

A Articulação Entre Mudança e Aprendizagem Organizacional: Contribuições Para O Entendimento Deste Fenômeno Organizacional

Autoria: Tamara Cecilia Karawejczyk, Telmo Silva Telles Filho

Resumo

Esta pesquisa fundamenta-se na articulação entre mudança e aprendizagem organizacional, em um campo de estudo específicos, que são as Instituições de Ensino Superior. Estes dois temas articulados entre si, demonstram as possibilidades, limites e avanços das organizações, através da análise de processos e práticas sistemáticas, formais e/ou informais de aprendizagem ocorridos durante mudanças organizacionais, ocorridos em uma instituição específica. Este estudo pautou-se por ser de natureza qualitativa, denominado de estudo de caso histórico organizacional. Os dados foram coletados através dos documentos da instituição, que compôs um *corpus* documental, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003 e de entrevistas semi-estruturadas com nove sujeitos que compunham a alta e média administração desta instituição. Para a análise dos dados lançou-se mão da análise historiográfica, do conceito de Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados deste estudo revelam de forma específica que: (a) não há uma apropriação e assimilação da mudança de forma homogênea na instituição, acontecendo em tempos e modos diferentes; (b) revelou-se pouca relevância para a aprendizagem de cunho informal, com relação aos micros processos de aprendizagem organizacional; (c) existe uma articulação entre mudança e aprendizagem organizacionais, ocorridas em intensidades diferenciadas, contribuindo em maior ou menor grau para a geração de ações e resultados organizacionais.

1. Notas Introdutórias: mudança e aprendizagem organizacional

As escolhas dos referenciais teóricos que darão suporte analítico ao objeto de estudo, representam pontos de partida e de chegada neste mundo multicultural e pós-moderno, cabendo aos pesquisadores a difícil tarefa de direcionar pontos de vista e a discussão dos autores aqui apresentados. Assim, inicialmente apresenta-se uma tecedura conceitual que deve ser vista de forma crescente e entrelaçada ao objeto de estudo, procurando-se elucidar conceitos, discutir as dimensões individuais e coletivas de aprendizagem e sua relação com processos de mudança organizacional.

Diversos conceitos e abordagens sobre Mudança Organizacional são encontrados em Wood Jr. (1995). Para este estudo, por mudança organizacional entende-se:

Qualquer alteração, planejada ou não, nos componentes organizacionais – pessoas, trabalho, estrutura formal e cultura – ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que possam ter conseqüências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para a eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional (LIMA e BRESSAN, 2003, p.25).

Estas alterações deliberadamente planejadas ou não, na maioria das vezes ocorrem em resposta a uma crise interna ou à necessidade de adaptações externas (WOOD Jr., 1996; MINTZBERG *et al.*, 1998). Porém, a mudança organizacional não requer somente um processo de aprendizagem, mas também de desaprendizagem de hábitos, valores e suposições de como a organização funciona.

Com vistas a responder a pergunta: o que pode ser mudado numa organização? Mintzberg *et al.* (1998) destacam que a mudança pode ser a respeito de estratégia (direção para a qual a organização está voltada) ou a respeito de organização (o estado em que ela está). Na primeira pode-se mudar visão, posições, programas e produtos, enquanto na segunda as mudanças são na cultura, estrutura, em sistemas e pessoas. Com relação às Instituições de Ensino, termos como mudança, inovação e aperfeiçoamento são ambíguos, pois os mesmos não têm apenas conotação técnica, mas também política (GLATTER, 1995).

De um modo geral, quando uma organização decide promover um processo de mudança organizacional, componentes comportamentais, tecnológicos e estratégicos são

reavaliados para uma nova situação desejada, onde o escopo da mudança poderia ser desenhado obedecendo a fases, que segundo Glatter (1995) seriam: (i) primeira fase – **iniciação**, fase marcada pela introdução de novas idéias a respeito da mudança, provocando a sensibilização organizacional para a mesma; (ii) segunda fase – **implementação**, quando as idéias passam para o plano da operacionalização; (iii) terceira fase – **institucionalização**, o que foi mudado passa a integrar as normas e rotinas da organização, transformando-se em novas práticas de trabalho. Mesmo sendo fases artificiais e didaticamente separadas, pois os processos de mudança nem sempre respeitam esta hierarquização, elas serão úteis para a análise deste caso em particular.

O fenômeno chamado de Aprendizagem nas Organizações tem gerado uma gama enorme de opiniões, definições e abordagens. Um ponto em comum é a afirmação de que a aprendizagem organizacional atua como um elemento explicativo para a compreensão dos processos de mudança organizacional. Ruas e Antonello (2003) reforçam esta idéia, dizendo que a Aprendizagem organizacional só passa a ter sentido em Administração se associada a processos de mudança e sua vinculação à compreensão do que pode facilitar ou dificultar as modificações ocorridas nas organizações, como por exemplo, diferentes formas de estrutura organizacional, novas tecnologias, processos e práticas de trabalho e redefinições estratégicas, etc.

Autores (SHRIVASTAVA, 1983; EASTERBY-SMITH, 1997; TSANG, 1997; PRANGE, 2001) discutem a possibilidade de criação de um quadro único de abordagens sobre o assunto, porém, tanto Easterby-Smith (1997) quanto Ruas e Antonello (2003) concordam que poderiam ser pensados quadros de referência, com perspectivas diferentes sobre este tema, que serviriam de matrizes de análise para a Aprendizagem nas Organizações.

