

e-Learning

Aprendizagem Organizacional:
estudo de caso sobre o Ensino a
Distância

Organizational Learning: a case study about Distance Education



Resumo

O desafio da aprendizagem organizacional se impõe sempre que a resposta a uma dada situação organizacional, percebida como dificultadora do alcance dos objetivos, exija que os atores que irão participar da busca de soluções construam uma representação compartilhada da situação. Um desafio que para ser adequadamente enfrentado requer trocas intersubjetivas com vista à construção de sentidos comuns. Assim, o objetivo do presente artigo se direciona para a compreensão sobre a dinâmica do processo de aprendizagem organizacional, a partir de estudo de caso realizado em uma grande empresa de ativos financeiros, a qual disponibilizou aos administradores e funcionários um curso a distância com a finalidade de experimentar novos métodos com maior abrangência espacial do que as estratégias 'tradicionais' de formação. O referencial teórico utilizado para a análise dos achados da pesquisa de campo tem por base o modelo experimental, orientado para o desenvolvimento de competências gerenciais, idealizado por Ruas (2001).

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional. Ensino a Distância. Estudo de Caso.

Abstract

The organizational learning occurs in a context where the people who compose it find themselves in a problematic situation and, because of that, are led to question and review their practices, building a shared representation of the situation. In order to face such challenge appropriately, those people must interact with each other and reach a common ground of ideas. The objective of this article is to better understand the organizational learning process based on a case study involving a large finance enterprise which has offered its employees a distance course aiming to try out new learning methods that are more financially advantageous and far-reaching than the traditional methods. The analysis was based on the experimental approach to the development of management competences, as proposed by Ruas (2001).

Keywords: Organizational Learning. Distance Education. Case Study.

¹ Doutor em Administração(UFRGS). Professor Adjunto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: rfae@ea.ufrgs.br.

A aprendizagem organizacional pode ser vista como um processo no qual os indivíduos de uma organização se deparam com um problema e, a partir dele, passam a questionar e rever as suas práticas. Tal reavaliação pode gerar alterações na teoria em uso da organização — quando as mudanças geradas visam à simples resolução do problema —, ou na teoria esposada — quando há uma revisão das crenças e/ou dos modelos mentais subjacentes às práticas evidenciadas (ARGYRIS; SCHÖN, 1996). Ruas e Antonello (2003) ressaltam a natureza 'processual' da aprendizagem organizacional e defendem que é preciso contextualizar a aprendizagem organizacional, já que ela só passa a ter sentido para a administração quando associada à mudança.

Uma das preocupações atuais no tema aprendizagem organizacional tem sido com relação à forma como se dá o processo de aprendizagem, principalmente no que se refere aos microprocessos de aprendizagem — referentes aos diversos grupos/indivíduos existentes dentro da organização —, em contraposição ao aprendizado da organização como um todo (macroprocessos).

A partir da afirmação de que um maior entendimento sobre os microprocessos pode contribuir para a construção e proposição de novas práticas que aperfeiçoem os processos de aprendizagem nas organizações, Ruas e Antonello (2003) utilizam categorias de análise, tais como processos de grupos que contribuiriam para reduzir as deficiências da literatura sobre a relação entre aprendizagem individual e organizacional. Os autores apontam, ainda, a necessidade de novos estudos que aprofundem o conhecimento teórico acerca do modo como efetivamente se dá a aprendizagem organizacional.

O presente artigo, cujo foco é o processo de aprendizagem organizacional em situações de ensino a distância — metodologia essa que vem sendo apresentada como eficiente meio de capacitação —, tem por objetivo a compreensão sobre a dinâmica do processo de aprendizagem organizacional a partir de um estudo de caso realizado em uma grande empresa de ativos financeiros, que

disponibilizou aos administradores e funcionários analistas um curso a distância, denominado Curso Objetivos e Metas Organizacionais (COMO).

Objetivando a experimentação de novos métodos que estimulassem a aprendizagem organizacional e visualizando a possibilidade de disseminação de conhecimentos tidos como relevantes para os funcionários — de forma rápida, pulverizada e menos onerosa que as formas tradicionais de capacitação —, a empresa dá início a processos de ensino a distância. Iniciativa percebida como oportunidade de, por um lado, estudar o modo como ocorre o processo de aprendizagem organizacional em situações de ensino a distância e, por outro, testar a proposta experimental orientada para o desenvolvimento de competências gerenciais, sugerida por Ruas (2001).

O método utilizado foi o estudo de caso, operacionalizado por meio de entrevistas com três executivos da área coordenadora e formuladora do programa COMO, e cinco entrevistas com alunos participantes do processo de aprendizagem. O roteiro da pesquisa seguiu a proposta experimental orientada para o desenvolvimento de competências, sugerida por Ruas (2001).

Assim, o texto inicia com uma apresentação de algumas das óticas sob as quais é pensada a aprendizagem organizacional, aborda o tema competência, e apresenta, sucintamente, o ensino a distância. Para, então, descrever o COMO, o método de pesquisa, os resultados e, por fim, as considerações finais.

1 Aprendizagem Organizacional

O conceito de aprendizagem, quando aplicado ao ambiente organizacional, tem sido diferenciado entre o processo de aprendizagem em nível individual e em nível grupal. Níveis que compõem a aprendizagem organizacional, a qual indica orientação para a ação e que busca avaliar a aplicação e funcionalidade dos processos de

aprendizagem na organização (TSANG, 1997). Entretanto, tal conceito ainda está em construção e tem dado origem a acirrado debate (RUAS, 2003).

Antonello (2005) defende uma convergência de definições na literatura em relação a três componentes da aprendizagem organizacional: a) é mais que a soma das aprendizagens individuais; b) é uma forma de aprendizagem de ciclo duplo ou meta-aprendizagem; e c) envolve processos cognitivos e atividades organizacionais. A autora argumenta, ainda, que a aprendizagem organizacional engloba conhecimentos, habilidades e atitudes em sua construção teórica.

