

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS

DANIELA COLUSSI

**A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO PREPARATÓRIA PARA CONCURSO**

Porto Alegre, agosto de 2007.

DANIELA COLUSSI

**A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE ESTRATÉGIAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO PREPARATÓRIA PARA CONCURSO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração, pelo Mestrado em Administração e Negócios da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Grace Vieira Becker

Porto Alegre, agosto de 2007.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial a minha mãe e minha tia, pelas oportunidades de estudar que me proporcionaram, sempre me apoiando e ajudando a perseguir um aperfeiçoamento constante.

Agradeço aos meus pais pelos ensinamentos que me passaram, de ter dignidade, responsabilidade e de sempre estudar para adquirir conhecimentos.

Reconheço à professora orientadora, Dra. Grace Vieira Becker, a condução e a dedicação ao me orientar na melhor forma de fundamentar o trabalho. Cabe reconhecer que sua inteligência, sua exigência e suas corretas observações me fizeram repensar diversos aspectos da dissertação, contribuindo para minha evolução como mestranda.

Agradeço a Roberto Ruas, renomado professor e conhecedor da temática proposta, que aceitou o convite para compor a banca examinadora e contribuiu com diversas sugestões, as quais foram valorizadas e contempladas no presente estudo.

Agradeço, também, a Mirian Oliveira, professora da banca examinadora e do MAN, com suas sugestões e críticas pertinentes que agregaram valor ao trabalho. Reconheço, ainda, a gentileza do professor da banca examinadora e do MAN Sérgio Gusmão de ter aceitado o convite para fazer parte dela.

Agradeço, também, aos membros da Administração da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, que, com gentileza e solicitude, concederam as entrevistas para a realização deste trabalho, bem como ao Diretor e à Vice-Diretora que me permitiram que desenvolvesse a dissertação acerca da Instituição de Ensino objeto de estudo.

Agradeço a Letícia Gobbi, colega de trabalho e amiga, que me deu força nos momentos mais difíceis, em que tinha que alicerçar atividade profissional e o desenvolvimento do presente trabalho.

Agradeço também a Luiz Henrique Boff pela gentileza de ter aceitado o convite para realizar a validação do roteiro de entrevistas da pesquisa.

Por fim, agradeço ao meu noivo, Douglas Vivian da Silva, pela compreensão e pelo apoio, entendendo que os momentos que tivemos de deixar de estar juntos eram imprescindíveis para que eu pudesse desenvolver a presente dissertação de mestrado.

RESUMO

A forma e o funcionamento das organizações vêm passando por intensas mudanças. Novos conceitos de gestão têm sido inseridos no contexto das empresas a fim de que elas apresentem vantagens competitivas, podendo ser citada como um deles a aprendizagem organizacional. As questões estratégicas têm apresentado importância nas organizações, em especial nas Instituições de Ensino, cujos gestores passaram a considerar a existência dos clientes e a necessidade de profissionalização da gestão em educação. O objetivo deste estudo é examinar a relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação de estratégias em uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi o estudo de caso, e a organização selecionada foi uma Instituição de Ensino referência no Brasil em preparação ao Concurso de ingresso à Magistratura. A partir da revisão conceitual sobre aprendizagem organizacional, seus tipos e práticas, bem como de estratégia e seu processo de formação, foram definidas as variáveis de pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com a Administração da organização pesquisada, análise de documentos e observação direta. Os resultados apresentaram de que forma ocorre o processo de formação das estratégias, as práticas de aprendizagem organizacional existentes e como acontece a relação entre essas duas orientações. A possibilidade de as organizações buscarem respostas no seu próprio contexto e, por consequência, utilizando-as como base para o estabelecimento de estratégias, apresenta-se como uma realidade de aprendizado. O presente estudo consiste numa contribuição ao demonstrar como as práticas de aprendizagem organizacional se relacionam com o processo de formação das estratégias ao fornecerem elementos que facilitam não somente a tomada de decisão, mas também por proporem noções como a forma compartilhada de dar sentido às experiências que correspondam às mudanças enfrentadas pelas organizações e por recomendar a necessidade das estratégias serem disseminadas e internalizadas por todos os níveis hierárquicos de uma organização.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional. Estratégias. Instituição de Ensino.

ABSTRACT

The shape and functioning of organizations are going through intense changes. New concepts of management have been inserted in the companies context so as they can present competitive advantages, being one of them the organizational learning. The strategic questionings have represented importance in the organizations, especially in Teaching Institutions, whose managers started to consider the existence of customers and the necessity of professionalization of teaching management. The objective of this study is to examine the relation between the organizational learning practice and the process of strategies formation in a Public Competition Preparatory Teaching Institution. The methodology used for the development of the research was the case study, and the organization selected was a Teaching Institution, reference in Brazil in preparing candidates for the Magistracy Public Competition. Starting from the conceptual revision about organizational learning, its types and practices, as well as strategy and its formation process, the research variables were defined. The data was collected by means of interviews with the organization Administrative Board, analysis of documents and direct observation. The results presented in which way the process of strategy formation occurs, the existing organizational learning practices, and how the relation between these two orientations happens. The possibility for the organizations to search answers in their own context and, as a consequence, using them as a basis for the establishment of strategies, is seen as a learning reality. The present study it consists of a contribution when demonstrating as the practical ones of organizacional learning if they also relate with the process of formation of the strategies when supplying elements that not only facilitate the decision taking, but for considering slight knowledge as the shared form to give sensible to the experiences that correspond to the changes faced for the organizations and recommending the necessity of the strategies to be spread and internalizadas for all the hierarchic levels of an organization.

Key-words: Organizational Learning. Strategies. Teaching Institution.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MUDANÇA DE VALORES NAS ORGANIZAÇÕES	19
FIGURA 2 – CIRCUITOS SIMPLES E DUPLO DE APRENDIZAGEM	26
FIGURA 3 – ESPIRAL DO CONHECIMENTO	29
FIGURA 4 – PROCESSO DE ESTRATÉGIA POR ESTRATÉGIAS	58
FIGURA 5 – CARACTERÍSTICAS INERENTES À INSTITUIÇÃO DE ENSINO	73
FIGURA 6 – DESENHO DE PESQUISA	81
FIGURA 7 – ORGANOGRAMA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO OBJETO DE ESTUDO	86
FIGURA 8 – FORMAS DA ESTRATÉGIA	92
FIGURA 9 – ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	155
FIGURA 10 – AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	158

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ENFOQUES APRESENTADOS À DEFINIÇÃO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	20
QUADRO 2 – CONCEITOS RELACIONADOS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	24
QUADRO 3 – TIPOS DE CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL	29
QUADRO 4 – NORTEADORES DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL ...	30
QUADRO 5 – PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	31
QUADRO 6 – ORIENTAÇÕES PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	49
QUADRO 7 – ABORDAGENS DO CONCEITO DE ESTRATÉGIA	53
QUADRO 8 – NOÇÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	61
QUADRO 9 – FATORES DETERMINANTES DA ESTRATÉGIA	63
QUADRO 10 – ESTRUTURA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO	66
QUADRO 11 – A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	69
QUADRO 12 – ETAPAS DA PESQUISA PARA ATINGIR OS OBJETIVOS PROPOSTOS	81
QUADRO 13 – ASPECTOS CONSIDERADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	98
QUADRO 14 – DEMAIS ASPECTOS CONSIDERADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	109
QUADRO 15 – PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E SUAS CARACTERÍSTICAS	134
QUADRO 16 – RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	147
QUADRO 17 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	166

LISTA DE ABREVIATURAS

I.E. – INSTITUIÇÃO DE ENSINO

I.E.s – INSTITUIÇÕES DE ENSINO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 DELIMITAÇÃO DO TEMA E QUESTÃO DA PESQUISA	13
3 OBJETIVOS	17
3.1 OBJETIVO GERAL	17
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
4.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	18
4.1.1 Conceito de Aprendizagem Organizacional	18
4.1.2 Norteadores de Aprendizagem Organizacional	24
4.1.3 Práticas que Estimulam a Aprendizagem Organizacional	30
4.1.4 Orientações que Caracterizam ou não Aprendizagem	49
4.2 ESTRATÉGIA EMPRESARIAL	50
4.2.1 Conceito de Estratégia	51
4.2.2 Abordagens Acerca da Estratégia Competitiva e a Visão Baseada em Recursos ...	54
4.2.3 Noções Acerca do Processo de Formação e Implementação da Estratégia	56
4.2.4 Processo de Formação e Implementação da Estratégia nas Instituições de Ensino	62
4.3 ESTRATÉGIA E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	66
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	70
4.4.1 Conceito e Características de uma Instituição de Ensino	70
5 MÉTODO DE PESQUISA	75
5.1 ESCOLHA DO MÉTODO	75
5.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA	76
5.3 UNIDADE DE ANÁLISE E SELEÇÃO DO CASO	76
5.4 DETALHAMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA	77
5.4.1 Pesquisa Bibliográfica	77
5.4.2 Coleta de Dados	78
5.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	82
6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
6.1 DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA	85
6.1.1 Processo de formação das Estratégias	89
6.1.2 Norteadores do Processo de Formação das Estratégias	99
6.2 PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL ADOTADAS PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	110
6.2.1 Reuniões para Reflexão	110
6.2.2. Estudos de Caso	113
6.2.3 Planejamento Através de Cenários	115
6.2.4 Práticas de <i>Benchmarking</i>	118
6.2.5 Alianças Estratégicas	121
6.2.6 Equipes Autodirigidas	123
6.2.7 Gestão de Recursos Humanos	125
6.2.8 Comunicação Aberta Entre os membros da Organização	131
6.2.9 Diálogo entre os diversos Públicos da Organização	132

6.2.10 Comunidades de Prática	133
6.3 ANÁLISE DA RELAÇÃO DAS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA	136
6.3.1 Reuniões para Reflexão e o Processo de Formação da Estratégia	136
6.3.2 Estudos de Caso e o Processo de Formação da Estratégia	137
6.3.3 Planejamento Através de Cenários e o Processo de Formação da Estratégia	138
6.3.4 Prática de <i>Benchmarking</i> e o Processo de Formação da Estratégia	139
6.3.5 Alianças Estratégicas e o Processo de Formação da Estratégia	141
6.3.6 Equipes Autodirigidas e o Processo de Formação da Estratégia	142
6.3.7 Gestão de Recursos Humanos e o Processo de Formação da Estratégia	143
6.3.8 Tolerância aos erros e o Processo de Formação da Estratégia	144
6.3.9 Comunicação Aberta Entre os Membros da Organização e o Processo de Formação da Estratégia	145
6.3.10 Diálogo Entre os Diversos Públicos da Organização e o Processo de Formação da Estratégia	146
6.3.11 Comunidades de Prática e o Processo de Formação da Estratégia	146
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
7.1 CONCLUSÕES DA PESQUISA	150
7.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	159
7.3 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	159
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	165

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as organizações são moldadas pela contínua mudança nos processos, nas estruturas, nas tecnologias e nas suas estratégias. Essas transformações provocam forte impacto nas formas de gestão organizacional, nos comportamentos dos indivíduos que atuam nas organizações, sejam públicas, sejam privadas, dos ramos industrial, comercial ou de serviços, com ou sem fins lucrativos, com reflexos em seus conjuntos de valores, em suas normas e em seu corpo dirigente (LEAL FILHO, 2005).

Diante desse panorama, os pensadores e estudiosos de hoje afirmam que dependência, conformismo e alienação da empresa, mecanismos antes utilizados para controlar o funcionamento do sistema organizacional, têm sido cada vez mais questionados, buscando-se liberdade e autonomia nas práticas de trabalho nas organizações.

Nesse sentido, destacam-se McGill e Slocum (1995), os quais consideram que as organizações são o resultado de práticas gerenciais cuidadosamente elaboradas, desenvolvidas e refinadas ao longo do tempo. Segundo estes autores, a medida de avaliação das organizações de hoje e de amanhã não é o quanto elas sabem, o quanto compreendem ou os problemas que solucionam, mas como elas aprendem.

Como reflexo disso, muitas práticas inovadoras em processos de gestão têm sido utilizadas pelas organizações com o objetivo de alcançar melhores condições e para acompanhar as transformações vigentes, sendo uma delas a aprendizagem organizacional (LEAL FILHO, 2005).

A aprendizagem organizacional contempla que, para a empresa sustentar um desempenho superior frente a seus concorrentes, deve possuir capacidades de difícil imitação, tendo como raízes processos organizacionais detalhados e complexos que abranjam muitos indivíduos, sendo, com frequência, dificilmente observáveis pelos concorrentes (GHEMAWAT, 2000). Essa concepção está inserida no entendimento de que o recurso básico nos dias de hoje não é mais o capital, nem os recursos naturais, nem a mão-de-obra, mas sim a capacidade de aprender mais depressa que os concorrentes e as aplicações do conhecimento ao trabalho (SENGE, 2000; LEAL FILHO, 2005).

Nesse contexto, destaca-se Cavalcanti (2001) ao propor que a aprendizagem organizacional é o processo que aumenta e refina o estoque do conhecimento da empresa, que consiste num recurso dinâmico. Segundo esta autora, o que determinará o sucesso da empresa é sua eficiência nesse processo de transformação de conhecimento existente no plano das idéias para o conhecimento aplicado no plano das ações. É essa capacidade em relação a

outras empresas que lhe atribuirá vantagem competitiva.

Desse modo, tem-se que a aprendizagem organizacional, por meio de suas práticas que consistem em fatores facilitadores ou condições que catalisam a ocorrência da aprendizagem em qualquer ambiente, pode auxiliar as organizações a continuarem sobrevivendo e assumirem um posicionamento competitivo (LEAL FILHO, 2005). E mais, considera-se que essas práticas podem ajudar a projetar estratégias mais consistentes em razão de fornecer elementos que possam facilitar a tomada de decisões.

Complementando essa linha de pensamento, tem-se a Escola de Aprendizado, proposta por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000). Ela expõe que a natureza complexa e imprevisível do ambiente da organização, muitas vezes associada à difusão de bases do conhecimento necessárias à estratégia, impede o controle deliberado e institui que o processo de formação da estratégia necessita, acima de tudo, assumir a forma de um processo de aprendizado ao longo do tempo, no qual, no limite, formulação e implementação tornam-se indistinguíveis.

Sendo assim, sob o ponto de vista de Braga e Monteiro (2005), entre as várias iniciativas levadas a efeito pelas organizações no sentido de obter excelência e competitividade, o processo de formação e implementação das estratégias tem recebido grande atenção.

Esse cenário também vem se confirmando nas Instituições de Ensino, em especial as privadas, que passaram a considerar o fato de que têm “clientes” e necessitam se legitimar junto à sociedade em que atuam. Para tanto, precisam buscar excelência para continuar existindo. Dessa forma, entre as várias ações tomadas para se qualificarem do ponto de vista da gestão, as Instituições estão se atendo a planejar e a colocar em prática suas estratégias.

Com base nessa reflexão e nos demais pressupostos abordados anteriormente, que ressaltam a importância, na atualidade, da abordagem de aprendizagem organizacional e da construção das estratégias nas organizações, o presente estudo teve por objetivo examinar a relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação de estratégias em uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso.

A escolha do tema a ser pesquisado justifica-se pela atenção que vem sendo dada à abordagem acerca de aprendizagem organizacional e estratégia, no contexto atual das empresas, em especial a esta última orientação nas Instituições de Ensino. Parte-se do pressuposto, ainda, de que o desenvolvimento da pesquisa dentro da temática proposta pode contribuir para a área da Administração ao realizar um exame de como as práticas de aprendizagem organizacional podem se relacionar ao processo de formação das estratégias,

estimulando a realização de outras pesquisas que apresentem diferentes facetas da relação dessas duas orientações.

Para melhor esclarecer como se desenvolve o presente estudo, no primeiro capítulo foi introduzido como o tema a ser abordado se apresenta no contexto atual.

No segundo capítulo, foram apresentadas a delimitação do tema e a questão da pesquisa, as quais justificam a viabilidade e a relevância do estudo desenvolvido.

No terceiro capítulo, propuseram-se um objetivo geral e os três objetivos específicos, os quais se buscou atingir com o desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentaram-se a conceituação de aprendizagem organizacional e como pode ocorrer esse processo nas organizações e, ainda, as práticas formais e informais identificadas na literatura. Na seqüência, foram apresentados os pressupostos teóricos relacionados à estratégia, como histórico, conceito, tipos e noções ligadas ao processo de formação e implementação das estratégias, em especial nas Instituições de Ensino. Posteriormente, foi estabelecida uma relação entre estratégia e aprendizagem organizacional, de acordo com o referencial teórico abordado durante a fundamentação. Em seguida, foi apresentada a contextualização de uma Instituição de Ensino, tendo em vista que esta foi o objeto de análise.

O quinto capítulo descreveu o método de pesquisa selecionado, a estratégia de pesquisa escolhida, os critérios para seleção do caso, as características da unidade de análise selecionada para o desenvolvimento do estudo e o detalhamento da forma como se procedeu à coleta de dados, especificando as etapas. Por último, foi explicado como seriam operacionalizadas a análise e a interpretação dos dados.

O sexto capítulo expôs a apresentação, a análise e a discussão dos resultados encontrados por meio do desenvolvimento do estudo.

O sétimo e último capítulo apresentou as considerações finais, demonstrando as conclusões e as limitações da pesquisa, assim como sugestões para investigações futuras.

2 DELIMITAÇÃO DO TEMA E QUESTÃO DA PESQUISA

A competição global está multiplicando o número de concorrentes e dificultando a adoção de uma estratégia ideal frente a várias alternativas. As novas situações de competitividade estão forçando os gerentes a questionar os conhecimentos adquiridos sobre estratégia, liderança empresarial, organização do trabalho e todas as práticas e os propósitos de gerenciamento e, conseqüentemente, a repensar fórmulas antigas em relação a novas circunstâncias (HOWARD, 2000).

Nessa perspectiva, o aprendizado organizacional vem se destacando como um fator imperativo, baseado na inovação contínua e direcionado para a resolução de problemas na organização, principalmente aqueles relacionados às fortes pressões competitivas do mercado. Sendo assim, pressupõe-se que a capacidade de aprender permite desenvolver competências que habilitem a organização a identificar, processar e reter novas informações para ampliar e melhorar o processo de tomada de decisões e sua capacidade competitiva. Nesse sentido, a aprendizagem organizacional tem sido vista como a busca para manter e desenvolver competitividade, produtividade e inovação em condições tecnológicas e de mercado incertas (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005).

A aprendizagem organizacional também envolve a mudança de rotinas organizacionais, bem como o processo de tomada de decisões (KIM, 1998; LEAL FILHO, 2005). Alguns dos pressupostos de abertura das organizações ao engajamento dos funcionários no processo decisório e o rompimento de regras e padrões dominantes preconizam uma perspectiva organizacional centrada em ambientes de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, embora existam diversas referências, obras e trabalhos que abordem aprendizagem organizacional, possivelmente muitos dos gestores ainda não identifiquem tal prática no interior de suas organizações ou a reconheçam de maneira formal e consciente. Além disso, as experiências efetivas e respectivamente documentadas nesse campo se mostram reduzidas (FLEURY e OLIVEIRA JÚNIOR, 2001; BITENCOURT, 2005). Para Bitencourt (2005), a aprendizagem organizacional, por ser uma temática recente e aplicada em poucas experiências práticas, torna ainda mais difícil a identificação e avaliação de suas contribuições. A autora destaca também que, apesar da vasta e crescente literatura referente ao tema aprendizagem organizacional, existe muita discordância em relação ao que é e como ocorre a aprendizagem, o que pode acarretar simplificações indevidas e muitas dúvidas sobre seus reais benefícios ou mesmo sobre a sua aplicabilidade.

Partindo para a perspectiva das Instituições de Ensino, Tachizawa e Andrade (1999)

expõem problemas com que estas se defrontam, consistindo na visão extremamente segmentada, setorializada ou atomística que a maioria tem delas mesmas. Segundo os autores, isso leva a conflitos e divergências operacionais que minimizam o resultado dos esforços. Nesse sentido, sugerem que as I.E.s deveriam adotar uma visão sistêmica, global, abrangente e holística, ou seja, um conjunto de partes em constante interação, constituindo um todo orientado para determinados fins. Essa perspectiva de visão sistêmica também é proposta por Senge (1999) ao expor que, na tentativa de esmiuçar os problemas, para melhor entendê-los e solucioná-los, acaba-se perdendo a visão do todo, como se o mundo fosse feito de forças separadas, sem relação entre si. Sob esse enfoque, o mesmo autor propõe que nas organizações, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, as pessoas devem expandir continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam. Sendo assim, a aspiração coletiva deve ganhar liberdade e as pessoas devem aprender continuamente a aprender juntas.

Sob a perspectiva das estratégias, presume-se que cada vez mais as organizações estão formulando e implementando suas estratégias, tendência que é mais recente quando se trata das Instituições de Ensino. Essa afirmação é confirmada por Braga e Monteiro (2005), que destacam que a grande maioria das Instituições de Ensino não apresentava uma conscientização quanto à importância das questões estratégicas. Segundo estes autores, são três as justificativas para isso. A primeira reside no fato de a competitividade acirrada no setor de ensino privado ser relativamente recente, quando comparada a outros setores da economia. Segundo, a mentalidade de mantenedores e dirigentes ainda é pouco habituada aos avanços da “ciência da gestão”, uma vez que, diferentemente de outros setores da economia, boa parcela dos dirigentes educacionais não teve uma adequada formação em gestão nem a prática mercadológica que seus cargos exigem. Terceiro, as tarefas rotineiras e operacionais do dia-a-dia de uma Instituição de Ensino costumam ser tão envolventes que os gestores educacionais ocupam quase todo o seu tempo resolvendo problemas emergenciais ou cumprindo rituais burocráticos, restando pouquíssimo tempo para planejar o futuro de sua organização.

Para reforçar essas colocações, Leal Filho (2005) menciona que, de 1980 em diante, a administração estratégica aliou o planejamento estratégico com a tomada de decisão em todos os níveis organizacionais, de modo que os gerentes e os funcionários fossem envolvidos nas dinâmicas para se comprometerem mais com as estratégias da organização. Esse quadro vem promovendo a descentralização do processo de formação das estratégias, o que ocasiona uma mescla de práticas inovadoras de gestão, sendo uma delas associada à aprendizagem organizacional. Essa perspectiva também é confirmada por Geus (1998), ao afirmar que a

tomada de decisões dificilmente é individual, ela é sobretudo um processo social e coletivo, pressuposto apregoadado pela aprendizagem organizacional.

Nesse sentido, presume-se que estratégias mais consistentes poderão ser formuladas se respaldadas nos pressupostos de aprendizagem organizacional. O próprio processo de formação da estratégia pode consistir em uma via de aprendizado nas empresas. O verdadeiro aprendizado tem lugar na interface de pensamento e ação, quando os agentes refletem sobre o que fizeram. Em outras palavras, o aprendizado estratégico deve combinar reflexão com resultado (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000). Nesse contexto, pressupõe-se que a aprendizagem organizacional possa estimular e auxiliar o processo de formação das estratégias por fornecer fatores que venham facilitar a tomada de decisões, pois a única relevância do processo decisório reside na ação que dele resulta (GEUS, 1998).

Da mesma forma, este autor propõe que o processo decisório é, na verdade, um processo de aprendizado em qualquer empresa e que existem formas de aumentar a velocidade, se não a qualidade, das decisões, pois estas precisam de interação, reflexão intuitiva e desenvolvimento cooperativo de modelos mentais. Para Geus (1998), o processo de tomada de decisão, no qual se chega a um novo entendimento e à tomada de alguma ação, é, em si, exemplo de aprendizado. E, ainda, este autor destaca que o planejamento, que inclui a tomada de decisões sobre as quais as estratégias são estabelecidas, consiste numa via de aprendizado ao tentar minorar a incerteza por meio da previsão dos acontecimentos do ambiente externo e com base em experiências anteriores, antecipando-se, assim, às mudanças. Corroborando essa visão, destaca-se Senge (2000), ao mencionar que o aprendizado é integrante do planejamento e que o planejamento é inevitável para a administração.