A palavra **aprendizagem**, para receber uma atribuição de sentido, deve estar ancorada em um determinado contexto. Para este capítulo, assume-se que esta palavra deve vir acompanhada do termo **nas organizações**. Tsang (1997) comenta que **Aprendizagem nas Organizações** é um conceito que descreve as atividades que acontecem dentro de um tipo qualquer de organização e como tal gera metáforas sobre a transferência de informações de um domínio individual (fonte) para um fenômeno menos conhecido que são as organizações, resguardando-se de simplificações e reduções. Além disto, agregam-se problemas decorrentes da transposição de noções da dimensão individual (aprendizagem individual) para a compreensão de fenômenos que ocorrem na dimensão coletiva (aprendizagem organizacional) (BASTOS *et al.*, 2002).

A noção sobre aprendizagem organizacional fica, em si, desprovida de uma atribuição de sentidos, quando fora do contexto em que é empregada, tendo diferentes significados e abordagens. Bastos *et al.* (2002, p.11) afirma que “o uso ingênuo do conceito de aprendizagem organizacional, por exemplo, associa-se a riscos de reificação e antropomorfização da organização”. Para este estudo assumem-se duas perspectivas para esta noção, uma técnica e uma social.

Da **perspectiva técnica** percebe-se a associação destas definições com processamento de informações, gestão do conhecimento explícito, resolução de problemas, aumento da capacidade para a ação e melhoria e adaptação contínua da organização. O objetivo da Aprendizagem organizacional nesta perspectiva seria a de ampliar a capacidade de processar e interpretar informações, de dentro ou fora, da organização (EASTERBY-SMITH e ARAÚJO, 2001). A associação a estas definições também está ligada às estratégias de mudança, através de níveis, hierarquias ou modelos de aprendizagem organizacional (ARGYRIS e SCHON, 1996; FIOLE e LYLES, 1985; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; KIM, 1998).

Da **perspectiva social**, Elkjaer (2001, p. 107) coloca que:

É inerente à perspectiva da aprendizagem situada que a aprendizagem seja mais do que processamento de informações e transferência de culturas e atitudes certas. Quando a aprendizagem é vista como processos de aprendizagem situada, ou seja, como parte de uma prática social, estamos num mundo epistemológico que difere da abordagem que encara aprendizagem organizacional como uma ferramenta (gerencial) [...] Estamos num mundo metafórico da interpretação. Aqui a perspectiva sobre aprendizagem não é baseada no indivíduo, mas na prática social da vida organizacional.

Neste sentido, a perspectiva social acaba por atribuir à aprendizagem significados às experiências no trabalho, sendo também um processo político e cultural. Aqui existe uma incorporação de práticas informais, de conhecimento tácito, de redes e comunidades de aprendizagens formadas na estrutura formal ou informal da organização e processos de participação, no processo de aprendizagem organizacional (BROWN e DUGUID, 1998; COOK e YANOW, 1996; LAVE e WENGER, 1991; ELKJAER, 2001). Em se tratando de organizações brasileiras e, principalmente, Instituições de Ensino Superior, assume-se aqui o posicionamento de que ao analisar aprendizagem organizacional em Instituições de Ensino Superior, devem-se levar em conta as duas perspectivas apresentadas. Privilegiar uma perspectiva em detrimento da outra apenas contribuirá para que a atribuição de sentidos destas definições fiquem diminuídas.

2. Elementos, processos e práticas da aprendizagem nas organizações

De posse destas discussões iniciais sobre aprendizagem organizacional, outra reflexão a ser feita é a seguinte: - quem realmente aprende, os indivíduos ou a organização? Ou ainda, como utilizar definições que abordam o fenômeno da Aprendizagem nas Organizações de diferentes formas, quando estes apresentam níveis distintos de análise e ao mesmo tempo em que necessitam ser fortemente articulados?

Verifica-se uma variabilidade de ênfases propostas pelos autores quanto ao nível de análise da aprendizagem. As definições conceituais apontam para a aprendizagem no nível individual (ARGYRIS e SCHON, 1996; KOLB, 1997; REVANS, 1982), no nível organizacional (PROBST e BUCHEL, 1997; EDMOLSON e MOINGEON, 1998; SHRISVATAVA, 1983) e também para uma articulação entre o nível individual e organizacional (FIOL e LYLES, 1985; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; KIM, 1998).

Com a mesma abordagem, Ruas e Antonello (2003, p.204) acrescentam ainda que “os processos de aprendizagem não só valorizam a mudança contínua nas organizações, como também podem unir diferentes níveis de análise: individual, grupal e organizacional”.

O que estes autores propõem é a possibilidade de tratar a aprendizagem nas organizações através dos seus vários níveis de análise, por ser uma definição complexa e multidimensional. Numa tentativa de analisar estes níveis, optou-se por apresentar duas configurações com vistas a identificar as especificidades de cada proposta: (a) o nível individual e (b) o nível organizacional.

No **âmbito individual**, a aprendizagem efetivamente ocorre através dos membros da organização. Dodgson (1993, p.377) argumenta que “os indivíduos são a entidade primária do aprendizado das organizações e são estes indivíduos que criam formas organizacionais que possibilitam o aprendizado e facilitam a transformação organizacional”. Assim, como o sujeito da aprendizagem é o indivíduo, sua motivação para aprender, decorre principalmente dos problemas ou dificuldades enfrentadas no dia-a-dia organizacional. Antonello (2004) comenta que o processo de aprendizagem individual apresenta um efeito mobilizador no conceito e práticas da aprendizagem organizacional.

A corrente teórica que acredita e investiga este nível de análise também acredita que como o fenômeno da aprendizagem ocorre no nível individual, os agentes da atuação da aprendizagem nas organizações são os seus membros (ARGYRIS e SCHON, 1996; DODGSON, 1993; KOLB, 1997). Como esta corrente teórica é proveniente principalmente da Psicologia, sua principal contribuição são: compreender como os indivíduos adultos aprendem, diagnosticar os estilos de aprendizagem individual e sua correlação com a aprendizagem individual e coletiva, os facilitadores e inibidores da aprendizagem, com a finalidade de verificar as mudanças efetivas de comportamento e nos processos cognitivos dos membros da organização.

