer novas regras, crenças e valores, essenciais para a consolidação de mudanças transformacionais proporcionadas por eventos de incorporação.

Para Hodgson (2008), a organização fornece um ambiente físico e social estruturado para cada indivíduo, incluindo regras e normas de comportamento, tanto explícitas quanto informais. Este ambiente é composto por outros indivíduos, as relações entre eles e a tecnologia e artefatos físicos que eles podem usar em suas interações. Para o autor, este ambiente físico e social permite, estimula e canaliza atividades individuais, que por sua vez pode ajudar a alavancar o comportamento dos outros, produzir ou modificar alguns artefatos e ajudar a mudar ou replicar partes de seu ambiente social e físico.

As considerações acima são relevantes para analisar o processo de AO, tendo em vista que os artefatos ou regras e regulações organizacionais, a prática e o contexto organizacional constituem-se ponto de partida para que a AO possa ocorrer (ELKJAER, 2003).

A próxima seção retrata a criação de rotinas relacionadas à atividade de gestão da qualidade da organização a partir do evento de incorporação.

5.3.4 Formação da Rotina na Função de Gestão da Qualidade

Na função de gestão estratégica da instituição, observou-se a criação da rotina relacionada ao gerenciamento por diretrizes. Conforme verificado no site da Gama Educacional, a estratégia de negócios da organização está pautada em quatro princípios. O primeiro é o crescimento, em que se busca expandir as atividades de ensino por meio de: aumento da base de alunos matriculados, o que se dá mediante atividades de captação e retenção de alunos, desenvolvidas pela área comercial; inovação na oferta de cursos com base nas necessidades de mercado; atuação no ensino à distância; abertura de novas unidades; e aquisição e consolidação do mercado, como se verifica com a aquisição da mantenedora da Faculdade Alfa. O segundo princípio é a qualidade e diferenciação do produto, que será pauta de maior análise na subseção que trata da função de ensino. O terceiro princípio refere-se a ganhos de eficiência e rentabilidade, cujas ações têm sido evidenciadas ao longo desta exposição de dados, sendo uma delas a própria padronização de processos e sistemas. Por fim o último princípio está relacionado à perpetuação da cultura organizacional e do modelo de gestão da organização, com foco na gestão profissionalizada.

A gestão profissionalizada é um ponto forte da organização, cujo modelo, como já foi dito, é orientado por resultados e focado na busca de qualidade do ensino oferecido aos alunos. Assim, a organização desenvolveu um sistema de gestão e avaliação de desempenho baseado em indicadores atribuídos a todos os gestores das unidades de ensino.

Na GAMA ALFA, foram observados quadros de gestão à vista em vários pontos da instituição, de forma que os colaboradores estão continuamente atentos ao resultado do seu desempenho, assim como do resultado global da instituição. Quadros de gestão à vista são dispositivos fixos, como quadros de avisos, atualizados periodicamente e que retratam os indicadores de desempenho e a posição do que foi realizado em relação ao que foi planejado.

Os resultados são aferidos a partir das metas estabelecidas, sendo o acompanhamento feito por um “farol”, em que a cor vermelha representa resultado abaixo da meta, a cor amarela resultado dentro de um parâmetro aceitável, mas próximo à meta e a cor verde resultado em conformidade com a meta.

O modelo de gestão da organização em relação ao anteriormente aplicado foi assim caracterizado pelo coordenador do curso de administração.

A principal característica é que ele é feito em cima de diretrizes predeterminadas e com pouco espaço de manobra. (E10 – coordenador do curso de Administração).

O diretor da instituição relata a gestão por diretrizes, que é o resultado do modelo de gerenciamento adotado pela organização após o evento de incorporação.

(...) o que nós temos de mudança (...) é a implantação do gerenciamento por diretrizes, que é a espinha dorsal de toda gestão. É mais do que um sistema informatizado. É mais do que isso... hoje a Gama tem investido muito na implantação dessa cultura. Muito de “Falconi”, essas coisas. Então hoje a gente vive todo um trabalho na Gama que se roda por duas siglas - PDCA e SDCA. Então, ele vai e volta, oscila. Nós temos pura gestão por diretrizes (...). As gerências estão amadurecendo o seu trabalho através de planos de ação, FCAs (falha, correção, ação), GDOs (Gestão do Desempenho Operacional), que são as nossas siglas. Já reconhece aquilo não mais como tarefas, mas como instrumentos (...). E o quê que se gera aqui, local? Foi feito todo um trabalho de sensibilização, de ensino, primeiro num nível de gerência, depois para um nível de coordenação, porque agora o coordenador vai ser chamado de coordenador gestor. À medida que esse gerenciamento por diretrizes vai se aprofundando, quem vai sendo incluído nesse ciclo, também automaticamente é incluído no ciclo de metas e remuneração variável, que é o grande traço cultural do grupo IQ, que é o que veio de mais radical, cento e oitenta graus do que a gente vivia, que é o sistema de remuneração variável. (E2 – Diretor Geral).

A adoção de um novo modelo de gestão alterou de forma significativa os valores e crenças organizacionais, quando se analisa comportamentos e ações focadas em resultados, objetivos e meritocracia em detrimento daqueles cultivados na cultura da Família ALFA, o que para o processo de AO corresponde a uma mudança transformacional, em que novas estratégias e pressupostos associados a normas e crenças são incorporados em novas imagens e mapas cognitivos (ARGYRIS E SCHON, 1978).

O discurso sobre essa nova rotina na organização, apesar de novo, tem sido envolvido de grande importância, uma vez que a partir das observações realizadas na organização, essa rotina tem produzido um vocabulário próprio entre os colaboradores. Não é possível para pessoas externas à organização ter o entendimento sobre determinadas expressões que ora envolvem siglas relacionadas

ao gerenciamento por diretrizes, ora envolvem expressões em inglês relacionadas a ferramentas ou termos de gestão usadas em empresas multinacionais, especialmente aquelas com capital aberto, como por exemplo, *desk board*, *back office*, *ticket* médio, ou ainda siglas financeiras como *ROL* (Receita operacional líquida), *PDD* (Provisão de devedores duvidosos), margem e EBITDA (grosseiramente traduzido por lucro antes de impostos e depreciação). O diretor da GAMA ALFA afirma ainda que essa rotina afetou inclusive o processo de contratação de novos gestores para todos os níveis organizacionais.

Uma coisa interessante é, por exemplo, hoje, pra ser diretor ou você vem do curso de formação de gestores da Gama ou você tem uma experiência de mercado como gestor e que siga diretrizes, porque não adianta você contratar um gestor externo que não conheça a gestão por diretrizes, que é assim que ele vai ser cobrado. O modelo mental é esse. Hoje pra você ser gerente da Gama você tem que operar a gestão por diretrizes. Pra você ser coordenador, você tem que ter gestão por diretrizes. Amanhã pra você ser supervisor, você vai ter que ter isso, porque é tudo gestão à vista. (E2 – Diretor Geral).

A padronização das atividades organizacionais se constitui como ponto essencial para o desenvolvimento da rotina de gestão por diretrizes, que é bem destacado nas narrativas dos colaboradores.

Hoje a gente trabalha com padrão, a gente trabalha com padrão de tudo. Todo mundo tem um *checklist* do seu setor, todo mundo tem um manual de procedimento do seu setor, então ficou claro a necessidade em padronizar tudo pra que a Gama atinja os seus objetivos, então uma das coisas que eles falam muito é que se o aluno for transferido de Maruí pra Juazeiro do norte, que o atendimento que ele tenha aqui, ele tenha lá. (E8 – Consultora de G&Q).

O sistema de gestão de desempenho informado no site da organização e estritamente relacionado ao gerenciamento por diretrizes é explicado pela Consultora de G&Q, quando questionada acerca dos mecanismos de acompanhamento do desempenho da organização.

(...) A gente tem acesso a uma ferramenta online disponibilizada aos gestores onde é possível acompanhar os números de todas as áreas: números acadêmicos, números financeiros, todos os números de cada área. E a gente acaba tendo acesso aos nossos números e a gente divulga para o corpo administrativo e docente. Como a gente

faz isso? Através de uma gestão à vista. Nós temos um painel, onde nós não trabalhamos o resultado, a gente não mostra valores, a gente só trabalha com gráficos e é divulgado quanto falta pra gente captar, quanto falta pra gente bater metas. O coordenador gestor hoje tem esse acompanhamento também. Ele recebe esse relatório e ele tem que atualizar o quadro dele de gestão à vista mensalmente para que ele sempre lembre quantos alunos estão faltando para o curso dele para bater a meta, porque hoje pra bater meta todo mundo trabalha junto (...). Hoje a gestão... a política da Gama é ter uma gestão transparente com todos os colaboradores e isso vem sendo feito. (E8 – Consultora de G&Q).

Nesse processo de transparência, o quadro de gestão à vista e o farol servem para informar os colaboradores do alcance ou não da meta e da possibilidade de desenvolver um plano de ação corretivo para os eventuais problemas e ajustar-se à meta. A Consultora de G&Q explica o conceito do farol.

Farol é uma planilha de acompanhamento, de quem fez e de quem não fez (realizou as atividades necessárias para alcance da meta). Quem está com a carinha vermelha, quem está com a carinha verde... então a gente faz o farol, a gente chama o colaborador, a gente conversa, a gente explica que a gente tem prazo, que a gente trabalha com meta. Então a gente está conseguindo fazer com que eles enxerguem que a gente precisa bater meta, a gente bate meta e eles também batem meta... então a gente começou a trabalhar com remunerações variáveis. (E8 – Consultora de G&Q).

A filosofia da gestão por diretrizes tem alcançado inclusive o grupo docente.

O professor precisa saber que nós temos um farol de acompanhamento e um prazo de cumprimento do nosso fazer cotidiano, da pauta eletrônica, do lançamento de frequência, do lançamento de conteúdo, que hoje o SIAC reconhece quando o professor não lança o conteúdo. Então hoje existe mais um processo de controle da qualidade, da efetivação, se mensura mais o trabalho de cada um, de cada gerência, de cada professor. Hoje o professor é acompanhado quando ele entra na atividade estruturada e verifica quantos alunos participaram (ou) porque não participou. Ele cobra a efetivação dessa prática, que é a atividade estruturada. (E11 – gerente acadêmica).

Verifica-se assim que a rotina de gerenciamento por diretrizes desenvolveu nos colaboradores de todos os níveis organizacionais alguns conhecimentos e habilidades sobre gestão da qualidade total e do desempenho operacional. Além daqueles conhecimentos relacionados ao uso das próprias ferramentas, da GDO, dos planos de ação, das FCAs, dos PDCA's e SDCAs, a rotina também reforça nos

membros organizacionais os valores de busca por resultados e meritocracia e também o entendimento de que há um controle direto e contínuo sobre as suas atividades.

Neste ponto, é importante destacar que o alcance de conhecimentos e habilidades depende, para Hodgson (2008), da aquisição de hábitos. A rotina assim foi estruturada inicialmente por meio da introdução da habitualização dos membros organizacionais com práticas de gerenciamento da qualidade. Estas práticas tiveram como fonte as políticas institucionais e os treinamentos específicos sobre gerenciamento por diretrizes, mas se constituíram a partir da repetição da experiência dos indivíduos com a execução de planos de ação, de técnicas de resolução e problemas e de outros mecanismos, que por meio da coordenação com outros membros organizacionais constituiu disposições de nível organizacional que passaram a guiar a ação dos indivíduos (Hodgson, 2008).

Outro passo para instituir a rotina de gestão por diretrizes foi a modificação do organograma institucional para incluir uma posição de nível gerencial, que é a função de Gestão e Qualidade (G&Q), cujas atividades estão estritamente relacionadas ao novo modelo de gestão por diretrizes. A consultora de G&Q informa os objetivos do novo cargo.

O meu cargo não existia. Ele passou a existir em abril deste ano - consultor de qualidade... o objetivo de um consultor de qualidade na instituição, como eu já te falei antes é garantir a padronização. A Gama cada vez mais padroniza os seus processos. Como isso não é fiscalizado e a Gama sabe... lá o corporativo sabe que nem todo mundo segue à risca o que tem que ser feito, então o meu objetivo na instituição é ser o fofoqueiro e dizer pra eles se a gente está fazendo e dar evidências disso. A gente tem que trabalhar com vários outros tipos de ferramentas que foram implantadas no final de 2009 pra início de 2010 que só o gestor tinha conhecimento disso, mas que chegou até ele e essa informação não foi divulgada e ele também acabou não trabalhando com essas ferramentas. Hoje temos um grupo de gestão, onde eu faço parte e que eu tenho a obrigação de fazer com que os meus colegas gestores, trabalhem com essa forma nova de... várias planilhas, a gente trabalha muito com planos de ação, nós trabalhamos com metas e o consultor de qualidade veio pra Gama pra garantir que essas metas sejam batidas, que sejam acompanhadas e que pra cada meta a gente faça um plano de ação e que esse plano de ação seja atualizado mensalmente, então eles prestam conta disso comigo, então o meu objetivo é garantir que o processo aconteça da maneira como eles estão pedindo, da maneira que foi dita. (E8 – Consultora de G&Q).

A estrutura organizacional assim é percebida compondo um ambiente físico e social que permite, estimula e canaliza atividades individuais, que por sua vez, pode ajudar a alavancar o comportamento das pessoas, produzir ou modificar alguns artefatos e ajudar a mudar ou replicar partes desse ambiente (HODGSON, 2008).

A rotina de gestão por diretrizes, diferentemente das demais, não passou por uma modificação porque ela não existia antes do processo de incorporação, mas foi formada com base na necessidade da organização em alcançar resultados e garantir níveis de qualidade em todas as demais rotinas desenvolvidas na organização.

O processo de aquisição e a estrutura social envolvida na relação entre a GAMA ALFA e a Gama Educacional S/A podem ser considerados os elementos desencadeadores, ainda que de forma coercitiva, para que a rotina de gestão por diretrizes fosse replicada entre os atores organizacionais. Segundo Hodgson (2008), o estímulo é um dos mecanismos por meio do qual os hábitos são replicados.

Em suma, o entrelaçamento de ações individuais em rotinas de nível coletivo parece ser crucial no processo de formação de rotinas e para o estabelecimento de estabilidade e ordem à organização (Becker, 2008).

Por fim, na próxima seção são apresentadas as rotinas relacionadas à atividade de gestão educacional.

5.3.5 Formação da Rotina na Função de Gestão Educacional

As modificações nas rotinas associadas à função de Gestão Educacional foram aquelas que mais tardiamente foram sentidas pela totalidade dos membros organizacionais, pois sua evolução demanda boa parcela de tempo para ser integralizada completamente na instituição, tendo em vista que isto requer a implantação de novas matrizes curriculares nacionalizadas e a padronização de atividades que compõem a prática docente somente a partir do ingresso de novos alunos. No caso da GAMA ALFA, as novas rotinas, uniformizadas nacionalmente, embora tenham iniciado no ano de 2008, não são praticadas por todos os docentes

porque os cursos ainda estão sendo executados em no mínimo duas matrizes curriculares, uma nova e uma antiga. Há docentes, portanto, que não estão submetidos às rotinas relacionadas aos projetos pedagógicos das matrizes novas.

As principais rotinas da função de gestão educacional observadas a partir das entrevistas realizadas e da análise documental e que são objeto de atenção por parte dos colaboradores em função das modificações que sofreram a partir do evento raro são: planejamento pedagógico, execução das aulas, avaliação dos alunos e extensão e pesquisa.

A primeira matriz curricular uniformizada em nível nacional foi a do curso de Direito. O curso de Direito hoje é o carro chefe da instituição, porque possui o maior número de alunos matriculados. Em 2007 iniciou-se assim o desenvolvimento de um novo projeto pedagógico que contava com proposições das coordenações de curso de todas as unidades incorporadas pela Gama Educacional ou aquelas em fase de incorporação, conforme relata a ex-coordenadora do curso de direito.

(...) assim, a mudança para o corpo docente se iniciou primeiramente com a nacionalização da matriz do curso de direito (...). Os primeiros semestres daquele novo currículo tinham toda uma preparação de como é que ele (o professor) deveria ministrar (as aulas). Ele deveria se adequar a um modo que era o modo que a Gama via como mais ideal para colocar em prática aquela proposta pedagógica (...) (E4 – coordenadora do NPJ).

O relato da coordenadora do NPJ, portanto, permite novamente pontuar os artefatos organizacionais como os norteadores de práticas e ações organizacionais. O projeto pedagógico se torna dessa forma o ponto inicial da construção de novas rotinas. E embora Hodgson (2008) argumente que os artefatos ajudam a replicar partes do ambiente social e físico, eles também podem contribuir para mudar as rotinas (PENTLAND E FELDMAN, 2005).

Assim, o processo de formação de rotinas é convergente com a Teoria da Aprendizagem Social, quando pressupõe que as interações das pessoas entre si e com artefatos e contextos pode produzir situações e ser produzido por elas.

O novo modo proposto no projeto pedagógico do curso de direito incluía a utilização de estudos de caso.

E a gente tinha que começar a elaborar questões (do estudo de caso) pra mandar pra Monte Verde (...).Nós não estávamos

acostumados a esse processo e pra nós estava difícil (...) Daqui da instituição ninguém mandou nada e quando chegou, chegou pronto. Os estudos de caso chegaram prontos pra entregar para os alunos e a partir dali trabalhar com eles (E11 – gerente acadêmica).

A imposição de um novo projeto pedagógico e suas novas normas de condução da prática docente, como a utilização dos estudos de caso no que se refere ao curso de direito, iniciaram um processo de resistência dos membros organizacionais docentes que, pela própria condição cultural de sua atividade, estavam acostumados a ter autonomia para planejá-la e executá-la como lhe convinha.

Esta resistência diante das políticas regulamentadas pela esfera corporativa de decisão, sem a anuência do corpo docente local, é marcada por uma renúncia dos professores em se afastar de normas e valores organizacionais anteriormente estabelecidos, o que se torna um dificultador da mudança de perspectiva por parte dos membros organizacionais e, por isso, pode inibir a ação (HWANG E LICHTENTHAL, 2000) necessária para conduzir a modificação das rotinas.

Para Christianson *et al.* (2009), à medida em que ações vão sendo tomadas em resposta ao evento raro, novas rotinas vão surgindo, primeiramente como tentativas que depois vão se tornando mais fortes e elaboradas. Tais ações são necessárias porque podem gerar hábitos individuais, que por sua vez poderão se constituir em rotinas organizacionais. Para Lazaric (2008), eventos e estímulos levam a respostas que têm um maior componente tácito. Tais respostas, ao se repetirem, levam a hábitos, que constroem a memória procedimental, quando estas disposições (os hábitos) tomam as qualidades coletivas associadas aos grupos.

A inação, enquanto resistência, foi sucedida por uma série de conflitos e dissonâncias, quando este contexto foi agravado pela inserção, na matriz curricular de todos os cursos do que fora chamado de atividade estruturada.