Em razão da carência de estudos efetivos que demonstrem a relação entre aprendizagem organizacional e o processo de formação da estratégia e tendo em vista o conhecimento preliminar por parte do pesquisador acerca do funcionamento de uma Instituição de Ensino, em razão de atuar profissionalmente nela, o presente estudo se propôs a examinar a relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação de estratégias em uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso.

Nesse sentido, a seleção do tema consistiu na expectativa de que o estudo permitisse um maior conhecimento acerca da Instituição de Ensino pesquisada ao identificar quais práticas de aprendizagem organizacional são adotadas, analisando assim como essas práticas utilizadas contribuíram no processo de formação de suas estratégias, processo este que pôde ser visualizado de uma forma mais clara.

Considerando a temática proposta, o presente trabalho apresenta esta questão de

pesquisa: como ocorre a relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação das estratégias?

Contudo, cabe ressaltar que o presente estudo não pretendeu analisar os motivos da adoção de determinadas práticas de aprendizagem organizacional ou estratégias, bem como os resultados alcançados com elas. Entretanto, como consequência do estudo, foi possível constatar algumas deficiências, realizando assim algumas observações quanto a estas no que se refere à formação da estratégia e às práticas adotadas, na parte das considerações finais realizadas na última seção deste trabalho.

3 OBJETIVOS

Para melhor orientar a realização deste trabalho, foram definidos um objetivo geral e três específicos a serem alcançados por meio do estudo.

3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do trabalho proposto é examinar a relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação de estratégias em uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Relacionados a esse objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos a serem atingidos:

- a) mapear o processo de formação das estratégias na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso;
- b) identificar que tipos de práticas de aprendizagem organizacional a Instituição de Ensino objeto do estudo considera que existem;
- c) identificar como as práticas de aprendizagem organizacional adotadas se relacionam com o processo de formação da estratégia.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica iniciou-se pela conceituação e pelos tipos de aprendizagem organizacional propostos pela literatura. Em seguida, apresentou a identificação e a caracterização das práticas, tanto formais, quanto informal que estimulam o aprendizado organizacional nas empresas. Na sequência, houve elucidação dos principais fundamentos relacionados à estratégia, como histórico, conceito, tipos e noções ligadas ao processo de formação e implementação das estratégias, em especial nas Instituições de Ensino. Nessa oportunidade, discorreu-se também sobre a visão baseada em recursos e a estratégia competitiva. Na continuidade, foi estabelecida uma relação entre estratégia e aprendizagem organizacional. Por último, apresentou-se uma contextualização acerca de Instituição de Ensino, tendo em vista que esta será o objeto de análise do presente estudo.

4.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Esta seção apresenta inicialmente a evolução das mudanças de paradigmas nas organizações, a conceituação de aprendizagem organizacional, sob o ponto de vista de diversos autores, e como pode ocorrer esse processo nas organizações (tipos de aprendizagem organizacional) e, ainda, as práticas identificadas na literatura.

4.1.1 Conceito de Aprendizagem Organizacional

A forma e o funcionamento das organizações vêm passando por intensas mudanças. Nesse sentido, os antigos e ultrapassados conceitos de controle organizacional dão espaço ao aprendizado pessoal. Também se tornam ultrapassadas as idéias de que a pessoa é o cargo que ocupa e de que os problemas são causados por elementos fora da alçada dos envolvidos. Em vistas dessas constantes transformações de paradigmas, novos conceitos de gestão vêm surgindo. Um deles consiste na aprendizagem organizacional, que recomenda a construção de uma visão compartilhada, um processo incessante para que todos possam adquirir a visão real do futuro da organização, substituindo a burocracia por aspirações, valores e visões (SENGE, 2000; LEAL FILHO, 2005).

Para Leal Filho (2005), pensadores e estudiosos da atualidade afirmam que as práticas burocráticas adotadas pelas organizações não respondem mais às demandas de eficiência, eficácia e efetividade exigidas pela sociedade e pelo mercado. Os fundamentos de

um modelo de gestão nos quais se sustentam tais práticas não conseguem mais responder à complexidade crescente das atividades econômicas. Valores até então aceitos e focados em atributos organizacionais como centralização administrativa, previsibilidade, estabilidade e baixa exigibilidade de competências não mais atendem de forma satisfatória à expectativa dos agentes produtivos.

Para elucidar a evolução da mudança de paradigmas nas organizações, com referências em novas formas de entender o mundo, relacionados a sistemas sociais, ambientais e econômicos, segue a figura 1, proposta por Leal Filho (2005).

Séculos XVIII e XIX	Séculos XX e XXI	
Certezas	Incertezas	Adaptabilidade
Estabilidade	Instabilidade	Flexibilidade
Previsibilidade	Imprevisibilidade	Redes
Sociedade simples	Sociedade complexa	Aprendizagem organizacional
	Tecnologias digitais	Tecnologias da informação

Figura 1: Mudança de valores nas organizações
Fonte: Leal Filho (2005)

Diante da perspectiva de aprendizagem organizacional, Leal Filho (2005) propõe que o trabalho se torna um local de aprendizagem, onde as estruturas são mais flexíveis e a organização como um todo passa a ser vista como um sistema aberto, conhecedora das limitações do meio ambiente. As pessoas abandonam formas de conduta aceitas como funcionais no passado e assumem comportamentos compatíveis com as mudanças sociais e econômicas da sociedade e da economia.

Após essas reflexões acerca da transformação de paradigmas nas organizações, para compreender a necessidade de aprendizagem organizacional no contexto atual das empresas, torna-se relevante, primeiramente, compreender o conceito de organização de aprendizagem, diferenciando-a de aprendizagem organizacional, tendo em vista que esses termos não podem ser considerados como sinônimos e usados indiscriminadamente (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005; BITENCOURT, 2005). Em apoio a essa premissa, destacam-se Finger e Brand (2001), que procuram esclarecer a divergência entre aprendizagem nas organizações e aprendizagem organizacional. Para estes autores, as organizações de aprendizagem representam um ideal para o qual as organizações devem evoluir a fim de serem capazes de responder às várias pressões impostas pelo ambiente. A aprendizagem organizacional, por sua vez, é a atividade e o processo pelos quais as organizações finalmente alcançam esse ideal, ou seja, um processo de transformação organizacional. Sendo assim, enquanto as organizações de aprendizagem são um fim a ser alcançado, a aprendizagem organizacional é o meio que

será utilizado para alcançá-las.

Para outros autores, a organização de aprendizagem é aquela que consegue obter aprendizagem organizacional. Entretanto, o conceito de aprendizagem organizacional é complexo e multidimensional, baseado na premissa de que uma organização, em si, é capaz de pensamento coletivo (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005).

McGill e Slocum (1995) mencionam que a filosofia das organizações de aprendizagem é maximizar o aprendizado e verificar o que pode ser alcançado a partir de qualquer interação com empregados, clientes, fornecedores e eventuais competidores.

Para Bitencourt (2005), a tentativa de melhor compreender e resgatar a essência da organização de aprendizagem é o fato de se tratar de um lugar onde ocorre um aprendizado humano de alta qualidade. A autora acrescenta ainda que é uma espécie de sistema social diferente daquele vislumbrado pelo conceito dominante da teoria organizacional. Por outro lado, Bitencourt (2005) acredita que existam autores que, embora defendam a organização de aprendizagem em suas exposições e construções, acabam necessariamente se envolvendo com a aprendizagem organizacional. Em complemento a esta perspectiva, destacam-se Finger e Brand (2001), os quais mencionam que a aprendizagem organizacional pode ser considerada o processo pelo qual as organizações alcançam o ideal de uma organização aprendiz. Trata-se de uma forma específica de processo de transformação organizacional, no qual as aprendizagens individual e coletiva assumem papel fundamental no processo. Kolb (1997), por sua vez, considera que, à semelhança das pessoas, as organizações aprendem e desenvolvem diferentes estilos de aprendizagem.

Após a compreensão das diferenças de abordagem entre organizações de aprendizagem e aprendizagem organizacional, torna-se necessário entender no que consiste esta última orientação e conhecer os diferentes enfoques propostos pela literatura acerca do tema para não confundi-los ao longo do estudo, conforme exposto no quadro 1.

Abordagem	Definição
Processo	Em termos de continuidade e noção do contexto
Mudança	Baseada na transformação de atitude
Grupo	Por enfatizar a interação e o coletivo
Criação e reflexão	Sob a ótica da inovação e da conscientização
Ação	Por um lado, pela apropriação e disseminação do conhecimento, tendo como referência uma visão pragmática e, por outro, o experienciar, vivenciar e compartilhar por meio das interações
Situação	A aprendizagem sempre ocorre em função da atividade, do contexto e da cultura nos quais ocorre ou se situa, sendo carregada de significado informal
Cultura	Pela construção de significados, na forma compartilhada de dar sentido às experiências, baseada na história compartilhada

Quadro 1: Enfoques apresentados à definição de aprendizagem organizacional

Fonte: Ruas, Antonello e Boff (2005)

Para Ruas, Antonello e Boff (2005), uma revisão da literatura a respeito dos conceitos de aprendizagem organizacional permite a identificação de alguns pontos comuns, sendo estes: a) característica processual; b) associada à mudança; c) ênfase no coletivo; d) trabalho reflexivo sobre a experiência; e) foco na ação; e f) dependência do contexto cultural e organizacional.

De uma forma concisa, a aprendizagem organizacional, para Ruas, Antonello e Boff (2005, p. 27), consiste em:

Um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos aos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Para Kim (1998), o conceito de aprendizagem organizacional diz respeito ao aumento da capacidade das pessoas de realizarem ações efetivas e resolverem problemas relevantes no ambiente organizacional. Tais ações são planejadas tendo em vista as condições para serem colocadas em prática.

Já para Bitencourt (2005), a aprendizagem organizacional pode ser considerada uma resposta alternativa às mudanças enfrentadas pelas empresas, em que se busca: a) desenvolver a capacidade de aprender continuamente a partir das experiências organizacionais; e b) traduzir esses conhecimentos em práticas que contribuam para um melhor desempenho, tornando a empresa mais competitiva.

Sob a ótica de Senge (2000), existe aprendizagem organizacional quando há o desenvolvimento não apenas de novas capacidades, mas de mudanças fundamentais de mentalidade, individual e coletivamente. Para o autor, o aprendizado genuíno está funcionando quando podemos fazer coisas que não podíamos fazer antes. A evidência de novas habilidades e capacidades aprofunda nossa confiança de que, de fato, está ocorrendo um aprendizado real. Senge (2000) ressalta ainda que em todos os cenários de aprendizagem organizacional haverá alguns resultados quantificáveis importantes: vendas, tempo para comercializar, qualidade do produto, custo total. Porém, muito dos resultados mais importantes do aprendizado organizacional não são quantificáveis, sendo estes: inteligência, abertura, inovação, coragem, confiança e aspirações compartilhadas.

Dibella e Nevis (1999) entendem aprendizagem organizacional como um termo empregado na descrição de certos tipos de atividades relacionadas a qualquer etapa do processo de mudança organizacional. Trata-se de um processo social pelo qual as idéias criadas por um indivíduo ou por um grupo ficam acessíveis a todas as pessoas da organização,

que aprendem com base na experiência coletiva. Para estes autores, o termo aprender significa ganhar experiência, ganhar competência e evitar a repetição de enganos, problemas e erros responsáveis pelo desperdício de recursos nas empresas. Complementando essa idéia, tem-se Geus (1998), o qual aponta que não é mais de surpreender a quantidade de erros fatais cometidos na gestão de mudança das empresas ou com o fato de que gerentes disponham de tão pouco tempo para pensar por que estão constantemente envolvidos em “apagar incêndios”. Sendo assim, para o autor, mudanças contínuas, fundamentais, no mundo exterior – um turbulento meio ambiente de negócios – exigem uma contínua gestão de mudança dentro da empresa. Isso significa fazer mudanças fundamentais contínuas nas estruturas internas da organização, o que representa um importante aspecto da aprendizagem organizacional. Uma vez implementadas novas soluções, que envolvam nova tecnologia, política de *marketing*, portfólio de projetos ou programação de serviços, a empresa não é mais a mesma. Essa é a essência do aprendizado. E, para adquirir esse aprendizado, a empresa precisa ver o que está acontecendo em seu meio ambiente com toda a clareza ou o que está por acontecer, gerindo assim mudanças internas importantes (GEUS, 1998).

Para Fleury e Fleury (1997), aprendizagem também é um processo de mudança, resultante de prática ou experiência anterior, que pode vir, ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento. Para estes autores, o processo de aprendizagem em uma organização envolve não só a elaboração de novos mapas cognitivos que possibilitem compreender melhor o que está ocorrendo em seu ambiente externo e interno como também a definição de novos comportamentos, que comprovam a efetividade do aprendizado. Entretanto, estes autores destacam que o desenvolvimento de uma cultura organizacional de aprendizagem é dificultado devido à tendência natural, na maior parte das empresas, de uma preservação dos padrões culturais e de resistência à mudança, que propiciam o surgimento de normas que atuam como um impeditivo da adoção de práticas de gestão orientadas para uma aprendizagem mais eficiente e duradoura (FLEURY e FLEURY, 1997).

Sendo assim, para estes autores, se os membros da organização considerarem uma única maneira correta de sentir, pensar e agir com relação às diversas situações, ou seja, se estiverem arraigados a padrões culturais dominantes em uma organização, podem dificultar os processos de aprendizagem e mudança.

Fleury e Fleury (1997) destacam, ainda, duas maneiras em que podem ocorrer as mudanças nas organizações: a revolucionária e a gradual. Todavia, os autores apontam a mudança gradual como a mais adequada para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem, pois os novos valores são incorporados paulatinamente. Essa forma de

mudança condiciona que as pessoas predisõem-se mais facilmente a procurar novas alternativas, soluções, a incorporar uma dinâmica de aprendizagem permanente na vida organizacional. Nesse contexto, cabe ressaltar Fleury e Oliveira Júnior (2001), que também consideram que a aprendizagem organizacional só passa a ter sentido em Administração se associada à mudança, haja intencionalidade ou não.

Para complementar essa perspectiva, McGill e Slocum (1995) consideram que uma organização que aprende tem uma cultura e um conjunto de valores que promovem a aprendizagem. Uma cultura de aprendizagem é uma cultura em que as seguintes qualidades são claras e consistentes:

- a) Abertura a experimentos, inovações e mudanças;
- b) Encorajamento para aceitar riscos responsabilmente;
- c) Disposição para aceitar fracassos e aprender com eles.

Sob uma abordagem social da aprendizagem organizacional, Leal Filho (2005) destaca que esta focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significados às experiências de trabalho. Essas experiências podem derivar de fontes explícitas, como informações financeiras, ou fontes tácitas, como a sensibilidade e a intuição das pessoas. Para o autor, a aprendizagem também é algo que emerge das interações sociais entre as pessoas, normalmente no ambiente de trabalho.

Para que essas interações ocorram, o indivíduo deve estar disposto a se engajar em um processo de aprendizado organizacional que consiste em um aprendizado coletivo. Audy e Brodbeck (2003) destacam que aprendizagem organizacional ocorre quando a aprendizagem individual tem um impacto sobre o aprendizado coletivo. Para tanto, estes autores consideram que a organização deve incentivar novos conhecimentos que modificam os modelos mentais vigentes, propiciando as condições adequadas para o processo de mudança.

Como reflexo disso, é possível constatar que as organizações funcionam como sistemas de aprendizagem, possuindo processos e estruturas formais ou informais que possibilitam o compartilhamento e a utilização dos conhecimentos e das habilidades. Para elucidar o contexto abordado, conhecimento é considerado como “o saber”, enquanto habilidades estão caracterizadas como “saber-fazer”, conforme proposto por Fleury e Oliveira Júnior (2001).

Sob a questão do conhecimento, Cavalcanti (2001) propõe que a aprendizagem organizacional é o processo que aumenta e refina o estoque do conhecimento da empresa, que consiste num recurso dinâmico. Esta autora acrescenta ainda que, para fomentar o processo de aprendizagem organizacional, identificam-se práticas e ferramentas de gestão que facilitem,

disseminem e permitam à empresa possuir um maior controle sobre o processo e as formas pelas quais o novo conhecimento vai ser criado ou o existente alterado e como fluxos de conhecimento vão ser transferidos internamente e também através dos limites da empresa.

Com base nos pressupostos teóricos abordados anteriormente e na literatura existente, foi elaborado o quadro 2, com os autores abordados nesta seção e os conceitos propostos por estes relacionados à aprendizagem organizacional.

Autores citados	Conceitos relacionados à aprendizagem organizacional
Kim (1998), Ruas, Antonello e Boff (2005)	Dinâmica entre reflexão e ação para resolução de problemas no ambiente organizacional
Kolb (1997)	As empresas aprendem e desenvolvem diferentes estilos de aprendizagem
Audy e Brodbeck (2003)	Aprendizagem organizacional ocorre quando a aprendizagem individual tem um impacto sobre o aprendizado coletivo
McGill e Slocum (1995), Dibella e Nevis (1999), Leal Filho (2005), Ruas, Antonello e Boff (2005)	As organizações encaram cada experiência nos negócios como uma oportunidade para melhorar. Experiência coletiva
McGill e Slocum (1995), Fleury e Fleury (1997), Geus (1998), Dibella e Nevis (1999), Finger e Brand (2001), Ruas, Antonello e Boff (2005)	Um processo de transformação e mudança organizacional. Mudança no comportamento e uma cultura organizacional que proporcione o aprendizado. Compreender o que ocorre no ambiente externo para gerir as mudanças
Senge (2000) e Leal Filho (2005)	Construção de uma visão compartilhada. Substituição da burocracia por aspirações, valores e visões
Senge (2000)	Mudanças fundamentais de mentalidade, individual e coletivamente. Aquisição de novas habilidades e capacidades
Fleury e Oliveira Júnior (2001), Cavalcanti (2001)	Todo conhecimento, que consiste no “o saber”, é fruto de um processo de aprendizagem, que aumenta e refina o “estoque” de conhecimento da empresa
Bitencourt (2005), Leal Filho (2005)	Uma alternativa em resposta às constantes transformações e como contribuição para melhorar o desempenho das organizações, com estruturas flexíveis e como um sistema aberto

Quadro 2: Conceitos relacionados à aprendizagem organizacional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Na seção seguinte, serão demonstrados os norteadores de aprendizagem organizacional propostos na literatura que ilustram de que maneira a aprendizagem ocorre nas organizações.

4.1.2 Norteadores de Aprendizagem Organizacional

O enfoque de aprendizagem organizacional representa um processo contínuo e sólido de mudanças nos pressupostos intrínsecos das pessoas e nas práticas de trabalho cotidiano nas organizações (LEAL FILHO, 2005).

Para este autor, quando o foco é o grupo e não o indivíduo, o nível de complexidade aumenta e, quando a organização passa a ser o centro das atenções para se alcançar a aprendizagem, o processo torna-se mais complexo ainda.

Em complemento a essa perspectiva, destacam-se Braga e Monteiro (2005), os quais consideram a existência de dois tipos de aprendizagem organizacional: a aprendizagem mais comum, na qual a nova informação é processada em uma estrutura já delineada na mente, onde é fácil incorporá-la e dar-lhe significado, e a aprendizagem mais complexa, na qual a nova informação não é coerente com o modelo mental do aprendiz, de forma que, para que possa ser incorporada (aprendida), precisa haver uma mudança estrutural interna nas organizações para haver transformação das idéias e crenças do aprendiz.

Para Kim (1998), que discorre sobre a importância da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional, nos primeiros estágios da existência de uma organização, a aprendizagem organizacional é freqüentemente sinônimo de aprendizagem individual porque a organização consiste em um pequeno grupo de pessoas e tem uma estrutura mínima. À medida que a organização cresce, no entanto, surge uma distinção entre a aprendizagem individual e organizacional e um sistema de captura da aprendizagem de seus membros individuais. Nesse sentido, para Kim (1998), os ciclos de aprendizagem individual afetam a aprendizagem no nível organizacional por meio de sua influência nos modelos mentais compartilhados da organização. Isso significa que a aprendizagem organizacional é dependente do aperfeiçoamento dos modelos mentais de seus indivíduos. Tornar explícitos esses modelos mentais é crucial para o desenvolvimento de novos modelos mentais compartilhados. Dessa forma, o autor preconiza que as empresas podem aprender independentemente de qualquer indivíduo específico, mas não independentemente de todos os indivíduos.

Complementando essas concepções propostas por Kim (1998), há dois níveis de aprendizagem: a operacional e a conceitual. A aprendizagem operacional representa a aprendizagem em nível de procedimentos, na qual se aprendem as etapas para se completar uma tarefa específica. Essa aprendizagem refere-se ao *know-how*, que implica capacidade física de produzir alguma ação, ou seja, o que as pessoas aprendem. Cabe ressaltar que não apenas a aprendizagem operacional se acumula e muda as rotinas, mas as rotinas igualmente afetam o processo de aprendizagem operacional. Já a aprendizagem conceitual tem a ver com pensar sobre por que as coisas são feitas em primeiro lugar, desafiando algumas vezes a própria natureza ou a existência de condições, procedimentos ou concepções predominantes, e levam a novas estruturas no modelo mental. Essa aprendizagem relaciona-se ao *know-why*, que implica capacidade de articular uma compreensão conceitual de uma experiência, ou seja, como as pessoas compreendem e aplicam o conhecimento (KIM, 1998).

Argyris (1992), por sua vez, propõe que a aprendizagem ocorre quando erros são

detectados e corrigidos e que a aprendizagem organizacional se dá apenas quando um conhecimento é traduzido em comportamento diferente. Para ele, a aprendizagem organizacional acontece em dois níveis diferentes, que seguem evidenciados na figura 2:

- A aprendizagem em circuito simples (*single loop learning*), que ocorre após a detecção de erros, sem questionar as políticas subjacentes às ações que geraram esses erros;
- A aprendizagem em circuito duplo (*double loop learning*), que envolve o questionamento de valores, crenças e, conseqüentemente, das políticas decorrentes.

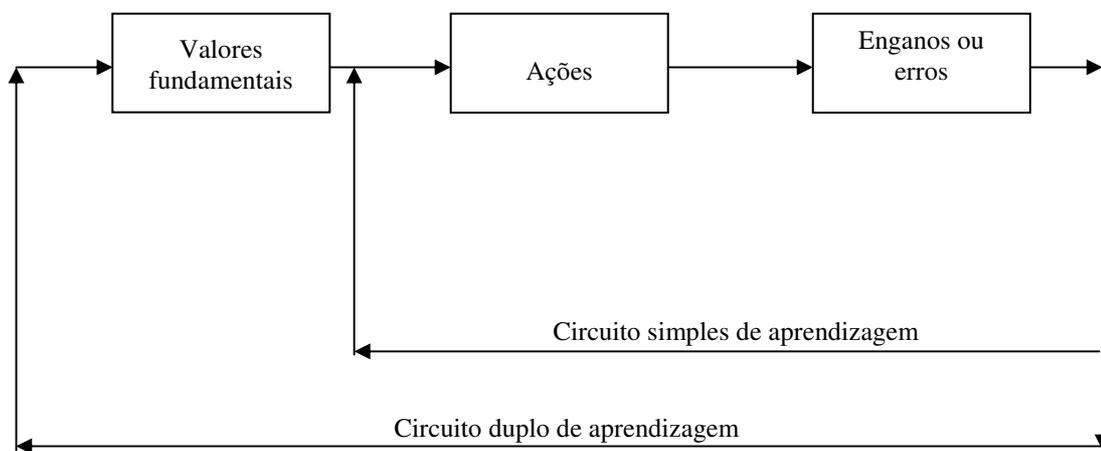


Figura 2: Circuitos simples e duplo de aprendizagem
Fonte: Argyris (1992)

Argyris (1992) afirma que, para que os membros da organização possam desenvolver sua capacidade de produzir circuitos duplos, torna-se necessário desenvolver uma cultura que premie ações dessa natureza. Nesse contexto, Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que a aprendizagem em circuito duplo deveria consistir numa atividade diária da organização, o que eliminaria essa necessidade de “crise” para a ocorrência de aprendizagem na empresa. Segundo eles, as organizações criam continuamente novos conhecimentos reconstruindo diariamente as perspectivas, as estruturas conceituais ou as premissas existentes.