No que tange ao **âmbito organizacional**, Fiol e Lyles (1985) esclarecem que devem ser feitas distinções entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, pois mesmo que a aprendizagem individual seja importante para a organização, a aprendizagem

organizacional não é simplesmente a soma dos aprendizados individuais de seus membros. Como uma primeira aproximação, a aprendizagem no nível organizacional é considerada um processo com a finalidade de melhorar ou mudar a realidade organizacional.

A corrente teórica (PROBST e BUCHEL, 1997; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; EDMOLSON e MOINGEON, 1998; SHRISVATAVA, 1983; FIOL e LYLES, 1985; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; KIM, 1998; CROSSAN *et al.*, 1999) que investiga este tema coloca que mesmo sendo difícil compreender como se processa a aprendizagem do nível individual para o nível coletivo, este é um pré-requisito para começar a entender o fenômeno da aprendizagem organizacional. Além disto, consideram que a distinção entre um nível e outro pode ser considerada em termos da gestão do conhecimento. Probst e Buchel (1997) dizem que quando a organização documenta e segue procedimentos, estes independem dos indivíduos e o conhecimento fica armazenado no sistema organizacional. Kim (1998) e Weick e Roberts (1993) comentam que este conhecimento organizacional é armazenado na memória da organização através de rotinas, procedimentos, documentos e regulamentos.

A principal questão deste nível de análise é: - o que realmente distingue a aprendizagem individual da aprendizagem organizacional? E como podemos articular estes níveis? (PROBST e BUCHEL, 1998). Para estes autores haveria aprendizagem no nível organizacional quando: (a) a mudança acontecesse em nível organizacional; (b) quando fosse constatada mudança no conhecimento e valores coletivos; (c) quando fossem observadas mudanças nos padrões comportamentais e normativos coletivamente compartilhados (BASTOS *et al.*, 2002).

Hayes e Allison (1998) ao procurarem compreender a inter-relação entre o nível individual e coletivo e o seu papel na aprendizagem, afirmam que as diferenças individuais partem da possibilidade de que as pessoas são diferentes em sua habilidade de reconhecer novas formas de dar respostas às novas e desafiadoras situações. Estas variáveis de diferenças individuais acabam por fazer parte dos componentes que muitas vezes não são capturados pelas organizações, tornando o fenômeno da aprendizagem organizacional no nível coletivo diferente do nível individual.

Completando este raciocínio, Bastos *et al.* (2002, p. 6) afirma que

os processos de aprendizagem organizacional guardam estreita correlação aos processos de difusão e socialização [...] podemos concluir que o eixo central estaria na criação de processos de comunicação e espaços apropriados que permitam as trocas de experiências, significados e valores, que auxiliaria na construção de modelos compartilhados.

Este poderia ser um dos vínculos entre a passagem da aprendizagem do nível individual para o coletivo. Em resumo, os sujeitos da aprendizagem encontram-se tanto no nível individual quanto no coletivo, sendo imprescindível compreender como estes níveis se articulam e são combinados e moldados para gerar resultados individuais e coletivos.

3. Considerações Metodológicas

Um estudo que busca analisar os fenômenos mudança e aprendizagem organizacional pode evidenciar alguns pressupostos já utilizados em pesquisa sobre estes assuntos e suas lacunas, neste caso, metodológico. Aliado a estes fenômenos há também a questão da gestão universitária, pois é necessário transcender as relações entre o econômico e a educação, na construção de novas competências e saberes, na visão complexa e multicultural de mundo e de homem, pois segundo Nóvoa (1995, p.16) “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”. Assim, as universidades como organizações complexas e instituições de serviço, têm como desafio examinar e entender as melhores práticas de gestão aplicadas a elas, levando em conta os seus produtos e serviços, a eficiência e eficácia organizacional e o papel dos gestores educacionais

e administrativos neste processo, quer seja nas suas práticas ou nas suas posturas é preciso aplicar um novo modelo de organização da instituição educacional.

Desta forma, este estudo é uma pesquisa qualitativa e um estudo de caso histórico organizacional (BODGAN e BIKLEN, 1994). A unidade de análise deste caso é uma Instituição de Ensino Superior Privada localizada no Sul do Brasil, sendo sua escolha intencional pelos processos de mudança ocorridos na instituição desde 1986. Os dados foram coletados através dos documentos da instituição, que compôs um *corpus* documental, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003 e de entrevistas semi-estruturadas com nove sujeitos que compunham a alta e média administração desta instituição.

Na análise dos dados lançou-se mão da análise historiográfica para as fontes documentais (LE GOFF, 1992; 2001; LOPEZ, 1996). Para as entrevistas considerou-se que as mesmas representam um texto em que “as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam” (BAUER, 2002, p.189), para tanto, lançou-se mão da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) do seu conteúdo, considerando aqui a noção de memória, entendida como um mecanismo social e dinâmico de registro de experiências (GARCIA, 1999), sendo relevante o que foi lembrado pelos entrevistados sobre as mudanças ocorridas.

4. Historicidade do processo de mudança organizacional na Instituição de Ensino objeto do estudo e sua relação com a aprendizagem organizacional

A história desta instituição está ligada a dois fatos históricos: (a) a vinda dos jesuítas para São Leopoldo; (b) a criação do Colégio Nossa Senhora da Conceição, em 31 de julho de 1869. Indubitavelmente, estes dois fatos contribuíram para a fundação da universidade e em 18 de março de 1954 é oficializada a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo, na qual funcionavam os cursos de Filosofia, Letras Clássicas e Pedagogia.