A primeira mudança na matriz do curso de pedagogia, por exemplo, não veio exatamente na mudança de disciplinas, mas sim na carga horária teórica e prática. Se a disciplina tinha quatro créditos, ela passa a ter três créditos teóricos e um prático. Cobra-se quatro (créditos) do aluno, mas ele só vai ter três aulas (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Esse fator tem uma importância singular para o momento, porque afeta a remuneração do professor, uma vez que, se sua grade horária compreendia uma

semana de aulas com todas as noites ocupadas possibilitando a ele o recebimento de até vinte horas semanais, com a nova matriz ele só poderia receber até quinze horas semanais. E a atividade estruturada, que já vinha sendo desenvolvida pela instituição com o nome de projeto interdisciplinar deixou de ser remunerada. O aluno, porém, pagaria pela atividade. Isso desencadeou uma onda de insatisfação pela organização. A insatisfação do professor inicia uma série de contradições institucionais, que estão baseadas em uma contínua tensão e conflitos dentro da organização (SEO E CREED, 2002) e que para Giddens (1984) dá início ao processo de reconstrução social pelo qual novas rotinas são formadas.

A afirmativa de Giddens (1984) encontra apoio na argumentação de Hodgson (2008), segundo a qual razões e crenças são, com frequência, a racionalização de sentimentos e emoções profundamente enraizados que nascem de hábitos estabelecidos por comportamentos repetidos. Portanto, novas rotinas são possíveis de ser reconstruídas a partir dos sentimentos e emoções resultantes das tensões e dos conflitos gerados por eventos raros.

Veio somar-se aos motivos de insatisfação do professor, o credenciamento da instituição como pólo de EAD da UNIGA, o que trouxe como consequência a execução de vinte por cento de carga horária dos cursos reconhecidos na modalidade à distância, que é previsto pelas normas do ensino superior reguladas pelo MEC. Isso causou um novo impacto à remuneração docente tendo em vista que algumas disciplinas, antes presenciais, passam a ser ofertadas à distância, sem a necessidade de um professor local.

(...) nos colocaram assim – “saiu a lei que autoriza 20% da carga horária dos cursos reconhecidos na modalidade à distância, na EAD, então vocês ALFA, vocês foram escolhidos pra ser pólo (de EAD). Preparem ai que a comissão está chegando tal dia. Está indo o material todinho da educação à distância pra vocês. Ai aquele corre-corre. Quem disse que a gente queria ser pólo? Quem disse que a gente queria disciplina à distância. Foi um rebu com os alunos pra eles aceitarem isso. Foi uma... começou... ai começou... olha, começou o SIAC, começou as disciplinas à distância, telepresenciais. A gente começou a sentir por ai. Ai depois vieram as nacionalizações (das demais matrizes)... (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Todas estas situações ensejaram uma série de discussões e desentendimentos entre o grupo docente e os gestores locais e corporativos, o que

está atrelado ao que Patriotta (2003) denomina ação humana socialmente dramatizada. Neste caso, o evento de incorporação da ALFA gerou fases de discordâncias do processo social, na medida em que se verifica oposição nos interesses e atitudes de indivíduos e grupos.

As discordâncias verificadas no processo social representam estruturas interpretativas compartilhadas entre os atores organizacionais, permitindo a tomada de novas ações que criam e fortalecem novas rotinas organizacionais.

Assim, certas características estruturais são baseadas em uma série de movimentos organizacionais mediadas pela construção de sentidos (*sensemaking*) a partir de problemas que os membros organizacionais são forçados a resolver (PATRIOTTA, 2003).

A narrativa abaixo evidencia as divergências e conflitos experienciados pelos membros organizacionais.

A coordenadora nacional (do curso de pedagogia) chegou a vir. Os coordenadores nacionais visitaram a instituição, pegaram uma “lavada” dos professores [significa dizer que os coordenadores nacionais foram sobrepujados pela argumentação dos professores diante das novas condições resultantes do processo de incorporação] quando vieram expor essa questão da carga horária de atividade prática. O professor indagando, indo pra cima mesmo, questionando, aquilo estava errado... (...) Todo mundo questionava (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Na medida em que as novas matrizes curriculares foram implementadas, novas práticas de ensino eram executadas, o que levou à criação e implantação do que hoje é chamado na GAMA ALFA de “novo modelo de ensino”. O novo modelo de ensino é caracterizado em linhas gerais pela ex-gerente acadêmica da IES:

(...) a prova que é passada pra um aluno aqui, é passada pra um aluno em Monte Verde. O material (didático) que é produzido pro aluno daqui, é produzido pra todas as (unidades da) Gama (...). Existe uma matriz curricular igual para todo o Brasil. Existe um coordenador que é o mesmo para todo o Brasil (E3 – ex-gerente acadêmica).

Assim, o novo modelo de ensino na GAMA ALFA compreende a inserção e uso de um banco de provas nacional a partir do qual são feitas as avaliações das

disciplinas, o uso de material didático padrão como referencial para as aulas e a orientação de um projeto pedagógico integralizado nacionalmente.

O modelo de ensino da Gama é dito pelos gestores da GAMA ALFA como um modelo criado e constantemente reestruturado de forma compartilhada, envolvendo a participação das coordenações dos cursos nas unidades de ensino, assim como os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) destas mesmas unidades, o que possibilita a apreensão por parte dos colaboradores, especialmente o coordenador e os membros do NDE, de conhecimentos sobre a sistemática de construção de modelos de ensino padronizados.

(...) Houve uma integralização a partir das melhores práticas em todas as IES do Brasil, em que se identificou e se construiu (...) em conjunto no SGC, que é o Sistema de Gestão do Conhecimento. Cada coordenador tem o seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), que avalia o desenvolvimento daquela matriz curricular, identifica as fragilidades e propõe melhorias. Nesse processo de proposição, o NDE faz ata, ele coloca ao colegiado do curso, o colegiado aprova e se modifica isso no processo. Essa modificação do processo está ligada ao Sistema que foi integralizado. Então a expressão hoje da Gama e a expressão hoje da GAMA ALFA é trabalhar na integralidade da política institucional, da política da Gama Educacional S.A (E11 – gerente acadêmica).

Embora o modelo de ensino esteja em contínua evolução, em função do movimento das unidades no sentido de sugerir e compartilhar novos conteúdos, novos projetos e novas práticas pedagógicas para os cursos da instituição, ainda é um meio pouco utilizado pelos docentes para a discussão e proposição de ações de ensino. De todo modo, a construção e sistematização do modelo de ensino, usando o SGC, além de possibilitar a difusão desse conhecimento entre os membros do corpo docente e restringir comportamentos de resistência, permite analisar os processos institucionais, especialmente o de desenvolvimento de novas rotinas sob um foco da aprendizagem social. Isto porque a interação dos indivíduos entre si, com outros, com artefatos (SGC) e contextos (modelo de ensino unificado) possibilita com que os indivíduos sejam produto de sua história cultural e social, assim como produtores de situações que a reflète (ELKJAER, 2003).

A participação dos membros da GAMA ALFA no processo de desenvolvimento do novo modelo de ensino é verificada a partir do relato do diretor da instituição:

Isso ai é um ponto que a gente começa a rodar [funcionar]. Foi um ponto interessante de cultura, isso ai... hoje nós ainda não estamos num ponto satisfatório de entrosamento com a ferramenta, mas se a gente fôr traçar uma curva de evolução, nós já evoluímos muito na interação com esse mecanismo. O que acontece, quando o SGC chegou... o Sistema de Gestão do Conhecimento, que nada mais é do que um grande blog... Se eu sou professor da disciplina “x”, eu tenho momento de interagir com o material que será elaborado? tenho! Troca de opiniões, etc. (E2 – Diretor Geral).

O coordenador do curso de Administração reforça que o modelo de ensino estabelece exigências mínimas de execução e que a partir disso o professor continua mantendo sua autonomia.

Essa matriz, ela é fruto de discussão nos fóruns entre todas as unidades, onde tem a participação de todas as unidades. Ponto. Isso ai, certo! E lá é dito que isso é o mínimo que o professor tem que dar. Aquilo não é o máximo que o professor tem que dar (E10 – coordenador do curso de Administração).

Este também é um discurso usado entre a coordenação e os professores mais antigos, que sofreram um grande impacto com as mudanças, especialmente com a supressão de sua autonomia. O discurso possibilita amenizar as restrições ao novo modelo de ensino e incentivar o professor a agir conforme as diretrizes do projeto pedagógico.

Com relação à rotina de execução das aulas na GAMA ALFA verifica-se o uso de apostilas e em alguns cursos o estudo de caso, o desenvolvimento de atividades estruturadas, o desenvolvimento de parte da carga horária de disciplinas na modalidade à distância, a realização de atividades complementares, que podem estar associadas às atividades estruturadas, o registro diário de frequências e notas e o cumprimento integral do plano de ensino da disciplina. A Consultora de G&Q aborda este último aspecto:

(...) o ensino na ALFA hoje é... nós temos um novo modelo de ensino e esse novo modelo de ensino é um modelo padrão em que as aulas já vêm prontas e os professores precisam executá-las da maneira como é proposta. Então hoje é isso... você vai pra sala de aula com o teu conteúdo já preestabelecido sobre o que você tem que dar naquela aula ou então naquele semestre em que você vai dar aula. Então já não há mais a liberdade de o professor escolher a forma de

trabalhar. Hoje já vem dito para o professor (E8 – consultora de G&Q).

Esta nova sistemática não foi bem vista pelo professor, tendo em vista que ele passou a associar a padronização do ensino e a abertura de capital da empresa com a produção em série de artigos manufaturados, usando como exemplo algumas fábricas brasileiras de cerveja que exportaram executivos para a Gama Educacional e cujo modelo de gerenciamento é similar ao que é desenvolvido na GAMA ALFA, sob o ponto de vista dos colaboradores.

O ano de 2008 e 2009 é marcado por isso... E aí você vai ter uma série de comentários que saem, tipo aluno não é grade de refrigerante, porque muita gente veio da AMBEV. “Não dá pra trabalhar... ensino não é produto, produto é aluno”... e vários debates... “Ah, essa experiência de se ter uma empresa que é só lucro não vai dar certo, porque educação é diferente, porque isso, porque aquilo”... “estandarizar a educação não é possível porque educação é um processo humano”, pa pa pa pa. (E2 – Diretor Geral).

A narrativa do diretor geral chama atenção para a importância dos processos interpretativos influenciando os valores e crenças dos membros organizacionais acerca dos eventos e ações se desenvolvendo com o evento de incorporação. Guarido Filho e Machado-da-Silva (2001) falam da importância dos esquemas interpretativos em captar valores contextuais e em atribuir significados que podem ser compartilhados na organização. Hodgson (2008) afirma que o ambiente social estimula as atividades individuais, que por sua vez ajudam a alavancar o comportamento dos outros de forma a produzir ou modificar artefatos que ajudam a mudar partes deste ambiente social. Assim, o processo de interpretação pode ser um inibidor da constituição das rotinas se a experiência do indivíduo não permitir com que ele desenvolva e compartilhe hábitos.

A utilização e consolidação de novas rotinas podem ser retardadas quando vieses cognitivos colocam maior restrição no entendimento por limitar o campo de visão (BECK E PLOWMAN, 2009). É o que se verifica na associação entre o processo de ensino e o processo de manufatura da cerveja, verificado nas narrativas compartilhadas entre os professores. Possivelmente seja por este tipo de interpretação do evento raro que mais tarde são verificadas ações de substituição de professores por parte da gestão da organização.

Não obstante o processo de criação do conhecimento ter sido retardado por ações de resistência do grupo docente, as decisões normativas por parte da Gama Educacional, reforçando a necessidade de adoção do novo modelo de ensino, assim como as estruturas de apoio às mudanças, como os sistemas de informação, os projetos pedagógicos e as apostilas, forçaram a tomada de ação dos docentes, o que ensejou manter conhecimento obsoleto em suspensão e apreender novos conhecimentos.

No que diz respeito à rotina de planejamento pedagógico, verificou-se que ela ocorre mediante uma diretriz integralizada nacionalmente, mas pode assumir ações locais na execução das aulas, na medida em que a esfera corporativa não detém o controle das ações dos professores no momento da aula. Diante disso, ele pode dispor de outro método de ensino de determinado conteúdo que diverge daquele estabelecido no plano de aula. Entretanto, o professor não pode fugir do conteúdo proposto, sob pena de os alunos terem um rendimento ruim na avaliação, que é unificada. Além disso, de posse das apostilas, o aluno tem como acompanhar a execução ou não do conteúdo que o professor é obrigado a cumprir. Há, ainda, diante do tempo destinado ao cumprimento do conteúdo programático, a possibilidade do professor desenvolver um acréscimo de conteúdo ou atividades complementares.

Bem, esse planejamento... tem dois tipos de planejamento talvez hoje. Tem o macro, que é aquele em que a incorporação estabelece, então ela já estabelece as linhas gerais. Vamos trabalhar a atividade estruturada, vamos trabalhar a interdisciplinaridade, vamos trabalhar isso... e de uma forma mais específica é aquilo em que a própria unidade faz, dentro de seus cursos e seus planejamentos, sem evidentemente fugir das linhas gerais. (E4 – coordenadora do NPJ).

No que tange à rotina de avaliação, o professor passa a ter a necessidade de alimentar um banco de provas com questões propostas por docentes de todo o país.

(...) e foi montado um banco de provas em que os professores podiam lançar questões e depois a prova da AV2 ou da AV3, sei lá, tem que ser construídas com questões do banco de provas, então (...) o professor não pode mais construir a sua prova?! (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de pedagogia).

Como pode ser visto no relato acima, as alterações na rotina de avaliação, mantiveram o contexto de conflitos internos entre os colaboradores. Uma vez que novos elementos do modelo de ensino eram implementados, mais insatisfação era gerada nos membros do corpo docente da instituição, que sentiam a sua liberdade para atuar sendo tolhida e desvalorizada.

(...) então pane geral na instituição (...) e cada um tentando se encontrar nesse *boom* de informações e exigências que antes nós não tínhamos, porque a gente trabalhava com aquilo (...) na sala de aula... o café com leite. E agora nós tínhamos que nos apropriar de outros olhares da construção do conhecimento e entender outros teóricos e a partir da percepção do teórico, fazer essa atividade que já vinha pronta, mas que não era nossa, era deles... (E11 – gerente acadêmica).

Alguns colaboradores da GAMA ALFA percebem hoje a causa da insatisfação do professor como a sua ausência de conhecimento acerca do novo processo.

Sobre isso, Antonacopoulou e Sheaffer (2010) afirmam que ao enfrentar um evento raro, os membros organizacionais podem paralisar suas atividades não apenas por serem incapazes de cooperar, mas porque enfrentam uma crise de conhecimento e aprendizado. Tal crise pode ser reflexo da sua incapacidade para interpretar novas situações ou para operacionalizar novas práticas baseadas nestes conhecimentos.

(...) a resistência dos professores e eu enxergo isso hoje (...) estava muito relacionada à ausência de conhecimento. A ausência de conhecimento desse novo processo. De explicar de fato o que é isso (...). Essa barreira grande ocorreu na medida em que não houve para o professor um esclarecimento do que era esse momento, porque que esse momento estava acontecendo e que em nenhum momento havia a intenção de nos ofender, não havia a intenção de nos dizer – “você são tarefeiros, você não pensam” (E11 – gerente acadêmica).

Em final de 2009 para o início de 2010, a partir da compreensão das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente em incorporar as mudanças gradativamente implementadas pela nova política institucional de ensino, foram tomadas algumas ações, tanto em nível da unidade GAMA ALFA quanto em nível corporativo, que são a seguir descritas.

O foco inicial das ações concentrou-se no compartilhamento de informações sobre as novas práticas organizacionais para incentivar o docente a executar as novas práticas. Uma ação que caracteriza este momento é verificada quando da obrigatoriedade do uso dos estudos de caso no curso de direito, em que a coordenadora tenta amenizar o discurso de imposição flexibilizando a sua utilização inicialmente, conforme narra a gerente acadêmica.

a (coordenadora do curso de Direito) foi muito feliz, porque ela dizia – “professor, isso aqui é um estudo de caso. São 15 por semestre, mas cada professor conhece a sua turma. Se o senhor acha que essa dinâmica o senhor vai conseguir trabalhar numa aula, o senhor trabalha. Se o senhor acha que tem que quebrar (em mais aulas), o senhor quebra. Se o senhor acha que tem que colocar as suas outras coisas, as outras atividades, o senhor põe. Se o senhor acha que tem que pular a décima primeira, a décima segunda e só fazer a décima terceira, o senhor também faz”. Então foi muito assim, flexível, não foi radical (E11 – gerente acadêmica).

A comunicação foi intensificada entre os membros de nível gerencial e o grupo docente, não apenas para a compreensão do modelo de ensino e suas vantagens, mas também para fazer valer, de forma sutil ou deliberada, as orientações normativas do incorporador.

(...) nesse momento em que o novo sempre causa uma rejeição, você sempre procura de certa forma equilibrar a situação, ouvindo, ouvindo, ouvindo e num momento explicando, quando é possível explicar. Porque tem horas que o princípio é muito simples (...). Só discute dois quando os dois têm razão, porque tem horas que não dava pra ti discutir e nem ia levar a nada. Então... mas tem horas que você tem que chegar e dizer assim – “olha, é isso, e isso e isso e isso e isso” e chamar o professor e dizer que essa nova disciplina comporta dessa, dessa e dessa maneira... “O senhor quer se disponibilizar para ministrar essa aula dessa e dessa forma? Não é a exigência da coordenação. É uma exigência de um projeto. E aí o professor aceita ou não”. Ele não é obrigado. (E10 – coordenador do curso de Administração).

Este tipo de comunicação entre coordenadores de cursos, gerentes e docentes iniciou um movimento de discussões e envolvimento acerca das modificações na atividade docente, o que para Feldman e Pentland (2003) introduziu diversidade de informação, esquemas interpretativos e objetivos para os participantes. Estas circunstâncias, como já visto anteriormente, são propícias para

a tomada de ação dos membros organizacionais e, por conseguinte, para a constituição e utilização de novas rotinas organizacionais.

Outras ações realizadas pelo grupo diretivo da GAMA ALFA foram direcionadas para identificar no discurso do professor os principais focos de resistência e de tentar amenizá-los com orientação e busca de comprometimento. O diretor geral da GAMA ALFA relata esse momento quando expõe a conversa com um professor sobre o uso do material didático padrão.

(...) e ai, aquilo que era um grande ofensor... o material didático – começa a ter... “ah porque eu não vou usar, porque o material está desatualizado”. “Ah, o livro não presta”. Eu digo – “Por que não presta?”. – “porque é edição de 2008”. – “A senhora tem um material seu? Vamos ver em que nível a senhora está planejando a sua aula”. Livros de 1956, 1957 que eu achei em psicologia. Eu disse – “professora, se nós vamos falar de desatualização, não é mais fácil a gente dizer que a senhora não quer mudar aquilo que já está pronto? (...) ai a gente pode até conversar, mas vamos conversar com o tema claramente exposto. A senhora tem a conveniência de ter o material pronto há semestres. E isso é um fator... Agora a senhora dizer que o material não presta, porque o livro é de 2008, na medida em que a senhora usa livros de três décadas atrás, ai a conversa está encerrada. Ou a gente conversa claramente sobre o que a senhora acha ruim e o que a senhora acha bom, ou a nossa conversa não vai adiantar de nada”. E ai ela disse – “não, o meu problema é que eu já tinha a minha disciplina pronta e agora na minha disciplina mudou tudo”... eu disse – “ah, agora a senhora tem um ponto de verdade pra discutir comigo... Realmente professora, o que vai acontecer é que a gente vai ter que ter o seu material adaptado aqui... Tem muita coisa legal aqui que a senhora pode acrescentar, mas o ponto inicial está feito”. E ai nós começamos a conversar sobre um problema real e não sobre o discurso que vinha nas reuniões. Eu vou ser tolhido... esse material estão querendo entubar na minha cabeça, ou seja a gente tirou a fantasia e começou a trabalhar no que realmente era... zona de conforto. Então teve gente que se adaptou e gente que não se adaptou, porque ele diz a disciplina é minha. (E2 – Diretor Geral).