Sob outra forma de considerar a aprendizagem, Senge (1999) propôs que as organizações têm capacidade para dois tipos de aprendizado: o adaptativo e o generativo. A aprendizagem adaptativa foca-se na solução de problemas correntes, em melhorias incrementais, sem questionamentos sobre os processos vigentes de trabalho. Já a aprendizagem generativa incorpora a aprendizagem de circuito duplo (*double loop learning*) e enfatiza a experimentação e o *feedback* continuados. Para o autor, a aprendizagem generativa

está associada ao fato de criar e exige, por isso mesmo, pensamento sistêmico, aprendizagem em grupo, visão compartilhada, domínio pessoal e tensão criativa.

Senge (1999) considera que o aprendizado por tentativa e erro é uma ilusão, pois as decisões mais críticas tomadas em uma organização têm amplas conseqüências para o sistema como um todo e se prolongam por anos e décadas, um período de tempo que torna o aprendizado pela experiência direta uma impossibilidade. Enquanto, Kolb (1997) propôs o modelo de aprendizagem vivencial para explicar como as pessoas aprendem dentro das organizações. Esse modelo enfatiza o importante papel da experiência no processo de aprendizagem, ou seja, como a experiência se traduz em conceitos, os quais, por sua vez, são usados como guias na escolha de novas experiências.

Dessa forma, o aprendizado também pode ser definido como a transformação do conhecimento e do comportamento por meio da experiência. E não só isso, a importância de vivenciar experiências e de oportunizar a mudança de comportamento e não apenas adquirir conhecimentos (MARIOTTI, 1996; BITENCOURT, 2005). Para Geus (1998), não se consegue enxergar o que a mente não experimentou antes. Uma empresa mais antiga e com uma boa memória institucional provavelmente enxergará mais que uma empresa jovem. No entanto, em alguns casos, empresas antigas volta e meia deixam de considerar as experiências.

Para Garvin (1993), as organizações que aprendem estão capacitadas a criar, adquirir e transferir conhecimentos e a modificar seus comportamentos para refletir acerca desses novos conhecimentos e *insights*.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender o significado de conhecimento organizacional, que, para Cavalcanti (2001), consiste num conjunto compartilhado de crenças acerca de relações causais mantidas por indivíduos dentro de um grupo. Enquanto isso, Nonaka e Takeuchi (1997) entendem conhecimento como a capacidade de uma empresa de criar novo conhecimento, difundi-lo na organização como um todo e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas. A criação do conhecimento organizacional é a chave para levar as empresas a inovar continuamente, olhando o ambiente externo e para o futuro, prevendo mudanças no mercado, na tecnologia, na concorrência ou no produto. Para esses autores, em épocas de incerteza, as empresas acumulam expressivo conhecimento externo, o qual deve ser compartilhado de forma ampla dentro da organização, armazenado como parte da base de conhecimentos da empresa e utilizado pelos envolvidos como aprendizado no desenvolvimento de novas tecnologias e produtos. Contudo, a organização não pode criar conhecimento por si mesma sem a iniciativa do indivíduo e a interação que ocorre dentro do grupo (NONAKA e TAKEUCHI, 1997; DAVENPORT e PRUSAK, 1998).

Davenport e Prusak (1998, p. 6) compartilham da visão de Nonaka e Takeuchi (1997), acrescentando:

O conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.

Complementando essas considerações, a criação do novo conhecimento organizacional, conforme Nonaka e Takeuchi (1997), está alicerçada na transformação de dois conhecimentos distintos: o tácito em explícito. Segundo eles, o conhecimento explícito diz respeito ao conhecimento que é transmissível em linguagem formal, sistemática, podendo ser expresso em palavras e números e facilmente comunicado e compartilhado sob a forma de dados brutos, fórmulas científicas, princípios universais ou procedimentos codificados, como, por exemplo, banco de dados. Já o conhecimento tácito possui uma qualidade pessoal, o que o faz mais difícil de formalizar e comunicar, ou seja, algo dificilmente visível e exprimível, o que dificulta sua transmissão e o compartilhamento com outros. Conclusões, *insights* e palpites subjetivos incluem-se nessa categoria de conhecimento. Além disso, o conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores ou ideais. Nesse sentido, Nonaka e Takeuchi (1997) ressaltam que muitas vezes o conhecimento mais precioso não pode ser ensinado nem transmitido. Sendo assim, o aprendizado mais significativo vem tanto pela experiência direta quanto por tentativa e erro.

Como abordado anteriormente, a criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o explícito, cuja interação é moldada pelas mudanças entre diferentes modos de conversão do conhecimento, sendo estes a *socialização* (que facilita o compartilhamento de experiências e modelos mentais dos membros, o que gera o conhecimento compartilhado), a *externalização* (provocada pelo diálogo ou pela reflexão coletiva ou emprego de metáfora ou analogia que ajuda na articulação do conhecimento tácito oculto, difícil de ser comunicado), a *internalização* (a interligação entre o conhecimento recém-criado e o conhecimento já existente) e a *combinação* (um conjunto de todas as outras combinações do conhecimento). Para melhor compreender essa interação moldada pelas mudanças entre diferentes modos de conversão de conhecimento, que, por sua vez, são induzidos por vários fatores, tem-se a espiral do conhecimento, demonstrada na figura 3:



Figura 3: Espiral do conhecimento
 Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p. 80)

Spender (1996), ao aprofundar o conhecimento tácito, propôs que este é composto de quatro componentes:

- a) consciente, que é o mais facilmente codificável, pois o indivíduo consegue entender e explicar o que está fazendo;
- b) objetivado, que é social e explícito;
- c) automático, que consiste naquele em que o indivíduo não tem a consciência de que está aplicando e que é desempenhado de forma não consciente;
- d) coletivo, que diz respeito ao conhecimento desenvolvido pelo indivíduo e compartilhado com outros, mas também ao conhecimento que é resultado da formação aprendida em um contexto social específico.

Spender (1996) demonstrou esses quatro componentes, conforme exposto no quadro 3, abaixo:

	Individual	Social
Explícito	Consciente	Objetivado
Implícito	Automático	Coletivo

Quadro 3: Tipos de conhecimento organizacional
 Fonte: Spender (1996)

Cabe ressaltar, entretanto, que, para o autor, o conhecimento coletivo é o mais seguro e o mais importante estrategicamente para a empresa, pois não se situa em apenas um indivíduo, mantendo-se relacionado às rotinas e à cultura organizacional. Em vista disso, as

organizações deveriam se preocupar em como fazer com que esse tipo de conhecimento ocorra dentro da empresa, que ele seja armazenado adequadamente e bem aplicado (SPENDER, 1996).

Por meio dos conceitos abordados sobre conhecimento, foi possível constatar que a aprendizagem organizacional, entre outros aspectos, também implica promover condições para a criação, a disseminação e o compartilhamento do conhecimento, o que está estritamente relacionado com aprendizado. Sob esse prisma, Bitencourt (2005) menciona que a intenção de relacionar o conhecimento às práticas organizacionais refere-se ao aprender a aprender. Pois, se o conhecimento não for incorporado às atitudes e não se manifestar por meio de ações ou práticas no trabalho, não trará benefícios à organização nem estimulará o desenvolvimento das pessoas.

Com base nos pressupostos teóricos abordados anteriormente e na literatura existente, foi elaborado o quadro 4, com os autores citados no presente trabalho e as noções propostas por estes relacionados à aprendizagem organizacional.

Autores citados	Norteadores de aprendizagem organizacional
Nonaka e Takeuchi (1997)	Conhecimento tácito e explícito
Kim (1998)	Aprendizagem conceitual e operacional. Importância da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional
Argyris (1992), Senge (1999)	Aprendizado adaptativo (<i>single loop learning</i>) e generativo (<i>double loop learning</i>)
Garvin (1993), Spender (1996), Nonaka e Takeuchi (1997), Davenport e Prusak (1998)	Conhecimento organizacional como capacidade de criar, adquirir e transformar conhecimento implícito em explícito. Foco no conhecimento coletivo
Mariotti (1995), Kolb (1997), Geus (1998), Bitencourt (2005)	Importância de considerar as experiências
Bitencourt (2005)	Conhecimento deve manifestar-se por meio de ações ou nas práticas de trabalho
Braga e Monteiro (2005), Leal Filho (2005)	Aprendizagem organizacional consiste num processo complexo

Quadro 4: Norteadores de aprendizagem organizacional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Na seção seguinte, serão discutidas as práticas de aprendizagem organizacional identificadas na literatura, com as respectivas elucidações acerca de cada uma delas.

4.1.3 Práticas que Estimulam a Aprendizagem Organizacional

Segundo Leal Filho (2005), as práticas de aprendizagem organizacional consistem em fatores facilitadores ou condições que catalisam a ocorrência da aprendizagem em

qualquer ambiente. Assim, quanto maior sua incidência no ambiente organizacional, maior probabilidade de que ocorra a aprendizagem. Para o autor, aspectos relacionados às características das pessoas, do ambiente e da atividade desempenhada na organização são determinantes para a definição de novas práticas de aprendizagem organizacional.

Para melhor compreensão de como ocorre a aprendizagem organizacional, foram propostas algumas práticas de aprendizagem, baseadas na abordagem proposta por Ruas (2001) e Duhá (2002), entre outras identificadas na literatura que foram consideradas no presente estudo, as quais seguem especificadas no quadro 5.

A abordagem acerca das práticas de aprendizagem organizacional propostas a seguir ajudou a verificar como elas se relacionam com o processo de formação da estratégia em uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso.

Autores apresentados	Práticas de aprendizagem
Kolb (1997), Nonaka e Takeuchi (1997), Geus (1998), Davenport e Prusak (1998), Andrade (2000), Senge (2000), Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000)	Reuniões para reflexão
Argyris (1997), Nonaka e Takeuchi (1997), Geus (1998) e Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000)	Estudos de caso
Geus (1997), Nonaka e Takeuchi (1997), Oliveira (1991), Geus (1998), Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), Howard (2000), Braga e Monteiro (2005)	Planejamento através de cenários
Zairi e Leonard (1995), McGill e Slocum (1995), Fleury e Fleury (1997), Nonaka e Takeuchi (1997)	Práticas de <i>benchmarking</i>
McGill e Slocum (1995)	Alianças estratégicas
McGill e Slocum (1995), Nonaka e Takeuchi (1997), Senge (1999), Braga e Monteiro (2000)	Equipes autogeridas (recompensas, aprendizado em grupo e visões compartilhadas)
McGill e Slocum (1995), Nonaka (1997), Leonard-Barton (1998), Geus (1998), Drucker (2000), Howard (2000), Wiggenshorn (2000), Senge (2000), Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), Braga e Monteiro (2005)	Gestão de recursos humanos <ul style="list-style-type: none"> • Seleção/recrutamento de profissionais do conhecimento • Motivação • Liderança • Treinamento e educação • Erros inteligentes/tolerância ao erro
Wenger (1998)	Comunidades de prática

Quadro 5: Práticas de aprendizagem organizacional
Fonte: Adaptado de Ruas (2001) e Duhá (2002)

4.1.3.1 Reuniões para Reflexão

A reunião caracteriza-se como uma forma de informação e de aprendizagem. Ela procura estabelecer uma estrutura verbal, num autêntico processo educativo, que oferece elementos informativos e aliados ao conhecimento e à experiência, transmitidos pelos seus participantes. Por outro lado, a retroalimentação que provém dos que assistem à reunião baliza e recicla a apreciação do tema proposto (ANDRADE, 2000).

Este autor destaca ainda que a reunião consiste numa oportunidade para aquisição de hábitos e atitudes, quais sejam: aprender a escutar atentamente a exposição feita por outrem; falar com correção; pensar reflexivamente; argumentar; verificar, por meio de situações reais, que o pensar do indivíduo acerca de algo não é único e, com freqüência, não pode prevalecer, porque a questão enseja ser encorajada sob outras facetas ou porque há outras soluções desconhecidas, sendo mais adequadas que as existentes. Andrade (2000) acrescenta ainda que as pessoas reúnem-se porque o conhecimento e a experiência necessários para uma situação específica não estão disponíveis numa única cabeça, mas têm de ser reunidos, peça por peça, da experiência e do conhecimento de várias pessoas. Isso significa que, da justaposição de todas as experiências vivenciadas pelos participantes da reunião, numa forma de capitalização dos conhecimentos, chegar-se-á à fertilidade de soluções, que assegurará as melhores opções para as questões em debate.

Kolb (1997), por meio de seu modelo de aprendizagem vivencial (que enfatiza o importante papel da experiência no processo de aprendizagem), propõe que a aprendizagem deve ser um objetivo explícito, a qual deve ser buscada de forma tão consciente e deliberada quanto o lucro. Para o autor, os gerentes e as organizações deveriam despende mais tempo para aprender a partir de suas experiências. Para tanto, recomenda a realização de reuniões, que se caracterizaria em um momento para refletir e aprender a partir de acontecimentos anteriores. Nesse mesmo sentido, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), baseados na Escola do Aprendizado, propõem que a realidade emerge da interpretação e da atualização constantes da experiência passada. Em outras palavras, estes autores descrevem como comportamento de aprendizado: agir primeiro (fazer algo), seguido de descobrir e selecionar o que funciona, ou seja, compreender em retrospecto essas ações. E, por fim, reter apenas aqueles comportamentos que parecem desejáveis. Dessa forma, a implicação importante para os gerentes é que eles necessitam de uma ampla gama de experiências e de competências para lidar com essas experiências para criar estratégias novas e vigorosas.

Segundo Kolb (1997), para provocar o aprendizado dentro das empresas, é necessário, primeiramente, torná-lo um objetivo explícito dentro das organizações. A empresa, por ocasião de reuniões ou da tomada de decisões importantes, deveria se fazer alguns questionamentos acerca do que pode ter aprendido com um novo negócio. Geus (1998) apóia essa afirmação ao mencionar que as reuniões consistem num momento pertinente para decisões, sendo por vezes estruturadas (como nas reuniões do conselho e no processo orçamentário), por vezes técnicas (dedicadas à implementação de planos ou práticas específicas).

Para que esse processo ocorra, a empresa deve criar um ambiente que proporcione a manifestação de diferentes perspectivas, estimulando a troca de idéias entre pessoas de diversas áreas e com diferentes pontos de vista sobre as experiências vividas, ou seja, uma disposição de aprender com o passado. Entretanto, este autor salienta que poucas organizações dedicam algum tempo para refletir acerca de eventos anteriores.

Nonaka e Takeuchi (1997) corroboram as visões anteriores acrescentando que, com relação ao conhecimento, este pode ser amplificado ou cristalizado em nível de grupo, por meio de discussões, compartilhamento de experiências e observação.

Davenport e Prusak (1998) preconizam que, diante de decisões difíceis, os gerentes tendem a recorrer a pessoas que eles respeitam e lhes forneçam conhecimento mais do que a procurar informações em banco de dados. Segundo estes autores, estudos demonstram que gerentes adquirem dois terços de sua informação e conhecimento em reuniões face a face e apenas um terço em documentos. Senge (2000) complementa essa afirmação ao mencionar que a conversação é a maior ferramenta de aprendizado da organização, mais importante do que computadores ou pesquisa sofisticada.

4.1.3.2 Estudos de Caso

Argyris (1997) contrapõe-se à visão de Kolb (1997) ao salientar que reuniões, normalmente, não contribuem para desenvolver visão e tomar algumas decisões estratégicas. Segundo ele, esse contexto surge em razão de as pessoas evitarem conflitos, esquivando-se de situações difíceis. À medida que as pessoas interagem, entram em conflito e se ajustam mutuamente, aprendem umas com as outras e acabam desenvolvendo um consenso (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000).

Segundo Argyris (1997), o surgimento das chamadas rotinas organizacionais defensivas, as quais define como qualquer ação ou política projetada para evitar surpresa, embaraço ou ameaça, pode impedir o aprendizado e, por conseguinte, obstrui as organizações de investigar ou eliminar os problemas subjacentes.

Argyris (1997) destacou o estudo de caso como uma ferramenta para contribuir para aprendizagem de novas habilidades por intermédio do exame das rotinas defensivas que as organizações criam. Segundo o autor, esses estudos de caso permitem uma ruptura das rotinas defensivas que impedem as organizações de analisar problemas julgados críticos ou demonstrar opiniões e pensamentos acerca de procedimentos ou regras organizacionais. Complementando essa visão, tem-se Geus (1998), ao afirmar que os membros da organização

precisam se sentir seguros quanto à identidade desta e assim possam revelar a si mesmos com segurança e emitir suas opiniões sem medo de punição, pois essa situação reflete aprendizado. O autor acrescenta ainda que o problema confrontado pelos gerentes não significa agir com inteligência de forma isolada, mas fazer uso da inteligência de toda a empresa para prever os problemas de forma conjunta.

Nessa perspectiva, tem-se que os gerentes deveriam destinar mais tempo à verificação de problemas reais existentes nas organizações, bem como acerca das rotinas e regras, descrevendo-as por meio do estudo de caso, que, por sua vez, se caracteriza como uma prática de aprendizagem organizacional.

Para a utilização do estudo de caso como uma ferramenta para aprender novas habilidades, por meio do exame das rotinas organizacionais defensivas, com base em Argyris (1997), o formato pode ser o seguinte:

- a) Descrição de um problema organizacional considerado crucial;
- b) Descrição quanto à estratégia que poderia ser utilizada para atacar esse problema;
- c) Manifestação de opinião sobre como os problemas ou dificuldades são e como poderiam ser resolvidos.

Segundo Argyris (1997), a verdadeira aprendizagem somente é possível quando os profissionais começam a identificar lacunas entre o comportamento desejado e o real. Complementando essa linha de pensamento, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) recomendam que os gerentes precisam refletir criticamente sobre seu próprio comportamento, identificando as maneiras pelas quais, inadvertidamente, contribuem para os problemas da organização e então mudar seu modo de agir. Segundo estes autores, isso significa ensinar às pessoas como raciocinar a respeito de seu comportamento de maneira nova e mais eficaz derruba as defesas que bloqueiam o aprendizado.

Em complemento a essa premissa, destacam-se Nonaka e Takeuchi (1997), que propõem que novas perspectivas surgem por intermédio da compreensão do contexto em que a empresa está inserida e seus problemas. Quanto aos problemas, os autores sugerem que por meio do diálogo ou debate podem ser resolvidos. Entretanto, esse diálogo ou debate pode envolver consideráveis conflitos e divergências, mas é exatamente esse conflito que impulsiona os funcionários a questionarem as premissas existentes e a compreenderem suas experiências de uma nova forma. Esse tipo de interação dinâmica facilita a transformação do conhecimento pessoal em conhecimento organizacional.

4.1.3.3 Planejamento Através de Cenários

Para Geus (1997), o sucesso de uma empresa está condicionado à capacidade dos gerentes de absorver e responder com ações correspondentes diante das informações oriundas do ambiente externo. Para ele, esse contexto tem relação com o aprendizado. Sob essa perspectiva, o que o autor denomina aprendizado institucional está relacionado ao processo pelo qual as equipes de gerência mudam os modelos mentais compartilhados de suas empresas, seus mercados e seus concorrentes. Em vista disso, Geus (1997) propõe o planejamento em termos de aprendizado individual e o planejamento corporativo como aprendizado institucional.

Entretanto, este autor ressalta que o aprendizado institucional é mais difícil que o individual. Segundo ele, a capacidade individual dos gerentes é superior ao pensamento que impera nas equipes gerenciais, em razão de a maioria delas apresentar características mecanicistas e especializadas. Geus (1997) considera que o aprendizado institucional contínuo e as conseqüentes mudanças corporativas são propulsores do sucesso empresarial. Muitas vezes, as mudanças nas empresas são provenientes do conhecimento que elas têm de si próprias e do meio ambiente em que convivem.

Nesse sentido, este autor destaca ainda que o aprendizado relevante numa empresa é o aprendizado daquelas pessoas dentro da empresa que têm poder para agir. Ou ainda que a mudança de regras, ou a sua suspensão, é um agente propulsor do aprendizado. Para Geus (1998), o planejamento de cenários serve para mudar o modo de ver e entender o mundo por parte dos gerentes. Os cenários têm por finalidade obrigar os gerentes a questionar suas premissas e reorganizar seus mapas internos da realidade.

Por meio desse entendimento, tem-se que, para Geus (1997), o planejamento torna-se uma prática aceleradora do processo de aprendizagem organizacional, pois não é mais uma função basicamente de assessoria para apresentar a resposta apropriada para então ser implementada pelos gerentes, e sim um processo que muda os modelos mentais compartilhados da empresa, seus mercados e seus competidores. Entretanto, para esse processo ocorrer, conforme abordado anteriormente, devem-se levar em consideração três aspectos. O primeiro reside na mudança ou suspensão de regras vigentes, rompendo com o que é considerado regra, padrão. Complementando essa perspectiva, tem-se a Escola de Aprendizado, percorrida por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), que propõe que a interação de rotinas estabelecidas com situações novas é uma importante fonte de aprendizado. À medida que as rotinas são mudadas para lidar com novas situações, surgem

mudanças maiores. Segundo os autores, a gerência pode influenciar o processo eliminando rotinas ineficazes, transferindo as eficazes de uma parte da organização para outra inserindo novas rotinas, seja por imitação – tomando emprestado de outras organizações aquelas que parecem as melhores práticas – ou por experimentação – vendo como inovações em pequena escala afetam o restante da organização.

O segundo fator que estimula a aprendizagem organizacional, sugerido por Geus (1997), pressupõe a experimentação por meio de diferentes cenários (o que ajuda a desvendar modelos mentais e possibilita tornar o conhecimento implícito em explícito), pois o aprendizado institucional começa com o ajuste dos modelos mentais existentes. Em complemento a essa perspectiva, destacam-se Nonaka e Takeuchi (1997), que recomendam que os gerentes precisam deixar a velha forma de pensar, segundo a qual o conhecimento pode ser adquirido, transmitido e treinado por meio de manuais, livros ou conferências. Em vez disso, precisam prestar mais atenção ao lado menos formal e sistemático do conhecimento e começar a focalizar os *insights*, intuições e palpites altamente subjetivos obtidos por meio do uso de metáforas, imagens ou experiências. Essas são formas com que indivíduos fundamentados em contextos diferentes e com diferentes experiências compreendem algo intuitivamente pelo uso da imaginação e dos símbolos. Em apoio a essa premissa, destaca-se Geus (1998) ao considerar que a essência do ato de aprender é a descoberta pela brincadeira. Um processo decisório só aceleraria o aprendizado se fizesse um habilidoso uso da brincadeira. Isso quer dizer que brincar com a própria realidade permite que o sujeito entenda mais do mundo em que vive. Para este autor, a brincadeira aumenta a aquisição de conhecimento entre indivíduos ou grupos.

O último aspecto que estimula a aprendizagem organizacional proposto por Geus (1997) é que os gerentes reconheçam que a capacidade de aprendizado está diretamente relacionada com a capacidade dos seres humanos de transmitirem informações. Em vista disso, percebe-se a importância de estimular e facilitar a comunicação e a troca de informações entre todos os níveis hierárquicos.

Quanto à questão de estimular a experimentação, Braga e Monteiro (2005) propõem a aprendizagem organizacional por simulação. Segundo eles, ao simular-se a realidade, podem-se experimentar diversas opções de forma livre e despreocupada, dando-se vazão ao processo mental criativo e associativo, possibilitando que surjam soluções originais. A simulação é uma espécie de brincadeira com a realidade e, ao representar essa realidade, podem-se fazer experiências com ela sem medo das conseqüências.

Em complemento à concepção de planejamento de cenários, destaca-se Oliveira

(1999), que identifica o planejamento de cenários como uma das principais técnicas administrativas para interagir as visões e as pessoas com as estratégias empresariais. Ele acrescenta ainda que, entre as várias ferramentas que um executivo pode utilizar para aprimorar um processo estratégico, a construção de cenários permite uma visão mais detalhada de uma situação futura, uma vez que eles apresentam informações de causa e efeito. Ao identificar tendências básicas e incertezas, um executivo pode construir uma série de cenários que o auxiliam no processo decisório estratégico.

Com base em Geus (1997), foi possível identificar como pode ocorrer um aprendizado por meio do planejamento de cenários, levando em consideração os seguintes fatores:

- a) De que forma a organização reage e se antecipa com relação às mudanças do ambiente antes de uma possível crise;
- b) Em um panorama de mudança, há suspensão ou mudança de regras vigentes;
- c) Como trabalhar/estimular os modelos mentais vigentes, que são pressupostos profundamente enraizados, generalizações ou imagens que influenciam a percepção e o modo de agir;
- d) Há meios de estimular e facilitar a comunicação e a troca de informações entre todos os níveis hierárquicos.