Argyris (2005, p. 101) define como um dos principais objetivos da aprendizagem organizacional que os indivíduos aprendam a “assumir responsabilidades ativas pelos próprios comportamentos, desenvolver e compartilhar informações de primeira qualidade sobre seu trabalho e fazer bom uso do *empowerment* genuíno para moldar soluções duradouras para problemas fundamentais”.

Cabe salientar que, para Argyris e Schön (1996), o processo de aprendizagem pode ser diferenciado entre ciclo simples — *single loop* — e ciclo duplo — *double loop*. O ciclo simples caracteriza-se pela aprendizagem em nível instrumental, e a aprendizagem de ciclo duplo discute a mudança em relação aos valores que embasam determinadas práticas instrumentais. Esses pesquisadores diferenciam, ainda, os termos teoria esposada de teoria em uso, identificando a primeira ao discurso corrente que justifica nossas ações, e a segunda às nossas ações reais, embasadas em valores e crenças. A aprendizagem em ciclo duplo tem por objetivo alternar, ou pelo menos tornar conhecida, a teoria em uso. Enquanto a reavaliação da teoria em uso da organização pode levar a uma revisão das crenças e/ou modelos mentais subjacentes às práticas evidenciadas.

Na mesma direção, Senge (1997) define duas formas de aprendizado: o adaptativo e o generativo. O aprendizado adaptativo lida com a adequação ao ambiente e o generativo valoriza a criação, a inserção de novos valores e crenças,

embasadas numa visão sistêmica de mundo. Senge (1998) sugere cinco disciplinas que facilitarão o processo de aprendizagem generativo:

- a) **domínio pessoal:** embasa-se na crença de que as organizações apenas aprendem por meio das pessoas, sendo, então, necessário proporcionar aos integrantes da organização condições para formarem uma visão pessoal sobre os eventos, bem como a manutenção de certa tensão que provoque o movimento pessoal na busca de alternativas aos problemas enfrentados;
- b) **modelos mentais:** podem ser identificados a valores, ideias ou imagens que dão suporte à forma como interpretamos o mundo, dos quais podemos ou não ter consciência;
- c) **visão compartilhada:** trata da construção de visões ou de objetivos comuns a um determinado grupo, assim como a definição de caminhos que serão compartilhados;
- d) **aprendizagem em equipe:** é o processo de aquisição coletiva de conhecimentos, habilidades e atitudes que são colocados em prática e disseminados ao macrossistema;
- e) **visão sistêmica:** refere-se à possibilidade de enxergar o todo sem abrir mão das partes e da valorização das inter-relações microssistêmicas.

Se a aprendizagem organizacional está predominantemente preocupada com o processo de aprendizagem, as organizações de aprendizagem, por sua vez, têm a atenção focada no entendimento da construção, da aplicação funcional e da avaliação da contribuição da aprendizagem no contexto organizacional (TSANG, 1997). Nessa perspectiva, Garvin (1999), com base em referências associadas aos programas de qualidade total, afirma que a aprendizagem é um requisito indispensável para a melhoria contínua.

Ao pensar a questão da aprendizagem, Garvin (1999) define três fatores críticos a serem considerados: a) definição do termo 'organizações que aprendem' de maneira plausível, bem fundamentada e que seja conversível em ação e facilmente aplicável; b) gestão, que se traduz em orientações claras sobre aspectos práticos; e c) mensuração, que está ligada à definição de instrumentos que possam avaliar a velocidade e os níveis de aprendizado da organização. O autor aponta, ainda, que as organizações que aprendem são hábeis em cinco atividades principais: a) solução de problemas de maneira sistemática, que se embasa na confiança em métodos estatísticos, insistência em dados e utilização de ferramentas estatísticas simples; b) experimentação, que é identificada com a procura e a testagem de novos conhecimentos a partir de métodos científicos e da solução de forma sistemática dos problemas; c) aprendizado com as próprias experiências, que se destina à análise dos resultados organizacionais de maneira sistemática e com o conhecimento de todos os envolvidos no processo avaliado; d) aprendizado com outros, que se refere à observação do ambiente externo com vistas à identificação, adequação e incorporação de práticas setoriais bem-sucedidas; e e) transferência de conhecimentos, que se traduz na disseminação do aprendizado com rapidez e eficiência por toda a organização.

Paralelamente, Garvin (1999) identifica três estágios de mensuração em relação ao aprendizado organizacional:

(1) a fase **cognitiva**, em que são oferecidas novas ideias, objetivando a ampliação de conhecimentos, e o foco de avaliação se concentra na profundidade da compreensão e nas atitudes, a partir da aplicação de questionários e de entrevistas;

(2) a fase **comportamental**, que objetiva a internalização de novas ideias e a alteração do comportamento, na qual é acrescida a observação do comportamento na organização às formas de mensuração previstas anteriormente;

(3) a fase de **melhoria do desempenho**, na qual se espera obter maior eficiência e eficácia no trabalho, por meio de melhorias observadas nas etapas anteriores. Na última etapa "a auditoria do aprendizado efetivamente abrangente também mensura o desempenho" (GARVIN, 1999, p. 76).

Os estudos acima referidos evidenciam diferenças de percepção e abordagem entre as distintas correntes que vêm tratando do tema. Para Ruas e Antonello (2003), o conceito de aprendizagem nas organizações ainda não está completamente elaborado, razão pela qual defendem a necessidade de uma abordagem processual da aprendizagem organizacional.

2 Processo de Aprendizagem

Os processos de aprendizagem nas organizações são relevantes para as teorias de mudança organizacional. Não só por reconhecerem a tendência à mudança contínua nas organizações, dada também a acirrada competição, bem como por unirem diferentes níveis de análise, do individual, grupal, ao organizacional (RUAS; ANTONELLO, 2003).