As ações de comunicação entre o corpo diretivo da instituição e os colaboradores do quadro docente são pautadas ainda em discursos que apoiam a incorporação do novo modelo de ensino e os outros projetos da área acadêmica. Esses discursos são importantes também para que a insatisfação dos alunos seja amenizada. Um deles está relacionado à integralização (padronização nacional) das matrizes curriculares.

(...) Se a prova da OAB foi unificada, mais do que justo unificar a matriz curricular em nível nacional, porque o aluno do Rio de Janeiro

vai estudar a mesma coisa que o aluno daqui do Araguaia, geograficamente distante dos grandes centros, então, olha que privilégio (E11 – gerente acadêmica).

Esta narrativa pode ser complementada quando, no discurso, os membros organizacionais utilizam-se das ferramentas de avaliação utilizadas pelo MEC para apurar a qualidade dos cursos e das instituições brasileiras, como o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudos do Ensino Superior – o ENADE, de forma a compartilhar significados que façam com que o indivíduo se motive a agir, o que se constitui em uma lógica perfeitamente aceitável para docentes e alunos.

(...) procurou-se colocar a IES num plano de integração nacional, a exemplo de que são feitas as avaliações do ENEM e do ENADE. Se a minha métrica é o ENEM e o ENADE e ela é integralizada, porque que a educação não pode ser integralizada. Aí dentro das duas perspectivas, como eu já te falei uma vez. Na perspectiva do aluno, ele tem certeza de que o que ele está estudando aqui é o mesmo que está sendo estudado em São Paulo, Belo Horizonte e Rio. E eu, professor, se sou capaz de dar aula aqui, eu sei que sou capaz de dar aula em Belo Horizonte, Rio e São Paulo, então dentro dessa perspectiva eu acho muito legal. (E10 – coordenador do curso de Administração).

Outro discurso compartilhado entre os membros docentes e que contribuiu de forma significativa para orientar o processo de interpretação sobre os eventos que se desdobravam na GAMA ALFA e incentivar a adesão dos membros para com a realização de suas tarefas está na facilidade com que se aduz a prática docente a partir do novo modelo de ensino.

(...) os que vão entrando nesse novo modelo de ensino vão se deparando, vão se encontrando com essa forma de trabalhar. Essa forma de trabalhar é o quê?... Não é engessada... é padronizada? É! Mas longe de tolher a liberdade do professor, porque nunca você vai fazer isso, porque o professor pode ter aquele roteiro que foi dado pra ele, mas a forma como ele vai desenvolver o roteiro é individualidade dele, então eu não vejo como uma forma de engessar, eu vejo até que hoje o trabalho do professor ficou muito mais facilitado (E4 – coordenadora do NPJ).

Esta narrativa, além de apresentar o discurso que permeia a comunicação entre os membros organizacionais, também expõe os aspectos da rotina propostos por Patriotta (2003) e Feldman e Pentland (2003). Ao que a coordenadora do NPJ

chama de roteiro, os autores chamam de aspecto ostensivo da rotina, que corresponde àquilo que as pessoas percebem sobre a rotina, sua idéia abstrata e generalizada. Ao que corresponde à forma individualizada com que o professor trabalha a rotina, os autores chamam de aspecto performativo, que corresponde à rotina na prática, que possibilita tomar cursos de ação inovadores em certa medida.

Na comunicação entre os membros organizacionais foram identificados também discursos que tentam minimizar a importância de elaboração do plano de ensino, considerando que esta deixa de ser uma preocupação do professor, como se esta tarefa fosse enfadonha ou dispensável.

E com relação ao plano de ensino, que quando eu fui verificar achei maravilhoso, que eu não tenho que ter o trabalho de fazer a aula. Já está lá feita, de acordo com os temas que eu tenho que dar, de acordo com a ementa. Eu não tenho que criar a roda, a roda está lá. Eu só preciso dizer como é que eu vou fazer aquilo. Só! É imprimir e fazer (E9 – coordenadora do curso de ciências contábeis).

Deixar de construir o plano de ensino, assim, constitui-se parte da rotina de planejamento que foi suprimida da prática docente e que faz parte do processo de desaprender da organização, pois isto pode estar relacionado a conhecimentos que são mantidos em suspensão e pode agir como um meio para um objetivo final: aprendizagem ou mudança (SRITHIKA E BHATTACHARYYA, 2009).

Em outro nível de comunicação, os gestores da GAMA ALFA levaram para a diretoria corporativa as dificuldades que estavam sentindo na implantação do modelo de ensino junto aos membros do corpo docente, assim como em outros projetos institucionais da área educacional.

Eu acho que fundamental foram as reuniões com os gestores maiores, os gestores nacionais. Os gestores de regiões, que... nós levávamos as nossas demandas pra essas reuniões, as dificuldades que a gente estava tendo (...) (E3 – ex-gerente acadêmica).

Com o compartilhamento das dificuldades, ações corporativas também foram realizadas. O estabelecimento de um fórum nacional de boas práticas é um exemplo disso, cujo objetivo, além do compartilhamento das boas práticas, também possibilita a busca pelo comprometimento do docente para com o modelo de ensino e para com a identidade Gama.

(...) Existe um fórum nacional que é feito uma vez por ano. E ele é colocado de uma maneira muito bacana. Há premiações para os professores que desenvolvem esses trabalhos e cada instituição tem que inscrever essas atividades... ou de extensão, ou de pesquisa. E tem um grupo de profissionais na mantenedora que acaba vendo os melhores trabalhos. Existe uma comissão que avalia esses trabalhos. Os melhores trabalhos são apresentados nesse fórum e premiados, então isso ai acaba fazendo com que você vá pra um fórum... eu fui pra dois quando eu trabalhei lá e teve o terceiro esse ano. E você acaba vendo assim que muitas coisas que são feitas em outras instituições, temos a possibilidade de fazer aqui (E3 – ex-gerente acadêmica).

Ainda que o fórum docente se constitua em ferramenta importante para a motivação do quadro docente, seus desdobramentos ainda demandam reflexão e ação, para que o fórum permita o aprimoramento das rotinas de extensão e pesquisa, pois aparentemente a apropriação das idéias veiculadas no fórum ainda é uma realidade distante das unidades de ensino, em função das exigências por resultados financeiros e por padronização de atividades, conforme relata a ex-gerente acadêmica da instituição:

(...) então quando você vai pra um fórum desse, vem com muitas possibilidades, mas quando você chega lá na unidade, você não consegue implementar nem uma delas, porque as demandas da Gama, elas são hoje padronizadas, então ela faz o fórum, você discute, você vê muitas coisas bacanas que dá pra fazer na unidade, que dá pra alavancar, mas que quando chega na unidade, na realidade, você não consegue fazer por várias coisas. Quando você não consegue fazer, você acaba ficando frustrado. Isso eu estou falando um pouco de extensão e um pouco de pesquisa (E3 – ex-gerente acadêmica).

É possível que o relato da ex-gerente acadêmica esteja permeado por entendimentos desenvolvidos antes de sua saída da organização, amparados por algum contexto do momento, pois a interpretação que se tem dos fóruns, pelas narrativas dos demais membros que participaram da pesquisa e que continuam vinculados à organização é de que os fóruns são momentos de compartilhamento de práticas que podem ser desenvolvidas na instituição de forma independente pelo professor.

De todo modo, as observações realizadas durante a pesquisa dão conta de evidenciar que o fórum docente ainda não é um evento legitimado pelos docentes,

mesmo considerando que seu objetivo esteja focado na consolidação da identidade da Gama e de seus valores.

Em suma, as ações da organização, tanto em nível corporativo, quanto em nível local foram essenciais para que os docentes tomassem ações em resposta às mudanças trazidas com o novo modelo de ensino. Como foi visto no capítulo de fundamentação teórica, as ações são relevantes para a criação dos hábitos, na medida em que elas se repetem (HODGSON, 2008) e vão constituir predisposições dos membros organizacionais a agir daquela maneira sempre que o mesmo contexto se apresentar, produzindo rotinas organizacionais, quando do entrelaçamento destes hábitos (LAZARIC, 2008) mediante a coordenação de múltiplos participantes organizacionais (FELDMAN E PENTLAND, 2003).

No que diz respeito às rotinas de extensão e pesquisa, as narrativas revelam que, em sua primeira fase anterior à incorporação, havia mais ações desenvolvidas pela instituição, com grupos de pesquisa e bolsas de iniciação científica, com diversas ações desenvolvidas pelo grupo docente e pelas coordenações de curso, mas que foram sendo finalizadas a partir do evento de incorporação por inúmeros fatores, entre eles a diminuição do quadro de pessoal, as exigências econômicas e a própria insatisfação do grupo de professores.

(...) alguns projetos maravilhosos que tinham deste mesmo projeto integrador (interdisciplinar), que hoje é o nome, eu tenho muita pena de não vê-los mais acontecer. Um deles é o projeto (de extensão) alô cidadão, que era um projeto do curso de direito, que pra mim era uma das coisas mais bonitas que o curso de direito fazia e que hoje não acontece mais (...), em que os alunos iam até a comunidade, faziam pesquisa das dúvidas (demandas jurídicas) que eles tinham. Reuniam na sala de aula junto com os professores para responder essas perguntas e quando eles já tinham todas essas respostas, naquele dia que ele combinou com a comunidade, ele ia pra uma rádio e realmente fazia aquela junção da universidade fora dos muros dela, então é um dos trabalhos mais bonitos que eu já vi acontecer e que hoje não acontece mais (E3 – ex-gerente acadêmica).

A repercussão da atividade estruturada e da diminuição da carga horária das disciplinas também afetou o interesse do professor em desenvolver atividades extras ao ensino.

(...) muitas das atividades que nós fazíamos com os nossos alunos, com nossos colaboradores, com nossos professores, muitas vezes

foi a custo zero (...). E aí se começou a implantar nessa mudança a cultura de que tudo tinha que ser pago (...) e aí os professores acabaram deixando de fazer essas atividades, que era pra mim assim de extrema importância pra educação dos nossos alunos – “não vão me pagar pra eu fazer uma visita externa, eu não vou fazer, vou só dar aula”. – “ah, eu (tenho) um projeto assim assado, mas eu não vou fazer porque eu não vou ser pago por aquilo”, então começou uma cultura pra mim muito ruim e por conta das demandas que vieram de lá, não pode fazer isso porque não tem orçamento, etc... (E3 – ex-gerente acadêmica).

As rotinas da função de gestão educacional, longe de estarem estáveis, pelo próprio processo de maturação dos cursos, aparentemente ainda demandam tempo para que estejam efetivamente incorporadas. Um dos motivos disso está na necessidade de movimentação de pessoal decorrente da falta de ajustamento de vários professores à cultura promovida pelo novo modelo de ensino. Isto pode ser verificado na narrativa da gerente acadêmica quando fala da dificuldade de superação da insatisfação dos professores com o novo projeto.

Eu acho que ela (a resistência) nunca foi superada. Na minha opinião nunca foi superada. Eu como docente e como gerente acadêmica percebo que não há superação desse processo, há mudança do quadro (E11 – gerente acadêmica).

Outra dificuldade de incorporação das mudanças no quadro docente está na necessidade de rever e reestruturar a área de ensino da organização corporativamente, tendo em vista os resultados ruins obtidos no ENADE nas últimas avaliações.

Diante dessa circunstância, o coordenador do curso de Administração demonstra a preocupação da organização em repensar a área de ensino, o que já vem acontecendo.

Foi o distanciamento do qualitativo com o quantitativo. E isso não é segredo pra ninguém. Quando você pega 78% das IES (do grupo) dando um índice – o IGC (índice geral de cursos) abaixo de três, você nota esse distanciamento do quantitativo para o qualitativo. Aí quando você vê depois desse resultado toda uma preocupação como quase que uma auditoria (interna) só de SINAES, é uma reaproximação do qualitativo com o quantitativo (E10 – coordenador do curso de Administração).

Assim, ainda que se verifique a utilização de um novo conhecimento na organização por parte do grupo de professores para com as atividades de ensino, aparentemente não se verifica ainda a institucionalização desse novo conhecimento. Isso se justifica porque em primeiro lugar, não houve tempo para que todos os professores em todas as disciplinas estejam experienciando as novas rotinas, já que a matriz curricular integralizada ainda não está funcionando em todos os períodos dos cursos. Em segundo lugar, ainda tem havido renovação do quadro docente, em decorrência da dificuldade de superação das resistências e conflitos provenientes das mudanças estabelecidas. Um terceiro ponto é a própria reformulação de projetos relacionados ao plano de ensino, decorrentes do resultado regular obtido pela maioria das instituições do grupo nas avaliações feitas pelo MEC.

Diante de tudo o que foi exposto na seção de formação das rotinas da GAMA ALFA, é possível confirmar a definição constitutiva de rotinas organizacionais apropriada para este estudo.

Rotina Organizacional refere-se a disposições organizacionais, que se observa pela predisposição dos membros organizacionais em agir de uma determinada forma em determinado contexto. Dessa forma, podem produzir uma ampla variedade de desempenhos ou respostas sequenciais que surgem de uma variedade de situações críticas, contradições, interrupções em diferentes contextos. Neste caso, as situações críticas, contradições e interrupções podem ser caracterizadas pelas paradas verificadas nas atividades da empresa, pelas falhas ocasionadas a partir das novas rotinas sendo implementadas e pelos conflitos surgidos entre os membros organizacionais.

As situações críticas, contradições ou interrupções são percebidas em diversos contextos diferentes, como na implantação dos sistemas de informação, na veiculação do código de ética, no processo de contratação de professores, nas divergências ocorridas durante a implantação do novo modelo de ensino e, acima de tudo, no contexto mais amplo em que se submeteu a organização quando do evento de incorporação.

As rotinas analisadas envolvem ainda aspectos ostensivos, performativos e artefatos. Intranet, páginas da instituição, código de ética, procedimentos operacionais, projetos de curso, regimentos e regulamentos, entre outros elementos destacados na análise podem ser caracterizados como artefatos, que carregam os aspectos ostensivos das rotinas, que é a forma esquemática a partir da qual as

ações devem ser desenvolvidas pelos membros organizacionais. As ações efetivas dos membros organizacionais, que não estão totalmente alinhadas à característica abstrata da rotina e que introduzem alguma diversidade a ela se comparada na forma de agir de vários atores organizacionais, delineiam os aspectos performativos da rotina.

Como esta pesquisa está fundamentada na teoria da aprendizagem social, o caráter performativo da rotina ajuda a apreender a formação de rotina a partir da práxis, do aprender a partir da prática, dos processos interpretativos norteadores das ações e das mudanças experienciadas e também da interação e coordenação dos indivíduos, tanto no nível organizacional, quanto no nível interorganizacional, quando da comunicação entre GAMA ALFA e Corporativo da Gama Educacional.

A próxima seção deste capítulo apresenta, por fim, a análise do processo de AO, com base no fluxo de conhecimento e na profundidade da mudança verificada nas rotinas organizacionais outrora identificadas.

5.4 MUDANÇA, CONHECIMENTO E ROTINAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Esta seção tem como objetivo analisar os resultados apresentados nas seções anteriores deste capítulo, levando-se em consideração a triangulação entre os dados coletados a partir das entrevistas, documentos e observações.

Esta seção também busca compreender mais estritamente o processo de AO ocorrido no evento de aquisição da GAMA ALFA e para tanto faz-se necessário analisar a profundidade das mudanças ocorridas nas rotinas organizacionais e na apropriação do conhecimento (criação, utilização e institucionalização/desinstitucionalização) da organização.

A GAMA ALFA é uma IES localizada no Estado do Araguaia, autorizada a funcionar com base na portaria expedida pelo MEC em maio de 2002 e cuja mantenedora – a SESA, foi fundada no ano 2000. A organização atuou em seu primeiro ciclo de existência, que compreende o período de 2002 a 2007, de forma independente, ainda que sua mantenedora fosse constituída quase que

integralmente pelos mesmos sócios fundadores da Sociedade de Ensino Superior Gama (SESUG), mantenedora da Universidade Gama (UNIGA), instituição baseada no Estado de Monte Verde. Por questões estratégicas e contextuais do período de seu nascimento, os sócios decidiram por fundar uma mantenedora sem fins lucrativos, independente da SESUG e com marca e gestão próprias.

Assim, ao longo do seu primeiro período de existência, a GAMA ALFA, na época chamada apenas ALFA, autonomamente foi desenvolvendo suas estratégias, estruturas, processos e cultura organizacional. Sua relação com a UNIGA era descrita como uma parceria técnica, baseada no apoio ao processo regulatório junto ao MEC e ao frágil controle financeiro por parte dos sócios, que era realizado parcialmente por empregados da SESUG.

A ALFA desenvolveu valores e crenças específicos do seu contexto de atuação, que foi compartilhado entre seus membros, entre eles uma gestão focada em fortes laços interpessoais, centralidade de decisões na direção, foco no compromisso com o processo de ensino e na valorização do corpo docente. Ganhou notoriedade e legitimidade pela sociedade por seu trabalho no ensino superior e também nas suas ações de responsabilidade social e cultural no estado onde atua.

A partir de 2007 os sócios fundadores da UNIGA tomaram a decisão de criar a Gama Educacional S.A, uma empresa de capital aberto, no segmento educacional, com oferta de ações ao mercado financeiro, cujo objetivo era se apropriar de uma oportunidade de mercado que poderia torná-la uma das maiores instituições educacionais do mundo, com negócios dentro e fora do país. Para atingir seu intuito estratégico, os sócios precisavam adquirir por meio da Gama Educacional a totalidade das cotas do capital de todas as mantenedoras independentes a eles associadas e estabelecer um modelo de gestão unificado.

Diante disso, a mantenedora da ALFA foi incorporada à Gama Educacional em outubro de 2008, mas começou a sentir os reflexos do processo de aquisição já em 2006 quando começara a ser preparada para ingressar na Gama Educacional S.A.

A Gama Educacional, pouco antes da aquisição da ALFA, teve sua estrutura gerencial completamente modificada com o ingresso de capital da empresa de *private equity* denominada IQ, que muito embora tivesse uma participação acionária de 20%, passou a ter autonomia no gerenciamento da organização, por decisão do

Conselho diretivo da Gama diante da sua falta de experiência na gestão de empresas desta natureza.

Com a aquisição da ALFA ao grupo no mesmo tempo em que o novo modelo de gestão era implantado, a ALFA iniciou em 2008 um movimento de profundas transformações que afetaria substancialmente sua organização, suas estratégias, suas rotinas, sua estrutura de valores e sua identidade.