4.1.3.4 Práticas de Benchmarking

Benchmarking é o processo contínuo de medir produtos, serviços ou processos com relação aos concorrentes mais fortes ou aos líderes internacionais reconhecidos do setor. Em um significado mais detalhado, *benchmarking* é, em grande parte, uma oportunidade para uma empresa aprender com a experiência de outras (ZAIRI e LEONARD, 1995).

Entretanto, estes autores alertam que, como em todas as experiências de aprendizagem, existem fatores que conduzem ao sucesso ou ao fracasso. Como por exemplo, complacência ou alto grau de segurança por parte da empresa não a conduzem a um exercício bem-sucedido de *benchmarking*. Por outro lado, uma experiência de choque pode estimular questionamentos e dúvidas que são, normalmente, o prelúdio necessário ao crescimento. Crises construídas com desafio de idéias estabelecidas são, por si só, experiências benéficas.

Zairi e Leonard (1995) apontam que, ao desafiar o *status quo*, as pessoas têm liberdade para fazer perguntas sobre o que estão fazendo – por que fazem dessa forma, por que devem mudar. Então e somente assim tem-se uma empresa voltada ao aprendizado – uma

empresa constantemente buscando novas idéias, sempre curiosa e faminta por inovação. Isso se caracteriza como uma aprendizagem contínua proporcionada pela prática de *benchmarking*.

Fleury e Fleury (1997) comungam dessa posição ao destacar que a observação das experiências realizadas por outras organizações pode constituir importante caminho para a aprendizagem. Sob essa ótica, o *benchmarking* tem sido realizado como uma estratégia importante para se repensar a própria organização.

McGill e Slocum (1995) expõem que o *benchmarking* não é uma tarefa difícil. Inicialmente, os gerentes e os funcionários precisam definir a função ou o processo que será alvo de *benchmarking*. Isso requer que os gerentes compreendam seus próprios processos detalhadamente. Essa compreensão começa pela documentação do desempenho do departamento ou processo visado, pelo rastreamento de resultados baseado em fatos, tempo, custos, quantidade e qualidade, etc. Em seguida, gerentes e funcionários selecionam outras empresas similares.

Segundo McGill e Slocum (1995), para a execução de um processo de *benchmarking*, algumas etapas devem ser consideradas, como:

- a) Definição da função ou processo que será alvo de *benchmarking*;
- b) Compreensão da organização acerca de seus próprios processos;
- c) Critérios de seleção de organizações similares para análise;
- d) Exame das experiências das empresas selecionadas para análise com relação às suas funções ou processos.

Por fim, tem-se que, a partir da prática de *benchmarking*, a organização deve repensar suas funções ou processos, com questionamentos como: o que estão fazendo, por que fazem dessa forma e por que devem mudar.

Com relação ao conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997) expõem que criar novos conhecimentos não é apenas uma questão de aprender com outros ou adquirir conhecimentos externos. Segundo eles, o conhecimento deve ser construído por si mesmo, muitas vezes exigindo uma interação intensiva entre os membros da organização. Pois, para criar conhecimento, o aprendizado que vem dos outros e as habilidades compartilhadas com outros precisam ser internalizados, isto é, modificados, enriquecidos e traduzidos de modo a se ajustarem à identidade e à auto-imagem da empresa.

4.1.3.5 Alianças Estratégicas

Para McGill e Slocum (1995), as alianças também se tornaram uma forma em voga de aprendizagem para gerentes. A dificuldade transita não apenas no gerenciamento de empresas diferentes, mas também em áreas obscuras, como as culturas de cada corporação e o sistema de avaliação de desempenho. Segundo estes autores, para aprender com os outros, os gerentes estão se tornando agora mais hábeis no tocante ao que esperar de alianças e como costurar uma estratégia vencedora que permita que ambos os parceiros aprendam.

Nesse contexto, McGill e Slocum (1995) ressaltam que, apesar de as alianças estratégicas, assim como *benchmarking*, representarem práticas de aprendizagem que envolvem outras organizações, os funcionários também podem aprender com seus pares trabalhando em equipe, pois as equipes eficazes e de aprendizagem são indissociáveis, ou seja, não se pode ter uma sem a outra.

Entretanto, McGill e Slocum (1995) salientam que, se as alianças estratégicas não oportunizarem a clara compreensão e identificação dos riscos inerentes a elas, podem, não intencionalmente, ocasionar a usurpação do aprendizado de todo o espectro de competências essenciais, tecnologias e habilidades de uma empresa por parte de seus parceiros. Em outras palavras, é possível que não se consiga uma aliança bem-sucedida se o objetivo de um parceiro for ganhar dinheiro e o do outro for aprender novas habilidades.

Em vista disso, McGill e Slocum (1995) ressaltam que as melhores alianças devem ser suficientemente flexíveis para mudar com o negócio e permitir a cada parceiro aprender e sobreviver. Nesse sentido, eles consideram também que as alianças devem ser baseadas em confiança e respeito mútuo, o que cria a abertura para que as organizações prosperem sem precisar se desculpar por aprender com terceiros como melhorar um processo. A organização que resistir a melhorias de processo simplesmente porque não pensou nelas inibe a aprendizagem de toda a empresa.

Segundo estes autores, por sua própria natureza, as alianças criam avenidas de oportunidades para parceiros trocarem habilidades, tecnologias, conhecimentos e competências essenciais, assim como diretrizes estratégicas. McGill e Slocum (1995) acrescentam ainda que, freqüentemente, os gerentes usam as alianças estratégicas para disponibilizar capital para pesquisa e desenvolvimento de novos produtos ou serviços. Aprender com essas oportunidades pode fortalecer uma empresa em muitas áreas em que ela não conseguiria operar se não fossem os seus parceiros.

Em complemento a esta visão, destacam-se Doz e Hamel (2000) ao afirmarem que as

alianças estratégicas também podem ser uma avenida para a aprendizagem e para a internalização de novas habilidades, particularmente aquelas que são tácitas, coletivas e internalizadas (e, portanto, de difícil obtenção e internalização por outros meios). Quanto às habilidades podem ser aprendidas com um parceiro, internalizadas e exploradas além dos limites da própria aliança, elas passam a ter um valor ainda maior. Para estes autores, as corridas competitivas também são corridas para aprender e internalizar novas habilidades. E, por sua vez, as empresas frequentemente se voltam para as alianças estratégicas para vencer a corrida da aprendizagem.

Doz e Hamel (2000) acrescentam, ainda, as alianças estratégicas são uma forma de se ligar toda a base de conhecimento, bem como servir de meios eficazes de complementar e adquirir novas habilidades e, ainda, permitir que cada parceiro contribua com diferentes recursos, para permanecer na corrida da competitividade. Neste sentido, portanto, as alianças criam valor aperfeiçoando a posição competitiva de seus parceiros contra outros, e os parceiros de alianças tentam extrair valor para si mesmos de dentro da aliança. Segundo estes autores, isso significa que diferentemente de quaisquer questões de rivalidade no mercado entre os parceiros, os relacionamentos entre parceiros de alianças estratégicas permitem tanto a cooperação, quanto à concorrência. Sendo assim, ser um bom parceiro é uma proposição de dar e receber.

4.1.3.6 Equipes Autodirigidas

McGill e Slocum (1995) destacam que, nos últimos anos, várias empresas têm exaltado as virtudes das equipes, ou seja, possibilitar aos funcionários que conduzam sua própria aprendizagem. Essas equipes são denominadas autodirigidas; nelas é delegada autonomia aos funcionários, em vez de ser controlado o seu comportamento. Sendo assim, para estes autores, as equipes são autogerenciadas, podendo os seus integrantes entrevistar, selecionar, contratar, treinar, promover e remunerar os membros de sua própria equipe. McGill e Slocum (1995) acrescentam ainda que as equipes autodirigidas fazem sentido se o trabalho for complexo e acarretar um alto nível de dependência e aprendizagem entre três ou mais pessoas. Segundo eles, o cerne do funcionamento das equipes é a capacidade de juntar pessoas de diferentes áreas, como *marketing*, contabilidade, finanças e recursos humanos e fazer com que elas aprendam entre si.

Nonaka e Takeuchi (1997) apóiam essa premissa, salientando que a superposição de diferentes divisões funcionais trabalhando juntas permite que haja um compartilhamento de

idéias, convertendo o conhecimento tácito em explícito para a equipe e, por conseguinte, difundindo-o por toda a organização e permitindo sua internalização pelos demais funcionários. Nesse sentido, a criação de um novo conhecimento é o produto da interação dinâmica entre as equipes e os diferentes departamentos.

Em complemento a essa perspectiva, Braga e Monteiro (2005) destacam que equipes compostas por funções heterogêneas obtêm melhores resultados se conseguirem compor profissionais que tenham características mais administrativas, organizadas e sistematizadas, com outros profissionais que se destaquem pela criatividade, pelo empreendedorismo e pela proatividade.

Se uma equipe autogerida não conseguir estabelecer metas específicas de desempenho ou se essas metas não estiverem diretamente relacionadas com o objetivo global da equipe, a aprendizagem dos integrantes desta poderá ser postergada, e o desempenho da equipe, prejudicado. As metas específicas ajudam a direcionar o aprendizado (MCGILL e SLOCUM, 1995).

Estes autores alegam ainda que, nas equipes autogeridas, o *status* de uma pessoa ou sua personalidade não são usados no processo de avaliação. Nesse sentido, um aumento na remuneração deve ser concedido de acordo com as habilidades que adquiriu. Esse contexto pode acarretar que os funcionários façam mais cursos para adquirirem novas habilidades. A obtenção de uma habilidade especializada ou alcance de uma meta específica da equipe é de alto valor na construção de um comprometimento, bem como enfatiza a responsabilidade mútua e desencoraja o individualismo. McGill e Slocum (1995) comentam que as premiações e recompensas compartilhadas pela equipe motivam, desafiam e dão apoio a indivíduos que estão tentando mudar a forma pela qual fazem seus trabalhos, fornecendo-lhes um elo com os outros.

De acordo com McGill e Slocum (1995), a grande vantagem das equipes autogeridas reside no fato de que os membros destas conseguem realizar tarefas impossíveis para um indivíduo, elemento emocional importante que impulsiona o desempenho da equipe e evidencia que a aprendizagem é um grande fator de motivação.

Entretanto, esses mesmos autores consideram que, apesar dos melhores esforços de todos, as equipes freqüentemente se defrontam com problemas interpessoais, tendo em vista que correr riscos, reconhecer os esforços dos outros, fazer críticas construtivas e ouvir atentamente são comportamentos difíceis e incomuns em muitas empresas. Nessa perspectiva, os gerentes devem propiciar o ambiente em que os problemas possam ser expostos abertamente.

Com a intenção de complementar a visão acerca das equipes, destaca-se Senge (1999), que propôs cinco disciplinas fundamentais para que o processo de inovação e aprendizagem ocorra, entre elas as visões partilhadas e a aprendizagem em grupo. A primeira, segundo este autor, refere que, no momento em que um objetivo é percebido como concreto e legítimo, as pessoas dedicam-se e aprendem não como uma obrigação, mas por vontade própria, construindo, assim, visões partilhadas. Muitos líderes têm objetivos pessoais que nunca chegam a ser partilhados pela organização como um todo. O autor alega que a organização funciona muito mais devido ao carisma do líder ou às crises que unem todos temporariamente.

Com relação à aprendizagem em grupo, Senge (1999) expõe que, em grupos nos quais as habilidades coletivas são maiores que as habilidades individuais, desenvolve-se a capacidade para ação coordenada. A aprendizagem em grupo começa com o diálogo, o que significa a capacidade dos membros do grupo de propor suas idéias e participar da elaboração de uma lógica comum, como, por exemplo, perseguir um mesmo objetivo. Para este autor, grandes equipes são organizações que aprendem – grupos de pessoas que, ao longo do tempo, aprimoram sua capacidade de criar o que elas verdadeiramente desejam criar. Isso significa dizer que os membros da equipe desenvolvem novas técnicas e capacidades que alteram o que elas podem fazer e compreender.

As equipes autodirigidas, de acordo com McGill e Slocum (1995), se tornam uma prática de aprendizagem organizacional importante, pois assim as empresas se utilizam de seus recursos, nesse caso humanos, para aprender e melhorar seu desempenho. Estes autores destacam, também, que a aprendizagem é aumentada pela contratação de funcionários de organizações líderes ou pela formação de equipes, criando, assim, ambientes para que os trabalhadores aprendam com seus colegas. Senge (1997) também concorda com essa premissa de que as organizações que aprendem são aquelas em que as pessoas continuamente expandem sua capacidade de criar novos padrões de pensamento e aprendem continuamente a trabalhar juntas em equipe.

Diante dessa abordagem, deve-se verificar se realmente as empresas proporcionam um ambiente que encoraje e incentive o trabalho em equipes, inclusive interfuncionais, por meio de motivações coletivas e não individuais, oportunidade em que os gerentes também podem romper hierarquias, envolvendo-se em tarefas às quais não estavam acostumados a realizar e, ainda, utilizando-se das equipes para tomar decisões importantes.

4.1.3.7 Gestão de Recursos Humanos

Muitas práticas de aprendizado, freqüentemente, não atingem as expectativas dos gerentes porque não reconhecem a importância do indivíduo. Quanto maior o efeito da mudança no indivíduo, mais profundo o aprendizado (McGill e Slocum, 1995).

Nessa linha de pensamento, Howard (2000) destaca que, em uma economia tão volátil e dinâmica, a principal fonte de vantagem competitiva são as próprias pessoas da organização, em particular a habilidade que possuem para antecipar mudanças, adaptar-se a novas circunstâncias e inventar novas práticas de negócio.

Para McGill e Slocum (1995), muitas organizações de aprendizagem também são apoiadas por práticas de recursos humanos que selecionam pessoas não pelo seu conhecimento, mas por sua capacidade de aprendizagem. Da mesma forma, Leonard-Barton (1998) expõe que, nas empresas propensas à aprendizagem, as pessoas não devem ser selecionadas apenas pelo seu conhecimento, mas também por possuírem uma atitude positiva frente à aprendizagem, pelo entusiasmo que possuem e por gostarem do trabalho que irão realizar.

Senge (2000) considera que a organização deve informar acerca do seu negócio aos funcionários, para que assim estes aprendam a agir no interesse de toda a empresa. Quanto aos gerentes mais graduados, devem aprender a estender o conhecimento e a autodeterminação a todas as partes da organização.

A seguir, serão abordados alguns aspectos relacionados à gestão de recursos humanos:

a) Seleção/recrutamento de profissionais do conhecimento

Para Drucker (2000), quanto mais uma empresa se tornar uma organização de profissionais do conhecimento, mais fácil se torna para esses profissionais deixá-la e conseguir uma posição em outro lugar. Essa tensão criativa alimenta o imperativo da aprendizagem. De acordo com este autor, a única forma de atrair e manter as melhores pessoas é fornecer a elas um ambiente que favoreça a aprendizagem e a implementação de inovações. Drucker (2000) salienta ainda que *“lealdade não pode mais ser conquistada pelo salário. Para isso, a organização deve fornecer a seus profissionais do conhecimento oportunidades excepcionais para colocarem em prática seu conhecimento”*.

Complementando essa perspectiva, destaca-se Geus (1998) ao afirmar que o conhecimento tomou o lugar do capital como fator escasso de produção, portanto a chave do sucesso corporativo. Da ótica do aprendizado, o desenvolvimento de pessoas e o

desenvolvimento do capital se reforçam mutuamente. Em vista disso, os que possuem conhecimento e sabem como aplicá-lo passam a ser mais valorizados do que os que possuem meras qualificações técnicas. Para este autor, sob essa definição, as pessoas são fundamentais para a empresa; afinal, o conhecimento está na mente das pessoas.

Em apoio a essa visão, Nonaka (1997) considera que o mercado está vivenciando uma economia do conhecimento. Nesse sentido, apesar de o conhecimento ser uma experiência pessoal profunda e subjetiva, as organizações devem procurar profissionais que detenham essa característica, tentando identificá-la de alguma forma.

Este autor propõe, ainda, que o trabalho em uma organização que aprende revela novas fronteiras psicológicas para todos os empregados e torna a habilidade de se refletir sistematicamente sobre o comportamento e relacionamentos de trabalho de cada um parte necessária da descrição de função de todo gerente. A lição básica assimilada por essas empresas é que criar novos conhecimentos não é apenas uma questão de “processar” informações objetivas (NONAKA, 1997).

Kolb (1997), por sua vez, preconiza que o gerente ou administrador que se destacará não será o que detiver qualquer conjunto particular de conhecimentos ou habilidades, mas pela capacidade de se adaptar e fazer frente às exigências dinâmicas de seu trabalho e sua carreira profissional, ou seja, pela capacidade de aprender.

Neste tópico, foi exposto o perfil que o funcionário deve apresentar baseado na premissa do conhecimento.

b) Motivação

Sob a perspectiva da motivação dos funcionários, McGill e Slocum (1995) destacam que, tradicionalmente, recompensas, tais como pagamento, abonos e promoções, sempre transmitiram ao funcionário uma impressão de poder e de valor e, portanto, de competência. À medida que esses motivadores desapareceram em razão do corte de custos, e com as organizações achatadas, os gerentes foram pressionados a encontrar meios para motivar os funcionários e mesmo a si próprios, como, por exemplo, terem um objetivo comum a ser seguido.

Nesse sentido, McGill e Slocum (1995) apontam quatro dimensões motivadoras aos trabalhadores, sendo elas:

* Significância – Quando os trabalhadores sentem que o que eles estão fazendo é importante para a organização e é valorizado por ela, isso enaltece seus sentidos de competência;

* Identidade – Os trabalhadores sentem-se ligados a suas tarefas, considerando que

sua contribuição pessoal faz diferença;

* Autonomia – Uma espécie de sentimento para os trabalhadores de que eles podem influenciar no que fazem e no modo como o fazem;

* *Feedback* – Uma informação clara e direta acerca de seu desempenho.

Para McGill e Slocum (1995), qualquer tarefa que tenha esses elementos será descrita pelos trabalhadores como recompensadora porque a tarefa em si contribui para seu senso de competência, de controle e de escolha, considerados como motivadores inerentes. Contudo, estes autores acrescentam que conduzir a aprendizagem pelo exemplo e pela orientação é motivador eficaz, mas insuficiente para o aprendizado por parte dos gerentes e dos funcionários. Sem um exemplo de aprendizagem que parta da liderança na organização, pouco aprendizado ocorrerá.

Em vista disso, o próximo tópico ilustra a questão da liderança.

c) Liderança

Segundo McGill e Slocum (1995), uma estratégia nova, não importa quão brilhante seja, provavelmente fracassará se não houver alguém com atitude suficiente para imprimir sua execução. Segundo estes autores, mesmo que haja atribuição de responsabilidade para implementação de boas idéias, não há garantia de que isso ocorra sem um gerente suficientemente capaz de impulsionar as pessoas para a realização de suas tarefas. Nesse sentido, deve-se configurar o papel dos líderes que devem orientar, gerenciar e monitorar um ambiente que promova a aprendizagem. Para McGill e Slocum (1995), os líderes que conduzem seriamente a aprendizagem em suas organizações devem institucionalizar esse processo, como responsabilidade e comprometimento de cada funcionário. Porque os funcionários respondem àquilo em que os líderes se concentram e também ao que eles premiam.

Nesse contexto, McGill e Slocum (1995) ressaltam que o perfil dos líderes não precisa ser necessariamente constituído pelos diretores-executivos; assim, pessoas de qualquer nível da organização têm oportunidade de servir de líder. Nas mais eficazes organizações que aprendem, todos atuam como líderes de aprendizagem, porque todos estão aprendendo.

Segundo McGill e Slocum (1995), isso não significa que esses comportamentos possam surgir facilmente. Conduzir a aprendizagem em qualquer nível é uma tarefa desafiadora, principalmente por ser um processo contínuo. Para estes autores, a liderança é facilitada em épocas de crise, quando as pessoas estão procurando lições para aprender simplesmente porque a necessidade de mudança é óbvia.

McGill e Slocum (1995) também expõem que, em uma organização de

aprendizagem, a medida adequada de liderança é o quanto de aprendizagem está ocorrendo quando as coisas estão indo bem. Entretanto, ressaltam, mais difícil do que ensinar pessoas inteligentes a aprender é fazer com que organizações bem-sucedidas aprendam quando não há “incêndio” algum.

Para McGill e Slocum (1995), aqueles que alcançarem posições de influência defendem a necessidade da aprendizagem individual e organizacional em face das crescentes mudanças e turbulentas condições do ambiente. Esses mesmos líderes freqüentemente agem como se suas experiências passadas representassem um guia adequado. Para os autores, os líderes de aprendizagem mais eficazes não somente inspiram aos outros com seus exemplos, mas eles também têm um interesse pessoal na aprendizagem dos outros. Quando se trata de líderes, o seu comportamento, conforme McGill e Slocum (1995), é o seguinte:

- a) Criam um ambiente de aprendizagem com atribuições desafiantes, com um grande conteúdo a ser aprendido e riscos a serem tomados;
- b) Ajudam a processar a experiência de aprendizagem; eles fazem o levantamento do que foi aprendido;
- c) Estimulam o aprendizado nos outros, ajudando-os a desenvolver suas próprias iniciativas, dando-lhes apoio na utilização de seus próprios julgamentos, possibilitando-lhes crescer e contribuir para a organização.

Para Geus (1998), os líderes da empresa também devem estar atentos e sensíveis ao mundo em que vivem, ao ponto até mesmo de desempenhar um papel ativo nesse mundo externo. Isso significa que a capacidade de adaptação do líder ao mundo exterior (aprendizado) contribuirá para ele deter mais conhecimento.

Em complemento a essa visão, embora o líder também deva aprender e, às vezes, pode ser o principal aprendiz, em geral é o sistema coletivo que aprende. Assim, o papel da liderança, sob o ponto de vista das estratégias, passa a ser de não conceber estratégias deliberadas, mas de gerenciar o processo de aprendizado estratégico, pelo qual novas estratégias podem emergir (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000).

d) Treinamentos e sistemas educacionais

Wiggenhorn (2000) destaca que, na atualidade, as empresas bem-sucedidas nos negócios não são apenas as que treinam seus funcionários, mas aquelas que constroem sistemas educacionais, como parcerias com escolas e Universidades, a fim de proporcionar o aperfeiçoamento de seus empregados. Segundo ele, o treinamento que normalmente ocorre em espaço reduzido de tempo não é suficiente para tornar os funcionários capazes de analisar problemas e comunicá-los, tendo em vista as constantes inovações.

Entretanto, Wiggernhorn (2000) acrescenta que, ao se instituir a filosofia de treinamentos e sistemas educacionais nas organizações, essas práticas terão melhor retorno com relação à aprendizagem se sugeridas, e não impostas pelos maiores níveis hierárquicos da empresa. Este autor expõe ainda que a alta gerência deve ter domínio sobre os pressupostos dos treinamentos e dos sistemas educacionais instituídos pela organização, de forma que seja comunicado em uma linguagem comum a todos os funcionários.

Complementando essa perspectiva, destaca-se Geus (1998) ao afirmar que a educação não consiste em um veículo para expandir a capacidade do funcionário, mas simplesmente uma credencial para melhorar o que ele sabe. Segundo o autor, nas empresas, o mais próximo a que se chega do ensino é quando um especialista ou consultor se levanta em uma reunião de diretoria e compartilha um pouco de sabedoria. Contudo, esse ensino não é o método dominante do treinamento em empresas.

e) Erros inteligentes ou tolerância aos erros

“Erros inteligentes” consistem na aprendizagem com os fracassos e erros cometidos. Segundo Leal Filho (2005), são denominados erros inteligentes na teoria de aprendizagem organizacional porque são de pequena escala, facilmente detectados, e resultam de ações planejadas. Para o autor, a predisposição a incentivar os riscos e aceitá-los é característica de uma cultura de aprendizagem, pois sucessos constantes pouco contribuem para melhoramentos significativos porque favorecem a complacência, a homogeneidade e a aversão ao risco. Sendo assim, pequenos erros têm influência positiva no desempenho de longo prazo, estimulando busca de informações, reconhecimento de problemas, processamento mais apurado de informações e motivação para adaptação (LEAL FILHO, 2005).