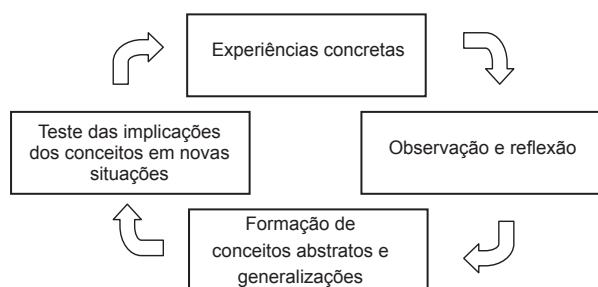
As organizações possuem uma tendência à estabilização, e a possibilidade de mudança e de aprendizagem se dá quando emergem problemas que movimentam os indivíduos, grupos ou a organização como um todo em busca de novos momentos de estabilidade.

A compreensão da forma como se dá o processo de aprendizagem tem sido uma das preocupações atuais nos temas relacionados à aprendizagem organizacional. Compreensão que, segundo Prange (2001), corresponde ainda a uma lacuna nos estudos do tema, principalmente no que se refere aos microprocessos de aprendizagem que ocorrem nos diversos grupos/indivíduos que compõem a organização em contraposição ao processo de aprendizado da organização como um todo (macroprocessos). Um maior entendimento sobre os microprocessos pode contribuir para a construção e proposição de novas práticas que aperfeiçoem os processos de aprendizagem nas organizações (RUAS; ANTONELLO, 2003). Como é normalmente aceito, as organizações possuem uma tendência à estabilização, e a possibilidade de mudança e de aprendizagem se dá quando emergem problemas que movimentam os indivíduos, grupos ou a organização como um todo em busca de novos momentos de estabilidade. (RUAS; ANTONELLO, 2003).

Nesse sentido, a possibilidade do aprendizado pode ser pensada por suas vias: 1) em resposta a problemas que surjam na prática diária; ou 2) por meio de questões de forma cognitiva que provoquem um repensar. A diferença entre elas está na forma como o processo é desencadeado: se pela vivência prática ou pela reflexão teórica.

Conforme proposto por Kolb (1997), a assimilação de teorias ou o exercício de novas práticas, quando ocorrem, levará a um processo cíclico em que um influenciará o outro, a partir da observação e reflexão e do teste em novas situações dos postulados formulados, conforme demonstrado na FIG. 1:

FIGURA 1 – Ciclo de aprendizagem vivencial



FONTE: Kolb (1984)

Kolb (1997) define duas dimensões básicas relativas ao processo de aprendizagem como processos complementares e inseparáveis: a experiência concreta de eventos e a conceituação abstrata. O autor defende, por um lado, que a possibilidade criativa é definida pela capacidade de cada indivíduo em experimentar formas novas, liberadas de conceitos abstratos anteriores, para que na etapa seguinte possa haver a construção de um sistema reflexivo interiorizado; por outro lado, valoriza a abstração existente no processo de aprendizagem, já que “[...] orientações altamente ativas em relação a situações de aprendizagem inibem a reflexão, impedindo, portanto, o desenvolvimento de conceitos analíticos” (KOLB, 1997, p. 324). O ciclo de Kolb permite verificar “[...] uma constante sistematização da interação entre ação e reflexão, experiências passadas e atuais num processo de permanente *feedback*” (RUAS, 2001, p. 260).

Raelin (1997), por sua vez, busca entender o processo individual de aprendizagem no trabalho por meio da diferenciação entre conhecimento e aprendizagem, principalmente a partir da incorporação da dinâmica entre conhecimento explícito e tácito ao referencial de Kolb, que pressupõe relação entre teoria e prática em relação à aprendizagem. Esse autor aportou uma significativa contribuição epistêmica ao propor o exame das intersecções entre as dimensões do conhecimento (tácito x explícito) e da aprendizagem (teoria x prática) nos níveis coletivo e individual. Em relação ao conhecimento, é considerado tácito aquele advindo da prática, normalmente informal, e explícito o adquirido de maneira formal, normalmente por meio de um processo de aprendizagem estruturado em base lógica.

Partindo dos pressupostos acima, tanto Kolb (1997) quanto Raelin (1997) definem estilos de aprendizagem conforme a predominância de uma ou outra dimensão em cada contexto, considerando que a variação se dá na predominância, não sendo possível a existência de apenas uma das dimensões.

Para Ruas e Antonello (2003), o conceito de aprendizagem é entendido como a aquisição, por parte do indivíduo, de determinadas características que poderão ou não ser externalizadas, depen-

dendo das circunstâncias internas ao sujeito e das características do ambiente, que tanto podem facilitar a utilização dessas aquisições como impedir seu aparecimento. No caso de interferência do ambiente e da disposição para aplicação da aprendizagem, devem ser consideradas as competências adquiridas.

3 Competências

Com base na 'escola francesa', que relaciona o conceito de competência à Sociologia e à economia do trabalho, as competências devem ser entendidas a partir de três elementos fundamentais: a) saber — conhecimentos adquiridos ou herdados por meio da cultura e/ou práticas vigentes; b) saber-fazer — habilidades desenvolvidas por meio do exercício de uma determinada prática; e c) saber ser/agir — atitude crítica em relação às próprias ações, a partir da percepção e/ou antecipação do impacto provocado (RUAS; ANTONELLO, 2003). Segundo esses autores, uma determinada competência pode ser expressa por meio da integração e utilização equitativa de conhecimento, habilidade e atitude ou, ao contrário, exigir que um desses aspectos atue de forma predominante.

A competência é vista como um processo de aprendizagem, no qual determinados conhecimentos, habilidades e/ou atitudes são colocados, de forma conjunta ou não, à disposição da organização.