O processo de mudança iniciou com a implantação de novos sistemas de informação administrativos e acadêmicos e passou pelo desenvolvimento de novas políticas comerciais, administrativas, financeiras, de ensino, de pessoal, de relação com os *stakeholders* nunca vistas até então pelos membros organizacionais. A imposição normativa de todas estas mudanças iniciou uma série de situações críticas, interrupções e contradições nas atividades da organização, que geraram inúmeros conflitos e alta equivocidade. Processos interpretativos compartilhados entre os membros do corpo técnico-administrativo e posteriormente envolvendo o corpo docente, por meio de narrativas, interações, experientiação, entre outras situações, possibilitou o entendimento acerca do evento de aquisição e das mudanças, o que permitiu a formação, utilização e aperfeiçoamento do conhecimento relacionado às rotinas organizacionais.

Todavia, para desvendar o processo de AO verificado a partir do experienciar o evento de aquisição, fez-se necessário identificar os conhecimentos que foram sendo incorporados gradativamente às rotinas, assim como a profundidade das mudanças a eles associada. Fez-se necessário, portanto, sistematizar este procedimento tomando por base os dados da seção anterior.

Pela característica do evento raro, caracterizado por propiciar uma mudança episódica e revolucionária (PLOWMAN *et al.*, 2009), em que se verifica uma quebra dramática na estrutura, não é possível estabelecer fases de seu desenvolvimento. Todas as atividades, em todos os níveis organizacionais foram modificadas quase que simultaneamente, como afirmaram vários colaboradores da organização. Sendo assim, a análise das mudanças ocorridas mediante o evento de aquisição, da criação e a institucionalização do conhecimento e do processo de aprendizagem é realizada com base nas rotinas identificadas no quadro 09 da seção anterior.

Para o delineamento desta seção, as mudanças são caracterizadas quanto à sua profundidade como incrementais ou transformacionais. Estas denominações estão baseadas na tipologia de mudanças apresentada no quadro 03 e estão

relacionadas respectivamente com as mudanças de circuito simples e circuito duplo (ARGYRIS E SCHON, 1978), ou de nível inferior e nível superior (FIOL E LYLES, 1985) ou ainda de baixo grau e alto grau (BARR *et al.*, 1992).

As mudanças incrementais, como verificado no segundo capítulo deste estudo são aquelas em que a organização é capaz de se manter estável em um contexto de mudança (ARGYRIS e SCHON, 1978). Neste sentido, a mudança leva ao desenvolvimento de algumas associações rudimentares de comportamento e resultados, que geralmente são de curta duração e impacto (FIOL E LYLES, 1985) e resultam em menores ajustes para interpretações existentes (BARR *et al.*, 1992).

As mudanças transformacionais são aquelas em que normas organizacionais são modificadas, resultando na reestruturação de estratégias e pressupostos associados a estas normas (ARGYRIS E SCHON, 1978), envolvem a reestruturação dos modelos mentais dos indivíduos e resultam em mudanças significativas (BARR *et al.*, 1992). Este tipo de mudança afeta a organização como um todo (FIOL E LYLES, 1985).

Para Barr *et al.* (1992), a aprendizagem de alto grau está relacionada ainda à desaprendizagem, ou seja, à manutenção de conhecimentos em suspensão e associações assumidas entre conceitos *enacted* do ambiente e a adição de novos conceitos e associações.

Considera-se agora cada conjunto de rotinas em particular, iniciando com a função de gestão administrativa.

Mudança na função de gestão administrativa e o fluxo de informação verificado

O quadro 10 apresenta as principais fontes e resultados do conhecimento na função de gestão administrativa e a profundidade da mudança verificada na GAMA ALFA a partir do evento de aquisição.

Quadro 10 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da função de Gestão Administrativa

Rotina	Fontes do Conhecimento	Resultado do Conhecimento	Profundidade da Mudança
Elaboração de Orçamento	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de informação específicos; • Diretrizes Normativas da Gama Educacional; • Reuniões telepresenciais; • Reuniões Formais 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre a operacionalização de sistema específico; • Habilidade de análise, validação e criticidade à proposta orçamentária previamente estabelecida; 	Incremental
		<ul style="list-style-type: none"> • Desuso do conhecimento sobre a elaboração integral da proposta orçamentária; 	Transformacional
Compras e Contas a Pagar	<ul style="list-style-type: none"> • SAP; • Diretrizes normativas da Gama Educacional; • Prática diária; • Treinamento externo formal; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre cadastro de fornecedor; • Conhecimento sobre a operacionalização do SAP; • Conhecimento sobre cadastro de nota fiscal no sistema; • Conhecimento sobre alçadas de autorização; 	Incremental
		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre abertura de chamados na CSC. • Desuso de conhecimentos acerca do acompanhamento do fluxo de caixa, cotação e negociação e contratação e pagamento de fornecedor. 	Transformacional
Contas a Receber, Negociação	<ul style="list-style-type: none"> • SIAC; • Diretrizes normativas da Gama Educacional; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre políticas e operacionalização da negociação e da cobrança na organização; 	Incremental

		<ul style="list-style-type: none"> • Desuso de tarefas relacionadas a recebimento em dinheiro ou cartão, emissão de recibos, conciliação financeira; • Conhecimento sobre abertura de chamados na CSC. • Desuso das rotinas de negociação e cobrança na organização. • Habilidades no relacionamento com alunos antigos • Práticas de controle e monitoramento de informações e processos. 	Transformacional
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------

Fonte: Adaptado de Patriotta (2003, p. 118)

Os novos sistemas de informação implantados na GAMA ALFA foram instrumentos importantes para a modificação do conteúdo de diversas rotinas organizacionais, além de terem afetado as principais normas e valores da organização.

Ainda que o conhecimento sobre as tarefas administrativas incorporadas aos novos sistemas não tenha sido objeto de associações cognitivas significativas por conta da base de experiência dos colaboradores em executar aquela prática em outros sistemas de informação, verifica-se que os recursos tecnológicos advindos com os sistemas alteraram em grande medida o fazer da instituição. Um exemplo disso é o controle que os gestores passaram a ter sobre o trabalho de seus subordinados e sobre a disponibilidade de todo tipo de informação em tempo real.

O controle de inúmeras tarefas antes realizadas sob a autonomia da unidade de ensino, agora sob a gerência da administração central em Monte Verde também possibilitou mudanças de alto grau (BARR *et al.*, 1992), uma vez que para resolver problemas ou executar determinadas operações era necessário criar o hábito de se abrir chamados para a administração central. Isso gerou uma mudança na relação dos funcionários do corpo técnico-administrativo com os alunos e professores, já que a Central de Serviços Compartilhados (CSC) passa a ter a responsabilidade por

atender as demandas do aluno, antes encaminhadas pelo coordenador ou pelo colaborador do setor de atendimento.

Ainda no que diz respeito à função de gestão administrativa, merece destaque, em todas as rotinas organizacionais, a desinstitucionalização de conhecimentos e práticas correspondentes. Para Oliver (1992), a desinstitucionalização de uma atividade ou prática pode ser uma resposta política por mudanças de distribuição de poder e entre outras situações, pode ser também uma reavaliação de aspectos funcionais quando as práticas institucionais são incompatíveis com objetivos técnicos e econômicos. O evento de aquisição experienciado pelos membros organizacionais da GAMA ALFA promove, por meio da desinstitucionalização de inúmeras práticas da função administrativa, uma concentração de poder na esfera corporativa de gestão. A implantação de sistemas, procedimentos e políticas podem ser configurados como regras que asseguram a disposição para a ação e são fundamentados não apenas na necessidade por redistribuição de poder, mas também nos ajustes funcionais para dar conta de atender as demandas de um modelo de gestão corporativa em função das exigências do mercado de capitais.

A desinstitucionalização das práticas de parte das rotinas administrativas, portanto, passa a ser um componente da mudança percebida na organização. Se a desinstitucionalização é tida por Oliver (1992) como um processo em que idéias, valores e conhecimentos tidos como certos são substituídos por esquemas alternativos que carregam padrões diferentes de arranjos estruturais, então a profundidade da maioria das mudanças ocorridas na atividade administrativa da GAMA ALFA pode ser dita transformacional e envolve processos de aprendizagem e desaprendizagem.

Nessa perspectiva, o desuso e suspensão do conhecimento sobre a construção integral da proposta orçamentária foi uma mudança transformacional ocorrida na organização. Como informado pela coordenadora do NAP e do curso de pedagogia, a construção do orçamento se dava de forma compartilhada e autônoma, sendo discutida e negociada com os representantes da Universidade GAMA após estar concluída. A subtração desta prática teve forte impacto e significado para a gestão local da organização, que teve seu papel de planejamento e decisão transferido para uma instância superior.

(...) O orçamento era elaborado pela gestão, por isso as metas eram estabelecidas pelos próprios coordenadores junto com o diretor, porque a gente já pensava – quantos alunos a gente vai captar? E (...) o quê que a gente vai precisar de orçamento pra manter esses alunos? (...) A gente podia pensar assim e o orçamento era feito em função daquilo que estava planejado (E7 – ex-coordenadora do NAP e do curso de Pedagogia).

Além da construção do orçamento, o processo de desinstitucionalização do conhecimento também é verificado na rotina de compras e contas a pagar, em que se verifica o desuso de conhecimentos acerca do gerenciamento do fluxo de caixa, da negociação, da cotação, contratação e pagamento de fornecedor. Da mesma forma, nota-se o desuso de tarefas relacionadas à rotina de negociação e cobrança, de elaboração de folha de pagamento e práticas adjacentes a ela. Parte dessas tarefas foi centralizada na administração central e outra parte foi automatizada por meio dos novos sistemas de informação ou ainda foi terceirizada.

Tendo como base a representação da desinstitucionalização destes conhecimentos para a cultura organizacional, uma vez que ela influencia até mesmo o comportamento dos *stakeholders* e tendo em vista que ela é entendida como uma forma de instituição de controle e de subtração da autonomia dos membros gerenciais e que tais aspectos são verificados nas histórias contadas pelos colaboradores da instituição, a mudança verificada na ALFA pode ser caracterizada como transformacional. Para Argyris e Schon (1978), a mudança transformacional é representada pelo desenvolvimento de novos mitos, histórias e culturas.

Além do processo de desinstitucionalização verificado na gestão administrativa, observa-se ainda o desenvolvimento e institucionalização de conhecimentos quanto à habilidade no relacionamento com alunos e colaboradores que estão na instituição há mais tempo. As novas rotinas de negociação e cobrança na secretaria de alunos e o atendimento aos colaboradores ensejaram uma modificação na forma de tratar as pessoas. A execução de tarefas em atendimento às necessidades dos alunos e colaboradores deu lugar à orientação de como estas pessoas poderiam requerer essas demandas autonomamente, por meio dos sistemas de informação à sua disposição ou por meio de outros mecanismos tecnológicos, conforme expõe a ex-gerente acadêmica da instituição.

(...) Hoje o aluno não vai lá querer fazer negociação porque ele sabe que não tem, então ele vai fazer dentro do sistema. A duras penas

ele aprendeu, ele já sabe (...). Agora (...) quando foi implantado, ele não queria o sistema, ele não queria nem ver, porque ele passou quatro ou cinco anos da vida dele acadêmica sendo atendido por pessoas e ele não queria ser atendido por uma máquina (...). (E3 – ex-gerente acadêmica).

Esse novo conhecimento de se relacionar permitiu o aprimoramento do entendimento sobre a representação da tecnologia para a cultura organizacional e para tornar as relações na instituição mais impessoais e, conseqüentemente, profissionais. Neste sentido, a abertura de chamados junto à Central de Serviços Compartilhados corporativa, reforçou ainda mais esta cultura.

Além disso, a tecnologia ajudou, por meio da implantação dos Sistemas de informação, a transformar o conteúdo das rotinas da organização. Para Schulz (2008), a tecnologia é um importante artefato que pode ser efetivo em manter ação em curso na rotina.

Mudanças transformacionais são assim observadas na desinstitucionalização de práticas em todas as rotinas da gestão administrativa, no desenvolvimento de práticas de controle sobre o comportamento e ações das pessoas e sobre a disponibilidade de informações em tempo real. Além disso, a prática de abertura de chamado para a Central de Serviços Compartilhados, a modificação no relacionamento entre os colaboradores e os alunos e o entendimento da submissão ao controle corporativo envolvem a reestruturação de crenças e valores organizacionais, cujos significados deles decorrentes foram aceitos como válidos e incorporados na forma de pensar e agir da organização (TAKAHASHI, 2007), o que pressupõe a ocorrência de um processo de aprendizagem no nível organizacional.

A manifestação da existência de um processo de AO neste caso confirma a afirmativa de Berends e Lammers (2010) de que a aprendizagem não progride por um caminho linear. Descontinuidades como as produzidas por ER são responsáveis por promover a mudança transformacional a partir da qual se verifica a criação, utilização e institucionalização de conhecimentos.

No que concerne às mudanças incrementais, observa-se na rotina de elaboração de orçamento a adaptação de habilidades sobre a operacionalização de um sistema específico utilizado pelo pessoal de nível gerencial, mas que representa tão somente um ajuste a outro *script* estabelecido para se manusear a proposta orçamentária, o que anteriormente era realizado por meio de aplicativos de

planilhas. Assim, a rotina de elaboração de orçamento possibilitou uma adaptação comportamental e não uma mudança efetiva, pois Cabral (2000) afirma que as mudanças incrementais têm impacto sobre parte da organização e têm como foco um efeito imediato sobre uma atividade particular.

Assim também se verifica na rotina de compras e contas a pagar o desenvolvimento de conhecimentos sobre a elaboração de cadastro de fornecedor, que se constitui numa etapa importante para que o processo se realize de forma eficaz na administração central, que incorporou as tarefas de negociar e pagar os fornecedores da organização. É possível observar ainda o desenvolvimento de conhecimentos focais sobre o manuseio do sistema SAP e sobre o cadastro de notas fiscais neste sistema, mas tais conhecimentos só têm importância para o setor específico que o executa e sua absorção não demandou o desenvolvimento de regras e de novos valores institucionais.

Na rotina de contas a receber, negociação e cobrança também é possível identificar mudanças incrementais, na medida em que conhecimentos específicos sobre políticas de negociação e de cobrança foram internalizados.

A seguir, analisa-se a profundidade das mudanças na função de gestão comercial.

Mudança na função de gestão comercial e o fluxo de informação verificado

O quadro 11 apresenta as principais fontes e resultados do Conhecimento na função de gestão comercial e a profundidade da mudança verificada na GAMA ALFA a partir do evento de aquisição.

Quadro 11 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da função de Gestão Comercial.

Rotina	Fontes do Conhecimento	Resultado do Conhecimento	Profundidade da Mudança
Captação de Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Gerenciamento de Vendas; • Diretrizes Normativas da Gama Educacional; • Reuniões Locais; • Reuniões Telepresenciais; • Prática Cotidiana; 	<ul style="list-style-type: none"> • Subtração das práticas de planejamento de ações de captação de alunos; • Conhecimento sobre uso de sistema de informação específico; • Habilidade no registro de eventos; • Conhecimento sobre as propostas pedagógicas dos cursos; • Conhecimento sobre as tecnologias usadas no ensino; • Conhecimento do perfil do alunado; • Habilidade de relacionamento com docentes e coordenadores; 	Incremental
		<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade no planejamento e execução de ações de captação com estratégias de “corpo a corpo”; 	Transformacional
Publicidade e Veiculação	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Normativas da Gama Educacional; • Reuniões Telepresenciais com Diretoria Comercial Nacional; • Reuniões Locais; • Ações Educacionais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do perfil do alunado e concorrentes; • Conhecimento sobre os meios de veiculação da comunicação; 	Incremental
		<ul style="list-style-type: none"> • Subtração de práticas de planejamento e criação de campanhas locais e material promocional; 	Transformacional

Fonte: Adaptado de Patriotta (2003, p. 118).

As duas principais rotinas da função comercial são as de planejamento e execução de ações para captação de alunos e planejamento, criação e execução de ações de publicidade e veiculação de mídia. No que diz respeito à profundidade da mudança, observa-se na rotina de planejamento e execução de ações para captação de alunos que a parte da rotina relacionada ao planejamento foi subtraída da unidade comercial local e transferida para a área comercial corporativa responsável por pensar e planejar ações de captação de alunos e transferir tais ações para a execução da área comercial da GAMA ALFA. Esta mudança ainda que tenha proporcionado um desuso da habilidade de planejamento das ações, não se constituiu em uma mudança transformacional, porque ela era específica da área comercial.

A execução das ações de captação é realizada por meio da coordenação da área comercial, mas com o envolvimento de toda a organização, ficando sob a responsabilidade do setor comercial da GAMA ALFA a alimentação do sistema de gerenciamento de vendas com os dados e registros da realização das ações e o requerimento e manuseio de recursos que possibilitem o seu suporte. Assim, o desenvolvimento de conhecimentos sobre o uso deste sistema em específico, da habilidade de fazer registro dos eventos, do conhecimento do perfil do alunado para direcionar as ações e da habilidade de coordenação de docentes e colaboradores para a execução das ações geraram mudanças incrementais na rotina comercial.

As dificuldades de atingir os objetivos propostos por meio unicamente das ações planejadas pela área comercial corporativa, assim como a necessidade de difundir valores de resultado comercial em todas as ações institucionais da GAMA ALFA permitiu com que a organização pensasse no desenvolvimento de novas ações planejadas e realizadas no âmbito local, sob um sotaque local, considerando aspectos culturais da sociedade em que a instituição está inserida, desde que não estivessem em dissonância com as diretrizes e valores da Gama Educacional.

Estas ações orientaram o desenvolvimento de um processo de aprendizagem de circuito duplo (ARGYRIS E SCHON, 1978), ou seja, quando a relação entre ação e resultado não permite o ajuste para a organização se manter estável, novas ações que exigem novos padrões cognitivos são exigidos, o que envolve o estabelecimento de novas rotinas sustentadas pelo desenvolvimento de uma nova base de conhecimentos que gera mudança. Shirivastava (1983) descreve esse processo, afirmando que o conhecimento é o resultado de um processo de

aprendizagem que precisamente descreve a relevante relação entre ação-resultado para as atividades da organização. A aprendizagem assim possibilita mudanças, enquanto mudanças possibilitam, em maior ou menor grau, a aprendizagem organizacional.

Quanto à rotina de criação e execução de ações de publicidade e veiculação de mídia, percebe-se também a subtração de práticas de planejamento e criação das campanhas e do material promocional na esfera local de gestão. O desuso do conhecimento envolvido nesta rotina é acompanhado da desinstitucionalização de valores organizacionais importantes, como o abandono de sua forma de se comunicar e de se apresentar à sociedade. Este caso é narrado como um abalo à identidade organizacional.

A comunicação da instituição até então era pensada e discutida entre os membros do corpo diretivo e muitas vezes envolvia a participação de docentes e discentes, evidenciando aspectos que denotavam uma forte relação com a cultura local. A uniformização da comunicação pela Gama Educacional não só dificultou a apreensão da relação entre Gama e ALFA, como também abandonou os traços culturais que permeavam as ações da instituição e ainda mais, lançou mão de recursos, personagens e comunicações que dificultavam a identificação da Faculdade.

Dessa maneira, o desuso do conhecimento sobre esta rotina reflete até os dias atuais na forma como a organização percebe a si mesma e a seus valores e se constituiu em uma mudança transformacional. Isso ocorreu porque novas práticas incorporam, em alguma medida, a experiência e conhecimentos anteriores.