Impulsionado pelo número crescente de matrículas, esta instituição foi fundada pelo Decreto-Lei nº 722/69, em 31 de julho de 1969, iniciando suas atividades em março de 1970. A criação da universidade foi uma concessão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) à ordem dos jesuítas. A instituição desde aquela época caracterizava-se como uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular, mantida com recursos próprios. Quanto à sua organização interna, inicialmente, foram criados institutos e somente em 1977, as suas atividades foram organizadas por Centros de Ensino. Por estar localizada próxima de uma região industrial ela sempre privilegiou o desenvolvimento de cursos próprios à região.

4.1 A trajetória de mudanças ocorridas na Instituição, no período compreendido entre 1983 a 2003

Optou-se por descrever esta trajetória em três grandes fases de mudança, **a iniciação** (período de 1986 a 1993), fase marcada pela introdução de novas idéias sobre o processo de planejamento, bem como os movimentos relacionados à sensibilização da comunidade universitária para tal. Uma segunda grande fase, **a implementação** (período de 1994 a 1996), procura destacar como foi a operacionalização desencadeada na fase anterior e, uma terceira grande fase, **a institucionalização** (período de 1997 a 2003), que descreve como novas práticas de trabalho integraram-se na gestão da instituição. Para um melhor entendimento do leitor, procurou-se descrever a trajetória de mudanças por fase, com uma breve análise, para posteriormente descrever os processos e práticas de aprendizagem organizacional.

O quadro 1 apresenta, de forma resumida, os principais eventos que ocorreram na primeira fase de mudança.

Quadro 1: Síntese da fase da iniciação, período de 1986 a 1993

PERÍODO 1986 a 1993	Introdução de novas ideias	introdução de novas práticas
INICIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um novo conceito de universidade; • Modernização da gestão universitária, através de um processo de aprender a aprender; • Produção de insights para o processo de mudança; • Planejamento como forma de inovação; • Introdução de conceitos sobre estratégia e planejamento estratégico; • Universidade precisa compreender seu mercado; • Planejamento Estratégico participativo dividido em plano corporativo, plano das unidades de negócios e planos funcionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior poder decisório aos centros de ensino com descentralização da gestão; • Novas relações de poder com a criação de colegiados para tomada de decisão; • Introdução de informações gerenciais para modernizar a gestão; • Metodologia para elaboração do Planejamento Estratégico; • Trabalhos em grupos e comitês para a construção do Planejamento Estratégico; • Adesão e participação voluntária no processo do Planejamento Estratégico.

Fonte: dados de pesquisa

Pelos dados apresentados até o momento, pode-se inferir que a fase instituída de **iniciação** apresenta dados de uma gestão que passou de curto prazo e voltada para o seu ambiente interno, para a construção de um novo conceito de universidade, que neste caso pautou-se por alguns aspectos como a liderança do seu reitor, pela profissionalização da gestão universitária, pelo desenvolvimento de novas competências organizacionais, pelo processo de aprendizado, pela democratização e descentralização da tomada de decisão e delineamentos de novos espaços de participação da comunidade acadêmica. O grande ponto de ruptura com seu passado inicia-se pela elaboração do seu Planejamento Estratégico, desencadeador de muitas mudanças organizacionais, principalmente por uma situação de vulnerabilidade ambiental (BALDRIDGE *et al.*, 1977), que a instituição estava passando na década de 80, do século passado.

A segunda e terceira fases, são apresentadas nos quadros 2 e 3.

Quadro 2: Síntese da fase da implementação, período de 1994 a 1996.

PERÍODO 1994 a 1996	operacionalização das mudanças propostas	resultados preliminares
IMPLEMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de grupos de trabalho para os projetos estratégicos; • Processo de desdobramento do Plano Estratégico em planos táticos e operacionais; • Avaliação institucional; • Início da implantação da reconfiguração organizacional nos Centros de Ensino; • Roteiro para revisão curricular dos cursos de graduação, gerando uma agenda coletiva para o ano de 1996, incluindo: modulo, RTC, estágio, TCC, Tutorias, Pré-Requisito; • Operacionalização dos Plan-Centros. 	<ul style="list-style-type: none"> • 34 ações táticas para o desdobramento do PE para implementação em 94 e 95; • Detalhamento dos planos dos Centros de Ciências Jurídicas e de Ciências Econômicas; • Cultura de Plano Operacional Setorial; • Fortalecimento da Imagem da instituição perante seus públicos interno e externo; • Política para contratação de docentes; • Criação de Pró-Reitoria de Desenvolvimento; • Criação de Núcleo de Apoio Pedagógico.

Fonte: dados de pesquisa

Quadro 3: Síntese da fase da institucionalização, período de 1997 a 2003.

PERÍODO 1997 a 2003	normas e procedimentos	novas práticas de trabalho
INSTITU- CIONALI- ZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização da documentação descritiva; processos; fluxos e indicadores; • Regulamentações via CONSUN das Pró-Reitorias; • Aprovação pelo CONSUN da atualização do Plano Estratégico da UNISINOS, período 1999 a 2004. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação da descentralização da gestão acadêmica; • Várias instâncias de validação e participação (PLANEST, Reitoria, Grupo de Sistematização); • Desdobramento do Plano Estratégico através da metodologia “Desdobramento das Diretrizes”; • Implantação do sistema on line PLANEST,; • Uso de indicadores de resultado e itens de controle; • Constituição de equipes de trabalho para a elaboração dos projetos estratégicos; • Mapeamento de processos; • Gestão de Projetos (com comitê executivo, patrocinadores, líderes, equipes de projeto, equipes de facilitação e comunicação).