Em termos práticos, por exemplo, numa reunião que tem por objetivo a discussão dos pré-requisitos necessários à montagem de um setor de telemarketing, ficarão em evidência aqueles profissionais que tenham conhecimento na área. Por outro lado, a forma de expressar esse conhecimento (atitude) e a experiência anterior (habilidade) estarão presentes no contexto e poderão ser diferenciais na potencialização da aprendizagem dos outros. Entretanto, sem pessoas que tenham o conhecimento, a reunião perderia o sentido. Nesse contexto, (i) algumas características ligadas à noção de competência vincular-se-iam à ação propriamente dita; (ii) estariam associadas ao resultado da mobilização dos recursos; (iii) ocorreriam em condições contextuais específicas; (iv) tratariam daquilo que é esperado pelo estado local e atual do trabalho (RUAS, 2003).

Com base em Ruas (2003), pode-se compreender que competência é vista como um processo de aprendizagem, no qual determinados conhecimentos, habilidades e/ou atitudes são colocados, de forma conjunta ou não, à disposição da organização. Tal competência será mais valorizada se a organização necessitar resolver um problema existente que, a partir de uma atitude crítica, provoque o questionamento e revisão de suas práticas. Essas situações podem abrir espaço na organização para a introdução de inovações, conforme defendido por Argyris e Schön (1996) ao proporem os conceitos de teoria em uso e de aprendizagem em ciclo duplo, que têm por objetivo provocar uma revisão em relação às crenças e/ou aos modelos mentais subjacentes.

É nesse contexto de desafio a inovações contínuas que surgem os cursos de capacitação a distância, apresentando-se como a opção do momento para transferência de conhecimentos.

4 Ensino a Distância

Dado o ambiente empresarial, a proposta de ensino a distância vem ganhando espaço no âmbito organizacional, principalmente em organizações com grande número de funcionários e/ou se esses estão pulverizados em grande espaço territorial.

O ensino a distância possibilita aos alunos a disponibilização do conhecimento sem interlocutores diretos e fornece um grau de liberdade maior em relação às formas presenciais de ensino estimulando, assim, a criatividade dos alunos.

Os defensores dos cursos de ensino a distância apresentam como uma das principais vantagens dessa modalidade de formação a flexibilidade, na medida em que os discentes podem assistir às aulas em horários convenientes e sem necessidade de deslocamento. Facilidade que tem incentivado a opção pelos meios virtuais, tanto pelas empresas quanto por indivíduos que têm dificuldade para frequentar cursos presenciais.

Beiler, Lage e Medeiros (2003) entendem que o ensino a distância possibilita, ainda, aos alunos a disponibilização do conhecimento sem interlocutores diretos e fornece um grau de liberdade maior em relação às formas presenciais de ensino estimulando, assim, a criatividade dos alunos.

Senge (1998), por sua vez, propõe a abertura de um espaço onde os vários grupos/equipes entrem em consenso quanto às formas mais efetivas de alcance dos objetivos a que se propõem. Tal busca seria empreendida pela valorização dos vários pontos de vista e da avaliação em relação aos valores implícitos a determinadas práticas existentes, principalmente quando esses valores (ou modelos mentais) entram em choque com as propostas explicitadas na organização. Esse confronto levaria a uma conscientização, ao menos parcial, dos modelos mentais praticados, redefinindo rotas e valores organizacionais, sejam eles grupais e/ou pessoais, em prol de novas práticas que estejam mais harmonizadas com o atual macrossistema.

Dessa forma, torna-se imprescindível que as organizações que optarem pelo estilo de aprendizagem a distância, em ambiente virtual, desenvolvam estruturas de suporte para a aplicação dos conhecimentos, pois no ambiente virtual não estão contempladas as habilidades e/ou atitudes, características que são desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas na prática e principalmente de forma relacional.

5 Curso Objetivos e Metas Organizacionais (COMO)

O COMO surgiu pela necessidade de compreensão em relação ao alinhamento estratégico da empresa, ou seja, para que as metas estabelecidas pelo órgão central da organização possam ser acompanhadas em apenas um sistema e de forma efetiva. O curso é complementado por outros treinamentos vinculados às estratégias da organização, tais como cursos presenciais e de gestão de equipes que visam à melhoria de processos.

O objetivo geral de aprendizagem do curso é aplicar os conhecimentos do acordo de trabalho — no qual são definidos os objetivos e metas dos diversos funcionários e unidades — para analisar e melhorar o desempenho das unidades de negócios. O público-alvo são os administradores e os funcionários em todos os segmentos da unidade estratégica de negócios. A carga horária do curso é de dez horas, com enfoque instrumental.

O objetivo específico do curso é provocar nos treinandos: a) a compreensão dos conceitos de objetivos e metas organizacionais; b) a identificação das perspectivas do COMO e seus respectivos indicadores; c) a compreensão de que a participação de todos os funcionários é indispensável para o atingimento das metas traçadas para a unidade de negócios; e d) o reconhecimento em relação à importância do acompanhamento dos objetivos e metas organizacionais.

O curso é oferecido por campanhas de comunicação que apresentam seus objetivos e a forma de aprendizagem. As unidades de negócios indicam os participantes e o material é disponibilizado

via *intranet*, em formato PDF. As unidades de negócios montam turmas para fazer o curso, que é disponibilizado em módulos e no qual o treinando tem duas horas diárias, na própria organização, para efetuar o processo de aprendizagem. O treinamento é do tipo autoinstrucional.