Por outro lado a mera execução de tarefas relacionadas a esta rotina, como por exemplo a identificação dos meios de comunicação mais adequados e com maior efetividade de atração dos alunos, a identificação dos principais concorrentes e seus pontos fortes e fracos, essenciais para a proposição de ações de captação e retenção de alunos, demandou conhecimentos sobre o perfil do alunado e dos concorrentes, assim como dos meios de comunicação, dando lugar a uma mudança incremental.

As mudanças no conteúdo das rotinas de gestão de Gente e o fluxo de informações relacionado a ele são analisados a seguir.

Mudança na função de Gerenciamento de Gente e o fluxo de informação verificado

O quadro 12 apresenta as principais fontes e resultados do Conhecimento na função de gerenciamento de gente e a profundidade da mudança verificada na GAMA ALFA a partir do evento de aquisição.

Quadro 12 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da função de Gerenciamento de Gente

<i>Rotina</i>	<i>Fontes do Conhecimento</i>	<i>Resultado do Conhecimento</i>	<i>Profundidade da Mudança</i>
Contratação de Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • ADP; • Diretrizes Normativas da Gama Educacional; • Reuniões; • Código de ética; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre a sistematização de processos de contratação de pessoal; • Habilidade em selecionar pessoas; • Conhecimento sobre sistemas de informação específicos; 	Incremental
		<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação de Valor Cultural, como qualidade e foco no aluno e foco no resultado; 	Transformacional
Remuneração de Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Normativas; • Reuniões; • Reuniões Telepresenciais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre mecanismos de remuneração por resultado; • Apropriação de valor cultural, como resultado e meritocracia. 	Transformacional
Avaliação de Desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • SIAC; • ADP; • Comissão Própria de Avaliação (CPA); 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre operacionalização de sistemas específicos; • Conhecimento sobre avaliação de desempenho; 	Incremental
ação e treinamento	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Normativas da Gama Educacional; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre tecnologias de qualificação corporativas; 	Incremental

	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência com Tecnologia de EAD; • Reuniões Telepresenciais; • Reuniões; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento acerca da sistematização de programas de treinamento; 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação de Valores Culturais, como ética, foco nos resultados, simplicidade, qualidade, foco no aluno. 	Transformacional

Fonte: Adaptado de Patriotta (2003, p. 118).

Na função relacionada ao gerenciamento de Gente, as principais rotinas identificadas são a contratação de pessoal, a remuneração de pessoal, a avaliação de desempenho e o processo de qualificação e treinamento.

Em geral tais rotinas mantiveram seu escopo de conhecimento e tiveram ajustes incrementais em suas práticas no sentido de melhor sistematizar os processos, ou seja, estabelecer procedimentos e prazos mais rigorosos para a execução das tarefas. Esta orientação promoveu, conforme define Barr *et al.* (1992), uma mudança de comportamentos na organização, em que se demanda menores ajustes para interpretações existentes. Dessa feita, é possível destacar a partir do aprimoramento destas rotinas um aprofundamento do conhecimento por parte dos colaboradores em sistematizar processos de contratação, avaliação de desempenho e de programas de qualificação e treinamento.

Também se verifica na organização o desenvolvimento de uma maior habilidade no processo de seleção das pessoas, uma vez que anteriormente o processo ocorria por mera formalidade, para legitimar a contratação de pessoas que eram indicadas por outras. Paralelamente, a organização passou a se apropriar de conhecimentos acerca de tecnologias corporativas de operacionalização das ações de gerenciamento de gente, disponíveis no sistema SIAC e ADP, na intranet, no *site* da companhia e nas ferramentas eletrônicas de qualificação de pessoal. O aprofundamento de conhecimentos sobre a ordenação e análise de avaliação de desempenho também é percebida. Todos estes conhecimentos e habilidades representam um melhoramento das atividades organizacionais sem, todavia, representar um impacto significativo no modelo mental das pessoas com relação ao conteúdo desse conhecimento.

Por outro lado, a sistematização destas rotinas, assim como a implantação de mecanismos de remuneração por resultado, antes não existentes na

organização, possibilitou o desenvolvimento e fortalecimento de novos valores culturais trazidos com o evento de aquisição, como por exemplo, valores sobre a profissionalização da gestão, a normatização, o controle, a busca por resultados, a proatividade, a meritocracia e o comportamento ético, observados ao longo deste capítulo. Assim, na medida em que as rotinas da atividade de gerenciamento de gente passam a ser melhor estruturadas, as bases culturais dominantes até então passam a ser destruídas e esquecidas, ao passo que os novos valores começam a sobressair, percebendo-se aí uma dinâmica de institucionalização e desinstitucionalização de regras, de crenças e de mitos organizacionais, o que revela um processo de aprendizagem representado por uma mudança transformacional.

Os artefatos apresentados anteriormente, como a intranet, o link “trabalhe conosco” disponível no *site*, a plataforma do programa de qualificação, as reuniões para premiar os professores melhor remunerados, são artefatos e cerimônias relacionadas a estas rotinas que simbolizam a cultura desenvolvida na organização a partir do evento de aquisição. Sobre isso Hwang e Lichtenthal (2000) argumentam que as ações empreendidas em resposta a ER possibilitam mudar de perspectiva, o que requer a reconfiguração de normas e valores organizacionais.

É importante salientar que, conforme entendimento de Argyris e Schon (1978), muito embora as decisões e ações que constroem e fortalecem novas rotinas e conhecimentos estejam vinculadas ao nível individual, são transpostas ao nível organizacional na medida em que são governadas por regras coletivas para decisão e delegação, portanto ao se falar em mudança transformacional, está se falando em um processo de aprendizagem que ocorre em todos os níveis da organização, em que práticas e valores são tidos como certos, constituídos ao longo do tempo a partir das interações sociais.

Passa-se então a discorrer sobre a função de gestão da Qualidade e as mudanças verificadas em suas rotinas.

Mudança na função de Gestão da Qualidade e o fluxo de informação verificado

O quadro 13 apresenta as principais fontes e resultados do Conhecimento na função de gerenciamento da Qualidade e a profundidade da mudança verificada na GAMA ALFA a partir do evento de aquisição.

Quadro 13 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da função de Gestão da Qualidade

<i>Rotina</i>	<i>Fontes do Conhecimento</i>	<i>Resultado do Conhecimento</i>	<i>Profundidade da Mudança</i>
Gerenciamento por Diretrizes	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Normativas da Gama Educacional; • Treinamentos Formais externos; • Treinamentos Formais internos; • Reuniões Telepresenciais; • Reuniões Presenciais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre Gestão da Qualidade Total; • Conhecimentos sobre gestão por diretrizes; • Predisposição para seguir normas; • Conhecimento e habilidade em desenvolvimento de planos de ação; • Conhecimento sobre padronização de procedimentos e sistemas; • Conhecimento sobre tecnologias de gestão corporativa e de gestão educacional; • Habilidade em trabalhar com metas e resultados; • Conhecimento sobre Gestão à vista; • Conhecimento de Gestão do Desempenho Operacional; • Apropriação de valor cultural, como foco no resultado, padronização, proatividade, meritocracia, inovação e qualidade. 	Transformacional

Fonte: Adaptado de Patriotta (2003, p. 118).

Com base na coleta dos dados realizada na GAMA ALFA, não se verifica no período compreendido entre 2002 a 2007 uma diretriz estratégica estruturada, a não ser o Plano de Desenvolvimento institucional (PDI), que em linhas gerais traça um cenário de evolução da instituição de ensino para um período de cinco anos. O desenvolvimento da ALFA na sua fase inicial, no entanto, é marcado por ações desconectadas de objetivos e metas específicos. O próprio PDI é uma diretriz formal que é tratada neste período como um requisito necessário em função de uma norma estabelecida pelo MEC, mas não se constitui como um mecanismo de orientação para um fim estratégico estabelecido, ou ainda, é visto mais sob uma perspectiva de gerenciamento acadêmico do que como uma proposta de desenvolvimento global. Portanto a gestão da ALFA foi sendo estruturada a partir das idéias e concepções de cada diretor geral e seu grupo gerencial. Este contexto é agravado pelo fato de os primeiros cinco anos de existência da faculdade ser marcado por quatro diretores gerais.

A introdução de um modelo de gestão formalmente estabelecido a partir de diretrizes do mercado de capitais com foco no gerenciamento da qualidade e o desenvolvimento de mecanismos de fortalecimento para alcance dos objetivos organizacionais propicia uma experiência nova para a organização como um todo.

A rotina associada à função de gestão da qualidade identificada neste estudo foi capaz de fortalecer os valores organizacionais pretendidos pela organização, como foco nos resultados, meritocracia e valores éticos. Dessa forma, todos os conhecimentos envolvidos nesta rotina estão envolvidos em uma mudança transformacional.

Além do fortalecimento dos valores institucionais, observa-se também especificamente na rotina de gerenciamento por diretrizes uma base de conhecimentos inovadora, na medida em que a organização passa a desenvolver conhecimentos sobre qualidade total, gestão por diretrizes, planos de ação, gestão à vista e gestão de desempenho operacional. Todos estes conhecimentos são os meios pelos quais os colaboradores são direcionados a trabalhar com metas e resultados. A gestão por diretrizes estabelece o conjunto de objetivos e metas que devem ser alcançados por meio de planos de ação e cujos resultados são acompanhados mediante quadros de gestão à vista onde são expostos os

resultados de cada gestor/setor/área/unidade. Na ocorrência de desvio aquém dos objetivos propostos, ações de correção do plano de ação são estabelecidas a partir da gestão do desempenho operacional.

Como já mencionado na seção anterior, a gestão por diretrizes teve um impacto tão forte na cultura da organização, que os meios de comunicação utilizados entre os colaboradores são de difícil apreensão para aqueles que não estão inseridos nela.

Esta nova condição organizacional requereu, conforme propõem Argyris e Schon (1978) um ciclo de AO em que as próprias normas da instituição foram modificadas, resultando na reestruturação de estratégias e pressupostos associados com estas normas, que então foram incorporados nas imagens e mapas cognitivos que codificam a teoria em uso da organização. Esta aprendizagem advém de uma mudança transformacional.

A padronização de procedimentos e sistemas e a implementação de tecnologias de gestão corporativa e de gestão educacional são componentes importantes para se garantir a efetividade da gestão da qualidade. O estabelecimento de diretrizes, por meio de objetivos e metas, assim como a sua medição, não pode ser obtido sem que todas as empresas vinculadas à organização tenham processos e sistemas sendo executados de maneira similar. Da mesma forma, não é possível acompanhar o desenvolvimento desta rotina sem que a organização esteja amparada por tecnologias que possibilitem acesso à informação em tempo real. Assim, procedimentos e tecnologias são os artefatos da rotina de gestão por diretrizes que podem garantir a sua operacionalização.

Por fim verifica-se a análise das mudanças nas rotinas relacionadas à função de gestão educacional.

Mudança na função de gestão educacional e o fluxo de informação verificado

O quadro 14 apresenta as principais fontes e resultados do Conhecimento na função de gestão educacional e a profundidade da mudança verificada na GAMA ALFA a partir do evento de aquisição.

Quadro 14 – Fonte e Resultado do Fluxo de Conhecimento nas rotinas da Gestão Educacional

<i>Rotina</i>	<i>Fontes do Conhecimento</i>	<i>Resultado do Conhecimento</i>	<i>Profundidade da Mudança</i>
Planejamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Gestão do Conhecimento (SGC); • Reuniões Presenciais; • SIAC; 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de compartilhamento de projetos, conteúdos de ensino e práticas pedagógicas; • Conhecimento e habilidade na utilização do sistema de gestão do conhecimento; • Desuso da prática de elaboração do plano de ensino; 	Transformacional
Execução das aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação; • Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES; • Reuniões Presenciais; • Reuniões Telepresenciais; • Treinamento Interno; • Projetos Pedagógicos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de projetos pedagógicos integralizados; • Habilidade com o uso de material didático corporativo; • Habilidade e conhecimentos da utilização de projetos interdisciplinares; • Conhecimento sobre padronização corporativa de práticas educacionais; • Conhecimentos e habilidades com a utilização de metodologias de ensino diferenciadas; • Conhecimento sobre condução de aulas na modalidade à distância; 	Transformacional
Avaliação do Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Regimento Interno; • Conhecimento sobre o novo modelo de ensino; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre sistemas de informação específicos; • Conhecimento sobre novos instrumentos de avaliação; • Conhecimento de banco de provas unificado; 	Transformacional

Extensão e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Pedagógico; • Fórum Nacional Docente; • Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior; • Novo Modelo de Ensino; 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre tipos (responsabilidade social, técnicas, culturais) e meios (visitas, artigos, feiras, congressos) de atividades de apoio ao ensino; • Conhecimento sobre projetos de extensão e pesquisa nacionalizados; 	Transformacional
----------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------

Fonte: Adaptado de Patriotta (2003, p. 118).

A gestão educacional contempla um conjunto de rotinas que passaram por uma reestruturação completa e que demandaram a aquisição e utilização de um conjunto de conhecimentos que possibilitou uma mudança de alto grau.

A gestão educacional contempla o que é chamado na GAMA ALFA de “novo modelo de ensino”, um plano educacional integralizado nacionalmente e criado a partir da iniciativa da Gama Educacional em melhor gerir e controlar as ações de ensino em nível corporativo.

A atividade de ensino se inicia com a rotina do planejamento pedagógico, que envolve as seguintes tarefas: a) a concepção do projeto pedagógico do curso; b) o estabelecimento dos meios e instrumentos utilizados para atingir os objetivos propostos pelo projeto pedagógico; c) a constituição dos conteúdos programáticos das disciplinas; e d) a definição do plano de ensino docente.

No que diz respeito à concepção do plano de ensino, verificou-se o incremento de conhecimentos relativos à elaboração de projetos pedagógicos integralizados (nacionalizados), em que se observa o compartilhamento de idéias, sugestões, percepções e conteúdos recomendados para a concepção de projetos pedagógicos. Os coordenadores dos cursos, os NDEs e o grupo docente são engajados em estudos e proposições para elaboração do projeto, por meio do Sistema de Gestão do Conhecimento (SGC), um artefato com o qual o professor se relaciona para propor suas sugestões sobre a melhoria dos projetos pedagógicos.

Segue no mesmo caminho da concepção do projeto pedagógico, o estabelecimento dos meios pelos quais o projeto vai ser executado, com a definição da estrutura e mecanismos que devem ser usados pelos professores para atender aos objetivos propostos no projeto, mas de forma mais ampla, como a necessidade

de biblioteca, laboratórios específicos, recursos didáticos, estrutura educacional de apoio, e outros recursos.

Posteriormente verifica-se a construção dos conteúdos programáticos de cada disciplina e em seguida a definição dos planos de ensino e os mecanismos utilizados para atender aos objetivos de cada unidade de ensino prevista no plano, como estudos de caso, seminários, atividades interdisciplinares (ou estruturadas no caso da GAMA ALFA), atividades de campo, atividades complementares, júri simulado e outras atividades.

Todas estas tarefas relacionadas à rotina de planejamento estão vinculadas ao SGC e, portanto, os docentes perdem parcialmente a autonomia de pensar e planejar as aulas. Sua responsabilidade passa a ser opinar e criticar, mas estão sujeitos a executar todo o planejamento advindo da integração destas informações, opiniões e críticas por meio da direção de ensino corporativa.

Assim, a recorrente utilização do SGC, assim como o desenvolvimento da habilidade de compartilhamento de informações sobre os projetos de curso são conteúdos provenientes da aprendizagem de circuito duplo, a partir da qual mudanças transformacionais foram incorporadas à prática docente.

O conhecimento sobre a rotina de execução das aulas na GAMA ALFA também teve seu conteúdo alterado, uma vez que a organização passa a utilizar apostilas para acompanhamento das aulas. Se o plano de ensino já vem previamente elaborado, um meio de obter controle de que o professor seguirá o conteúdo é a elaboração e utilização de material didático contemplando o conteúdo das aulas.

Passa a existir também na prática docente a atividade estruturada, em que uma parte da carga horária é convertida em uma experiência prática do ensino para o aluno. Os professores podem, de forma integrada, desenvolver um projeto integrador, que entre seus objetivos faça constar a necessidade de o aluno promover atividades de extensão e de iniciação científica, integradas ao conteúdo das disciplinas. Os alunos desenvolvem o trabalho, mas o professor acompanha e avalia o aluno.

Para alguns cursos, como é o caso do Curso de Direito, a utilização de estudos de caso em complementariedade ao projeto integrador e às aulas é uma diretriz do projeto pedagógico e precisa ser cumprida, assim como a utilização de

vinte por cento da carga horária dos cursos reconhecidos na modalidade à distância, seja de forma telepresencial ou totalmente online.

Diante disso, conhecimentos sobre a padronização de práticas de ensino corporativas, condução de aulas na modalidade à distância, habilidades com a utilização de material didático, conhecimento e habilidades na utilização de projetos integradores envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão e conhecimentos e habilidades com a utilização de metodologias de ensino diferenciadas foram desenvolvidos na GAMA ALFA a partir da incorporação do novo modelo de ensino e trouxeram mudanças no entendimento dos professores sobre a sua prática, assim como passaram a propagar pela instituição os elementos de uma nova identidade se constituindo.

A rotina de avaliação discente também sofreu modificações, na medida em que o professor passa a alimentar um sistema específico chamado Banco de Questões de Prova Unificado nacionalmente. A partir deste banco, com proposições de questões de provas por professores vinculados à Gama em todo o Brasil, são elaboradas as provas dos alunos, com níveis diferentes de dificuldade. Além disso, os projetos integradores e os instrumentos de estudo de caso também se constituem em novos instrumentos de avaliação dos alunos.

A participação no Fórum Nacional Docente, que é um evento de cunho científico, com participação de professores escolhidos a partir da submissão de projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos nas diversas unidades pelo Brasil constitui-se como uma fonte de conhecimento acerca de uma diversidade de ações de extensão e pesquisa que podem ser desenvolvidos por meio do projeto integrador ou mesmo por propostas isoladas. Além disso, há propostas nacionalizadas de extensão e pesquisa para os cursos. As exigências normativas da organização quanto à aplicação do novo modelo de ensino e as exigências do MEC quanto à necessidade de desenvolver projetos de responsabilidade social, atividades complementares e ações de pesquisa e extensão permitem ao professor o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre os tipos e meios pelos quais podem ser desenvolvidas atividades de extensão e pesquisa, além de conhecimento sobre como desenvolver propostas integralizadas nacionalmente.

Cabe frisar que os conhecimentos difundidos por meio especificamente das rotinas da atividade de ensino ainda demandam algum tempo para atingir a totalidade do quadro docente e também dos discentes. A integralização curricular

das matrizes nacionalizadas ainda não ocorreu, ou seja, ainda não contempla todos os períodos e turmas de cada curso, uma vez que o novo modelo de ensino é operacionalizado apenas para aqueles alunos e professores que estão submetidos à nova matriz. Ainda que se possa observar o compartilhamento das novas filosofias que cercam o novo modelo de ensino entre os docentes, faz-se necessário que esta experiência se estenda ainda à totalidade do grupo docente.