Fonte: dados de pesquisa

De uma maneira geral, a instituição evidenciou mudanças organizacionais, sejam elas transformacionais ou incrementais (ROBBINS, 1999). Componentes estratégicos, tecnológicos e comportamentais foram reavaliados e modificados para uma nova situação organizacional desejada, passando distintamente pelas três fases do escopo da mudança, a iniciação, a institucionalização e a implementação. Retomando alguns elementos chaves deste processo com vistas a identificar algumas peculiaridades, foi identificado:

- A trajetória de mudanças organizacionais, com a introdução de um novo conceito de universidade, parece relacionar-se em primeiro plano com a **profissionalização da administração universitária**, mas também, com o desafio de desempenhar um outro papel, ligado a sua própria finalidade de IES (DEMO, 1993), principalmente na revisão e fortalecimento do trinômio “ensino/pesquisa/extensão”. Além disto, o contexto da gestão universitária estava passando de pouco profissionalizado (SILVA, 1991), onde as maiorias dos gestores não tinham preparo e nem formação gerencial para os cargos que assumiam, para uma nova configuração, que começava a revisar o seu modelo e formato de administração universitária. Neste contexto, há uma perspectiva de revisão no papel do gestor universitário, onde anteriormente prevalecia uma centralização de poder nas mãos da Reitoria, limitando a participação dos demais gestores, para uma situação prevista de gestão colegiada, com compartilhamento de informações e poder, exigindo a mobilização de novas competências gerenciais;

- O processo formal de **construção do Planejamento Estratégico** privilegiou o estabelecimento de estratégias pretendidas (MINTZBERG *et al.*, 1998), proporcionando novos espaços de participação para a comunidade acadêmica, com ênfase na descentralização e democratização dos saberes sobre a gestão da universidade. Na implementação do Planejamento Estratégico, houve êxito com relação à maioria das estratégias pretendidas e que se transformaram em estratégias deliberadas (MINTZBERG *et al.*, 1998). Existia um reconhecimento da importância das estratégias emergentes no contexto estratégico, porém observaram-se poucos espaços institucionais formais ou informais, para que estas estratégias surgissem;

- A introdução de novas idéias e práticas de trabalho foi pautada pelo entendimento de que **novos espaços de participação** deveriam ser colocados à disposição da comunidade acadêmica. No ambiente educacional, os processos participativos buscam ampliar a qualidade das decisões, a motivação e o comprometimento dos colaboradores e no melhor aproveitamento dos saberes e fazeres institucionais (KARAWAJCZYK, 1998). Identificou-se a utilização de **equipes de trabalho** como um elemento importante na captura e disseminação destas novas práticas de trabalho (SALISBURY, 2001), que serviram como fonte disseminadora do processo de aprendizagem organizacional;
- Porém observa-se que na **fase de implementação** há uma **lacuna temporal** entre esta fase e a de iniciação. Becher (1989) chama este fato de hiato de implementação, ou seja, quando existe uma enorme distância entre as formulações e as tentativas de colocá-las em prática. No caso desta instituição esta distância temporal foi de sete anos. Para este caso, todo o processo de mudança organizacional não estava exigindo somente novos aprendizados, mas também todo um processo de desaprendizagem de princípios, orientações e modos de agir (NADLER *et al.*, 1994), e devido à complexidade organizacional de uma IES é necessário desacomodar velhas formas de pensar e agir, tanto na sua estrutura-fim, quanto na sua estrutura-meio, para a introdução de novos pressupostos sobre a gestão universitária que se quer;
- Com relação ao modelo e formato da administração universitária preconizada na fase de implementação, observou-se pouca preocupação no que diz respeito à inclusão de dimensões pessoais, simbólicas e políticas (NÓVOA, 1995) no modelo de gestão proposto, restringindo-se a uma dimensão técnica;
- A institucionalização das mudanças propostas **gerou memória organizacional** em seus sistemas, estruturas e estratégias, fundamentalmente, relacionadas com a alta administração da instituição, assegurado através do uso de metodologias, princípios e ferramentas de gestão, porém, na institucionalização de ações estratégicas, voltadas essencialmente, para uma agenda de inovação e desenvolvimento estratégico, identificou-se uma dificuldade em assumir que estratégia é processo e não conteúdo (BIGNETTI e PAIVA, 2001), faltando também nesta fase reconhecer a importância de espaços organizacionais, para o surgimento de estratégias emergentes;
- Com relação à trajetória de mudanças organizacionais, na fase de institucionalização observou-se uma teoria esposada, manifesta pela Reitoria, com relação à sua capacidade de aprender e desaprender, referenciada, principalmente, através do discurso de seus membros e de um valor esposado, de serem uma organização que aprende.

4.2 A percepção da alta e da média administração da frente aos processos e práticas sistemáticos, formais e informais, de Aprendizagem Organizacional decorrente da trajetória de mudanças ocorridas.

- **Com relação à aprendizagem gerencial**

Este grupo é formado por gestores, que tiveram um papel ativo na trajetória de mudanças e, como a instituição estava (re) desenhando-se para a criação de um novo conceito de universidade, na busca de excelência de ensino e de gestão, este grupo precisou mobilizar processos de aprendizagem que contribuíssem para a gestão, incluindo aqui a sua educação e o desenvolvimento gerencial (FOX, 1997).

Ao longo de suas carreiras, especialmente, a partir de 1986, este grupo identificou diferentes formas de aprendizagem (cursos, seminários, estudos individuais e em grupo, novas “leituras” da realidade institucional), que proporcionaram uma ampliação de suas competências e qualificações, havendo uma mobilização das dimensões de saber-fazer, saber-agir e saber-ser (LE BOTERF, 1999; ZARIFIAN, 2001) onde não era suficiente a qualificação formal para o cargo, mas também a adoção contemporânea da noção de competência (LEVY-LEBOYER, 1996). Esta constatação está em consonância com estudos

sobre aprendizagem de adultos, que procuram autodirecionar suas experiências de aprendizagem “em problemas com significado para situações reais vividas e que o resultado da sua aprendizagem tenha aplicação imediata” (BROOKSFIELD, 1986, p.31).