6 Método de Pesquisa

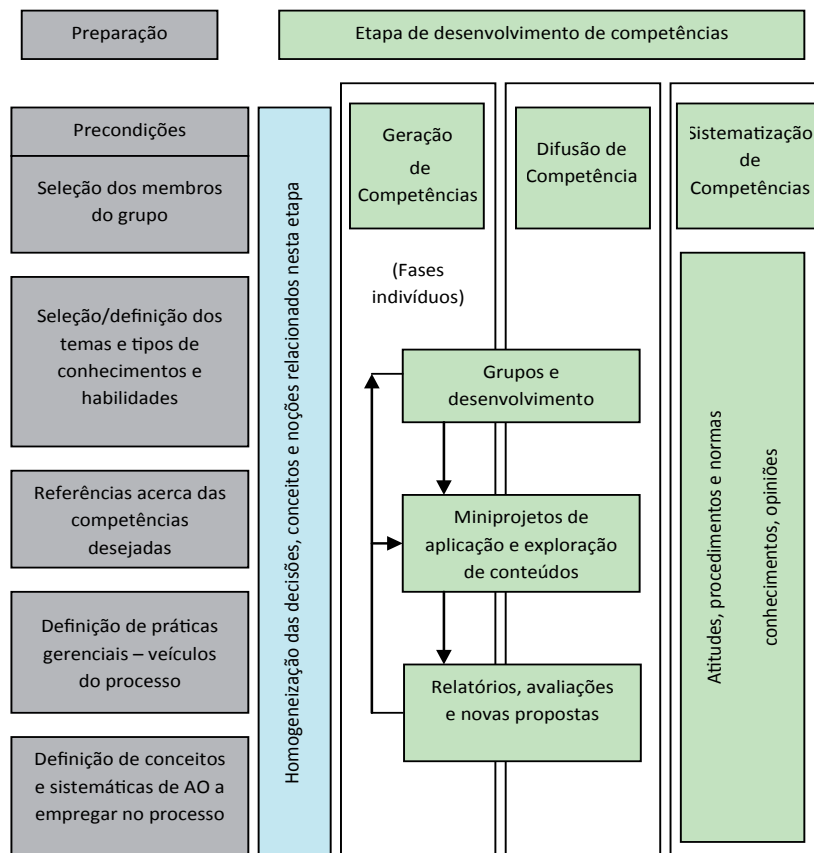
O método utilizado foi o estudo de caso que, segundo Gil (1999, p. 72-73), é “[...] caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. E, segundo Yin (2001, p. 23), “... permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”, sendo utilizado com o objetivo exploratório, descritivo ou explanatório.

Utilizou-se a técnica de entrevista em profundidade junto a três executivos da área coordenadora e formuladora do programa COMO e cinco entrevistas com alunos participantes do processo de aprendizagem. As entrevistas foram realizadas de forma direta e semiestruturada (GIL, 1999).

Para a consolidação das respostas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, uma vez que os dados envolveram opiniões e expressões subjetivas. Moraes (1999) sugere a codificação das entrevistas e a inserção de descrições retiradas diretamente dos depoimentos. Os entrevistados são representados no texto pela letra (e) e pelo número de identificação, sendo os de número 1, 2 e 3 os executivos e de 4 a 8 os alunos.

O roteiro da pesquisa seguiu a proposta experimental orientada para o desenvolvimento de competências, sugerida por Ruas (2001), ilustrada na FIG. 2:

FIGURA 2 — Proposta de Desenvolvimento de Competências Gerenciais



Fonte: Ruas (2001)

Segundo o autor, o modelo foi desenvolvido com o objetivo de analisar: a) o impacto dos programas de treinamento e formação sobre o desenvolvimento de competências, e b) as dificuldades, no âmbito das organizações, de apropriar e compartilhar as competências individuais e coletivas significativas às empresas.

Assim direcionado, o modelo busca descrever três etapas para o alcance dos objetivos: a) etapa de preparação, que se subdivide em definição das condições e seleção do grupo de participantes, seleção/definição dos temas e tipos de conhecimentos e habilidades, referências acerca das competências desejadas, definição de práticas gerenciais, e definição de conceitos e sistemática de AO a empregar no processo; b) homogeneização das decisões, conceitos e noções; e c) etapa de desenvolvimento de competências, caracterizada por um processo de geração/difusão de competências (composta por grupos de desenvolvimento, miniprojetos de aplicação/exploração de conteúdos e relatórios de avaliação ou novas propostas), e pela sistematização de competências.

7 Resultados

7.1 Etapa da Preparação

O processo de desenvolvimento do curso COMO teve as diretrizes traçadas no departamento central da organização, em virtude da necessidade de transmitir conhecimento sobre o acompanhamento da evolução do planejamento estratégico.

“Surgiu, pela prática da assinatura do contrato de gestão [...] no momento de elaborar o planejamento estratégico para o ano [seguinte] [...]” (e2). “Em função de ter ocorrido muita modificação no acordo de trabalho do ano [seguinte] surgiam dúvidas e [os administradores] queriam saber mais sobre o assunto e sugeriram se podíamos ir [às unidades de negócios] fazer apresentação [do acordo de trabalho] para os funcionários” (e3).

a) Definição das condições e seleção do grupo de participantes

As condições e as atitudes necessárias para participar do programa de aprendizagem ficam mais evidentes no momento da “[...] disponibilidade para aprender e para mudar sua própria atitude diante dos desafios” (RUAS, 2001, p. 256). O COMO credencia todos os funcionários das unidades de negócios a fazer o curso, pois se trata de assuntos ligados ao atingimento das metas das unidades. Porém, a expectativa inicial foi direcionar o curso, prioritariamente, aos administradores.

“[Os administradores] são as pessoas que fazem a análise propriamente dita dos indicadores do acordo de trabalho. Então o foco nos [administradores] foi mais forte, embora todos os funcionários pudessem e possam fazer esse curso” (e1).