Em suma, a apropriação de conhecimentos por parte dos indivíduos, grupos de trabalho e pela organização como um todo afetou a intensidade com que as mudanças ocorreram na constituição das principais rotinas identificadas neste estudo a partir da experiência do evento de aquisição. E, uma vez que o conhecimento foi formalizado e incorporado por meio de sistemas, projetos, regulamentos, regimentos, *diplays* de informação, manuais, tecnologias, *sites* da internet, linguagem técnica, intranet, procedimentos operacionais padrão, cerimoniais, símbolos e termos específicos usados no cotidiano, em todos os níveis organizacionais, observa-se ainda a institucionalização desses conhecimentos. Isto porque, segundo Patriotta (2003), a institucionalização envolve o processo de delegação progressiva do conhecimento para estruturas estáveis de significação. Isso protege o patrimônio do conhecimento criado pela organização.

As próprias narrativas usadas neste capítulo da pesquisa revelam ainda que o conhecimento, além de institucionalizado por meio das estruturas de significação, também foi legitimado a partir das histórias e mitos organizacionais. Para Berger e Luckmann (1985), a legitimação surge quando as objetivações da ordem institucional (agora história) têm que ser transmitidas a uma nova geração.

O relato da coordenadora do NPJ pontua a institucionalização e legitimação dos novos conhecimentos na organização.

(...) eu acho que todas as ações e o próprio dia a dia faz com que os procedimentos se padronizem e as pessoas acabam se apropriando dessas informações e o colaborador é estimulado a se familiarizar com esses manuais pra não se limitar apenas ao fazer por fazer, mas o fazer... – por quê que eu estou fazendo? Eu estou fazendo porque o procedimento é esse, até porque numa eventualidade ou numa situação de inconsistência ele saiba identificar porque que está errado (...) (E4 – coordenadora do NPJ).

Assim, a institucionalização e legitimidade dos novos conhecimentos incorporados a partir do evento de aquisição evidenciam as mudanças profundas

ocorridas na GAMA ALFA. Por sua característica, essas mudanças envolvem ainda a mudança de pressupostos, normas, valores e crenças organizacionais, o desenvolvimento de habilidades e *insights*, a reestruturação de modelos mentais e mudanças significativas no entendimento. Portanto, por intermédio dessas mudanças de alto impacto foi possível desvelar o processo de AO proposto por esta pesquisa.

A utilização e institucionalização do conhecimento na GAMA ALFA evidencia o processo de AO, mas também não se pode deixar de observar que o processo de aprendizagem requer uma perspectiva de conhecimento incorporado ou situado na organização e que, portanto não deve ser visto como algo armazenado em livros, cérebros e sistemas de informação, mas também como uma forma de participação e interação na organização (ELKJAER, 2003).

O processo de AO assim necessita envolver o compartilhamento do conhecimento na organização. Com base na teoria da aprendizagem social, o conhecimento deve se tornar um processo ativo de conhecer e o conteúdo da aprendizagem é específico do contexto e implica a descoberta do que deve ser feito, de quando e de como deve ser feito de acordo com rotinas específicas, assim como conhecer que artefatos específicos usar e onde e como usar (ELKJAER, 2003). Neste caso, o conhecimento resultante é o conteúdo do processo de aprendizagem, que é fonte e resultado de seu *background* (história, hábitos e experiências) (PATRIOTTA, 2003).

Este aspecto social da aprendizagem pode ser visto nas diversas narrativas dos colaboradores da organização, quando relatam os momentos de interrupções e situações críticas, em que precisaram tomar ação na busca da estabilização da rotina em execução. A abertura de chamados, as reuniões formais, a troca de experiências com a Administração Central, as discussões conflituosas com os dirigentes são mecanismos de interação e socialização para fazer sentido do evento e para tomar ações que levam à criação, utilização e institucionalização de conhecimentos na forma de rotinas.

Com isso, é possível inferir que ER, como o de aquisição, experienciados por organizações, possibilitam que rotinas sejam construídas e reconstruídas, porque as discrepâncias trazidas por eles resulta na interrupção de modos automáticos de processamento (JETT E GEORGE, 2003). A interrupção, assim, enseja reflexividade.

Os relatos advindos das entrevistas dos colaboradores e utilizados para contar a história da instituição, em que são feitas comparações entre o antes e o depois do evento, das dificuldades enfrentadas e superadas, constituem também um processo de aprendizagem e de institucionalização do conhecimento. Patriotta (2003) afirma que o encadeamento de eventos e ações toma a forma de uma história, que em se tornando emblemática, torna-se a essência do processo de aprendizagem, que promove a internalização da história como parte do conjunto de conhecimento adquirido no local de trabalho. Para o autor, histórias emblemáticas servem como mapas narrativos ou guias de conduta e se tornam parte da memória organizacional e ao mesmo tempo agem como modelos para resolução de problemas futuros.

Assim, verifica-se que conhecimentos, experiências, histórias e hábitos possuem uma forte relação e estão no cerne do processo de AO.

O processo de aprendizagem observado no evento de aquisição experienciado pela GAMA ALFA foi, assim, observado no nível organizacional, uma vez que esteve relacionado a um processo de mudança predominantemente transformacional, como já evidenciado nesta seção.

Na medida em que as interrupções operadas pelo evento de aquisição se manifestaram, os colaboradores tomaram ações em resposta à equivocidade percebida, a partir de sua base prévia de normas, experiências e valores (perspectiva comportamental). Com o aparecimento de desvios negativos em relação às ações comportamentais iniciais, desenvolveu-se um processo interpretativo para fazer sentido do evento, em que foram articulados entendimentos, conhecimentos prévios e *insights* (perspectiva cognitiva). Tais entendimentos foram compartilhados entre os diversos membros organizacionais na contínua busca por fazer sentido das discrepâncias e interrupções verificadas. Os colaboradores interagiram entre si, com artefatos e com o contexto do seu trabalho na busca do que fazer, de como fazer e onde fazer (perspectiva social).

O resultado do processo de AO é o próprio conhecimento, que é fonte e também resultado da história, dos hábitos e da experiência da organização.

Assim, com base nos dados coletados por esta pesquisa, é possível confirmar o conceito adotado para o processo de AO.

Diante da análise dos resultados da pesquisa, o último capítulo do trabalho expõe as principais conclusões e contribuições do estudo.

6. CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES

Apresentada a análise dos resultados, partiu-se para o desenvolvimento das conclusões desta pesquisa. Inicialmente procurou-se descrever o evento raro pelo qual passou a organização objeto de estudo, compreendendo como este evento foi interpretado pelos membros organizacionais. Ao final da apresentação dos dados da seção criada para este fim, os resultados apontam para algumas conclusões.

Um primeiro ponto é que na organização estudada o evento raro de aquisição foi caracterizado pela formalidade da aquisição da Faculdade Alfa pela Gama Participações S.A.. Não houve nesta circunstância qualquer natureza acidental do fenômeno e também não se verificou qualquer surpresa com o evento em si. O que se verificou do momento foi a formalidade da aquisição, que àquela altura já era aguardada pelos membros organizacionais da Instituição adquirida. Em certa medida, estas características distanciam o processo de aquisição da maioria dos conceitos de ER apresentados no quadro 01 deste estudo. Os eventos de aquisição, portanto, pela sua própria natureza, estão mais voltados para eventos previamente planejados, ainda que a comunicação de tal preparação não seja amplamente veiculada.

Ainda sobre o evento de aquisição, a sua formalização não gera por si só qualquer mudança ou qualquer repercussão nas atividades da organização e, por isso, o evento vem acompanhado, concomitante ou posteriormente à sua formalização, por decisões que podem causar interrupções, conforme foi proposto na definição constitutiva de ER. No caso da Alfa Gama, as decisões que se seguiram à formalização da aquisição foram: a implantação de novos sistemas de informação, a implantação do código de ética, a padronização de procedimentos, a modificação da estrutura organizacional, a centralização de boa parte das atividades organizacionais na esfera corporativa, dentre outras ações de menor impacto. Estas decisões caracterizam a aquisição especificamente nesta instituição, mas também podem ser verificadas em outros processos da mesma natureza, possivelmente com algum grau de diferenciação. Eles podem se constituir, dessa forma, como os impulsionadores de processos interpretativos que podem conduzir à mudança organizacional.

No que tange ao processo interpretativo, o evento raro de aquisição ocorrido na Gama Alfa deflagrou o desenvolvimento de determinadas fases, conforme propõem Zarifian (1995) e Isabella (1990). Verificou-se uma fase preliminar do evento, ocorrida no período de 2006 até a formalização da aquisição. Nesse período, diversas ações e eventos permitiram o compartilhamento de entendimentos por parte dos membros organizacionais sobre a possibilidade da organização ser adquirida, o que permite aceitar uma fase de planejamento ou programação para o evento. Segue-se a esse momento, uma fase de experiência do evento, em que inúmeros entendimentos diferentes são percebidos e ainda uma fase de convergência, em que discursos unívocos permitem o delineamento de uma nova organização.

Enquanto evento raro, a aquisição e seus desdobramentos possibilitaram a descontinuidade das rotinas organizacionais, o que será retomado mais adiante e promoveram uma mudança revolucionária na organização, na medida em que aos seus membros tornou-se difícil lembrar o que ainda restou da antiga organização. Crenças, valores, rotinas, regras e pessoas foram completamente alteradas com o evento.

Cabe ressaltar ainda que no caso da organização objeto de estudo, o processo interpretativo requereu uma maior interação entre os membros da instituição incorporada e aqueles do incorporador, de forma a buscar internalizar a filosofia e o modelo de gestão desenvolvido pelo incorporador e que advém do mercado de capitais.

O processo interpretativo da Gama Alfa sofreu forte influência do incorporador, por sua própria condição mandatária. As ações e decisões envolvidas nas situações que se seguiram à incorporação foram envolvidas em coerção. Discursos em torno da relevância das mudanças para o futuro da instituição ajudaram a delinear a interpretação das pessoas para envidar esforços para os ajustes necessários. Para os resistentes, a exclusão se constituiu como melhor alternativa para conseguir a convergência às novas propostas no menor tempo possível. Isto permite inferir que o processo de AO está pautado na participação em processos sociais, baseada na prática e na cultura da organização, conforme propõe a teoria da aprendizagem social (ELKJAER, 2003).

O segundo objetivo foi traçado no sentido de identificar as ações tomadas ao longo do desdobramento do evento de aquisição e analisar como as rotinas da

organização foram modificadas mediante o evento raro descrito. Os dados obtidos evidenciaram e confirmaram que analisar as mudanças em rotinas é questão central de pesquisa no campo da AO, porque as rotinas são capazes de codificar a interpretação da experiência organizacional em potencial de comportamento futuro. Por meio do entendimento do processo de formação das rotinas foi possível revelar o processo de AO ocorrido na Gama Alfa a partir do evento raro de aquisição.

O processo de formação de rotinas, entretanto, demandou primeiramente a identificação das rotinas da Gama Alfa, o que só foi possível com o uso da abordagem êmica (FELDMAN E PENTLAND, 2008) de identificação de rotinas. Este aspecto da pesquisa foi crucial na medida em que existe dificuldade em se estabelecer os limites de uma rotina, ou seja, onde ela começa e onde ela termina. A abordagem êmica permite identificar a rotina a partir do entendimento das pessoas sobre a que fim a rotina se destina e como ela é realizada. Assim, esta abordagem configurou-se como um meio eficaz para a identificação das rotinas da Gama Alfa, apresentadas no quadro 09.

No processo de formação de rotinas, as ações realizadas por parte dos membros organizacionais também parecem ser cruciais para o desenvolvimento de novas práticas de trabalho. Estas ações iniciam ainda na interpretação do evento, quando interrupções deflagram um processo de fazer sentido da situação. Não obstante as ações se iniciarem a partir de interrupções, existe a possibilidade de inação, que advém da resistência à mudança, que decorre da dificuldade das pessoas em se afastar de crenças e valores tidos como certos para a organização. Esta resistência foi observada na Gama Alfa quando do compartilhamento de senhas, mesmo após a instituição do Código de Ética, com a recusa dos colaboradores em utilizar os novos procedimentos e sistemas, entre outras circunstâncias. Como se verificou neste estudo de caso, a superação das resistências não demanda tão somente um processo natural de convencimento por meio da interação e comunicação, mas também uma coerção a regras e hierarquias, que podem resultar em ações como a transferência de funções, demissões e ajustes organizacionais, como os que aconteceram na instituição. Entretanto, todos estes aspectos estão no cerne da construção social e fornecem uma fonte de tensão e conflito, essenciais para a tomada de ação e, por conseguinte, para a reformulação de rotinas.

É relevante destacar nesse processo o papel desempenhado pela tecnologia enquanto artefato material, capaz de direcionar ações de mudança dos aspectos ostensivos e performativos das rotinas, conforme afirmou Schulz (2008). Na Gama Alfa, a implantação de novos sistemas de informação, como o SIAC, o SAP e o ADP, além de inúmeras ferramentas de gerenciamento, contribuíram de forma significativa para guiar hábitos individuais que mais tarde constituiriam a memória procedimental da organização.

Outro aspecto relevante à guisa de conclusão está relacionado às rotinas da função de Gestão de Pessoas. Como se verificou no estudo, as rotinas de contratação, remuneração, avaliação de desempenho e qualificação permitiram com que fosse possível a criação e institucionalização de novos valores, capazes de direcionar as ações dos membros organizacionais. Um exemplo disso encontra-se nos discursos de convergência com as novas políticas institucionais verificados na terceira fase do processo interpretativo do evento de aquisição.

Por fim, ainda acerca do segundo objetivo desta pesquisa, cabe ressaltar que a formação da rotina e, por conseguinte, a reconstrução da base de conhecimento subjacente ao processo de mudança das rotinas e práticas organizacionais, está envolvida na experiência prática cotidiana, em que erros e acertos são cometidos até que se atinja a estabilidade. O processo de AO incorpora a experiência e a prática como base para desenvolver as novas rotinas organizacionais.

O terceiro e último objetivo desta pesquisa está relacionado com a análise do processo de AO observado no evento de aquisição da Alfa pela Gama Educacional S.A., considerando as mudanças no fluxo do conhecimento e nas rotinas organizacionais. Diante dos resultados obtidos no capítulo anterior, uma das conclusões é de que a AO é possível de ocorrer por meio de mudanças episódicas e revolucionárias e não apenas por meio de um processo contínuo e incremental, como é visto na maioria dos estudos deste campo. Há de se questionar, em pesquisas futuras se, de fato, houve aprendizagem de circuito duplo ou transformacional em organizações que experienciaram mudanças incrementais. Na Gama Alfa, o evento de aquisição permitiu a codificação de novos conhecimentos, regras, valores e crenças organizacionais que passaram a nortear as ações dos colaboradores. Este contexto reafirma a consideração de Takahashi (2007) quando

argumenta que a AO pressupõe a alteração na cultura organizacional, que é um aspecto intangível envolvido na mudança das organizações.

Ainda sob esta perspectiva, o terceiro objetivo permitiu revelar, à luz do processo de formação de rotinas desencadeado com o evento de aquisição, a abertura da *black box*, a que se constitui metaforicamente como o recipiente aonde ficam armazenados os conhecimentos organizacionais. A implantação dos sistemas de informação, a padronização de procedimentos, a centralização de atividades na esfera corporativa de decisões, a implantação do código de ética, entre outras ações, fizeram com que os padrões, estruturas e práticas tidas como certas antes do evento de aquisição e permeadas por uma cultura familiar fossem revisados, questionando-se a base de conhecimentos vigente. As interrupções causadas pelo evento como por exemplo a dificuldade de atendimento às solicitações dos alunos, a impossibilidade de aquisição de insumos e pagamentos de fornecedores, verificados na apresentação dos dados, evidenciaram problemas de reprodução, institucionalização e durabilidade do conhecimento e normas tidas como certas. As ações para a resolução destas falhas, por outro lado, permitiram mudanças no estado do conhecimento, que ao longo do tempo, foram sendo institucionalizadas na *black box*, ao mesmo tempo em que o conhecimento anterior foi sendo desinstitucionalizado. Tal circunstância confirma a afirmativa de Lanzara e Patriotta (2007), de que descontinuidades podem ser capazes de promover mudanças no estado do conhecimento, institucionalizando novas práticas e desinstitucionalizando outras.

Outra conclusão que permitiu o desenvolvimento do terceiro objetivo desta pesquisa foi a observação de que a AO se deu no nível organizacional, pois foram percebidas mudanças transformacionais no conteúdo das novas rotinas implantadas. As mudanças transformacionais caracterizam-se por aquelas capazes de permitir a reflexividade dos membros organizacionais, em que novos conhecimentos, práticas, crenças e valores são reconstruídos. Isto pode ser visto nos quadros 10, 11, 12, 13 e 14, em que se expõe o conteúdo do novo conhecimento incorporado e o impacto desse conhecimento nas atividades organizacionais, conforme orientação de Argyres e Schon (1978), Fiol e Lyles (1985) e Barr *et al.* (1992) quanto aos tipos de mudança organizacional.

Mediante as conclusões expostas, acredita-se que o objetivo geral da pesquisa, de analisar de que maneira se desenvolveu o processo de AO em um

evento raro (processo de aquisição) na Instituição de Ensino Superior GAMA ALFA foi atingido por meio do estudo teórico-empírico realizado.

Os resultados provenientes do estudo realizado sugeriram contribuições valiosas para o campo da AO. No estudo em questão, destacam-se, portanto, as principais contribuições teórico-empíricas, metodológicas, para o ensino superior e para as práticas de gestão.

As contribuições teórico-empíricas do estudo são discriminadas a seguir:

- a) ER podem não envolver a natureza acidental e surpreendente que lhes é atribuída quando o evento é caracterizado como um processo de aquisição.
- b) Especificamente em ER de aquisição, as interrupções capazes de gerar mudanças necessitam estar conjugadas e condicionadas a outros eventos, como a modificação de sistemas de informação, a alteração de estruturas e processos, dentre outros. Aquisições sem mudanças deste tipo não podem ser consideradas ER.
- c) O processo interpretativo de ER impõe uma dimensão temporal, conforme propõem Isabella (1990) e Beck e Plowman (2009). No caso em estudo, foram identificadas três fases no processo: antes, durante e depois do evento, em que são identificados discursos distintos e bem definidos no processo interpretativo. Esta dimensão temporal está em conformidade com o proposto por Zarifian (1995) e Isabella (1990), porém neste estudo não foi possível evidenciar as quatro fases propostas no estudo de Isabella - antecipação, confirmação, culminação e resultados. Neste caso, as fases de confirmação e culminação são vistas unicamente na etapa de experienciar o evento, ou seja, durante os três meses em que as principais modificações ocorreram.
- d) O processo de interpretação de ER lança mão de uma dimensão hierárquica. Neste sentido, conforme Beck e Plowman (2009), o processo interpretativo deve dar conta de interligar as interpretações concorrentes entre subsistemas hierárquicos existentes a fim de constituir uma ou várias interpretações conjuntas que possam ser selecionadas e repetidas pelos membros organizacionais, especialmente os de nível gerencial. Neste estudo, verificou-se ainda que no caso de eventos de aquisição faz-se necessário integrar as percepções dos indivíduos em nível

inteorganizacional de forma frequente e por meio de canais de comunicação que privilegiem a conversação face a face.