O processo de aprendizagem também emerge de uma perspectiva social e isto pode ser constatado na segunda idéia central, o contexto da aprendizagem. Esta perspectiva focaliza a maneira pela qual os aprendizes atribuem significados a suas experiências no local de trabalho (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001), mediados pelo processo comunicacional (RICHTER, 1998). Evidenciou-se que este grupo compreende seu processo de aprendizagem através de uma relação dialética de ação e reflexão da aprendizagem, ou seja, há um reconhecimento de que a instituição propiciou um contexto favorável à aprendizagem, principalmente, através de espaços e processos de participação deste grupo nas discussões e tomadas de decisão nas mudanças ocorridas, “a partir do Planejamento Estratégico” (fala de um dos entrevistados).

Este tipo de aprendizagem é denominado por Fox (1997) de aprendizagem situada, ou seja, a aprendizagem do adulto vai acontecendo por intermédio da colaboração com os outros, num processo contínuo de desenvolvimento de habilidades, aquisição de conhecimento e reflexão das suas experiências.

Assim, tanto as experiências vividas quanto o contexto social e cultural propiciaram a este grupo uma construção de sentidos (*sensemaking*) sobre o seu processo de aprendizagem e o processo de aprendizagem organizacional, funcionando de maneira cartográfica, ou seja, na construção de mapas mentais individuais, sendo que Weick (1995) coloca que é como as pessoas estruturam o que desconhecem, que neste caso serve para a compreensão, comprometimento e motivação deste grupo para com as mudanças. A construção de significados, por este grupo, relaciona-se principalmente com a ampliação do seu entendimento do que é uma organização deste tipo, da sua estrutura formal e também informal, obtendo assim uma percepção sistêmica e da sua necessidade de promover a mudança organizacional “como uma questão natural e de sobrevivência também” (fala de um dos entrevistados).

- **Com relação à aprendizagem organizacional**

Nesta categoria de análise observou-se que este grupo evidencia a ocorrência de Aprendizagem Organizacional com relação à trajetória de mudanças, através dos seguintes elementos: (1) Processo *botton-up* de novas idéias e práticas de trabalho na 1ª fase da mudança; (2) Processo *top-down* de novas idéias e práticas de trabalho na 3ª fase da mudança; (3) Ciclo de aprendizagem: articulação entre reflexão e prática; (4) Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais propiciou aprendizagem organizacional; (5) Ocorrência de aprendizagem em grupo e; (6) Falta tornar-se uma “Instituição que Aprende”.

Este grupo identificou uma melhoria nas ações e resultados ao longo da trajetória de mudanças, principalmente com a geração de novas competências instaladas e no repensar dos seus sistemas administrativos, advindos do exercício do Planejamento Estratégico, no qual evidencia-se uma aprendizagem de ciclo duplo (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) e de aprendizagem sistêmica (CHILD e FALKNER, 1998), pois foram propiciados espaços para repensar os sistemas da instituição, não havendo somente estímulos-resposta às mudanças propostas, mas envolvendo mudanças nos conceitos até então utilizados. Algumas das atividades citadas por este grupo, que facilitaram o processo de aprendizagem organizacional, foram o aprendizado com os projetos colocados em prática, através do “aprender fazendo, experienciando” (fala de um dos entrevistados) e também do aprendizado com os exemplos de outras instituições.

Porém, há um indicativo por parte dos entrevistados de que se a instituição aprendeu, ela não sabe dizer claramente como isto aconteceu, denotando a falta de um processo de

deutero-aprendizagem (BATESON, 1972; ARGYRIS e SCHON, 1996), ou de aprendizagem de ciclo triplo (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995), ou seja, que este processo pudesse estar inserido na gestão como um sistema de aprendizagem organizacional, indicando para o nível gerencial o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido.

Por fim, este grupo apontou que na fase iniciação, a geração de novas idéias e práticas de trabalho emergiam em um processo de interação e aprendizado no sentido *botton-up*, ou seja, a construção do processo de mudanças ia literalmente formando uma espiral de criação do conhecimento e aprendizagem (NONAKA e TAKEUCHI, 1997), passando por processos de conversão do conhecimento do nível individual para o organizacional, o depoimento a seguir expressa este processo. Já na terceira fase, a da institucionalização, o processo começou a ficar restrito ao nível gerencial, e o processo de surgimento de novas idéias e práticas de trabalho vinha no sentido *top-down*, que se por um lado demonstrava a profissionalização da gestão universitária, conforme este depoimento “[...] deixou de ser um trabalho que eu chamo de voluntário”, por outro lado, há um certo desconforto institucional por ter rompido com a lógica utilizada até então, de construção coletiva da aprendizagem.

- **Com relação à aprendizagem informal**

A abordagem das práticas informais combinando-se com as formais mostram-se relevantes para a compreensão da dinâmica organizacional (BITENCOURT e SOUZA, 2003). Para Groat (1997) a organização informal está inserida na vida organizacional, porém, muitas vezes, ela é subestimada como um elemento importante para as práticas gerenciais. Assim, esta categoria de análise exprime o entendimento deste grupo sobre a importância e relevância da aprendizagem informal, para a assimilação e apropriação de processos e práticas de Aprendizagem Organizacional, na trajetória de mudanças.

Este grupo identificou três idéias-chaves relacionadas com esta categoria, sendo elas: (1) Existência de uma rede informal de aprendizagem; (2) Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem e; (3) Papel dos grupos informais na mudança organizacional.

Corroborado pelo estudo de Bound e Middleton (2003) identificou-se a existência de uma rede informal de aprendizagem, apontada por este grupo. Esta rede funcionava informalmente no local de trabalho, ajudando a esclarecer e gerar idéias sobre o processo de mudanças ou auxiliando nos processos de tomada de decisão. Além disto, evidenciou-se também o que um entrevistado chamou de mini-clubes, que proporcionava integração entre os gestores administrativos. Esta rede produzia conhecimento local sobre um determinado assunto (BROWN e DUGUID, 2001) e tinha um tipo de relacionamento mais “solto” do que se fosse uma Comunidade de Prática.