A seleção do grupo de participantes é o momento de reunir “[...] pessoas de áreas de atuação e formações diferentes, a fim de estimular a diferenciação e as maneiras alternativas de perceber e tratar as situações” (RUAS, 2001, p. 256). Os critérios de definição das equipes para participar do COMO foram a necessidade de treinamento para os funcionários e o desejo de que todos conhecessem os objetivos e metas das unidades de negócio.

“É definido pelo acordo de trabalho que cada funcionário deve ter no mínimo [x] horas de treinamento [...] por ser uma [unidade de negócio] de número elevado de funcionários, são definidos pelo [administrador] os cursos, de acordo com a necessidade de cada funcionário. [...] o COMO foi obrigatório para todos os [administradores] e funcionários [...] prá conhecerem a expectativa [da empresa], qual o produto, as metas que temos que trabalhar para atingir o acordo de trabalho” (e4).

b) Seleção/definição dos temas e tipos de conhecimentos e habilidades

Nesta seção trata-se de como ocorreu o processo de seleção e definição dos conhecimentos, habilidades e capacidades a serem desenvolvidos

a partir do curso e que serão priorizados como recursos de competências a serem desenvolvidos.

Segundo Ruas (2001, p. 257), os recursos para o desenvolvimento de competências podem tomar formas de determinados tipos de habilidades, ou seja, “[...] o desenvolvimento de competências pode estar centrado em mudança de ‘postura’ perante clientes ou fornecedores ou a outras áreas da empresa”. Nesse aspecto, segundo um dos entrevistados, o curso foi desenhado de forma a auxiliar na ampliação das habilidades negociais dos administradores e funcionários, a partir de uma análise das dificuldades enfrentadas pelo público a ser atingido pelo COMO.

Os principais recursos para identificação das deficiências foram informações coletadas junto aos gerentes das unidades-fim e relatórios de resultado.

c) Referências acerca das competências desejadas

É o momento da definição das competências a serem desenvolvidas. É a definição prévia, nas diretrizes da montagem do curso, do que deveria “[...] constar nos perfis de competências desejados, a fim de nos permitir avaliar sua efetividade para a organização”. (RUAS, 2001, p. 257). É a definição do que se deseja com o curso.

“O que queríamos mesmo era que ele [funcionário] acessasse o acordo [de trabalho] da [unidade de negócio] dele e percebesse o conteúdo que tem ali dentro, e entender o porquê daquela meta. Como atingir aquela meta. Mudar as atitudes. Onde ele está, onde a [unidade de negócio] deve chegar. Quanto falta para chegar lá. Quanto esforço eu ainda preciso. Eu trabalhando nesse ritmo, eu vou conseguir atingir a meta do acordo?” (e2)

“A gente bateu muito na questão assim, quando se tu não conhece a regra do jogo é mais difícil tu sair vencedor da partida, então conhecendo a regra do jogo vai ficar mais fácil o time vencer” (e3).

d) Definição de práticas gerenciais — veículos do processo

É a definição das práticas gerenciais por meio das quais se desenvolve o processo de de-

envolvimento de competências, ou seja, são “[...] os elementos concretos pelos quais desdobrar-se-á o processo de desenvolvimento de competências, aos quais denominamos Práticas Gerenciais, e que estabelecem os necessários nexos com o ambiente real das organizações [...]” (RUAS, 2001, p. 257).

“O curso teve como objetivo capacitar as pessoas, funcionários de todos os níveis, de administradores a analistas no uso adequado do sistema de acompanhamento do acordo de trabalho, mas mais do que isso no uso adequado das informações do acordo de trabalho que é vinculado ao planejamento estratégico” (e1).

e) Definição de conceitos e sistemática de AO a empregar no processo

É a definição dos princípios do processo de aprendizagem organizacional (AO). O processo de aprendizagem, assumido no COMO, foi o *Fazendo e Aprendendo* (FAAP), cujos princípios estão vinculados ao processo de crescimento e aprendizado pessoal, denominado por Senge (1998) de *Domínio Pessoal e ao Modelo de Aprendizagem com Base no Trabalho* (RAELIM, 1997), que transita entre o conhecimento tácito e o explícito, do individual ao coletivo e do teórico ao prático.

“O fazendo e aprendendo é um curso para ser feito no local de trabalho, então normalmente tem um [funcionário] que a gente chama de multiplicador que é a pessoa preparada para conduzir um ensino aprendizagem e que tenha um domínio do conteúdo. Normalmente ele reúne um grupo de pessoas pequeno, 4 ou 5 pessoas, prá conduzir o curso durante um determinado tempo no ambiente de trabalho. No caso [COMO], como a idéia era fazer um processo mais amplo de acesso ao curso e nós não tínhamos multiplicadores suficientes em diversas unidades da [empresa], tá, nós desenvolvemos uma versão nova do fazendo e aprendendo, que a gente chamou de FAAP auto instrucional. Quer dizer que o material que o aluno teria em mãos seria suficiente para orientá-lo no sentido de conduzir o curso sozinho. [...] A presença de um multiplicador foi dispensada, na forma como nós montamos o curso” (e1).

“O que a gente sugere no curso que ele [aprendiz] entre, acesse, nós damos o passo a passo para ele entrar no acordo de trabalho [da unidade de negócios] dele. Então ele vai fazendo e aprendendo mesmo. Vai acessando sozinho, não tem dificuldade, e ele acaba desvendando que o acordo de trabalho não é aquele monstro que parece pintado. É mais simples. Claro, é complexo, mas a maneira como a gente apresenta essa introdução, via fazendo e aprendendo ele percebe que não é tão difícil assim de entender aquele conteúdo” (e3).

7.2 Homogeneização das Decisões, Conceitos e Noções Relacionados nesta Etapa

“Trata-se da primeira atividade do grupo de gestores que vai vivenciar a experiência: organizar, homogeneizar e sistematizar as decisões, conceitos e noções definidos na etapa anterior” (RUAS, 2001, p. 258). No referido curso, a homogeneização tratou-se da etapa de validação dos conceitos definidos.