Complementando essa visão, destaca-se Geus (1998) ao afirmar que não há dúvidas de que muitas mudanças fundamentais tiveram uma crise oriunda de erros em sua raiz. Apesar do desgaste envolvido, muitos gerentes apreciam uma crise, pois assim é possível “fazer” coisas. Torna-se essencial tomar medidas rápidas, e a empresa pode enfim se mexer sem a necessidade de consultas e demoradas deliberações.

McGill e Slocum (1995) ressaltam, ainda, que a aprendizagem organizacional encoraja a experimentação, deixando claro que errar não é problema. Entretanto, estes autores alertam que as organizações devem observar se os erros têm se repetido. Por mais que os erros possam ser evidências de riscos assumidos e de oportunidades para o aprendizado, há pouca dúvida de que o erro repetido signifique nenhum aprendizado.

4.1.3.8 Comunidade de Prática

Além das práticas de aprendizagem organizacional formais abordadas anteriormente, existem as informais, podendo ser citadas como uma delas as “Comunidades de Prática”. O termo comunidade de prática foi, inicialmente, foi proposto por Wenger e Lave (1991). Desde então, diversas definições têm surgido, a maior parte delas relacionadas à importância de se dividir a informação dentro de um grupo como meio de se produzir aprendizado informal, que se dissemina internamente ou por suas fronteiras. Lave e Wenger (1991) entendem a aprendizagem como uma experiência que faz parte integrante da participação em Comunidades de Prática. Estes autores expõem ainda que o aprendizado vai além de um relacionamento entre um estudante e um mestre, se revelando como uma atividade social, que se dá mais efetivamente por meio da troca de idéias em grupo.

O conceito de comunidades de prática apresentado por Wenger (1998) consiste em comunidades que reúnem pessoas unidas informalmente – com responsabilidades no processo – por interesses comuns no aprendizado e, principalmente, na aplicação prática do aprendido. O autor acrescenta, ainda, que comunidade de prática não é tão-somente um agregado de pessoas definidas por algumas características em comum, e sim pessoas que aprendem, constroem e fazem a gestão do conhecimento. O objetivo de participar dessa “comunidade” é uma necessidade de aprender com outros membros, em um ambiente de aprendizado consistente, que tem como base a troca de informações e o compartilhamento de idéias, experiências e conhecimento. Os encontros podem ser regulares ou não, em locais fixos com agendamento prévio ou não e presenciais ou virtuais.

No que se refere à forma virtual, o surgimento da Internet como meio de comunicação rápido, flexível e de baixo custo, e sua difusão nas organizações, podem contribuir para a criação de Comunidades de Prática, pois pode permitir a troca de informações entre profissionais de uma área específica, permitindo o compartilhamento de idéias ou soluções para os problemas expostos. Sendo assim, nesse contexto há possibilidade de reunir pessoas que jamais se encontrariam de outra forma para aprenderem juntas (WENGER, 1998).

Para este autor, a oportunidade de contatar pessoas com interesses, formação de idéias, desafios, problemas ou motivações similares pode ser um dos atrativos desse tipo de comunidade, aliada a valorização da participação e iniciativa individual.

Diante desse contexto, Wenger (1998) expõe ainda que, em razão de o conhecimento e a aprendizagem terem um caráter social e serem construídos por indivíduos, as comunidades

de prática tendem a ter identidade própria, permitindo aos membros uma melhor comunicação e afirmação na identificação. Essa abordagem refere-se à maneira de como os participantes dessa comunidade trabalham em comunhão ou como se integram de modo voluntário.

Em complemento a esta perspectiva, Lesser e Prusak (2000) conceituam Comunidades de Prática como agrupamentos informais ou redes de indivíduos que trabalham juntos, dividindo conhecimentos, compartilhando problemas comuns, histórias e frustrações.

Para Wenger (1998), a organização, ao apoiar a formação desse tipo de comunidade, tende a verificar o conhecimento de modo estratégico, que pode ser revertido na prática gestora, pois consiste na tendência de ser construído e gerido na ação (dados trazidos para a discussão), para a reflexão (gestão do conhecimento construído) e no retorno à prática (conhecimento explícito internalizado – conhecimento tácito).

4.1.4 Orientações que Caracterizam ou não Aprendizagem

Em vista dos pressupostos teóricos abordados anteriormente sobre aprendizagem organizacional e com base na premissa proposta por McGill e Slocum (1995) de que as organizações que se caracterizam pela intenção de aprender devem ter um compromisso com a contínua experimentação e disposição de aprender a partir de suas experiências, foi elaborado o quadro 6, que, sinteticamente, estabelece um contraponto entre as orientações de aprendizagem organizacional, relacionando-as com as práticas.

Práticas de aprendizagem organizacional	Orientações que não caracterizam aprendizagem	Orientações que caracterizam aprendizagem
a) Reuniões para reflexão	Ausência de questionamentos acerca de experiências anteriores	Momento para refletir a partir de experiências anteriores e estímulo à troca de idéias. Pré-disposição para aprender com o passado
b) Estudos de caso	Construção de rotinas organizacionais defensivas, definida como qualquer ação ou política projetada para evitar surpresa, embaraço ou ameaça	Oportunidades para descrição de problemas organizacionais e questionamento acerca de premissas existentes
c) Planejamento de cenários	Regras e padrões dominantes e imutáveis. Ausência de comunicação e troca de informações entre os níveis hierárquicos	Mudança ou suspensão de regras vigentes; estimular a experimentação por meio de diferentes cenários e a capacidade dos seres humanos de transmitirem informações
d) Práticas de <i>benchmarking</i>	Complacência ou alto grau de segurança por parte da empresa	Oportunidade para uma empresa aprender com a experiência de outras, questionando o que fazem, por que fazem de determinada forma e por que devem mudar

Orientações para aprendizagem organizacional – continuação

Práticas de aprendizagem organizacional	Orientações que não caracterizam aprendizagem	Orientações que caracterizam aprendizagem
e) Alianças estratégicas	Insegurança, incompreensão e inflexibilidade para mudar o negócio a partir de parcerias com outras empresas	Troca de habilidades, tecnologias, competências essenciais e diretrizes estratégicas entre empresas. Flexibilidade para mudar com o negócio e permitir a cada parceiro aprender e sobreviver
f) Equipes autogeridas	Comportamentos controlados	Funcionários conduzem sua própria aprendizagem. Compartilhamento de idéias, habilidades, objetivos e recompensas; uns aprendem com os outros ao trabalharem em equipe
g) Gestão de recursos humanos	Não considera a importância do funcionário e o conhecimento adquirido por este	Reconhecimento da importância do indivíduo e na organização, com desenvolvimento de um ambiente que fomente/impulsione o seu aprendizado
h) Comunidades de prática	Inexistência de reunião de pessoas com interesses em comum para formação de idéias, desafios, problemas ou motivações similares	Aplicação prática do aprendido, tendo por base a troca de informações e o compartilhamento de idéias, experiências e conhecimento

Quadro 6: Orientações para aprendizagem organizacional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Em vista do presente estudo examinar a relação entre as Práticas de Aprendizagem Organizacional e o Processo de Formação de Estratégias em uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, torna-se necessário também abordar os conceitos atinentes à estratégia, bem como o seu processo de formação e implementação, o que será realizado na seção seguinte.

4.2 ESTRATÉGIA EMPRESARIAL

Nesta seção, serão apresentados os pressupostos teóricos relacionados à estratégia, como histórico, conceito, os tipos existentes e a visão baseada em recursos e as noções ligadas ao processo de formação e implementação das estratégias, em especial nas Instituições de Ensino.

4.2.1 Conceito de Estratégia

Muitos dos conceitos que formam a base da compreensão da estratégia na atualidade foram desenvolvidos na primeira metade do século XX, com Frederick Taylor, por meio da Administração Científica. As premissas eram a produção baseada na eficiência, o desenvolvimento de estruturas organizacionais e a transformação de organização de produção para organizações guiadas por demanda após a Segunda Guerra Mundial.

Newman (1951) (*apud* Rainer Feurer e Kazem Chaharbaghi) foi o primeiro a demonstrar a natureza e a importância da estratégia. Em pouco tempo, o seu trabalho foi expandido por outros estudiosos. Em 1960, Andrews, Christiansen e Ansoff (*apud* Rainer Feurer e Kazem Chaharbaghi) firmaram a base do planejamento estratégico demonstrando a necessidade de combinar as oportunidades de negócios com recursos organizacionais e ilustrando a utilidade dos planos estratégicos. Na década de 80, o foco mudou de planejamento estratégico para gerenciamento estratégico, tendo cada vez mais importância a questão da implementação da estratégia.

Nos anos 80, Henry Mintzberg admitira ser a estratégia descontínua e artesanal, enfim, uma arte que ultrapassava o formalismo que lhe fora imposto na década de 70 (CAVALCANTI, 2001). Para esta autora, a linha de evolução da estratégia empresarial continua em busca de uma construção organizacional que permita identificar competências amplas a serem desenhadas.

Esse cenário demonstra que existe uma evolução do conceito de estratégia, tornando necessário compreender o seu significado. A conceituação de estratégia apresentada nos livros de Administração é a de um plano, elaborado pela alta administração, para atingir determinados resultados. Entretanto, para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), tal definição não parece representar a complexidade desse conceito, precisando ser mais bem explorada.

Segundo Mintzberg e Quinn (2001), em um ambiente competitivo, várias dimensões podem ser associadas à estratégia. O motivo de haver uma gama de conceituações diferentes acerca desse termo pode estar relacionado a sua origem grega, que relacionava a estratégia com a palavra guerra, e a tática com a palavra batalha. Mas, sob a ótica destes autores, na prática empresarial uma relação complementa a outra e, ainda, estratégia e tática podem ser vistas de formas diferentes pelos diversos gestores, dependendo da perspectiva de ação (MINTZBERG e QUINN, 2001).

De acordo com Cavalcanti (2001), a estratégia se caracteriza pela composição de

planos e objetivos traçados com uma finalidade predeterminada para que a organização atinja os resultados convencionados, comunicados e formalizados. Já para Porter (1986), estratégia é um plano de como atingir as metas estabelecidas, enquanto as metas indicam aquilo que uma unidade de negócios deseja alcançar.

Já para Oliveira (1991), a estratégia não deve ser considerada como um plano fixo ou determinado, mas um esquema orientador dentro de um fluxo de decisões. Em outras palavras, para ele a estratégia empresarial é definida como um caminho, uma maneira ou ação estabelecida e adequada para alcançar os objetivos da empresa. Esse mesmo autor acrescenta, ainda, que a estratégia está relacionada à arte de utilizar adequadamente os recursos tecnológicos, físicos, financeiros e humanos, tendo em vista a minimização dos problemas empresariais e a maximização do uso das oportunidades identificadas no ambiente da empresa. Portanto, a estratégia empresarial é o ajustamento da empresa a seu ambiente, em geral em constante mutação, quase sempre com a empresa alterando suas próprias características, tendo em vista esse ajustamento. Assim, todo processo de implantação e acompanhamento das estratégias empresariais ocorre em circunstâncias de constante mudança (OLIVEIRA, 1991).

Para Matos (1993, p. 135), a estratégia deve afirmar preceitos da organização, como:

Sua razão de ser (missão), e os valores que norteiam seu comportamento (filosofia), os objetivos, e as orientações compatíveis (políticas) e suas metas (que traduzem os objetivos em alvos concretos e como atingi-los), consideradas as exigências da situação, a níveis de ambiente interno e externo (planejamento estratégico).

Nesse sentido, a organização deve estabelecer uma estratégia adequada, que se fundamente em dois fatores: objetivos coerentes e compreensão do negócio (SERRA, TORRES e TORRES, 2004).

Mintzberg e Quinn (2001) propõem cinco definições diferentes para a estratégia. Segundo estes autores, estratégia pode ser definida como padrão, posição, perspectiva, plano ou pretexto. A estratégia como padrão, seja ela pretendida ou não, é uma consistência percebida no comportamento de uma empresa. Como posição, pode ser conceituada como uma maneira específica de uma empresa se colocar no ambiente no qual atua. A estratégia como perspectiva está direcionada a interpretar o indivíduo, caracterizando-se como união de pensamentos comuns e comportamento, interpretando assim a mente coletiva, compreendendo as intenções com o objetivo de compartilhá-las. Como plano, a estratégia dispõe de duas características essenciais: a) no sentido de que são preparadas previamente às ações para as quais se aplicam; e b) são desenvolvidas consciente e deliberadamente. Já como pretexto, a

estratégia pode valer-se de uma manobra com o sentido específico de enganar o concorrente ou em uma situação de negociação. Sua intenção real é a ameaça (MINTZBERG e QUINN, 2001).

Estes autores ressaltam que a estratégia como plano ou pretexto serve de sustentação para conduzir a estratégia de sua abordagem tradicional para a abordagem de estratégia emergente, a qual consolida a situação em que a estratégia pode efetivar-se em uma empresa de maneira não consciente, ou mesmo sem ser formulada.

Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), estratégia é um padrão, isto é, consistência em comportamento ao longo do tempo. Nesse sentido, os autores consideram que a estratégia como plano é a pretendida, projetada para o futuro, enquanto a estratégia como padrão é a realizada e diz respeito ao comportamento passado.

As cinco definições de estratégia propostas por Mintzberg e Quinn (2001) não se excluem mutuamente e estão interligadas, representando assim maneiras diferentes de compreender a abordagem que pode ser dada à estratégia, dependendo de em qual objetivo e missão a organização está focada.

Com base nos pressupostos teóricos antes abordados sobre a evolução do conceito da estratégia, foi elaborado o quadro 7, que destaca os autores citados e suas abordagens acerca de estratégia:

Autores citados	Abordagens do conceito de estratégia
Newman (1951)	Na década de 50, foi demonstrada a natureza e a importância da estratégia
Andrews, Chistiansen e Ansoff (1960)	Na década de 60, foi firmada a base do planejamento estratégico demonstrando a necessidade de combinar oportunidade de negócios com recursos organizacionais
Porter (1986)	Estratégia é um plano de como atingir as metas estabelecidas
Mintzberg e Quinn (2001)	Nos anos 80, é vista como descontínua e artesanal, diferentemente da perspectiva do formalismo que lhe fora imposto na década de 70
Matos (1993)	Razão de ser de missão, valores, filosofia, objetivos e metas, consideradas as exigências da situação, em nível de ambiente interno e externo (planejamento estratégico)
Mintzberg e Quinn (2001)	Padrão ou plano que integra os objetivos maiores de uma empresa, suas políticas e seqüência de ações em um todo coeso
Oliveira (1991)	Um esquema orientador dentro de um fluxo de decisões e um caminho, uma maneira ou ação estabelecida e adequada para alcançar os objetivos da empresa
Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000)	É um padrão, consistência em comportamento ao longo do tempo
Mintzberg e Quinn (2001)	Aprimorado o conceito, analisando sob o enfoque dos 5 P's: plano, pretexto, padrão, posição ou perspectiva

Abordagens do conceito de estratégia – continuação

Autores citados	Abordagens do conceito de estratégia
Cavalcanti (2001)	Caracteriza-se pela composição de planos e objetivos traçados com uma finalidade predeterminada para que a organização atinja os resultados convencionados, comunicados e formalizados
Serra, Torres e Torres (2004)	Fundamenta-se em objetivos coerentes e compreensão do negócio

Quadro 7: Abordagens do conceito de estratégia

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Em se tratando de estratégias, torna-se necessário também mencionar outras abordagens relacionadas a esta orientação, que consiste na estratégia competitiva e na Visão Baseada em Recursos.

4.2.2 Abordagens Acerca da Estratégia Competitiva e a Visão Baseada em Recursos

Sob outra perspectiva de compreender a formação da estratégia, destaca-se Porter (1986), que ressalta a importância da análise competitiva para a formulação das estratégias empresariais. Nesse sentido, o autor propôs a estratégia competitiva, que faz um exame do modo como uma empresa pode competir com maior eficácia para fortalecer sua posição no mercado. Em outras palavras, ilustra a estratégia competitiva como uma combinação dos fins (metas) que a empresa busca e dos meios (políticas) pelos quais ela está buscando chegar lá.

Para Porter (1986), cada empresa possui uma estratégia competitiva que pode ter se desenvolvido explicitamente por meio de um processo de planejamento, bem como ter evoluído implicitamente por meio das atividades dos vários departamentos funcionais da organização. Ainda para o autor, uma estratégia competitiva efetiva assume uma ação ofensiva ou defensiva de modo a criar uma posição defensável contra as cinco forças competitivas. Em outras palavras, a estratégia pode ser vista como a construção de defesas contra as forças competitivas, ou como a determinação de posições na indústria onde essas forças sejam mais fracas. Isso significa posicionar a empresa de modo que suas capacidades proporcionem a melhor defesa contra o conjunto existente de forças competitivas. A chave para o desenvolvimento de uma estratégia é pesquisar em maior profundidade e analisar as fontes de cada força competitiva (PORTER, 1986).

Cabe ressaltar, nesse contexto, no que consistem as cinco forças propostas por Porter (1986):

- a) Ameaças de novos entrantes: novas empresas que entram para uma indústria trazem nova capacidade, o desejo de ganhar parcela de mercado e,

freqüentemente, recursos substanciais. Assim, como resultado, os preços podem cair ou os custos dos participantes podem ser inflacionados, reduzindo, assim, a rentabilidade;

- b) Intensa rivalidade entre os concorrentes existentes: essa rivalidade pode assumir a forma de disputa por posição, com o uso de táticas como concorrência de preços, batalhas de publicidade, introdução de produtos e aumentos dos serviços ou das garantias ao cliente. A rivalidade ocorre porque um ou mais concorrentes sentem-se pressionados ou percebem a oportunidade de melhorar a sua posição;
- c) Pressão dos produtos substitutos: os produtos substitutos reduzem os retornos potenciais de uma indústria, colocando um teto nos preços que as empresas podem fixar com o lucro. Quanto mais atrativa a alternativa de preço-desempenho oferecida pelos produtos substitutos, mais firme será a pressão sobre os lucros da indústria;
- d) Poder de negociação dos compradores: os compradores competem forçando os preços para baixo, barganhando por melhor qualidade ou mais serviços e jogando os concorrentes uns contra os outros;
- e) Poder de negociação dos fornecedores: os fornecedores podem exercer poder de negociação sobre os participantes de uma indústria ameaçando elevar preços ou reduzir a qualidade dos bens e serviços fornecidos.

Para Porter (1986), o conhecimento dessas cinco forças de pressão competitiva põe em destaque os pontos fortes e os pontos fracos críticos da companhia, anima o seu posicionamento em sua indústria, esclarece as áreas em que mudanças estratégicas podem resultar no retorno máximo e põe em destaque as áreas em que as tendências da indústria são de maior importância, quer como oportunidades, quer como ameaças.

Embora haja muitos tipos de estratégias, Porter (1986) as condensou em três tipos genéricos, que fornecem um bom ponto de partida para o pensamento estratégico, sendo estes:

- a) Liderança total em custos: nesse caso, a empresa se esforça para conseguir os menores custos de produção e distribuição, de modo a oferecer preços mais baixos do que os dos concorrentes e obter uma grande participação de mercado;
- b) Diferenciação: nesse caso, o negócio se concentra em conseguir um desempenho superior em uma área importante de benefícios ao cliente, valorizada por grande parte do mercado;
- c) Foco: nesse caso, o negócio concentra-se em um ou mais segmentos estreitos de mercado. A empresa acaba conhecendo intimamente esses segmentos e busca a

liderança em custos ou a diferenciação dentro do segmento-alvo.

Para Porter (1986), as organizações que adotam a mesma estratégia, direcionada para um mesmo mercado-alvo, constituem um grupo estratégico. A empresa que melhor seguir essa estratégia conseguirá os maiores lucros. Nesse sentido, de acordo com o autor, as empresas descobriram diversas maneiras de atingir o sucesso e construir uma posição defensável com relação aos fatores de competitividade e, assim, obter um retorno sobre o investimento maior para a empresa. Dessa forma, a melhor estratégia para uma dada empresa é, em última análise, uma solução única que reflete suas circunstâncias particulares.

A estratégia também pode ser considerada um processo racional de tomada de decisão pelo qual os recursos da organização são combinados com oportunidades surgidas do ambiente competitivo. Nesse sentido, Wernerfelt (1984) propôs a visão da empresa sob a perspectiva dos recursos como uma condição necessária para as organizações diversificadas e, como consequência, os recursos se valerem como uma força de alavancagem além do seu negócio original. Para o autor, consistem em recursos empresariais importantes marcas, tecnologias, experiências de produção, habilidades dos empregados, contratos comerciais, lealdade dos consumidores, máquinas e equipamentos, capital, etc.

A perspectiva do recurso proporciona o entendimento para algumas questões básicas na formulação da estratégia para empresas diversificadas no que diz respeito a em que recursos se basear, quais devem ser desenvolvidos, em que seqüência e mercados e para que tipos de organizações serão desejáveis (WERNERFELT, 1984).

Sob essa ótica, o recurso pode se valer como uma força estratégica se baseado no ambiente interno da organização (forças e fraquezas) e externo (oportunidades e ameaças).

Segundo Barney (1991), os recursos de uma empresa incluem todos os seus ativos, suas capacidades, seus processos, suas informações e seus conhecimentos. Eles podem ser classificados como recursos de capital físico (máquinas, equipamentos, acesso a matérias-primas, etc.), de capital humano (habilidade, experiência, relacionamento, etc.) e de capital organizacional (estruturas, sistemas, processos, etc.). Para este autor, no entanto, os critérios que definem o valor estratégico de um recurso são: capacidade de melhorar a eficácia ou eficiência organizacional; raridade e demanda; dificuldade de imitação; e dificuldade de substituição.

4.2.3 Noções Acerca do Processo de Formação e Implementação da Estratégia

A estratégia refere-se aos planos da alta administração para alcançar resultados

consistentes com a missão e os objetivos gerais da organização. Pode-se encarar a estratégia sob três premissas: (a) formulação da estratégia (desenvolvimento da estratégia); (b) implementação da estratégia (colocar a estratégia em ação); e (c) controle estratégico (modificar ou a estratégia ou sua implementação, para assegurar que os resultados desejados sejam alcançados) (WRIGHT, KROLL e PARNELL, 2000).

Tachizawa e Rezende (2000) destacam que os objetivos definidos pela organização se dão em consonância com a sua real situação, devendo-se fazer um diagnóstico interno que possibilite conhecer a situação presente para definir estratégias que a levem aonde se deseja chegar. Estes autores consideram que, a partir desse diagnóstico, a organização tem condições de conhecer quais são os seus pontos fortes e fracos, que são pilares no processo de definição estratégica. Eles acrescentam ainda que a análise do meio ambiente externo possibilitará à organização ter conhecimento das forças restritivas e das forças impulsionadoras que condicionam a sua atuação, o que denominam análise estratégica externa.

A estratégia também pode ser iniciada em um processo de raciocínio, de criatividade, que antecede as ações e o planejamento. Para que a estratégia seja formada, devem-se cumprir três etapas, conforme propõem Serra, Torres e Torres (p.29, 2004):

Compreender claramente as características, os problemas e as circunstâncias que envolvem a proposta a ser desenvolvida; um método de análise ou padrão de compreensão e um processo de tradução que habilita os gerentes a entender e a atuar nas inspirações e vantagens da abordagem estratégica, de modo a selecionar as opções apresentadas.

Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), há diferentes perspectivas de compreender a natureza da estratégia. Nesse entendimento, destaca-se a Escola de Planejamento, que reconhece a existência das estratégias deliberadas e das não realizadas. Entretanto, apesar desses tipos de estratégia, para estes autores, ainda há um terceiro caso, denominado estratégia emergente, na qual um padrão realizado não era expressamente pretendido. Compreende-se assim que, em vez de uma empresa perseguir uma estratégia como plano, ela toma decisões ao longo de um processo, ou seja, decisões que não estavam previamente planejadas. Nesse contexto, cabe ressaltar também a Escola do Aprendizado, que identifica a formulação da estratégia como um processo emergente. Nesse sentido, as estratégias emergem quando as pessoas, algumas vezes atuando individualmente, mas na maioria dos casos coletivamente, aprendem a respeito de uma situação tanto quanto a capacidade da organização de lidar com esta (MINTZBERG, AHLSTRAND e LAMPEL, 2000).