Se, por um lado, este grupo reconhece a existência e importância destes espaços para a reflexão do que se estava vivendo, consolidando ainda que tacitamente, os novos conhecimentos a serem adquiridos na trajetória de mudanças, estes espaços não eram reconhecidamente tão legítimos quanto os espaços formais. Os espaços informais, citados por este grupo eram a rádio-corredor, encontros no final do dia de trabalho (*chopes*) e algumas praias do litoral. Assim, ao invés destes espaços serem considerados como mais um canal de interação e relacionamento (GROAT, 1997) nos processos de aprendizagem, eles eram vistos como uma substituição aos espaços formais existentes dentro da instituição.

Groat (1997) coloca que os grupos informais trazem benefícios para a organização à medida que burilam os canais de comunicação formal e geram impactos motivacionais positivos, para as pessoas nos seus locais de trabalho. Assim, é saudável reconhecer que estes grupos representam um elemento complementar à organização formal.

5. Considerações Finais

No caso específico em análise, observou-se quanto ao modelo de administração universitária adotado, a falta de uma inclusão mais proeminente com relação às dimensões que estariam presentes na sua estrutura social, como a questão dos relacionamentos, da comunicação

interna, processos de participação efetivos na tomada de decisão, clima organizacional e cultura da instituição e questões relacionadas a poder e política. Com relação aos processos participativos instaurados na primeira fase, há um redirecionamento para o trabalho em equipe, principalmente, equipes relacionadas com o corpo gerencial da Universidade. Por um lado, se as equipes de trabalho são elementos importantes para o processo de aprendizagem organizacional, não deve ser desconsiderado que grupos e fatores organizacionais estão imbricados das percepções, atitudes e comportamentos individuais, que neste caso, não se restringe somente ao seu corpo gerencial, mas, também, à toda comunidade acadêmica.

Partindo-se do pressuposto de que mudança organizacional é um processo e não um acontecimento (GLATTER, 1995), de que há uma estreita relação entre mudança e processos de aprendizagem deliberada (MACDONALD, 1995) e que as organizações são sistemas complexos e multidimensionais (DAFT, 1984), a fase de institucionalização é onde efetivamente podem ser visualizados os resultados dos esforços empreendidos em uma trajetória de mudanças organizacionais. No caso em análise, a construção de um novo conceito de universidade é percebida pelos resultados alcançados, porém, há uma diferença entre a teoria esposada pela Reitoria e a efetivamente praticada, nas suas ações organizacionais. Argyris e Schon (1996) defendem que a aprendizagem organizacional acontece quando existem evidências sobre mudanças na teoria em uso da organização e mesmo percebendo algumas evidências.

Na conciliação entre a tensão entre mudança e estabilidade, observou-se pouco tempo para a fase de institucionalização, pois a partir de 2001 a instituição começa a repensar novamente seus princípios e pressupostos de gestão, em busca de maior flexibilidade e inovação. Infere-se que muito ainda poderia ter sido repensado, nas bases atuais da mudança instaurada efetivamente a partir de 1994, principalmente, no que diz respeito a aprender com os erros e com as experiências passadas (GARVIN, 1993), reconhecendo novos espaços de participação para o diálogo e instigar uma maior disposição para aprender, em toda a instituição e não somente com relação ao corpo gerencial.

Como já observado anteriormente, os sujeitos entrevistados não conseguiram distinguir por fases de mudança, suas percepções com relação à Aprendizagem Organizacional decorrente do processo de mudanças. Assim, procuraram-se evidenciar alguns achados da pesquisa com relação a três dimensões, o processo de aprendizagem pessoal, o processo de aprendizagem organizacional e o processo de aprendizagem informal. De uma forma geral, foi evidenciado:

Com relação ao seu processo de aprendizagem, este grupo destaca:

- a) Houve uma ampliação de suas competências e qualificações, pois ao longo de suas carreiras de gestores e, principalmente, após 1986, eles viveram situações que lhes exigiram novos aprendizados;
- b) O contexto social e cultural da instituição, com as mudanças em curso, proporcionou um aprendizado situado, relacionado especificamente com as demandas da instituição;
- c) Por fim, as demandas profissionais de aprendizagem, foram mediadas por construções de significados sobre o que é uma IES, como ela funciona (formal e informalmente) e quais seriam os conhecimentos, habilidades e atitudes esperados deste grupo na condução das mudanças.

Com relação ao processo de aprendizagem organizacional, este grupo destaca:

- a) O compartilhamento de modelos mentais ficou comprometido por haver um *gap* entre o discurso das mudanças e a ação e prática gerencial do dia-a-dia;
- b) Evidenciou-se uma aprendizagem de ciclo duplo e aprendizagem sistêmica ao longo da trajetória de mudanças;

- c) Verificou-se que com os espaços de socialização e participação proporcionados pelas mudanças, houve aprendizado em grupo, socialização e externalização do conhecimento;
- d) Algumas atividades citadas pelo grupo facilitaram o processo de aprendizagem organizacional, sendo os projetos colocados em prática e a experiência do *benchmarking*;
- e) A geração de novas idéias e práticas de trabalho emergia dos grupos, na 1ª fase da mudança e na 3ª fase eram oriundos do nível gerencial;
- f) Com relação à memória organizacional que foi gerada com a trajetória de mudanças, evidenciou-se pouca relevância com a memória histórica como facilitadora do processo de aprendizagem organizacional;
- g) Por fim, falta uma sistematização do processo de aprendizagem organizacional pela, através da prática de uma aprendizagem de ciclo triplo, inserida no seu modelo de gestão.

Com relação ao processo informal, este grupo destaca:

- a) Apesar da identificação por este grupo de uma rede informal de aprendizagem, observou-se que a instituição, para construir um verdadeiro ambiente de aprendizagem, precisa legitimar os espaços informais, oportunizando-os e valorizando-os na sua prática gerencial.