“Depois [de formulado o curso] houve uma reunião dos administradores que vieram aqui [órgão central] e assistiram o material e discutiram. Depois a responsável pelo desenvolvimento foi à [unidade de negócio] e repassou para os funcionários de lá. E aí foi aprimorando aquele conteúdo que já existia. Depois passamos aqui para o pessoal de todas as gerências de mercado e núcleos da [unidade central] para eles darem suas ideias e contribuições” (e2).

“Ele foi sendo montado a muitas mãos, foi sendo criado assim, ah isso aqui é interessante, ah, no mercado pessoa física seria interessante [...] e aí cada um foi contribuindo com a sua experiência, com o seu dia a dia” (e3).

7.3 Etapa de Desenvolvimento de Competências

Esta etapa se divide em três etapas: a) geração de competências, fase em que o processo

é mais focado nos indivíduos; b) difusão de competências, a ênfase está no compartilhamento e difusão dos conhecimentos, habilidades e atitudes; e c) sistematização de competências, quando é o momento de agir, ou seja, as competências assumem formas organizacionais (RUAS, 2001). Segundo o autor, essas fases constituem um recurso didático, pois na prática possuem forte vínculo entre elas.

Na análise do COMO, observou-se que os participantes do programa compartilharam o conteúdo no momento da aprendizagem, nas reuniões de trabalho e, ainda, de maneira informal ao discutirem as metas estabelecidas pelo órgão central.

“Acho que em todas as reuniões de setores sempre começam com acordo de trabalho. Todos os [administradores] analisam o acordo de trabalho antes de ir para as reuniões. Tem reuniões semanais com todos os funcionários e é sempre repassada a situação do acordo, o produto que precisamos focar mais, o serviço, quais os produtos que já estão com as metas cumpridas e sempre trabalhando focado no acordo de trabalho” (e4).

“Nós discutimos as metas em reuniões e extraformal, fora de reunião também, se for necessário é discutida periodicamente, no mínimo uma vez por semana” (e5).

“As metas passaram a ser mais discutida. Quando a gente conversa com o pessoal aqui sobre metas, a gente percebe que eles têm conhecimento do que é esperado da [unidade de negócio] e aí tá outro grande mérito [do curso], na realidade as metas das [unidades de negócios] passaram a ser as metas de todos e não a meta que o [administrador] tem que apresentar. Acho que essa é a grande valia do curso” (e6).

“As metas são discutidas pelos funcionários, sempre, sempre. Nas reuniões com os [administradores]. Três vezes por semana tem um comitê... onde é discutido e depois é discutido nos setores internos direcionados para cada segmento da [unidade de negócio]. É discutido como atingir as metas e as estratégias para produtos” (e7).

a) Processo de geração e difusão de competências

Processo focado nos indivíduos com ênfase no compartilhamento e difusão dos conhecimentos, habilidades e capacidades.

a.1) Grupos de desenvolvimento

Quanto aos grupos de desenvolvimento, o curso proporciona experimentos, simulações e debates em grupos ou subgrupos.

“Curso é individual. As metas são discutidas dia a dia para o fechamento do mês e são discutidas semanalmente em reuniões” (e8).

“O momento [da montagem do curso] imaginávamos ter um multiplicador na [unidade de negócios] que conhecesse o acordo de trabalho e repasse o conteúdo, mas a gente chegou no momento que percebemos que nós não íamos ter esses disseminadores. O acordo de trabalho para as pessoas parecia algo tão complexo e tão impossível de conhecer a fundo que nós encontramos uma certa resistência. Então nós partimos para uma coisa assim, mais fazendo e aprendendo” (e2).

a.2) Miniprojetos de aplicação e exploração de conteúdos

Quanto aos miniprojetos de exploração de competências, observou-se que após o curso tanto os administradores quanto os funcionários analistas aplicaram, em suas respectivas atividades, os conhecimentos explorados durante a aprendizagem, ou seja, começaram a transitar o conhecimento entre o saber (conhecimento) e o saber fazer (habilidade) para saber agir (DIGUID; BROWN, 2001).

“Todas as reuniões semanais de setores são focadas no acordo de trabalho. Às vezes [os funcionários] comentam, não tem como não comentar até porque a meta tu entra na [empresa] sempre existe, não só pelo acordo, mas também através de [mensagens internas] que comunicam as metas que estão sendo focadas, as estratégias, dicas de estratégias para aqueles produtos, então... diariamente tu tá conversando sobre as metas, acordo de trabalho” (e4).

“Os funcionários com certeza estão convivendo mais com o acordo de trabalho, visualizando e gostando de enxergar o resultado também. É normal a gente ver ... quando estão no cafezinho ou outra coisa, batendo um papo e o assunto é meta — como a gente tá como a gente pode ficar, enfim resultados. [Esse interesse pela metas] despertou mais depois do curso, porque em função do curso a gente cria a cultura do acordo de trabalho. Mudança de cultura prá focar mais o resultado” (e5).

a.3) Relatórios, avaliações e novas propostas

Quanto aos relatórios, avaliações e novas propostas, o curso, que teve seu início em 2004, não prevê relatórios de acompanhamento de aprendizagem nem avaliação sistemática dos aprendizes. No entanto, passaria por remodelagem em função das observações recebidas para sua melhoria.

“O que nós fazemos dentro do sistema de avaliação do programa é avaliar o impacto no trabalho. Em termos de impacto de aprendizagem [...] nós temos tido relatos de pessoas que fizeram o curso, até porque buscamos esse tipo de informação. Está muito longe de ser uma avaliação sistemática e dizer olha o curso gerou impacto no trabalho” (e1).