Esses autores ressaltam ainda que dificilmente as estratégias são encontradas isoladas, ou seja, algumas estratégias não são puramente deliberadas, assim como poucas são totalmente emergentes. A estratégia não precisa ser formulada de forma deliberada, pois pode emergir de acordo com as ameaças, as oportunidades, as forças e as fraquezas, também emergentes. Na prática, a elaboração de uma estratégia eminentemente deliberada impede ou exclui o aprendizado e, no caso de uma estratégia eminentemente emergente, é muito difícil manter-se o controle sobre o processo em si. Contudo, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) alertam que a estratégia emergente não pode estar sempre associada com o aprendizado. Se a estratégia emergente significa, literalmente, ordem não pretendida, então os padrões podem simplesmente se formar, movidos por forças externas ou necessidades internas, em vez de por pensamentos conscientes de qualquer dos agentes. O verdadeiro aprendizado tem lugar na interface de pensamento e ação quando os agentes refletem sobre o que fizeram.

Por outro lado, segundo estes autores, a estratégia emergente abre a porta para o aprendizado estratégico, porque reconhece a capacidade da organização de experimentar. Uma ação isolada pode ser empreendida, o *feedback* pode ser recebido e o processo pode prosseguir até a organização convergir sobre o padrão que passa a ser sua estratégia. Nesse sentido, para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), sob o ponto de vista da Escola do Aprendizado, as organizações podem aprender reconhecendo padrões em seus próprios comportamentos, convertendo assim estratégias emergentes do passado em estratégias deliberadas do futuro.

Com a intenção de elucidar essas colocações, tem-se a figura 4, abaixo, que sugere um modelo de aprendizado de formação de estratégias, demonstrando os diferentes processos em relação às definições destas expostas anteriormente.

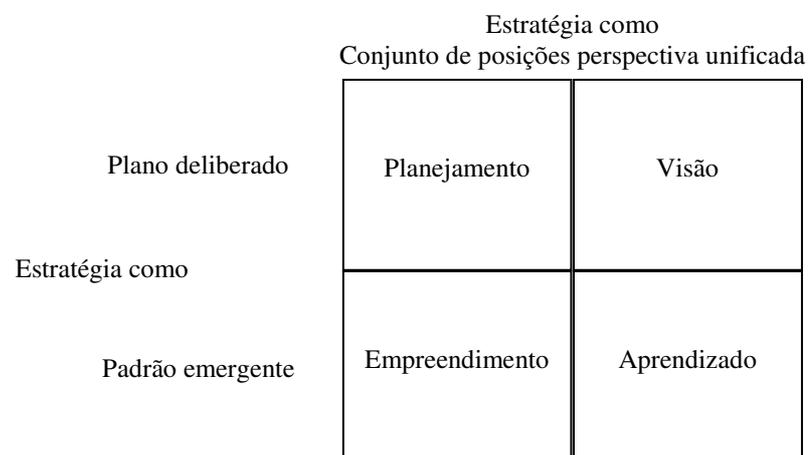


Figura 4 - Processo de estratégia por estratégias
Fonte: Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000, p. 151)

Diante desse panorama, segundo Leal Filho (2005), a chave é detectar e reconhecer as estratégias emergentes e contribuir para consolidá-las num conjunto de estratégias coerentes. Depois disso, procura-se acompanhar e avaliar as estratégias definidas. A estratégia emergente de um negócio estimula as organizações a observar o que está sendo realizado no local de trabalho. Sua inclusão no processo de planejamento estratégico e as inovações que surgem a partir das atividades realizadas possibilitam maior difusão das estratégias locais por toda a organização.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), por sua vez, consideram que deva haver uma mistura das estratégias deliberadas e emergentes, possibilitando exercer o controle fomentando o aprendizado.

Nessa perspectiva, estes autores expõem que, p.18 “[...] *as organizações desenvolvem planos para seu futuro e também extraem padrões de seu passado. Podemos chamar uma de estratégia pretendida e a outra de estratégia realizada*”. Os autores ressaltam que as estratégias pretendidas nem sempre são realizadas. E, se as intenções forem plenamente realizadas, podem ser chamadas de estratégias deliberadas.

Complementando as considerações sobre estratégia, também se destacam Wright, Kroll e Parnell (2000), os quais propõem que, quando a estratégia planejada for implementada, freqüentemente irá requerer modificações à medida que as condições ambientais ou organizacionais se modificam. Segundo eles, essas mudanças são sempre difíceis, ou mesmo impossíveis de prever, motivo pelo qual se torna difícil para a alta administração desenvolver um plano estratégico de longo prazo e implementá-lo por vários anos sem qualquer necessidade de modificação.

Nesse sentido, para Wright, Kroll e Parnell (2000), uma estratégia pretendida significa o que a administração originalmente planeja e pretende implementar, podendo ser realizada em sua forma original, em uma forma modificada ou até mesmo em uma forma completamente diferente. Por sua vez, a estratégia realizada é a vigente e eventual que a administração implementa por causa de eventos ambientais e organizacionais não previstos que provocam modificações na estratégia pretendida.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) propõem que as estratégias pretendidas que não obtêm o resultado esperado podem ser explicadas pela separação entre sua formulação e sua implementação. Isso significa dizer que as estratégias deveriam ser desenvolvidas em um processo baseado em ações e experiências da organização. Outra explicação possível poder-se-ia vislumbrar na separação entre os que formulam a estratégia e os que a implementam. Portanto, o mais viável é a participação de todos os níveis da organização na elaboração das

estratégias e que estes possam opinar sobre elas.

Dessa forma, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), que discorreram sobre a formulação (pensar) e a implementação (fazer) de estratégia, propõem que esta não deve ocorrer em momentos diferentes ou de forma seqüencial; sendo assim, deve-se pensar e fazer simultaneamente. Esse questionamento e ainda o debate sobre se quem pensa (estrategista) é diferente de quem faz (implementador) ficam evidenciados na Escola do Aprendizado.

Segundo Bethlem (1998), para formulação da estratégia, torna-se necessário responder a perguntas básicas da organização, sendo estas: fazer o quê, ser o quê e estar onde e quando.

Para Matos (1993), a formulação da estratégia de uma empresa necessita incitar reflexões críticas sobre elementos básicos, sendo estes: forças externas (a posição da empresa, a situação de mercado, os cenários sobre tendências e possibilidades, clientes e concorrência) e forças internas (*marketing*, recursos humanos, financeiros, produção/vendas, compras de fornecedores, distribuição, informática, comunicação, estilo de administração e postura gerencial).

Uma vez formulada a estratégia, passa-se para sua implementação, que, segundo Wright, Kroll e Parnell (2000), requer que os administradores considerem várias questões importantes. As principais delas são como a organização deve ser estruturada para colocar em prática sua estratégia e de que modo variáveis como liderança e cultura organizacional devem ser administradas para possibilitar que os funcionários da organização trabalhem juntos para realizar os planos estratégicos da empresa. Segundo estes autores, para determinar se a estrutura da organização é adequada para a implementação de sua estratégia no nível empresarial, um administrador deve analisar a compatibilidade da estrutura com características da empresa como perfil empresarial, estratégia empresarial, necessidade de coordenação, número de níveis hierárquicos, grau de descentralização e agrupamento de atividades.

Por sua vez, entende-se por estrutura organizacional o modo como as tarefas e as responsabilidades são alocadas aos indivíduos e também a maneira como os indivíduos são agrupados em escritórios, departamentos e divisões. A estrutura, que se reflete em um organograma, designa relações formais de autoridade (quem se reporta a quem) e define o número de níveis de hierarquia (WRIGHT, KROLL e PARNELL, 2000).

Estes autores destacam, ainda, que os líderes da empresa devem articular a missão e os objetivos organizacionais e, então, inspirar, motivar e apoiar seus membros a trabalharem juntos para implementar as estratégias da organização. Ressaltam, também, que a cultura de

uma organização pode facilitar as ações estratégicas de uma empresa. Portanto, a implementação estratégica bem-sucedida exige uma cultura estrategicamente adequada, ou seja, que se ajuste à estratégia da empresa e a apóie.

Em continuidade à questão da implementação da estratégia, Serra, Torres e Torres (2004) afirmam que deve haver o desenvolvimento de ações que buscam dar continuidade à empresa e mostram o progresso mensurável em atender aos resultados e objetivos esperados. Esse processo implica a gestão de pessoas, o desenvolvimento de competências e capacidades, orçamentação, motivação, construção de cultura e liderança. Isso significa dizer que, para a estratégia ser posta em prática, deve identificar as ferramentas e os recursos necessários.

Para Certo e Peter (1993), a implementação de estratégias se constitui numa etapa subsequente à análise do ambiente, à diretriz organizacional e à formulação de estratégias, ou seja, colocar as estratégias em ação.

Normalmente, a implantação da estratégia está relacionada com um novo produto/serviço, cliente ou tecnologia, exigindo alterações internas na organização: estrutura organizacional, sistemas de informações e recursos (OLIVEIRA, 1999).

Com base nos pressupostos teóricos abordados nesta seção sobre o processo de formação e implementação da estratégia, foi elaborado o quadro 8, que destaca os autores citados e suas concepções.

Autores citados	Noções do processo de formação e implementação das estratégias
Matos (1993)	Reflexões sobre as forças externas e as forças internas
Bethlem (1998)	Responder aos questionamentos: fazer o quê, ser o quê e estar onde e quando.
Wright, Kroll e Parnell (2000)	Três etapas para concepção: formulação (desenvolvimento da estratégia); implementação da estratégia (colocá-la em ação); e controle estratégico (modificar ou a estratégia ou sua implementação)
Wright, Kroll e Parnell (2000)	Diagnóstico interno (pontos fortes e fracos) e análise do ambiente externo
Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000)	Estratégia deliberada – planejada pela administração da empresa, pode impedir o aprendizado. Esta pode, ao longo do processo, não ser realizada
Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000)	Estratégia emergente – um padrão realizado não era expressamente pretendido, pode impedir o controle. Estímulo ao aprendizado estratégico, por reconhecer a capacidade da organização para experimentar
Wright, Kroll e Parnell (2000)	Estratégia pretendida – o que a administração originalmente planeja e pretende implementar, podendo ser realizada em sua forma original, em uma forma modificada ou até mesmo em uma forma completamente diferente

Noções sobre o processo de formação e implementação das estratégias – continuação

Autores citados	Noções do processo de formação e implementação das estratégias
Wright, Kroll e Parnell (2000)	Estratégia realizada – vigente e eventual que a administração implementa por causa de eventos ambientais e organizacionais não previstos que provocam modificações na estratégia pretendida
Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000)	Escola do Aprendizado, que identifica a formulação da estratégia como um processo emergente
Serra, Torres e Torres (2004)	Compreender claramente as características, os problemas e as circunstâncias que envolvem a proposta a ser desenvolvida
Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000)	Devem formar, bem como ser formuladas. Não deve haver separação entre formulação e implementação, significando que devem ser desenvolvidas em um processo baseado em ações e experiências em todos os níveis da organização
Certo e Peter (1993)	Implementação se constitui numa etapa subsequente à análise do ambiente, à diretriz organizacional e à formulação das estratégias
Oliveira (1999), Wright, Kroll e Parnell (2000)	Implementação relacionada à estrutura e à cultura organizacional
Serra, Torres e Torres (2004)	Implementação implica a identificação das ferramentas e dos recursos necessários

Quadro 8: Noções sobre o processo de formação e implementação das estratégias

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

4.2.4 Processo de Formação e Implementação da Estratégia nas Instituições de Ensino

Na atualidade, as Instituições de Ensino passaram a considerar o fato de que são organizações que têm “clientes”, sofrem pressões exercidas pelo ambiente externo e, portanto, precisam buscar a excelência para continuar existindo. Em razão disso, entre as várias ações tomadas para se qualificarem do ponto de vista de gestão, as Instituições de Ensino estão começando a planejar e pôr em prática suas estratégias.

A formulação das estratégias pode se iniciar num processo de verificação de fatores que podem ser de ordem externa, quando o ambiente assume papel decisivo na definição do empreendimento, conforme preconiza Porter (1986). As estratégias também podem ser baseadas em fatores internos, a partir da análise feita por seus gestores e de sua capacidade de recursos ou de uma idéia concebida e defendida por uma liderança que buscou implementá-la.

Braga e Monteiro (2005) acrescentam ainda que a estratégia é o caminho mais adequado para se alcançarem as metas e os objetivos propostos. Sendo assim, consideram que as estratégias devem priorizar a maximização das oportunidades ou minimizar as ameaças e os riscos e desenvolver os pontos fortes ou trabalhar os pontos fracos da Instituição.

Na prática, estes autores ressaltam alguns aspectos a serem analisados pela Instituição de Ensino com relação aos pontos fracos e fortes, bem como com as ameaças e

oportunidades, sendo estes:

Pontos fracos – falta de foco no negócio, precariedade nas instalações, problemas operacionais internos, estratégias de *marketing* e comunicação deficitárias, baixa qualificação de professores e funcionários e falta de recursos para investimentos;

Pontos fortes – competências básicas em áreas-chave, imagem de qualidade no mercado, qualificação do corpo docente e dos funcionários, gestão profissional, recursos financeiros para investimento, instalações adequadas e modernas e uso da tecnologia a serviço da redução de custos;

Ameaças – entrada de novos concorrentes, alterações na legislação educacional, mudanças nos hábitos dos consumidores de serviços educacionais, redução da natalidade e da taxa de crescimento populacional;

Oportunidades – surgimento de novos mercados, mudança de mentalidade do consumidor (paradigma da educação permanente), alteração na legislação educacional, novos modelos de negócios e parcerias e aparecimento de novas metodologias de ensino;

Em complemento à questão da concepção da estratégia, Braga e Monteiro (2005) propõem os fatores determinantes desta, sob o ponto de vista de uma Instituição de Ensino, expostos no quadro 9.

Oportunidades externas	→	“O que podemos fazer”
Limitações externas	→	“O que não podemos fazer”
Competências internas	→	“O que temos capacidade de fazer”
Valores pessoais dos elementos-chave	→	“O que queremos”

Quadro 9: Fatores determinantes da estratégia
Fonte: Braga e Monteiro (2005)

Marcelino (2004) compartilha de visão semelhante, destacando também os pontos cruciais a serem considerados na estruturação da estratégia de uma Instituição de Ensino, sendo estes:

* **Missão** – É a razão maior da existência de uma organização. É a função permanente da organização no contexto da sociedade. É o que a sociedade espera que a organização cumpra. É algo que legitima socialmente a organização. A missão não se confunde com os objetivos estratégicos da organização, que são temporários;

* **Objetivos estratégicos** – São os resultados prioritários, de médio ou longo prazo, que devem ser realizados ou alcançados no horizonte do planejamento, podendo ser

qualitativos ou quantitativos, com uma amarração temporal;

* **Estratégia** – é um conjunto coerente e sistêmico de prioridades e regras de decisão que orientam o desenvolvimento e a construção do futuro de uma organização num horizonte de médio e longo prazos. Na elaboração das estratégias, são consideradas as janelas de oportunidades para obtenção de melhorias na eficácia e na eficiência, traduzidas pelas ações nos níveis tático e operacional;

* **Oportunidades** – São fenômenos ou condições externas, atuais ou potenciais, capazes de contribuir, substancialmente e por longo tempo, para o êxito da missão e/ou dos objetivos estratégicos da organização;

* **Ameaças** – São fenômenos ou condições externas, atuais ou potenciais, capazes de prejudicar ou dificultar, substancialmente e por longo tempo, a missão e/ou os objetivos estratégicos da organização;

* **Cenários** – São imagens de futuro configuradas a partir da combinação entre hipóteses sobre os prováveis comportamentos de variáveis determinantes de um sistema. Trata-se da descrição de um futuro possível, imaginável ou desejável, para um objeto e seu contexto, e um caminho ou trajetória que o conecta com a situação de origem. Na avaliação dos cenários, são consideradas as variáveis econômicas, sociais, políticas e demográficas;

* **Pontos fortes** – São características internas, atuais ou potenciais que auxiliam, substancialmente e por longo tempo, o cumprimento da missão e/ou dos objetivos da organização;

* **Pontos fracos** – São características ou deficiências internas, atuais ou potenciais, que prejudicam ou dificultam, substancialmente e por longo tempo, o cumprimento da missão e/ou dos objetivos estratégicos da organização;

* **Redesenho organizacional** – Refere-se ao ajustamento do modelo de organização, tendo em vista o melhor cumprimento da missão e/ou dos objetivos da organização. As principais decisões concernentes à adequação da organização em face das estratégias estabelecidas referem-se aos seguintes pontos: tamanho da organização; centralização x descentralização; bases de especialização; e tendência atual para organizações: unidades estratégicas de negócios.

Quanto ao planejamento estratégico da Instituição de Ensino, Marcelino (2004) propõe que este seja formulado em três níveis. O primeiro é o planejamento estratégico, no qual a alta administração, assessorada pelos coordenadores e chefes de departamentos, reúne-se para definir os rumos da organização e para definir diretrizes e estratégias, fixando macroobjetivos, que são traduzidos num elenco de programas e projetos prioritários, aos quais

se vincula um orçamento estratégico. O segundo nível refere-se ao planejamento tático ou integrativo, situação em que os chefes de departamentos, apoiados pelos respectivos coordenadores de cursos, estabelecem metas, coordenando a alocação de recursos e de esforços nas áreas em que atuam, fixando prazos para os resultados dos esforços e definindo indicadores para medir tais resultados apropriados às estratégias, especificadas no plano estratégico. Por fim, o planejamento operacional detalha as ações, estabelecendo o que deve ser feito, quem fará e como serão alcançados os objetivos e as metas propostos pelo plano tático ou integrativo.

Nesse contexto, Marcelino (2004) destaca, ainda, que o planejamento estratégico “*é um processo gerencial que possibilita ao dirigente público ou privado estabelecer o rumo a ser seguido pela organização, com o objetivo de obter um nível de adequação entre esta e o seu ambiente*”. Para este autor, o planejamento é importante no processo de induzir a organização a aceitar a mudança e as inovações e a preocupar-se com seu crescimento e ajustamento ao meio ambiente. Contudo, ele sugere que o planejamento estratégico seja implementado com a participação dos representantes de todos os segmentos de uma organização, inclusive dos clientes, em algumas fases.

Em complemento à concepção da estratégia na Instituição de Ensino, Braga e Monteiro (2005) afirmam que o êxito no cumprimento da sua missão seria proporcionar a seu aluno um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos, valorizados e reconhecidos pelo mercado. Para tanto, estes autores ressaltam que o modelo de gestão proposto pela Instituição de Ensino deve ter a compreensão do ambiente em que atua, com as variáveis controláveis e não controláveis. Assim, o modelo de gestão de uma Instituição de Ensino típica é entendido como um conjunto de decisões assumidas a fim de obter um equilíbrio dinâmico entre missão, objetivos, meios e atividades de ensino e administrativas.

Nesse contexto, as Instituições de Ensino necessitam ter princípios norteadores para a concepção de seu modelo de gestão, sendo eles a escolha das atividades certas que instituem a missão e as estratégias, bem como a definição das pessoas e dos recursos alocados que condicionam a configuração organizacional e a gestão de recursos humanos.

Com uma revisão da literatura a respeito dos aspectos considerados no processo de formação das estratégias, em especial nas Instituições de Ensino, elaborou-se o quadro 10, abaixo, que destaca uma abordagem consensual entre os autores referenciados no presente estudo.

Aspectos considerados	O que propõe
Missão	Legítima socialmente a organização
Objetivos	O que a organização pretende fazer e aonde deseja chegar
Cenários	Previsões acerca das variáveis econômicas, sociais, políticas e demográficas
Pontos fortes	Características internas, atuais ou potenciais que auxiliam, substancialmente e por longo tempo, o cumprimento da missão e/ou dos objetivos da organização
Pontos fracos	Características ou deficiências internas, atuais ou potenciais, que prejudicam ou dificultam, substancialmente e por longo tempo, o cumprimento da missão e/ou dos objetivos estratégicos da organização
Ameaças	Fenômenos ou condições externas, atuais ou potenciais, capazes de prejudicar ou dificultar, substancialmente e por longo tempo, a missão e/ou os objetivos estratégicos da organização
Oportunidades	Fenômenos ou condições externas, atuais ou potenciais, capazes de contribuir, substancialmente e por longo tempo, para o êxito da missão e/ou dos objetivos estratégicos da organização

Quadro 10: Estrutura do processo de formação das estratégias em Instituições de Ensino

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

4.3 ESTRATÉGIA E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Por meio de uma revisão teórica, foi possível constatar a existência de poucas abordagens acerca de aprendizagem organizacional relacionada à estratégia. Uma das concepções encontradas foi a de Bethlem (1998), que menciona o conceito de estratégia e as ações relativas a ela: planejamento, elaboração, execução, implantação, acompanhamento, controle e avaliação. Essas ações têm que ser ensinadas aos indivíduos e ser não só aprendidas, como também adotadas por eles como válidas e úteis. Nesse contexto, para o autor, pressupõe-se ocorrer o processo de aprendizagem organizacional, que passa a ter grande importância para as empresas que desejam construir e sustentar suas estratégias.

Em complemento a essa perspectiva, Howard (2000) destaca que a aprendizagem em todos os níveis da organização não se traduz apenas em uma vantagem para atingir os objetivos organizacionais. É um imperativo para se obter sucesso em longo prazo. Novas situações de competitividade estão forçando os gerentes a questionar os conhecimentos adquiridos – sobre estratégia, liderança empresarial, organização do trabalho e todas as práticas e propósitos de gerenciamento – e repensar o papel de fórmulas antigas em relação a novas circunstâncias. Este autor acresce que os gerentes devem saber como testar e avaliar novas idéias e soluções.

Bitencourt (2005) ressalta que, por privilegiar aspectos coletivos, a aprendizagem organizacional estimula a interação entre as pessoas e as articulações entre as estratégias organizacionais e/ou o desenvolvimento gerencial. Esta autora acrescenta ainda que a

aprendizagem organizacional tem como pressuposto básico o desenvolvimento de estratégias e procedimentos a serem construídos continuamente para atingir melhores resultados, contando com a participação efetiva das pessoas no processo de aquisição e disseminação de conhecimento, o que se relaciona diretamente com o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Para Braga e Monteiro (2005), a estratégia está relacionada à questão de visão e de aprendizado. Com respeito a este último, consiste num processo de tentativas e erros. Segundo os autores, só se aprende na ação. Age-se primeiro para depois se avaliar o resultado da ação e, a partir disso, selecionam-se os procedimentos que funcionaram, visando preparar melhor a próxima ação. O foco principal do aprendizado é a capacidade de gerenciar as mudanças.

Fleury e Oliveira Júnior (2001) expõem que a questão estratégica relacionada com a aprendizagem organizacional significa que, no ambiente de negócios extremamente instável e mutável, o conhecimento é um fator a ser valorizado, em que o emprego de uma estratégia impulsionaria a difusão e a geração de conhecimentos nos principais campos de atuação da empresa, o que poderia gerar um diferencial competitivo extremamente valioso para a empresa que a adotasse.

Sob a perspectiva de Senge (2000), a base racional de qualquer estratégia para construir uma organização que aprende gira em torno da premissa de que essas organizações produzirão resultados melhorados, em comparação com as organizações mais tradicionais, quer os resultados incluam lucro, tempo para comercializar, lealdade do cliente ou outras medidas convencionadas de eficácia. Isso significa que o aprendizado, em última análise, deve ser avaliado em termos de melhoria. Para o autor, raciocinar estrategicamente começa com uma reflexão sobre a natureza mais profunda de um empreendimento e sobre os desafios centrais que ele apresenta. O raciocinar estrategicamente desenvolve um entendimento sobre o negócio da organização, um enfoque para saber para onde dirigir a atenção e a escolha do momento oportuno para implementar um novo negócio. Segundo Senge (2000), embora cada cenário organizacional seja único, todas as organizações desenvolvem capacidades de aprendizado de acordo com os mesmos padrões genéricos.