- e) Processos de AO em ER de aquisição podem demandar a substituição de membros organizacionais de forma a eliminar as resistências e garantir a convergência interpretativa na fase final de interpretação.
- f) Entender como novas rotinas organizacionais são formadas pode ser crucial para pesquisas no campo da AO.
- g) A implantação de novas tecnologias em situações de mudança desencadeadas por ER de aquisição podem direcionar a ação para reconstruir rotinas organizacionais.
- h) Rotinas de gestão de pessoas podem ajudar no desenvolvimento de novos valores organizacionais.
- i) A geração de novos conhecimentos em rotinas organizacionais está relacionada à experiência e à prática cotidiana, conforme Elkjaer (2003).
- j) AO é possível de ocorrer em mudanças episódicas e radicais e não apenas por meio de um processo contínuo e incremental.
- k) Interrupções ocasionadas por ER podem permitir a revisão de padrões, estruturas e práticas organizacionais, levando a institucionalização de novos conhecimentos em rotinas e desinstitucionalização de conhecimentos obsoletos.
- l) No que tange aos pressupostos de institucionalização e legitimação, advindos da Teoria Institucional para suportar o estudo empírico, seu uso foi adequado, pois respaldou a dinâmica de criação, utilização e institucionalização do conhecimento incorporado às rotinas da Gama Alfa e na legitimação das novas práticas, normas e valores efetivados a partir das mudanças. Na Gama Alfa, procedimentos operacionais, manuais, intranet, projetos de curso, regulamentos, planos e sistemas de informação são exemplos de estruturas estáveis de significação (PATRIOTTA, 2003) que conduzem o conhecimento institucionalizado na organização. As histórias dos membros organizacionais sobre o processo de aquisição e seus desdobramentos e sobre a evolução da organização ao longo do tempo são provas do nível de legitimidade que a mudança alcançou.

- m) Analisar o processo de AO sob uma perspectiva integradora também se constituiu em uma opção coerente nesta pesquisa, tendo em vista que foi possível constatar que a AO envolve analisar aspectos comportamentais e cognitivos em nível individual e coletivo e aspectos culturais e sociais em nível coletivo, organizacional e interorganizacional.
- n) A AO em ER considera a desaprendizagem como um dos seus componentes (SRITHIKA E BHATTACHARYYA, 2009; ANTONACOPOULOU E SHEAFFER, 2010), uma vez que muitos conhecimentos outrora utilizados pela Alfa foram colocados em desuso a partir da introdução de novos conhecimentos e práticas.

Quanto às contribuições metodológicas, pode-se ressaltar:

- a) O uso da perspectiva êmica proposta por Feldman e Pentland (2008) se constituiu como um meio adequado para identificação das rotinas da Gama Alfa.
- b) A abordagem qualitativa revelou ser uma perspectiva adequada para entender processos complexos (CHRISTIANSON et al., 2009) como os de AO verificados na mudança experienciada na Gama Alfa e foi de fundamental importância para explorar e entender os significados que os indivíduos atribuíram ao evento (CRESWEL, 2010).
- c) A estratégia de estudo de caso, com delineamento temporal com corte transversal foi condizente com o estudo que privilegiou analisar processos de AO, o que demandou o estudo de mudanças no estado do conhecimento e nas rotinas organizacionais.
- d) Convergente com as teorias escolhidas para embasar o estudo e com a metodologia utilizadas está a análise de narrativas, que nesta pesquisa se configurou como um meio de reconstruir a trajetória da organização, com base no relato das experiências dos membros organizacionais experienciando o evento de aquisição, o que foi relevante para evidenciar o processo de AO.

No que diz respeito às contribuições para o setor de ensino superior privado brasileiro, este estudo demonstra que IES privadas, enquanto empresas, precisam gerar resultados financeiros que permitam sua sustentabilidade e continuidade para os fins a que se propõem. Para tanto, faz-se necessário um planejamento de longo prazo que, de um lado, assegure os requisitos mínimos de qualidade exigidos pelos

órgãos reguladores e pelas próprias instituições e, por outro lado, garanta os resultados financeiros esperados pelos *stakeholders*. A aproximação entre os aspectos quantitativos e qualitativos na gestão de IES privadas é fundamental para que se questione preconcepções de que a educação, enquanto bem público, deve estar dissociada de valor econômico. Neste sentido, é preciso que haja um equilíbrio na difusão de valores que prezem pelo alcance de resultados e que prezem prioritariamente pela qualidade do ensino.

Como ficou retratado na contextualização do setor educacional, há uma forte demanda por educação superior no Brasil e no mundo, difícil de ser suprida por intermédio do poder público. Assim, a contribuição da iniciativa privada parece ser fundamental para manter o curso de desenvolvimento das nações mundiais. No entanto, empresas privadas precisam adotar modelos de gestão profissional que garantam a sua continuidade, desde que não se perca o foco na qualidade do processo de ensino.

Outra contribuição importante a considerar é a necessidade das organizações do setor educacional desenvolverem estratégias para aprimorar instrumentos tecnológicos que possibilitem: a) o acesso aos estudantes a outros meios de aprendizado; b) a eliminação de fronteiras geográficas entre os estudantes e instituições nacionais e internacionais; c) a qualificação contínua de alunos, docentes e pessoal técnico; d) a criação de diferenciais competitivos para a manutenção dos negócios e; e) o aperfeiçoamento de técnicas de gerenciamento.

Por fim, faz-se necessário que as organizações do segmento educacional não percam de vista o compromisso com a educação das pessoas e com o desenvolvimento das regiões, porque aparentemente parece existir a noção de que a pressão verificada no mercado de capitais promove o enaltecimento da cultura por resultados e um afastamento dos fatores qualitativos que são importantes no processo de ensino.

No que concerne às contribuições práticas, é necessário considerar as práticas gerenciais dos grupos incorporadores e/ou das instituições de ensino incorporadas por grupos educacionais, seja em processos de aquisição, seja na própria gestão da organização. Neste sentido, este estudo pode contribuir com alguns pontos que podem amenizar as fragilidades e contribuir para o sucesso da organização:

- a) Em situações como aquelas verificadas na GAMA ALFA, as organizações precisam atentar para a importância do compartilhamento de informações antes, durante e depois da ocorrência de eventos de mudança. A discussão e apreensão dos acontecimentos por meio da interação entre os membros organizacionais ajudam a fazer sentido dos eventos e impulsiona a ação para promover as mudanças necessárias. Ignorar a comunicação é possibilitar comportamentos de resistência ou dificuldades de tomada de ação por parte das pessoas, o que ocasiona erros e retarda ou dificulta a incorporação de novos conhecimentos.
- b) Desenvolver programas de qualificação profissional pode ajudar os colaboradores a fazer sentido dos eventos e situações e cria satisfação entre os colaboradores, que se sentem valorizados.
- c) Desenvolver estratégias de remuneração por resultado também pode facilitar a introdução das mudanças e desenvolve uma cultura pertinente a organizações que desejam se tornar competitivas.
- d) Instituir sistemas de informação que possibilitem o gerenciamento corporativo pode permitir ganhos em custos.
- e) Desenvolver planos de ensino que permitam eficiência de custos e ganhos de escala, além do controle sobre operações geograficamente pulverizadas pode ser uma decisão estratégica acertada.
- f) Ajustar a estrutura organizacional parece ser relevante para tornar a organização mais eficiente e adaptada a um modelo de gestão profissional.
- g) Desenvolver recursos didáticos e pedagógicos pode promover uma identidade forte para a organização, mas também pode dificultar o processo de ensino dos estudantes na medida em que se deixa de incentivar a pesquisa bibliográfica.
- h) Fortalecer a marca, abolindo definitivamente quaisquer símbolos, eventos e artefatos que façam referência a valores culturais do passado favorece a consolidação das mudanças.
- i) Atentar para as especificidades regionais pode assegurar maior identificação da sociedade com o projeto institucional.

No que diz respeito a futuras pesquisas na área de AO em ER, sugere-se:

- a) Pesquisas que aprofundem a relação entre AO e ER em outras instituições de ensino que passaram por eventos de aquisição ou outras estratégias de crescimento;
- b) Estudos que aprofundem a relação entre AO e ER em outros tipos de eventos para que seja possível analisar os processos organizacionais a partir da idiossincrasia destes eventos;
- c) Estudos comparativos entre empresas de um mesmo segmento que passaram por ER de mesma natureza;
- d) Estudos que aprofundem o entendimento de como as rotinas organizacionais são constituídas e incorporadas à organização a partir de uma perspectiva dialética;
- e) Estudos que tenham como pressuposto a possibilidade de mudanças em rotinas organizacionais evidenciarem processos de AO.
- f) Pesquisas que tragam maiores contribuições sobre o processo de desinstitucionalização de conhecimentos e práticas e, por conseguinte, do processo de desaprendizagem organizacional.

Diante do trabalho finalizado, resta a ressalva de que este estudo buscou trazer contribuições teóricas, metodológicas e empíricas para o campo da AO, mais especificamente em ER, uma vez que desenvolveu também no pesquisador conhecimentos relevantes para que possa dar continuidade na investigação científica na área dos estudos organizacionais e estratégicos em geral, e de AO em particular.

REFERENCIAL

ABMA, T. A. Fostering learning-in-organizing through narration: Questioning myths and stimulating multiplicity in two performing art schools. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, vol. 9, n. 2, p. 211-231, 2000.

ALBERT, S; WHETTEN, D. A. Organizational Identity. L.L. Cummings, B. M. Staw, eds. **Research in Organizational Behavior**. JAI Press. Greenwich. CT, 263-296, 1985.

ALVES, M. A.; BLIKSTEIN, I. Análise da Narrativa. In: GODOI, C K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ANTAL, A. B.; DIERKES, M; CHILD, J.; NONAKA, I. Organizational Learning and Knowledge: Reflections on the Dynamics of the Field and Challenges for the Future. *In*: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Orgs.). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, p. 921-939, 2001.

ANTONACOPOULOU, E. P.; SHEAFFER, Z. Learning in Crisis: Reconceptualising Organizational Learning and Crisis Management. Paper presented at the **Academy of Management Annual Meeting**, 2010.

ANTONELLO, C. S. A Metamorphose da Aprendizagem Organizacional: Uma Revisão Crítica. *In*: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os Novos Horizontes da Gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: Uma visão Multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310-332, mar-abr. 2010.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Organizational Learning: A Theory of Action Perspective**. Workinghan: Addison-Wesley, 1978.

BARR, P. S. Adapting to unfamiliar Environmental Events: A Look at the Evolution of Interpretation and Its Role in Strategic Change. **Organization Science**, vol. 9, n. 6, nov-dez, 1998.

BARR, P. S.; STIMPERT, J. L.; HUFF, A. S. Cognitive Change, Strategic Action, and Organizational Renewal. **Strategic Management Journal**, v. 13, p. 15-36, 1992.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E.; MENEZES, I. G. Aprendizagem Organizacional versus Organizações que Aprendem: Características e Desafios que cercam essas duas Abordagens de Pesquisa. *Revista de Administração da USP*, vol. 39, n. 03, p. 220-230, jul./ago./set. 2004.

BECK, T. E.; PLOWMAN, D. A. Experiencing Rare and Unusual Events Richly: The Role of Middle Managers in Animating and Guiding Organizational Interpretation. **Organization Science**, vol. 20, n. 05, p. 909-924, Sept.-oct, 2009.

BECKER, M. C. The Past, Present and Future of Organizational Routines. Introduction of Handbook of Organizational Routines. *In*: BECKER, M. C. **Handbook of Organizational Routines**. Massachusetts: Edward Edgar Inc, p. 3-14, 2008.

BENSON, J. K. Organizations: A dialectic view. **Administrative Science Quarterly**, v. 22, p. 1-21, 1977.

BERENDS, H.; LAMMERS, I. Explaining Discontinuity in Organizational Learning: A Process Analysis. **Organizational Studies**, v. 31, n. 8, p. 1045-1068, 2010.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. 15. Edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

BITENCOURT, C. C. A Gestão de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional. *Revista de Administração de Empresas – RAE*, v. 44, n. 1, p. 58-69, jan./mar., 2004.

BOAS, S. V. **Ensino Superior Particular: Um Vão Histórico**. São Paulo: Editora Segmento, 2004.

BODGAN, R.; BITKEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, R. A Consolidação do Setor de Ensino Superior Privado. Artigo publicado na **Revista Bússola Educacional** (internet), Ed. n. 07, dez/2006 (acesso em 30 de março de 2011). Disponível em www.hoper.com.br.

CABRAL, A. C. A. Aprendizagem Organizacional como Estratégia de Competitividade: Uma Revisão da Literatura. *In*: RODRIGUES, S. B.; CUNHA, M. P. (Orgs.). **Estudos Organizacionais**: Novas Perspectivas na Administração de Empresas. São Paulo: Iglu Editora, 2000.

CARBONARI NETO, A. O Capital Estrangeiro e os Investimentos na Educação do Brasil. *In*: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. e colaboradores. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHAVES, V. J. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, n.111, v. 31, abr.-jun. 2010.

CHRISTIANSON, M. K; FARKAS, M.T.; SUTCLIFFE, K. M.; WEICK, K. E. Learning Through Rare Events: Significant Interruptions at the Baltimore & Ohio Railroad Museum. **Organization Science**, vol. 20, n. 05, p. 846-860, Sept-oct, 2009.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research. California: Jossey-Bass, 2000.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONSELHO, D. E. A. B. Ensino Superior Particular no Brasil. **Revista Acadêmica Senac Online**, 2008.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and Organizational Learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, December 1993.

CRESWEL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. **Academy of Management Review**, vol. 24, p. 522-537, 1999.

CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A Behavioral Theory of the Firm**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1963.

CZARNIAWSKA, B. **A Narrative Approach to Organization Studies**. London: Sage Publications, 1998.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. **The Academy of Management Review**, vol. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.

DEEPHOUSE, D. L.; SUCHMAN, M. Legitimacy in Organizational Institutionalism. *In*: Greenwood, R. et. Al. (Eds.). **The Sage Handbook of Organizational Institutionalism**: 622-647. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2008.

DEMO, P. Pesquisa Qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev. Latino-americana de enfermagem**, v. 6, n.2, p. 89-104, abril/1998.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Coletive Rationality in Organizational Fields. *In*: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, p. 63-82, 1991.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e Debates Atuais. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational Learning: Debates Past, Present and Future. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, September 2000.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. London: Blackwell, 2003.

ELKJAER, B. Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Process. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Australia: Blackwell Publishing, 2003.

FEAR, J. R. Thinking Historically about Organizational Learning. *In*: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Orgs.). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press. P. 162-191, 2001.

FELDMAN, M. S. Organizational Routines as a Source of Continuous Change. **Organization Science**, v. 11, n. 6, p. 611-629, November-December 2000.

FELDMAN, M; PENTLAND, B. Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. **Administrative Science Quarterly**, vol. 48, p. 94-118, 2003.

FELDMAN, M; PENTLAND, B. Issues in Empirical Field Studies of Organizational Routines. *In*: BECKER, M. C. **Handbook of Organizational Routines**. Massachusetts: Edward Edgar Inc, p. 281-300, 2008.

FIOL, C. M. Consensus, Diversity, and Learning in Organizations. **Organization Science**, v. 05, p. 403-420, 1993.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational Learning. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, oct. 1985.

FONSECA, V. S.; MACHADO-DA-SILVA, C.L. Conversação entre Abordagens da Estratégia em Organizações: Escolha Estratégica, Cognição e Instituição. **Organização e Sociedade**, v. 9, n. 25, setembro/dezembro – 2002.

GAL, A.; HELLMAN, Z. Modeling the micro-foundations of routine formation: When expectations match interpretations. Paper presented at the **Academy of Management Annual Meeting**, 2010.

GARUD, R.; DUNBAR, R. L. M.; BARTEL, C. A. Dealing with Unusual Experiences: A Narrative Perspective on Organizational Learning. **Organization Science**, Articles in Advance, p. 1-15, July, 2010.

GARUD, R.; VAN DE VEN, A. H. Strategic Change Process. PETTIGREW, A.; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R. **Handbook of Strategy and Management**. London: Sage Publications, 2002.

GAZETA DO POVO. Edição de 16/12/2011. Acessado por meio do site www.gazetadopovo.com.br em 08/03/2012 às 21h27.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations. **Management Learning**; set. 1998, v. 29, n. 3, 1998.

GIOIA, D. A.; CHITTIPEDDI, K. *Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation*. **Strategic Management Journal**, vol. 12, p. 433-448, 1991.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society**. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOERGEN, P. Educação Superior na Perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010.

GUARIDO-FILHO, E. R.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. A Influência de Valores Ambientais e Organizacionais sobre a Aprendizagem Organizacional na Indústria Alimentícia Paranaense. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. 2, p. 33-63, maio-ago. 2001.

GUERREIRO RAMOS, A. **Administração e Contexto Brasileiro: Esboço de uma Teoria Geral da Administração**. 2. Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1983.

HAUNSCHILD, P. R.; CHANDLER, D. Institutional-Level Learning: Learning as a source of Institutional Change. In: Greenwood, R. et. al. (Eds.). **The Sage Handbook of Organizational Institutionalism**: 622-647. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2008.

HEDBERG, B. How Organizations Learn and unlearn. In: NYSTROM, P; STARBUCK, W (Orgs.). **Handbook of Organization Design**. Oxford: Oxford University, p. 3-27, 1981.

HODGSON, G. M. The Concept of a Routine. In: BECKER, M. C. **Handbook of Organizational Routines**. Massachusetts: Edward Edgar Inc, p. 15-28, 2008.

HOPER EDUCACIONAL. **Análise Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil**. São Paulo: Hoper, 2005.

HUYSMAN, M. Contrabalançando Tendenciosidades. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOUYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organizações de Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

HWANG, P.; LICHTENTHAL, D. Anatomy of Organizational Crises. **Journal of Contingencies and Crisis Management**. Vol. 8, n. 3, sept., 2000.

HUBER, G. P. Organizational Learning: The contributing process and the literatures. **Organization Science**, vol. 2, n. 1, February 1991.

HUBER, G. P. **The Necessary Nature of Future Firms**: Attributes of Survivors in a Changing World. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 2004.

ISABELLA, L. A. Evolving Interpretations as a Change Unfolds: How managers construe key organizational events. **Academy Management Journal**, v. 33, n. 01, p. 7-41, 1990.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. Ed. – Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

JEPPERSON, R. Institutions, institutional effects and institutionalism. *In*: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, p. 143-163, 1991.

JETT, Q; GEORGE, J. Work Interrupted: A Closer Look at the Role of Interruptions in Organizational Life. **Academy of management Review**, vol. 28, n. 3, p.494-507, 2003.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JULIEN, F. Du Temps. **Elements D'une philosophie du vivre**, Grasset, Paris, 2001.

KNUDSEN, T. Organization Routines in Evolutionary Theory. *In*: BECKER, M. C. **Handbook of Organizational Routines**. Massachusetts: Edward Edgar Inc, p. 125-153, 2008.

LAMPEL, J.; SHAMSIE, J.; SHAPIRA, Z. Experiencing the Improbable: Rare Events and Organizational Learning. **Organization Science**, vol. 20, n. 05, p. 835-845, Sept.-oct., 2009.

LANZARA, G. F.; PATRIOTTA, G. The Institutionalization of Knowledge in an Automotive Factory: Templates, Inscriptions, and the Problem of Durability. **Organization Studies**, v. 28, n. 5, p. 636-660, 2007.