Há uma perceptível articulação entre mudança e aprendizagem organizacional na visão deste grupo, ora ocorrendo em maior grau de apropriação, ora ocorrendo em menor grau. Retomando estes resultados percebe-se que este grupo identificou vários processos e práticas de aprendizagem organizacional, em decorrência da trajetória de mudanças realizada. Espera-se que este artigo tenha contribuído para lançar algumas reflexões e questionamentos sobre a articulação entre mudança e aprendizagem organizacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONELLO, Claudia Simone. **Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho: uma contribuição no desenvolvimento de competências.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em administração), PPGA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. **Organizational learning II.** Addison-Wesley, 1996.

BALDRIDGE, J.V. *et al.* Alternative Models of governance in Higher Education. In: RILEY, G.; BALDRIDGE, J. V. **Governing Academic Organizations: new problems new perspectives.** California: McCutchan Publishing, 1977. p. 2-25.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Antonio Virgilio *et al.* **Aprendizagem Organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa.** In: Encontro de Estudos Organizacionais. Anais. Observatório da realidade organizacional. Recife: PROPAD/UFPE, ANPAD, 2002.

BAUER, M.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BECHER, T. **The national curriculum and the implementation gap.** In: Approaches to curriculum management. Milton: Open University, 1989.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BROWN, John; DUGUID, Paul. **Knowledge and organization: a social-practice perspective.** In: Organization Science. v.12, n.2. mar.-apr. 1998. p.198-213.

- BURGOYNE, J.; HODGSON, V. **Natural learning and managerial action: a phenomenological study in the field setting.** In: Journal of management studies. v.20, n.3. 1983. p.387-399.
- CROSSAN, Mary M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. **Na organizational learning framework: from intuition to institution.**The Academy of Management Review. v.24, n.3. Mississippi: jul. 1999. p. 522-537.
- DAFT, Richard; WEICK, Karl. **Toward a model of organizations as interpretation systems.** In: Academy of management review. apr. 1984. p.284-295.
- DALL'AGNOL, Izabel Cristina Fraga. **A articulação entre as competências organizacionais e gerenciais em uma instituição de ensino superior: o caso da UNISINOS.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- DEMO, Pedro. **Os desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** São Paulo: Cortez. 1996.
- DODGSON, Mark. **Organizational learning: a review of some literatures.** In: Organization studies. v.14, n.3. 1993. p.375-394.
- EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais.** In: EASTERBY-SMITH, Mark *et al.*(Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2001. p.15-34.
- EDMONDSON, A.; MOINGEON, B. **From organizational learning to the learning organization.** Management learning. v.29(1). London: CA, 1998. p.5-20.
- ELKJAER, B. **Em busca de uma teoria de aprendizagem social.** In: EASTERBY-SMITH, Mark *et al.* (Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2001. p.100-116.
- FÁVERO, M. **Universidade no Brasil: das origens à construção.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. **Organizational Learning.** In: Academy of Management Review. v.10, n.4. 1985. p. 803-813.
- FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil.** 2.ed. São Paulo: Atlas. 1997. p.75-105.
- GARCIA, Eliane. **A ação legal de um partido ilegal: o trabalho de massa das frentes intelectual e feminina do PCB no RGS (1947-1960).** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- GENRO, Maria. **Movimentos Sociais na universidade: rupturas e inovações na construção da cidadania.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- GLATTER, Ron. **A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações escolares em análise.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.139-161.
- HAYES, John; ALLISON, Christopher. **Estilo Cognitivo e a teoria e prática de aprendizagem individual e coletiva dentro das organizações.** In: Human Relation, Tavistock Institute. v. 51, n.7. (Tradução livre de Dankwart Bernasmuller). Nova York, jul. 1998.
- KARAWAJCZYK, Tamára C. **Novas Possibilidades para a gestão escolar: participação e qualidade.** São Leopoldo: UNISINOS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1998.
- KIM, Daniel. **O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional.** In: KOLB, D. **Experiential learning.** Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, 1984.

- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. UK: Cambridge University Press, 1991.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- _____. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LIMA, S.; BRESSAN, C. Mudança organizacional: uma introdução. In: LIMA, Suzana (Org.) **Mudança organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, John; REYNOLDS, Michael. **Management Learning: integrating perspectives in Theory and Practice**. London: Sage Publications, 1997. p.295-311.
- MINTZBERG, Henry *et al.* **Safari de Estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 1998.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- NADLER, David *et al.* **Arquitetura Organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e Economia**. São Paulo: Ática, 1995.
- PRANGE, Christiane. Aprendizagem Organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, Mark *et al.*(Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.41-63.
- PROBST, G.; BUCHEL, B. S. **Organizational learning**. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1997.
- ROBBINS, Stephen. **Comportamento Organizacional**. Rio de Janeiro: LTC, 1998..
- RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone. **Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional**. In: Revista da Administração Contemporânea. v.7, n.3. Curitiba: ANPAD, 2003.
- SALISBURY, Mark. **Na example of managing the knowledge creation process for a small work group**. In: Management learning. v.32, n.3. sep. 2003. p.305-319.
- SAMPAIO, Helena. **O ensino superior privado: tendências da última década**. São Paulo: Nupes/USP, documento 06/1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SHRIVASTAVA, Paul. **A typology of organizational learning systems**. In: Journal of management studies. v.20, n.1. 1983. p.7-28.
- SILVA, Casturina Jaíra da. **Contribuições para a compreensão do processo de tomada de decisões na Universidade: o caso da UNISINOS**. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.
- SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La organizacion que aprende**. Wilmington: Addison-Wesley, 1995.
- TSANG, Eric. **Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research**. In: Human Relations. v.50, n.1. jan. 1997. p.73-89.