Já para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), o truque não é mudar o tempo todo, mas saber o que mudar e quando, o que significa equilibrar mudanças e continuidade. O gerenciamento eficiente significa manter a aprendizagem ao mesmo tempo em que se prossegue com estratégias que funcionam. Estes autores propuseram que, dentro do que parecem ser respostas passivas ou reativas a forças externas, a organização realmente aprende

e cria quando ela sugere estratégias novas e interessantes.

No sentido de se ter maior clareza a respeito dos fatores que teriam de ser pesquisados e atingir os objetivos propostos pelo presente estudo, optou-se por uma abordagem consensual entre os autores referenciados na fundamentação teórica acerca do processo de formação das estratégias nas organizações e das práticas de aprendizagem organizacional.

Com base nos pressupostos teóricos abordados nas seções anteriores, foi elaborado o quadro 11, que demonstra as principais categorias de análise consideradas no processo de formação das estratégias, relacionando-as às práticas de aprendizagem organizacional identificadas na literatura, de forma a investigar como elas se relacionaram no decorrer da pesquisa.

Aspectos considerados no processo de formação da estratégia	Práticas de aprendizagem Organizacional
Missão	Reuniões para reflexão Momento para refletir a partir de experiências anteriores e estímulo à troca de idéias. Pré-disposição para aprender com o passado
Objetivos	Estudos de caso Oportunidades para descrição de problemas organizacionais e questionamento acerca de premissas existentes
Cenários	Planejamento através de cenários Mudança ou suspensão de regras vigentes; estimular a experimentação por meio de diferentes cenários e a capacidade dos seres humanos de transmitir informações
Pontos fortes	Práticas de <i>benchmarking</i> Oportunidade para uma empresa aprender com a experiência de outras, questionando o que fazem, por que fazem de determinada forma e por que devem mudar
Pontos fracos	Alianças estratégicas Troca de habilidades, tecnologias, competências essenciais e diretrizes estratégicas entre empresas. Flexibilidade para mudar com o negócio e permitir a cada parceiro aprender e sobreviver
Ameaças	Equipes autogeridas Funcionários conduzem sua própria aprendizagem. Compartilhamento de idéias, habilidades, objetivos e recompensas; uns aprendem com os outros ao trabalharem em equipe
Oportunidades	Práticas de gestão de recursos humanos Reconhecimento da importância do indivíduo e organização com desenvolvimento de um ambiente que fomenta/impulsione o seu aprendizado
Fazer o quê	
Ser o quê	
Estar onde e quando	

Quadro 11: A relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação das estratégias
Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Esse quadro contempla os aspectos a serem considerados no processo de formação das estratégias em uma Instituição de Ensino, apoiado nas premissas de Braga e Monteiro (2005). Estes autores recomendam a realização de um diagnóstico interno, por meio da análise dos pontos fracos e fortes, que consistem nas características internas da Instituição que lhe imputa uma condição desfavorável ou favorável no processo competitivo ou frente ao ambiente em que ela se insere. Da mesma forma, mencionam que a Instituição de Ensino deve promover um diagnóstico externo por intermédio da análise de ameaças e oportunidades, que consiste nos fatores externos, oriundos do macroambiente ou do setor de negócios da Instituição, que poderão vir a criar condições competitivas desfavoráveis ou favoráveis a ela.

Quanto às práticas de aprendizagem organizacional, Cavalcanti (2001) propõe que, para fomentar o processo de aprendizagem organizacional, é necessário identificar práticas e ferramentas de gestão que facilitem, disseminem e permitam à empresa possuir um maior controle sobre os seus processos e a forma com que irão conduzi-los.

Na etapa seguinte, serão contextualizadas as características de uma Instituição de Ensino, tendo em vista que esta será objeto de análise do presente estudo.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Nesta seção, será estabelecida a contextualização de uma Instituição de Ensino e os aspectos que a caracterizam, tendo em vista que consiste no objeto de análise do presente estudo.

4.4.1 Conceito e Características de uma Instituição de Ensino

Como o objeto de estudo da presente pesquisa consiste em uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, torna-se relevante compreender o que significa uma I.E. e suas características.

Inicialmente, Brito (2000) afirma que a tentativa de transferir para as Instituições de Ensino a imagem de outras empresas leva certamente ao fracasso e sinaliza que características específicas dessas organizações não permitem compará-las à grande maioria das organizações existentes na sociedade. Isso porque, segundo a autora, as Instituições de Ensino não vendem produtos ou oferecem serviços tangíveis, mas sim propagam o ensino e o conhecimento, que se apresentam como fatores impossíveis de mensurar, mas que lhe conferem uma posição de excelência dependendo do conhecimento adquirido por seus alunos.

Entende-se por Instituição de Ensino a organização que contemplar uma filosofia que permeie valores relacionados à excelência do ensino e aos meios de sua promoção, além da importância dada às pessoas, ao aprendizado contínuo e ao comprometimento das demandas do local e do país onde está inserida (MARCELINO, 2004).

Nesse sentido, a Instituição de Ensino deve definir, primeiramente, a sua missão, cuja formação significa a primeira e mais abrangente escolha estratégica desse processo e que, dada a sua importância, não pode ficar reduzida a uma mera declaração formal.

Segundo Marcelino (2004), essa filosofia de atuação visa à definição de objetivos estratégicos, exequíveis e consistentes com as orientações estratégicas emanadas pela direção da Instituição de Ensino, adotando como regra fundamental uma gestão eficaz, concentrada em objetivos, programas, projetos e metas, de modo a favorecer o aproveitamento das oportunidades relevantes, a neutralizar ou a reduzir ameaças conjunturais e a orientar o processo gerencial. Com referência aos programas e projetos, trata-se de uma carteira de iniciativas específicas a serem desenvolvidas, visando alcançar condições essenciais para o êxito da estratégia. Esses projetos podem ser de cunho social, como, por exemplo, responsabilidade social e ambiental. Todavia, para este autor, devem ser constituídos poucos projetos, mas de grande impacto.

Tachizawa e Andrade (1999) consideram que, além desse entendimento acerca de uma Instituição de Ensino, devem-se também conhecer outras características inerentes a ela, tais como: a) missão; b) processos internos; c) concorrentes; d) órgãos normatizadores oficiais; e e) ramo de atividades. Na *missão*, procura-se explicitar a finalidade peculiar que diferencia a Instituição de Ensino de outras de seu tipo. Nesse sentido, é definida como o fim mais amplo que uma Instituição estabelece para si mesma. Quanto a *processos internos*, relacionam-se os produtos principais, complementares, substitutos e produtos concorrentes.

Com relação aos *concorrentes* das Instituições de Ensino, procura-se identificar sua origem, características, pontos fortes, pontos fracos, a segmentação de mercado e a inovação de serviços educacionais, fatores estes que são considerados e avaliados com relação à análise dos concorrentes. Os *órgãos normatizadores oficiais* exercem funções regulatórias com influência direta sobre o comportamento da Instituição. Visam posicionar a Instituição de Ensino em relação ao quadro institucional vigente no contexto do macroambiente no qual o setor e, conseqüentemente, a Instituição de Ensino se inserem. Por fim, o *ramo de atividades* visa identificar o tipo de setor econômico a que a Instituição de Ensino sob estudo pertence, como decorrência natural da aplicação dos elementos de análise anteriores.

As Instituições de Ensino, como prestadoras de serviços, possuem, entre suas

características específicas que as distinguem das demais organizações, objetivos múltiplos e dificuldade de mensuração dos seus resultados, apontados como fatores diferenciadores e dificultadores de sua gestão. Enquanto seus dirigentes tentam lidar internamente com as questões relacionadas a essas duas especificidades, o ambiente a sua volta está em processo de mudança e transformação (MARCELINO, 2004).

Sob o ponto de vista das Instituições de Ensino de caráter privado, segundo Tachizawa e Andrade (1999), estas apresentam determinadas características que precisam ser consideradas, consistindo em: a) termos qualitativos (porte, tipo de cursos oferecidos, qualificação do corpo docente e demais peculiaridades intrínsecas); b) ausência de grande diversidade entre as tecnologias educacionais e de processos utilizados pelas Instituições; c) existência de barreiras legais e governamentais à entrada de novas Instituições; d) elevada regulamentação estatal/governamental; e) competição básica, via lançamento de novos cursos, em busca de novos clientes (alunos); f) significativo volume de investimentos e de capital para entrada no setor; g) produto gerado – alunos – detentor de alto conhecimento; h) a diferenciação entre as Instituições de Ensino se dá no tocante à finalidade para a qual estão preparando seus alunos, bem como à qualidade e às especificações didático-pedagógicas, e sua demanda é por demais dependente da taxa de crescimento da população estudantil; e i) detenção de significativo controle sobre o setor, por parte das Instituições de Ensino já instaladas, em sua área de atuação, com domínio dos fornecedores/docentes da região.

Para Tachizawa e Andrade (1999), entende-se também por Instituição de Ensino a organização vista sob um enfoque sistêmico, ou seja, composta por fornecedores, clientes internos, produtos e mercado. Por *fornecedores*, entendem-se as I.E.s agentes que fornecem recursos à Instituição de Ensino na forma de bens, serviços, capital, materiais, equipamentos e demais recursos, que, por sua natureza, constituem os insumos necessários às suas atividades internas. Nesse contexto, também figura o professor, detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno, como principal fornecedor (colaborador ou parceiro) da Instituição de Ensino. Os *clientes internos* são representados pelos funcionários e, principalmente, pelos alunos/estudantes. Por *produto*, compreende-se o resultado de uma série de atividades realizadas internamente, como os resultados do que os alunos aprendem e pesquisam. *Mercado* é subentendido como o conjunto de clientes externos, constituídos pelas organizações, sejam elas governamentais, públicas ou privadas, que irão absorver os profissionais instruídos e preparados pela Instituição de Ensino.

Além das características mencionadas anteriormente, Tachizawa e Andrade (1999) apontam que as Instituições de Ensino se constituem, ainda, como: a) um complexo que

comporta cultura, estrutura, professores e funcionários, com suas respectivas atividades, e a interação entre elas e os alunos; e b) uma metodologia de ensino-aprendizagem e o projeto pedagógico que se entende pela estrutura curricular aplicada e reconhecida pelos órgãos reguladores de ensino.

Para melhor vislumbrar as características inerentes à Instituição de Ensino, segue a figura 5, ilustrada abaixo:

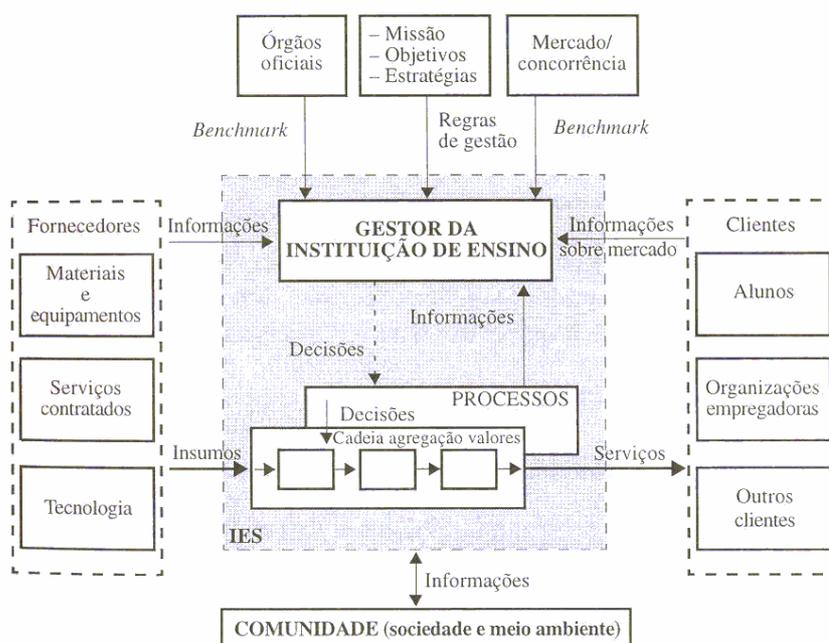


Figura 5: Características inerentes à Instituição de Ensino
Fonte: Tachizawa e Andrade (1999)

Cabe salientar ainda que, especialmente nas instituições privadas no ensino brasileiro, há intensa intervenção do governo, que exerce considerável pressão sobre as atividades das Instituições de Ensino. Apesar da aparente autonomia que lhe são conferidas por meio do dispositivo legal, toda a normatização que envolve os padrões de qualidade, adotados como únicos em todas as regiões do país – os programas curriculares; os preços das mensalidades nos estabelecimentos privados; as atividades de pesquisa e extensão, entre outros aspectos –, é imposta pelos Órgãos Regulamentadores (BRITO, 2000).

Segundo a autora, diante desse panorama, observa-se a intensa dicotomia com que as Instituições de Ensino se deparam. De um lado, atender às exigências legais impostas, melhorando a qualidade de seus cursos, seguindo padrões de qualidade de outras Instituições de Ensino do mesmo segmento. Por outro, elas têm que desempenhar um papel que supra as expectativas da sociedade, no que se refere ao seu papel social, econômico e cultural,

legitimando, assim, suas ações no local onde atuam.

Diante do contexto exposto, percebe-se a necessidade da profissionalização e da preocupação com a gestão na Instituição de Ensino e, portanto, a importância que deve ser dada à formação e ao desenvolvimento de estratégias.

Na etapa seguinte, será apresentado o método de pesquisa utilizado neste estudo, e serão descritos a estratégia de pesquisa escolhida, os critérios para seleção do caso, a unidade de análise, o detalhamento das etapas da pesquisa e a forma como os dados serão analisados e interpretados.

5 MÉTODO DE PESQUISA

O conceito de pesquisa, segundo Cooper e Schindler (2003), consiste em qualquer investigação organizada, executada para fornecer informações a problemas. Os mesmos autores acrescentam, ainda, que as pesquisas em Administração são investigações sistemáticas que fornecem informações para orientar as decisões empresariais.

A seguir, são abordados os aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. São apresentados: escolha do método (seção 5.1), estratégia de pesquisa (seção 5.2), unidade de análise (seção 5.3), detalhamento das etapas da pesquisa (seção 5.4) e análise e interpretação dos dados (seção 5.5).

5.1 ESCOLHA DO MÉTODO

Diante do tema de pesquisa proposto, a pesquisa será qualitativa por meio do estudo de caso, do tipo exploratório. Com base nessa afirmação, primeiramente torna-se importante conceituar a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, para Boaventura (2004), consiste em uma investigação como fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal. Ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. As pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998).

Com referência à estratégia de estudo de caso, é utilizada para explorar aquelas situações nas quais a investigação que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados, conforme afirma Yin (2005). Nesse contexto, o estudo de um caso é realizado porque se espera que, a partir de um estudo aprofundado de um determinado fenômeno, se possa aumentar o entendimento sobre ele, facilitando a sua teorização.

Em relação ao estudo de caráter exploratório, é possível explicá-lo como uma forma de descobrir respostas para as perguntas *quem, o quê, quando, onde e*, algumas vezes, *como* (COOPER e SCHINDLER, 2003). Para Churchill (2000), os resultados das pesquisas de caráter exploratório podem tornar-se a base para uma investigação mais completa. Enquanto, para Facchin (2002), as pesquisas do tipo exploratório proporcionam maior familiaridade com o problema e tornam-no mais explícito por meio da construção de hipóteses.

Em vista do tema abordado, o estudo de caráter exploratório torna-se útil em razão de

o pesquisador não ter conhecimento dos problemas com que poderá se deparar durante a pesquisa (COOPER; SCHINDLER, 2003).

Segundo estes autores, esse tipo de estudo dá-se quando os pesquisadores procuram descobrir idéias e percepções. Em geral, esse tipo de pesquisa é usado para gerar hipóteses ou explicações prováveis e identificar áreas para um estudo mais aprofundado. Nesse sentido, a pesquisa exploratória visa levantar questões e hipóteses para futuros estudos, por meio de dados qualitativos (COOPER e SCHINDLER, 2003; YIN, 2005).

5.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

A estratégia escolhida para a realização da pesquisa é o estudo de caso único, pois a investigação ocorrerá em uma organização. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso único é um projeto apropriado em várias circunstâncias.

Para Facchin (2002), a principal função do estudo de caso é a explicação sistemática de fatos que ocorrem no contexto social, enquanto que, para Gil (1994), esse método é caracterizado pelo estudo aprofundado de um ou de poucos objetivos, de maneira a adquirir conhecimento amplo e detalhado sobre o tema. Para o autor, a maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias, em virtude de sua flexibilidade, o que contribui para o despertar de outros aspectos, ao longo da pesquisa, que não haviam sido inicialmente previstos.

Baseado nas premissas de como e por quê, conforme Yin (2005), o estudo de caso é caracterizado por uma investigação empírica que estuda o fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real. Com base neste autor, o pesquisador considerou que o estudo de caso é uma estratégia válida, pois não há controle sobre eventos comportamentais (não há condicionamentos e/ou manipulações de comportamentos em ambiente controlado).

5.3 UNIDADE DE ANÁLISE E SELEÇÃO DO CASO

A pesquisa foi empreendida em uma única organização, sendo esta uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, localizada em Porto Alegre, a qual consiste num referencial no país em preparação de cursos aos bacharéis em Direito para o concurso de ingresso à magistratura, bem como de atualização para magistrados e operadores da área do Direito.

A escolha do caso, pelo entendimento do pesquisador, ocorreu pela possibilidade do

desenvolvimento de um trabalho de investigação na Instituição de Ensino, ao identificar quais práticas de aprendizagem organizacional são adotadas e em que momentos estas se relacionam no processo de formação de suas estratégias. Nesse sentido, o estudo possibilitou identificar e visualizar de uma forma mais clara como ocorre o processo de formação das estratégias.

Outro fator considerado para seleção deste caso foi a acessibilidade às informações e aos respondentes, facilitada pelo fato de que o pesquisador faz parte do corpo funcional da Associação, ao qual a Instituição em estudo é vinculada.

Nesse contexto, conforme considerado pelo pesquisador, a unidade de análise foi selecionada, também, em razão de possibilitar o aprofundamento sobre o tema escolhido.

Todavia, cabe ressaltar que a diretoria da organização escolhida solicitou a não-identificação de seu nome ao longo do projeto de pesquisa, em virtude de não ter garantia e controle da forma que as informações geradas na pesquisa seriam utilizadas.

A seguir, é discutido o detalhamento das etapas da pesquisa, com a pesquisa bibliográfica, a técnica de coleta de dados e o público-alvo que participou da pesquisa.

5.4 DETALHAMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA

5.4.1 Pesquisa Bibliográfica

Primeiramente, o presente estudo considerou a pesquisa bibliográfica, que, segundo Lakatos e Marconi (2003), abrange a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo e que consiste em publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias e teses, entre outros. Nesse sentido, cabe ressaltar que as fontes bibliográficas consideradas para o presente estudo foram livros, artigos, pesquisas, publicações e teses, nos quais se busca conceituar e elucidar aprendizagem organizacional e como esta pode ocorrer nas organizações, bem como suas práticas, além da contextualização de Instituição de Ensino, em razão de ser o objeto de estudo. Essa revisão da literatura visou abordar também o conceito de estratégia, histórico, tipos e o seu processo de formação e implementação, especialmente em uma Instituição de Ensino.

Nesse contexto, destaca-se Boaventura (2004), que considera a revisão da literatura uma etapa importante para o encadeamento lógico da investigação. Sendo assim, procura-se saber o que já foi escrito sobre o tema de pesquisa proposto, buscando-se na literatura específica a contribuição de outros autores, pesquisadores e estudiosos que se detiveram com

o mesmo objeto da dissertação ou com temas semelhantes. A fundamentação teórica esclarece o problema de pesquisa, por meio da compreensão de enfoques, dados, informações, elucidando melhor a matéria em exame.

5.4.2 Coleta de Dados

Esta é a etapa do estudo em que se inicia a aplicação dos instrumentos de pesquisa elaborados e das técnicas selecionadas, visando efetuar a coleta dos dados. A coleta de dados se realizou por meio de pesquisa documental, observação direta e aplicação do roteiro de entrevistas.

De acordo com a investigação proposta, a pesquisa documental, como apontam Lakatos e Marconi (2003), constitui uma fonte de coleta de dados restrita a documentos escritos. Os tipos de documentos podem ser dados históricos, bibliográficos e estatísticos, informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondências públicas ou privadas, entre outros.

Para o desenvolvimento do estudo, foram considerados os seguintes documentos pertinentes à organização pesquisada: arquivos, relatório bienal, atas, materiais gráficos como *folders* e cartazes, ofícios, *e-mails*, regulamentos e regimentos internos. A análise desses documentos auxiliou a identificar a estrutura, atividades, serviços, visão, objetivos, metas, valores e de que forma essas premissas são disseminadas entre o corpo diretivo e os funcionários.

Com relação à análise dos documentos anteriormente mencionados pertencentes à organização, o processo de investigação começou quando do início do presente estudo, ocorrido em março de 2005, e se estendeu até o encerramento da análise dos dados, ocorrido no final de maio de 2007.

Quanto à observação direta que ocorreu na Instituição pesquisada, esta foi facilitada em razão de a pesquisadora fazer parte do corpo funcional da organização ao qual a Instituição em estudo é vinculada. Segundo Yin (2005), a observação direta se caracteriza como outra fonte de evidências em um estudo de caso, pois, quando da visita de campo ao “local” escolhido para análise, poderão ser encontrados disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes.

A observação direta, que ocorreu de maneira informal, foi realizada ao longo das visitas de campo, incluindo as ocasiões durante as quais estavam sendo coletados dados, por

meio da aplicação do roteiro de entrevistas, aos membros da Instituição de Ensino, em sua sede. Nessas observações foi possível verificar as instalações e as disposições físicas, bem como o clima organizacional. Vale ressaltar que essa observação direta ocorreu, da mesma forma, desde o início da elaboração do presente estudo, ocorrida em março de 2005, até a sua finalização, em maio de 2007.

Por meio da análise da pesquisa bibliográfica e documental, foi elaborado o instrumento de pesquisa que consistiu em entrevista semi-estruturada que visou identificar o processo de formação das estratégias e as práticas de aprendizagem organizacional relacionadas nesse processo.

Cabe ressaltar que, antes de aplicado aos membros da Administração da Instituição de Ensino objeto de estudo, o roteiro de entrevistas foi submetido à validação de um profissional especialista da área do tema abordado no presente trabalho, sendo este o Dr. Luiz Henrique Boff¹. A validação, realizada em 4 de outubro de 2006, durou aproximadamente uma hora e trinta minutos. Na oportunidade, o mencionado profissional sugeriu que fossem acrescentadas algumas questões a serem abordadas no roteiro de entrevistas, observações estas que foram devidamente incluídas e aparecem discriminadas no desenho de pesquisa.

Com referência ao pré-teste, cabe ressaltar Lakatos e Marconi (2003), os quais destacam que a análise dos dados obtidos no pré-teste poderá evidenciar possíveis falhas existentes, apontar inconsistência ou complexidade das questões, bem como ambigüidade ou linguagem inacessível, perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante e inversão na ordem das questões.

Nesse contexto, em relação ao pré-teste do roteiro de entrevistas, este foi aplicado ao Coordenador-Executivo (Gerente) da Instituição de Ensino pesquisada, em 10 de outubro de 2006, na sala de reuniões da sede da referida organização, perdurando por uma hora e quarenta minutos. Na ocasião, o mencionado profissional apontou, no roteiro de entrevistas, algumas questões que considerou repetitivas e com sentido ambíguo. Sendo assim, o roteiro foi reformulado e enquadrado de acordo com o proposto.