“Fizemos várias alterações ao longo do tempo [programa] adequando às alterações que os eles [funcionários] davam. [...] Era um projeto bem restrito que cresceu à medida que foi sendo elaborado [...] foi um projeto que todo mundo participou [...] foi alterando o formato dele ao longo do tempo, ele não tinha esse formato quando começou” (e3).

b) Sistematização de competências — atitudes, procedimentos e normas, conhecimentos, opiniões, princípios e valores

O curso proporciona ao aprendiz a visualização dos documentos estratégicos organizacionais e faz uma ligação entre os níveis mais complexos, que são os princípios da organização — diretrizes estratégicas —, as regras existentes, até chegar às atitudes organizacionais.

Houve uma preocupação na montagem do curso com a vinculação entre os documentos estratégicos da empresa para demonstrar o ato contínuo dos objetivos organizacionais.

“[Buscou-se] no primeiro módulo do curso, fazer essa vinculação, esse relacionamento, entre estratégia, os documentos estratégicos [...] e o acordo de trabalho que é o documento tangível para ele, pois ali está a meta, os indicadores, os diversos produtos e serviços e atividades que ele precisa realizar [...] e fazer com que ele tenha a consciência de que há essa relação” (e1).

Considerações Finais

O processo de aprendizagem assumido no Curso Objetivos e Metas Organizacionais (COMO) foi o *Fazendo e Aprendendo* (FAAP), cujos princípios estão vinculados aos modelos mentais e ao desenvolvimento do pensamento sistêmico (SENGE, 1998); ao modelo de aprendizagem baseado no trabalho (RAELIM, 1997); e aos ciclos de aprendizagem vivencial (KOLB, 1997).

Quanto aos modelos mentais e o desenvolvimento do pensamento sistêmico, observou-se que o elemento que apareceu mais fortemente, entre as cinco disciplinas propostas por Senge (1998), foi a do domínio pessoal, marcado pelo processo de crescimento e aprendizado pessoal; seguida pela visão compartilhada, quando todos os funcionários se conectaram à condição de atingir as metas estabelecidas e assumiram comprometimento mútuo com transferência de energia para o atingimento dos objetivos.

Segundo Senge (1998), o ambiente organizacional torna-se vital para que os conhecimentos adquiridos possam efetivamente ser aplicados na prática das organizações. O autor defende a tese de que a organização que aprende deverá, necessariamente, abrir espaço para que as diferenças individuais surjam, sejam trabalhadas e incorporadas de forma sistêmica ao macroambiente.

Quanto ao modelo de aprendizagem baseada no trabalho, observou-se que houve combinação

das formas de conhecimento tácito e explícito, de formas práticas e teóricas de aprendizagem, nos níveis individual e coletivo. É a teoria junto com a prática tornando a compreensão do aprendiz melhor. O COMO seguiu o sugerido no modelo, que é a interação entre o diálogo, o fazer e o aprender. Observou-se, ainda, uma constante interação entre o conteúdo programático e a ação dos aprendizes, da formulação dos conceitos abstratos à experiência concreta.

Sobre o processo de aprendizagem nas organizações, é possível pensar, à luz do referencial de Kolb (1997) e Raelim (1997), que o conhecimento teórico/conceitual ao ser disponibilizado poderá ser testado e readequado ao contexto no qual o aprendiz está inserido, o que poderá gerar novas práticas, que observadas e refletidas se transformariam em novos conhecimentos e práticas a serem difundidos pela organização. Dessa forma, estaria criado um círculo virtuoso que levaria à incorporação sistêmica dos conhecimentos adquiridos, gerando, em consequência, aprendizagem nos vários níveis e, principalmente, poderia, em situações favoráveis, ter por consequência o desenvolvimento da organização como um todo.

Finalmente, observou-se com a implantação do COMO que ocorreu desenvolvimento de competências e mudança cultural nas unidades de negócios, no que diz respeito ao acordo de trabalho e à vinculação dos objetivos e metas organizacionais ao planejamento estratégico. Evidenciando-se, assim, a importância da disseminação da informação como fator potencial de desconforto em relação à unidade de aprendizagem e que, nesse sentido, tem sido valorizada ao longo do tempo, principalmente por empresas com grande número de funcionários e/ou grande dispersão territorial. Assim, práticas de ensino a distância possibilitam a difusão da informação e do conhecimento a um grande número de pessoas e em prazos relativamente curtos e com custos menores.

- Recebido em: 08/11/2012
- Aprovado em: 23/03/2012

Referências

- ANTONELO, C. S. A. Metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33.
- ARGYRIS, C. A Boa comunicação que impede a aprendizagem. IN: HARVARD BUSSINES REVIEW. **Aprendizagem organizacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. p. 84-104.
- _____, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method and practice**. New York: Addison-Wesley, 1996.
- BEILER, A.; LAGE, L. C.; MEDEIROS, M. F. Educação a distância. In: MEDEIROS, M. F.; FARIA, E. T. **Educação a distância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 61-76, 2003.
- DUGUID, P.; BROWN, J. S. Estrutura e espontaneidade: conhecimento e organização. In: FLEURY, M. T. M.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 50-85.
- GARVIN, D. A. Construindo a organização que aprende. In: HARVARD BUSINESS REVIEW. **Gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 50-81.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- _____. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997. p. 321-341.

- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 41-63.
- RAELIN, J. A. Model of work based-learning. **Organization Science**, Providence, RI, n. 8, p. 563-578, 1997.
- RUAS, R. L. Desenvolvimento de competência gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JR., M. (Org.) **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-267.
- _____. Mestrado modalidade profissional: em busca de uma identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 193-212, abr./jun.2003.
- RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 203-212, jul./set. 2003.
- SENGE, P. O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997. p. 342-375.
- _____. **A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1998.
- TSANG, E. W. K. Organizational learning and the learning organizational: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, Thousand Oaks, Calif., v. 50, n 1, p.73-89, 1997.
- YIN, R K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.