LAZARIC, N. Routines and Routinization: an exploration of some micro-cognitive foundations. *In*: BECKER, M. C. **Handbook of Organizational Routines**. Massachusetts: Edward Edgar Inc, p. 205-227, 2008.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational Learning. **Annual Review of Sociology**, n. 14, p. 319-340, 1988.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research: Reading, analysis and Interpretation**. London: Sage Publications, 1998.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. FONSECA, V. S. Estruturação da Estrutura Organizacional: O caso de uma empresa familiar. **Organizações & Sociedade**, v. 01, n. 01, p. 42-71, jan./mar. 1993.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; FERNANDES, B. H. R. Cognition e Institucionalização na Dinâmica da Mudança em Organizações. *In*: RODRIGUES, S. B.; CUNHA, M. P. (Orgs.). **Estudos Organizacionais: Novas Perspectivas na Administração de Empresas**. São Paulo: Iglu Editora, 2000.

MARAVALHAS, E. Aprendizagem Organizacional e *Sensemaking* na Implementação de Novas Práticas de Trabalho. *In*: XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 2010. **Anais... ANPAD**, 2010.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas da Compreensão Humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

McDANIEL JR., R; JORDAN, M; FLEEMAN, B. Surprise, Surprise, Surprise! A Complexity Science View of the Unexpected. **Health Care Management Review**, vol. 29, n. 3, p. 266-278, jul-sept., 2003.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **Ambiguity and Choice in Organizations**. Bergne, Norway: Universitetsforlaget, 1976.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. **Organizations**. New York: John Wiley, 1958.

MARCH, J. G.; SPROULL, L.; TAMUZ, M. Learning from Samples of One or Fewer. **Organization Science**, vol. 2, p. 1-13, 1991.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

MEYER, A. D. Adapting to Environmental Jolts. **Administrative Science Quarterly**, v. 27, p. 515-537, 1982.

NAVARRO, J. G. C.; MOYA, B. R. Business Performance management and Unlearning Process. **Knowledge and Process Management**, v. 12, n. 03, p. 161-170, 2005.

NELSON, R. R.; WINTER, S. G. **An Evolutionary Theory of Economic Change**. Cambridge. MA: Belknap, 1982.

NEUMAN, W. L. **Social research methods: Qualitative and quantitative approaches**. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field. **Human Relations**, v. 48, n. 7, jul/1995.

NONAKA, I. The Knowledge-creating Company. **Harvard Business Review**. Boston: Harvard University Press, nov-dez, 1991.

NONAKA, I; TAKEUSHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVER, C. The Antecedents of Deinstitutionalization. **Organization Studies**, v. 13, n. 04, p. 563-588, 1992.

PATRIOTTA, G. **Organization knowledge in the making**: How firms create, use, and institutionalize knowledge. United States: Oxford university press, USA, 2003.

PENTLAND, B. T. Building Process Theory from Narrative: from description to explanation. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 4, 1999.

-

PENTLAND, B.; FELDMAN, M. Organizational Routines as a Unit of Analysis. **Industrial and Corporate Change**, v. 14, n. 5, p. 793-815, 2005.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa Exploratória: Procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, v. 29, n. 04, p. 318-325, 1995.

PLOWMAN, D.; BAKER, L.; BECK, T.; KULKARNI, M.; SOLANSKY, S.; TRAVIS, D. Radical Change Accidentally: The Emergence and Amplification of Small Change. **Academy of Management Journal**, vol. 50, n. 3, p. 515-543, 2007.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil**: Condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. Uma abordagem Exploratória. Dezembro, 2003. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: set. 2011.

POWEL, W. W. Expanding the Scope of Institutional Analysis. *In*: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, p. 183-203, 1991.

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

QUEIROZ, F. C. B. P.; QUEIROZ, J. V. **Acesso e Permanência no Ensino Superior Brasileiro** – Há Superdimensionamento da Oferta?, 2003 (mimeo).

RÁMIREZ, G. A. Ensino Superior no Mundo. *In*: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. e colaboradores. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Resumo Técnico. Censo da Educação Superior 2009 – Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação, 2010. Disponível em www.inep.mec.gov.br.

RODRIGUES, G. M. Ensino Privado: A Qualidade e a Imagem. *In*: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. e colaboradores. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROUX-DUFORT, C. Is Crisis Management (only) a Management of Exceptions? **Journal of Contingencies and Crisis Management**, Vol. 15, n. 2, jun., 2007.

RUAS, R; ANTONELLO, C. L. Repensando os Referenciais Analíticos em Aprendizagem Organizacional: Uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, jul./set., p. 203-212, 2003.

SAMPAIO, H. M. S. **O Ensino Superior no Brasil: O setor privado**. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SAMPAIO, H. M. S. O Setor Privado de Ensino Superior no Brasil: Continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2011.

SANCHEZ, R. Managing Knowledge into Competence: The Five Learning Cycles of the Competent Organization. *In*: SANCHEZ, R. (Orgs.). **Knowledge Management and Organizational Competence**. Oxford: Oxford University Press, p. 3-38, 2001.

SCOTT, W. R. **Organizations, Rational, Natural and Open Systems**. New Jersey: Prentice Hall, 4a. ed., 1995.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. **Análise do Setor de Ensino Superior Privado no Brasil**. BNDES Setorial, n. 30. Rio de Janeiro: BNDES, setembro de 2009. Disponível em <http://www.bndes.gov.br>.

SENGE, P. The Fifth Discipline: **The art and practice of the learning organization**. Ed. Transworld, 1990.

SEO, M; CREED, W. E. D. Institutional Contradictions, Praxis, and Institutional Change: A Dialectical Perspective. **Academy of Management Review**, vol. 27, n. 2, p. 222-247, 2002.

SHRIVASTAVA, P. A Typology of Organizational Learning Systems. **Journal of Management Studies**, v. 20, n. 01, 1983.

SCHULZ, M. Staying on Track: A voyage to the internal mechanisms of routine reproduction. *In*: BECKER, M. C. **Handbook of Organizational Routines**. Massachusetts: Edward Edgar Inc, p. 228-255, 2008.

SITKIN, S. B. Learning Through Failure: The Strategy of Small Losses. L. L. Cummings, B. M. Staw, eds. **Research in Organizational Behavior**, v. 14. JAI Press, Greenwich, CT, p. 231-266, 1992.

SMIRCICH, L.; STUBBART, C. Strategic Management in an *Enacted* World. **Academy of Management Review**, vol. 10, n. 4, 1985.

SRITHIKA, T. M.; BHATTACHARYYA, S. Facilitating Organizational Unlearning using Appreciative Inquiry as an Intervention. **Vikalpa**, v. 34, n. 4, October – December 2009.

STARBUCK, W. Cognitive Reactions to Rare Events: Perceptions, Uncertainty, and Learning. **Organization Science**, vol. 20, n. 5, p. 925-937, sept.-oct., 2009.

SUTCLIFFE, K. M.; WEBER, K. The High Cost of Knowledge. **Harvard Business Review**, p. 74-82, may 2003.

TAKAHASHI, A. R. W. Descortinando os Processos da Aprendizagem Organizacional no Desenvolvimento de Competências em Instituições de Ensino Superior. São Paulo, 2007. **Tese** (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Aprendizagem Organizacional como Mudança Cultural e Institucionalização do Conhecimento. *In*: XXXI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 2007, Rio de Janeiro. **Anais... ANPAD**, 2007.

TAVARES, S. M. N. Governança no Ensino Superior Privado. *In*: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. e colaboradores. **Desafios da Gestão Universitária Contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

THE BOLOGNA DECLARATION. **Joint declaration of the European Ministers of Education**, signed at Bologne, in June, 19th, 1999. Acessada por meio do *site* www.bologna-bergen2005 em 08 de março de 2012 às 13h46.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Humanas** – A pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TSANG, E. W. K. Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. **Human Relations**, v. 50, n. 1, 1997.

VERSIANI, A. F. O Aprendizado Organizacional na Internacionalização de Empresas: Casos na Indústria Calçadista Brasileira. São Paulo, 2006. **Tese** (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

VERSIANI, A. F.; FISCHER, A. L. Aprendizagem Organizacional como um campo específico de conhecimento no cenário dos estudos organizacionais. **Revista Economia e Gestão**, vol. 8, n. 18, 2008.

WEICK, K. E. Sources of Order in Underorganized Systems: Themes in recent organizational theory. In: LINCOLN, Y. S. **Organizational Theory and Inquiry: The paradigm revolution**. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.

WEICK, K. E. The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, n. 4, dez. 1993, p. 628-652, 1993.

WEICK, K. E. **Sensemaking in Organizations**. Sage Publications, 1995.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M. **Managing the Unexpected: Assuring high performance in an age of Complexity**. Jossey-Bass, San Francisco, 2001.

WEICK, K. E. Managing the Unexpected: Complexity as Distributed *Sensemaking*. In: McDANIEL, R. R.; DRIEBE, D. J. **Uncertainty and Surprise in Complex Systems**. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2005.

WEICK, K. E., ROBERTS, K. H. Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. **Administration Science Quarterly**, vol. 38, p. 357-381, 1993.

WEICK, K. E.; WESTLEY, F. Aprendizagem Organizacional: Confirmando um Oxímoro. *In*: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R.; CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. **Handbook de Estudos Organizacionais: Ação e Análise Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARIFIAN. P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 1995.

ZILBER, T. B. The Work of Meanings in Institutional Processes and Thinking. *In*: Greenwood, R. et. Al. (Eds.). **The Sage Handbook of Organizational Institutionalism**: 622-647. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2008.

ZOLLO, M. Knowledge Codification, process routinization and the development of organizational capabilities: Post-acquisition integration in the U.S. banking industry. Unpublished **doctoral dissertation**, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, 1998.

ZOLLO, M. Superstitious Learning with Rare Strategic Decisions: Theory and Evidence from Corporate Acquisitions. **Organization Science**, vol. 20, n. 5, September-october, p. 894-908, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil dos Respondentes

- a) Idade
- b) Estado Civil
- c) Titulação
- d) Área de Formação
- e) Ainda possui vínculo com a empresa?
- f) Tempo de atuação na empresa
- g) Cargo Atual/Último Cargo
- h) Tempo de atuação no último cargo

BLOCO I – Análise da Empresa antes do Evento Raro (até 2008)

- a) Quando e como a ALFA foi constituída?
- b) Como era a ALFA antes de ser adquirida pela Gama?
 - Quantos empregados?
 - Quantos e quais os cursos oferecidos?
 - Qual estrutura organizacional?
 - Qual o cenário competitivo? (como se caracterizava a demanda pelos cursos superiores naquela época? Quais os principais concorrentes e os cursos ofertados no mercado amapaense, a que público se direcionava os cursos oferecidos pelas instituições, qual a média de preços trabalhada pelas IES locais?)
 - De que forma a ALFA planejava e desenvolvia as suas atividades educacionais? (Quem eram os responsáveis e como era definida a oferta de novos cursos, os investimentos em biblioteca e laboratórios? Quais os responsáveis e como eram definidas as políticas de ensino, extensão, iniciação científica, de atendimento ao aluno, de nivelamento, de práticas pedagógicas e metodológicas

e atividades avaliativas? Quais os responsáveis e como eram estabelecidos os critérios de bolsa institucional e de convênios com empresas locais, para quaisquer fins? Como eram avaliadas as condições de ensino da instituição?

- De que forma o pessoal, tanto docente quanto técnico-administrativo era remunerado? Como eram contratados? Que benefícios recebiam? Como eram desenvolvidos os planos de qualificação de pessoal e de carreira? Como os funcionários eram avaliados?
- Quais os responsáveis e como eram definidas as formas pelas quais se fazia o processo de captação de alunos? Como eram definidos os recursos destinados à captação e retenção de alunos? Quais os responsáveis e como eram definidas as metas de captação de alunos?.
- Quais os responsáveis e como eram desenvolvidas as atividades de contas a pagar, elaboração de orçamento, contas a receber, negociações com alunos, acompanhamento de resultados financeiros, administração do fluxo de caixa e contabilidade?
- Quais os responsáveis e como eram realizadas as avaliações de desempenho da empresa? Quais os instrumentos de medição de resultados utilizados e quem os definia? Como eram divulgados os resultados e quais eram os principais atores envolvidos no alcance dos resultados?

c) Quais os principais pontos fortes da empresa antes da aquisição?

d) Quais os principais pontos fracos da empresa antes da aquisição?

e) Quais são as principais pressões ambientais que influenciavam as atividades da Empresa (pressões legais, regulação educacional, concorrência, situação social e econômica da região, qualificação da população, mercado financeiro, opinião pública)?

f) O que mais se valorizava na ALFA antes da aquisição?

g) Narre alguns aspectos/eventos que no seu ponto de vista caracterizavam a ALFA? Eventos que ocorriam naquela época e que hoje não acontecem mais, mas que na época tinham uma forte representação para a Instituição?

h) Antes da aquisição, quais indícios foram percebidos pelos funcionários quanto à possibilidade de ser incorporada pela GAMA?

BLOCO II – Análise da Empresa durante o Evento Raro

- a) Descreva o processo de aquisição da ALFA pela Gama
- O que mais influenciou na decisão?
 - Quais os principais personagens deste processo?
 - Quando ocorreu a aquisição?
 - Houve prévia comunicação e preparação para a aquisição?
- b) A mudança que ocorreu a partir do processo de aquisição se deu de forma negociada ou imposta aos funcionários?
- Se negociada, como se deu esta discussão? Quais os principais aspectos negociados?
 - Se imposta, quais os principais argumentos para a imposição das mudanças? Como a imposição afetou o comportamento dos funcionários?
- c) Como o processo de aquisição foi sentido pelos funcionários?
- Qual a repercussão da notícia da aquisição para os funcionários?
 - Quais foram as leituras feitas sobre o evento? Como foram disseminadas pela empresa?
 - Quais meios de comunicação utilizados para disseminar a notícia?
 - Quais as principais preocupações e anseios dos funcionários quanto ao processo de aquisição?

- Houve algum tipo de divergência interna entre as pessoas sobre o modo de agir da empresa a partir do processo de aquisição? Se positivo, quais foram e como foram superados?
 - Os funcionários foram resistentes à mudança? Se positivo, narre alguma situação.
- d) Mudanças iniciais para a empresa e para o seu trabalho
- A partir da aquisição, relate algumas das primeiras mudanças ocorridas na empresa. Elas chegaram a causar alguma paralisação das atividades da empresa? Como foram superadas?
- e) De que forma a interação entre as pessoas na empresa possibilitou a tomada de decisão e ação para com as mudanças advindas com o processo de aquisição?
- f) Você poderia narrar alguns episódios de como a empresa foi lidando com oportunidades e problemas no processo de mudança?
- g) Antes de o processo de aquisição se efetivar, a empresa já tinha tido experiência anterior com processos desta natureza? Se positivo, que experiência foi esta? Como você avalia essa experiência e sua importância para a adequação à mudança da empresa advinda com o processo de aquisição?

BLOCO III – Análise da Empresa após o Evento Raro

- a) O que mudou com o processo de aquisição? Como é a GAMA ALFA?
- Quantos empregados?
 - Quantos e quais os cursos oferece?
 - Média de alunos matriculados?
 - Qual estrutura organizacional?
 - Processos e sistemas de trabalho?
 - Mudanças na identidade visual?
 - Mudanças em estrutura física?

- Qual o cenário competitivo? (como se caracteriza a demanda pelos cursos superiores atualmente? Quais os principais concorrentes e os cursos ofertados no mercado, a que público se direcionam os cursos oferecidos pelas instituições, qual a média de preços trabalhada pelas IES locais hoje em dia?)
- De que forma a GAMA ALFA planeja e desenvolve as suas atividades educacionais? (Quem são os responsáveis e como é definida a oferta de novos cursos, os investimentos em biblioteca e laboratórios? Quais os responsáveis e como são definidas as políticas de ensino, extensão, iniciação científica, de atendimento ao aluno, de nivelamento, de práticas pedagógicas e metodológicas e atividades avaliativas? Quais os responsáveis e como são estabelecidos os critérios de bolsa institucional e de convênios com empresas locais, para quaisquer fins? Como são avaliadas as condições de ensino da instituição?)
- De que forma o pessoal, tanto docente quanto técnico-administrativo, é remunerado? Como são contratados? Que benefícios recebem? Como são desenvolvidos os planos de qualificação de pessoal e de carreira? Como os funcionários são avaliados?
- Quais os responsáveis e como são definidas as formas pelas quais se faz o processo de captação de alunos? Como são definidos os recursos destinados à captação e retenção de alunos? Quais os responsáveis e como são definidas as metas de captação de alunos? Quais os responsáveis e como são definidas as políticas de expansão (aquisições e fusões, abertura de novas unidades).
- Quais os responsáveis e como são desenvolvidas as atividades de contas a pagar, elaboração de orçamento, contas a receber, negociações com alunos, acompanhamento de resultados financeiros, administração do fluxo de caixa e contabilidade?
- Quais os responsáveis e como são realizadas as avaliações de desempenho da empresa? Quais os instrumentos de medição de resultados utilizados e quem os define? Como são divulgados os

resultados e quais são os principais atores envolvidos no alcance dos resultados?

b) Quais os momentos mais gratificantes no processo de mudança? Como estes momentos impactaram os valores e as atividades da empresa?

c) Quais os momentos mais difíceis no processo de mudança? Como esses momentos impactaram os valores e as atividades da empresa?

d) Quanto à base de conhecimento da empresa:

- Que conhecimentos foram centrais para que a empresa se ajustasse ao processo de aquisição? Por quê?
- Quais destes conhecimentos a empresa já possuía antes do evento? E quais precisaram ser criados para que a empresa se adequasse ao evento? Por quê?
- Quais foram os conhecimentos já existentes na Gama desenvolvidos na ALFA?
- Quais as facilidades e as dificuldades para que os novos conhecimentos fossem desenvolvidos? (internos e externos)
- Os conhecimentos desenvolvidos foram em algum momento compartilhados com as pessoas que atuam em todas as atividades e níveis da empresa? Se positivo, de que maneira? Se negativo, por quê não foram? Quais as facilidades e dificuldades deste compartilhamento?
- Quais os meios usados pela empresa para reter os novos conhecimentos adquiridos com o processo de aquisição? (rotatividade, treinamento, formalização de procedimentos, reuniões informais).
- De que maneira a empresa vem atualizando este conhecimento?

h) Você pode citar algumas atividades que deixaram de existir na empresa em função das mudanças?

- i) Quanto aos valores da empresa:
- Você considera que houve mudança nos valores da ALFA para que ela passasse a fazer parte do grupo Gama?
 - Quais foram estas mudanças e como elas se deram?
 - Como os funcionários desenvolveram estes novos valores?
 - Caso não tenha havido mudança nos valores, explique porque não foram necessárias?
 - Quais destes valores a empresa já possuía antes do processo de aquisição? E quais precisaram ser criados para que a empresa se adequasse às mudanças?
 - Quais as facilidades e as dificuldades para que novos valores fossem desenvolvidos?

e) Os novos valores da empresa são utilizados em todas as atividades da empresa? Se positivo, de que forma? Se negativo, por quê não?

f) A sua maneira de gerenciar a empresa ou do seu superior imediato mudaram para se adequar à nova situação? Se positivo, de que forma? Se negativo, por quê não?

g) Após as mudanças, na sua opinião, como a empresa passou a ser vista no mercado local?