Para identificar o processo de formação das estratégias, incluindo as práticas de aprendizagem organizacional envolvidas nesse processo, o público-alvo selecionado para aplicação do roteiro de entrevistas semi-estruturado consistiu nos membros da Administração

¹ Luiz Henrique Boff – Doutor em administração, com ênfase em sistemas de informação e decisão, pelo PPGA/UFRGS. Especialista em informática empresarial e bacharel em comunicação social, é professor do curso de pós-graduação em administração na área de gestão do conhecimento. Coordenador da Universidade Corporativa do Banco do Brasil no Rio Grande do Sul e educador corporativo na área de gestão.

da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, tendo em vista que foi possível constatar que as decisões estratégicas são estabelecidas nesse âmbito. A Administração é composta pela Presidente e pela Vice-Presidente Cultural da Associação à qual a Instituição de Ensino é vinculada, bem como por seu Diretor, pela Vice-Diretora, pelos sete Coordenadores de Curso e pelo Coordenador-Executivo (que é o intermediador entre Administração e funcionários). Com relação aos Coordenadores de Curso, estes são os chefes imediatos dos cursos, grupos de estudos ou eventos específicos da Instituição de Ensino. O Diretor, a Vice-Diretora e os Coordenadores de Curso também fazem parte do corpo docente, sendo este composto por juízes, desembargadores, advogados, juristas e professores de outros ramos do saber que não necessariamente se referam à área jurídica.

A aplicação do roteiro de entrevistas (Apêndice A) junto à Administração da Instituição de Ensino pesquisada ocorreu de outubro de 2006 até fevereiro de 2007, período mais extenso do que o inicialmente previsto, em vista da dificuldade em conseguir alguns agendamentos. O pesquisador foi ao encontro dos doze membros da Administração para a realização das entrevistas, nos locais estabelecidos por eles, ocorrendo na maioria das vezes na sede da Instituição pesquisada e, em alguns casos, no local de trabalho do pesquisador ou no gabinete dos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete, e as informações obtidas foram degravadas e transcritas na íntegra para facilitar o entendimento do pesquisador acerca do que foi respondido para não haver possibilidade de se perder alguma informação importante.

Contudo, cabe ressaltar que um dos sete coordenadores de curso preferiu que fosse deixado com ele o roteiro de entrevistas, em vez da aplicação da entrevista pessoalmente, para posterior preenchimento e envio por *e-mail*. O retorno não ocorreu mesmo após diversas tentativas de contato solicitando uma posição a respeito.

Nesse contexto, cabe elucidar o conceito de entrevista, que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 105), consiste em:

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. No caso em estudo, será um procedimento para auxiliar na investigação do tema proposto.

Na entrevista, do tipo semi-estruturada, o entrevistador tem certa liberdade para conduzir a entrevista e direcioná-la no caminho mais adequado à realização dos objetivos. É uma forma de permitir explorar mais amplamente o objeto de pesquisa. Normalmente, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Para facilitar a compreensão das etapas que foram utilizadas ao longo do projeto de pesquisa e como elas auxiliaram a responder aos objetivos geral e específicos propostos, a figura 6 representa um esquema simplificado do desenho de pesquisa utilizado.

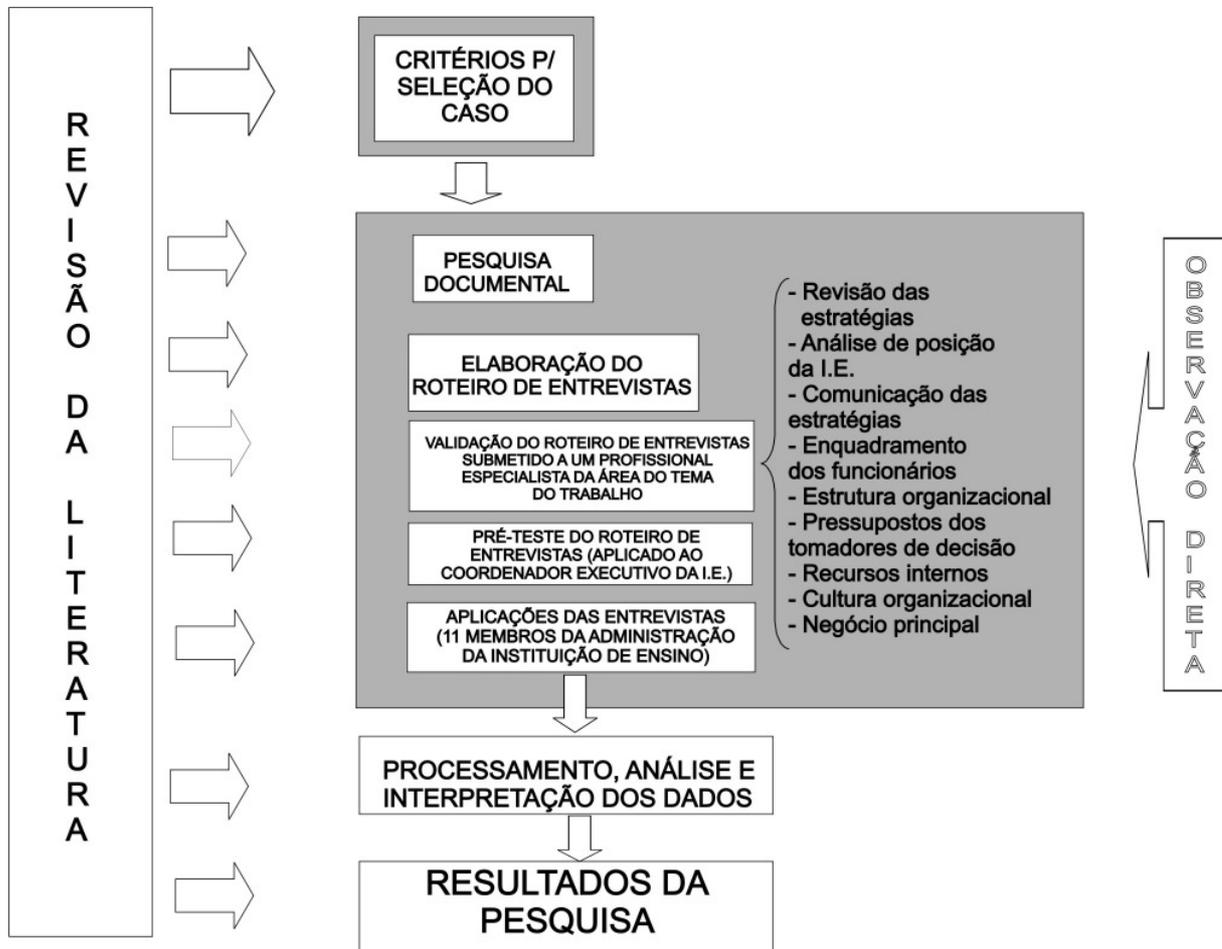


Figura 6: Desenho de pesquisa
Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Com a intenção de esmiuçar as etapas propostas no desenho de pesquisa, segue o quadro 12, abaixo:

Etapas da pesquisa	Intenção da etapa	Período em que ocorreram
Pesquisa bibliográfica (livros, artigos, pesquisas, publicações e teses)	Conceituar e elucidar o significado de estratégia e o seu processo de formação e implementação, inclusive em uma Instituição de Ensino, bem como de aprendizagem organizacional e como esta pode ocorrer nas organizações, assim como suas práticas, além da contextualização de Instituição de Ensino, em razão de ser o objeto de estudo	Março de 2005 (quando se iniciou a elaboração do projeto) a maio de 2007

Etapas da pesquisa para atingir os objetivos propostos – continuação

Etapas da pesquisa	Intenção da etapa	Período em que ocorreram
Pesquisa documental (arquivos, relatório bienal, atas, materiais gráficos como <i>folders</i> e cartazes, ofícios, <i>e-mails</i> , regimentos e regulamentos da Instituição de Ensino)	Identificar atividades, serviços, missão, objetivos, metas, valores, estrutura e cultura organizacional, entre outras informações consideradas relevantes para o presente estudo	Março de 2005 (quando se iniciou a elaboração do projeto) a maio de 2007
Observação direta (na Instituição de Ensino pesquisada)	Possibilidade de encontrar disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes, como clima organizacional, disposição e instalações físicas	Março de 2005 (quando se iniciou a elaboração do projeto) a abril de 2007
Validação da entrevista semi-estruturada (com um profissional especialista da área de abrangência do tema)	Verificar se o roteiro de entrevistas se enquadrava no contexto da pesquisa, sendo sugerida a inserção das seguintes questões: revisão das estratégias, análise da posição da I.E., comunicação das estratégias, enquadramento dos funcionários, estrutura organizacional, pressupostos dos tomadores de decisão, recursos internos, cultura organizacional e negócio principal	4 de outubro de 2006
Aplicação do pré-teste (aplicação com o Coordenador-Executivo da Instituição de Ensino pesquisada)	Verificar possíveis falhas existentes, apontar inconsistência ou complexidade das questões, bem como ambigüidade ou linguagem inacessível, perguntas supérfluas ou que causem embaraço ao informante e ordem das questões. Foram constatadas perguntas ambíguas, e o roteiro de entrevista foi reformulado e enquadrado dentro do proposto	10 de outubro de 2006
Aplicação das entrevistas semi-estruturadas (aplicadas pessoalmente junto à Administração da Instituição de Ensino pesquisada)	Identificar o processo de formação das estratégias e as práticas de aprendizagem organizacional existentes na Instituição de Ensino	Outubro de 2006 a fevereiro de 2007
Processamento e análise dos dados (obtidos da pesquisa documental, da observação direta e das informações geradas a partir da aplicação do roteiro de entrevistas)	Descrever, interpretar e analisar as informações geradas ao longo da pesquisa	Janeiro a junho de 2007
Resultados da pesquisa	Conclusões e sugestões de alternativas futuras e possíveis correções nas medidas já adotadas	Junho de 2007

Quadro 12: Etapas da pesquisa para atingir os objetivos propostos
 Fonte: Elaborado pelo pesquisador

5.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta etapa, as informações geradas ao longo da pesquisa foram descritas, interpretadas e analisadas. A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas e incentivar reflexões sobre o problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como finalidade a procura do

sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. Contudo, nos estudos de caso não se pode falar num esquema rígido de análise e interpretação (GIL, 1994).

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), esta etapa implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase inicial e acompanha toda a investigação.

Para Cervo e Bervian (1996), nesta etapa o pesquisador entra em uma das fases decisivas da elaboração do trabalho científico. Este autor acrescenta ainda que, em primeiro lugar, trata-se de reunião e registro de todas as informações obtidas, da interpretação e análise dos dados reunidos e, finalmente, da classificação desses dados.

A análise de dados nos estudos de caso consiste em examinar, categorizar, tabular ou reunir as evidências para recorrer as proposições iniciais de um estudo. Para Yin (2005), a análise das evidências encontradas nos estudos de caso se caracteriza como o aspecto mais difícil desse tipo de estudo. Portanto, é preciso que o pesquisador tenha uma estratégia analítica definida que irá conduzi-lo durante esta parte do trabalho.

Ainda para Yin (2005), há duas estratégias gerais para se analisar um caso. Uma delas se baseia em seguir uma série de proposições teóricas que levam ao estudo de caso. Essas proposições definem as questões que serão pesquisadas, as perguntas que serão feitas e os dados que serão coletados, assim facilitando a sua organização. A segunda estratégia é desenvolver um padrão descritivo para organizar o estudo de caso. O padrão proporciona os critérios necessários para a interpretação e a análise dos dados coletados.

O propósito do estudo de caso é reunir informações compreensivas sistemáticas e profundas sobre o caso de interesse. Para que isso ocorra, Patton (1986) sugere que sejam seguidas três etapas para trabalhar os dados coletados nas entrevistas. O primeiro consiste em juntar todos os dados sobre o caso, ou seja, todas as informações que foram reunidas sobre ele. O segundo passo é escrever um registro de caso que visa organizar todos os dados de uma maneira compreensiva e que contenha todas as principais informações que serão utilizadas na análise e no estudo do caso. O terceiro e último passo diz respeito ao tratamento descritivo, analítico, interpretativo e avaliativo dos dados descritivos que constam no registro de caso.

Cabe ressaltar que foi adotada a análise de conteúdo para analisar as informações geradas ao longo do estudo, que, segundo Bardin (2006), se organiza nas seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para a autora, análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das

comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Pode-se dizer, ainda, que análise de conteúdo se apresenta como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados. Segundo Bardin (2006), seu objetivo consiste na manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Divide-se em dois tipos: qualitativa e quantitativa. Para esta autora, a característica da análise qualitativa é fato de a inferência ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e, a partir disso, descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação, enquanto que, na análise quantitativa, o determinante é a frequência com que o índice se apresenta no discurso.

No caso do presente estudo, a primeira providência para realizar a descrição foi unir em cada questão as respostas oriundas do roteiro de entrevistas, que buscava informações de como ocorria o processo de formação das estratégias na Instituição de Ensino, bem como acerca das práticas de aprendizagem organizacional existentes. As informações originárias da pesquisa que eram iguais ou se assemelhavam foram reunidas, bem como foram agrupados os dados que se apresentavam diferentes dos demais. E, por fim, foram unidos os dados que não acrescentavam nenhuma informação pertinente ou relevante para o contexto abordado.

Para facilitar a análise e a interpretação do caso estudado, também se realizou uma análise dos documentos coletados junto à Instituição de Ensino pesquisada, para reforçar algumas informações obtidas por meio do roteiro de entrevistas e descobrir outras características da organização.

A descrição dos resultados iniciou-se pela caracterização da Instituição de Ensino estudada. O próximo passo foi descrever os aspectos que norteiam o processo de formação das estratégias, os quais foram expostos em forma de tópicos. Em seguida, descreveram-se as práticas de aprendizagem organizacional adotadas pela Instituição de Ensino, realizando, por último, uma análise de como essas práticas se relacionam ao processo de formação das estratégias.

Diante do exposto, na próxima etapa, são apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa com a finalidade de demonstrar como ocorre a relação entre as práticas de aprendizagem organizacional existentes e o processo de formação das estratégias em uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para facilitar a apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo, inicialmente será feita uma descrição da Instituição de Ensino pesquisada, ressaltando as suas características, atividades e propósitos. Posteriormente, é realizado o mapeamento do processo de formação das estratégias na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso. Em seguida, será demonstrado que tipos de práticas de aprendizagem organizacional existem na organização estudada. Por fim, será apresentado em que momentos as práticas de aprendizagem organizacional adotadas se relacionam com o processo de formação da estratégia.

6.1 DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA

A Instituição de Ensino estudada está localizada em Porto Alegre, consistindo em uma I.E. sem fins lucrativos, instituída pela Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul e oficializada pelo Tribunal de Justiça do Estado, conforme Resolução de seu Órgão Especial, constante na ata da 19ª Sessão Extraordinária, de 27 de outubro de 1980, publicada no Diário da Justiça nº 221, de 18 de novembro de 1980.

Atualmente, possui 28 funcionários, incluindo os estagiários, distribuídos no apoio administrativo, compreendido nos setores: Direção, Coordenações, Secretaria, Cursos, Pedagogia, Comunicação, Financeiro, Biblioteca, CPD e Serviços (Portaria, Telefonia e Copa). Esse apoio administrativo tem como encargo planejar, coordenar e supervisionar as atividades da I.E., controladas pelo Coordenador-Executivo, atendendo às diretrizes propostas pela Direção. Em vista dessa composição estrutural, percebe-se que a Instituição de Ensino pesquisada apresenta-se compartimentalizada, ou seja, dividida em setores específicos para desempenhar determinada atividade. Essa disposição estrutural, dividida por departamentos, pode acarretar que os funcionários se tornem especialistas somente em suas tarefas, desconhecendo assim as atividades desempenhadas pelos demais.

Com relação à visão, a Instituição de Ensino estudada estabelece o seguinte: “Ser uma fonte emanadora do conhecimento jurídico, como agente geradora da pesquisa na ciência jurídica, transferindo este ensinamento à magistratura e aos operadores do Direito, contribuindo para a construção de uma sociedade justa”. Quanto à missão, ela propõe: “O aprimoramento do ensino jurídico, por meio de um quadro de palestrantes qualificados e aplicação dos modernos meios tecnológicos na prática pedagógica, proporcionando ao corpo

discente as melhores condições do aprendizado e aplicação do Direito, para uma efetiva distribuição da justiça”. Com referência aos objetivos, estes consistem em: “Propor cursos de qualidade, bem como ser um referencial nos cursos preparatórios à magistratura e nos de atualização das diversas áreas do Direito”. Com referência às estratégias, a Instituição de Ensino menciona que são as seguintes: manutenção de padrões de qualidade e de excelência do ensino; manutenção do foco em cursos e estudos voltados à preparação e atualização dos aspectos relacionados à magistratura; expansão dos contatos com Instituições de Ensino do segmento jurídico e Inserção de Cursos à Distância, com a finalidade de ampliar a abrangência de atuação da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso.

O organograma da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso estudada está disposto da seguinte forma:

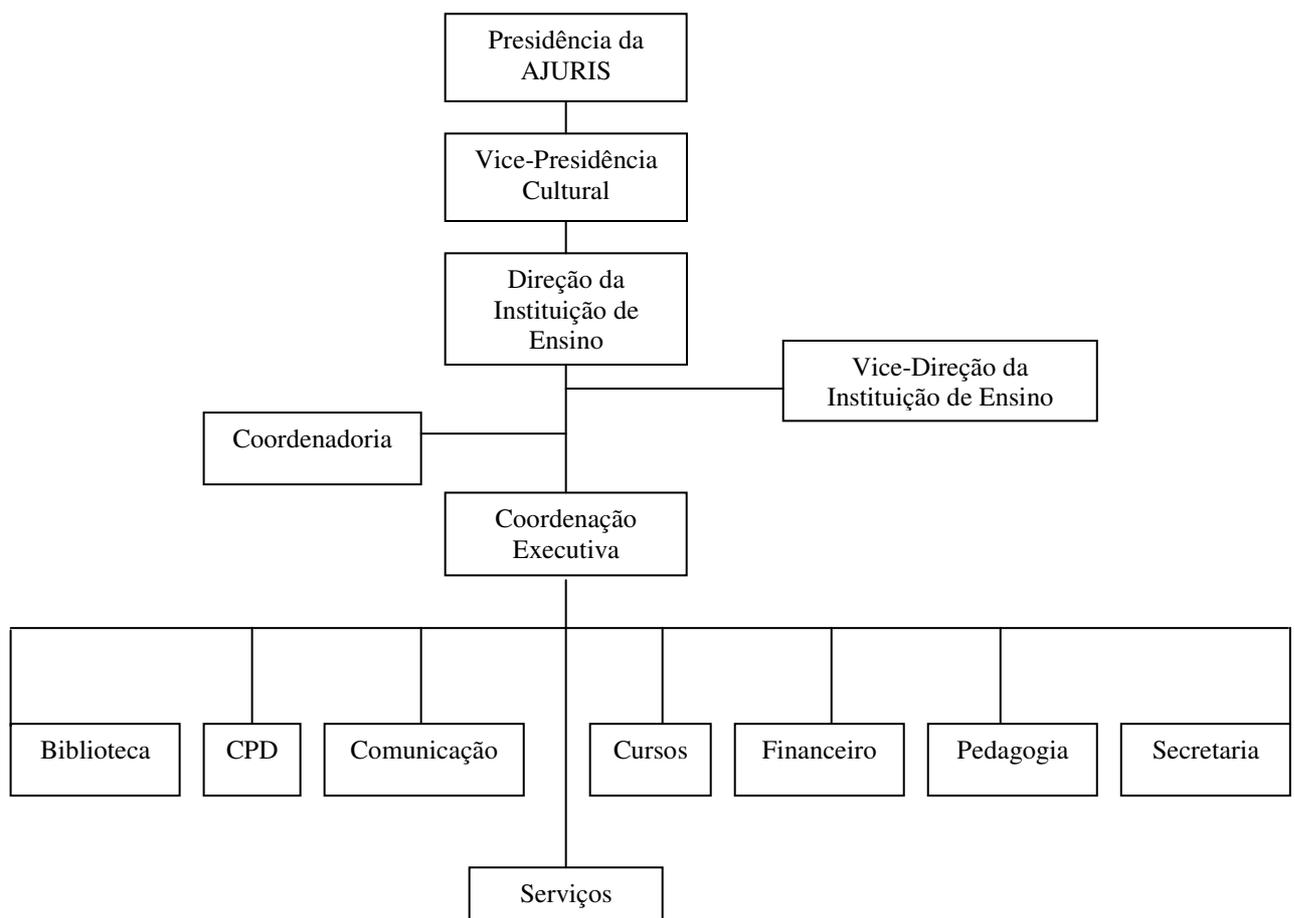


Figura 7: Organograma da Instituição de Ensino objeto de estudo
Fonte: Pesquisa Documental

Entre as principais capacidades da Instituição de Ensino, destacam-se: propiciar meios para especialização, aperfeiçoamento e atualização de conteúdos jurídicos aos magistrados; preparar, doutrinária e tecnicamente, candidatos a ingresso na magistratura; concorrer para o aprimoramento cultural e jurídico dos bacharéis em geral, servidores e auxiliares do Poder Judiciário; e promover concursos de ingresso à magistratura, palestras, seminários, encontros, simpósios, painéis com conferencistas renomados do Brasil e de outros países, cursos de pós-graduação e mestrado profissionalizante. Nesses termos, a Instituição estudada busca a formação contínua e abrangente de seus alunos, promovendo cursos tanto na capital gaúcha quanto em cidades-pólo no interior do Rio Grande do Sul e em outros estados do país.

A Instituição ainda perpetua o interesse em manter a integração com outras I.E.s congêneres, seja por intercâmbios para cursistas ou capacitadores, seja por meio do relacionamento com Instituições universitárias, no Brasil e no exterior. Outras atribuições da Instituição de Ensino estudada são fomentar a pesquisa científica e buscar o aperfeiçoamento jurídico, propondo a reforma da legislação vigente.

Como capacidade central, a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso oferece o curso básico, composto por dois semestres obrigatórios (níveis I e II), que buscam, fundamentalmente, capacitar o aluno para um adequado desempenho no concurso para ingresso na magistratura estadual. Nesse sentido, os semestres dão ênfase às matérias exigidas no edital do último concurso para ingresso à magistratura, sem prejuízo ao estudo de outros temas presentes nos concursos para outras carreiras jurídicas. Já o nível III, opcional, visa iniciar a formação do futuro magistrado, além de sua capacitação profissional, com práticas de sentenças e despachos. O requisito para ingresso de aluno junto a esta Instituição de Ensino consiste na comprovação da graduação em Ciências Jurídicas e Sociais, assim como a classificação no teste de seleção.

Com relação à estrutura física, a Instituição de Ensino possui dez salas de aula, com capacidade para cerca de sessenta alunos cada uma, embora a composição média das turmas não supere os quarenta alunos, para facilitar a relação docente-discente. Possui também salas para estudos individuais ou em grupo. A organização possibilita, ainda, a aplicação prática dos conteúdos abordados em aula, em razão de dispor de serviços jurídicos que propiciam aos cursistas atuarem profissionalmente em suas dependências. Essas oportunidades ocorrem por meio da elaboração de sentenças ou da participação junto aos Juizados Especiais Cíveis, como também disponibilizando aos alunos um estágio profissionalizante nos termos do convênio que a I.E. mantém com o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

Ela dispõe ainda de Biblioteca, Videoteca e Internet: a Biblioteca é composta por um acervo de mais de vinte e três mil obras, mais de cento e quarenta títulos de periódicos das mais diversas áreas do Direito e mais de uma centena de vídeos de palestras de renomados conferencistas nacionais e estrangeiros. Também funciona nas instalações da Biblioteca um laboratório de informática, com a disponibilização de computadores para pesquisa gratuita via Internet.

A Administração da I.E. é exercida pelo Diretor e pela Vice-Diretora. Quanto ao cargo de Diretor, este é escolhido por meio de eleição, promovida pela Associação à qual a Instituição pertence, e que ocorre no dia 8 de dezembro de cada ano ímpar. A posse efetiva aos cargos ocorre no primeiro dia útil do mês de fevereiro do ano seguinte. Sendo assim, a Administração do Diretor e do Vice é bienal. Apesar de eleito, a posse do Diretor só ocorrerá se houver anuência do Presidente do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

Os Coordenadores, que são escolhidos pelo Diretor da Instituição de Ensino, consistem em chefes imediatos dos cursos, grupos de estudos direcionados a matérias jurídicas. Com relação ao Curso de Preparação à Magistratura e a outros de longa duração ou de mais complexidade, poderá haver mais de um Coordenador. Estes estarão classificados da seguinte forma: Coordenador-Geral dos Cursos de Preparação à Magistratura; Coordenador dos Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Atualização de Magistrados; Coordenador dos Cursos de Aprimoramento dos Servidores da Justiça; Coordenador dos Cursos Destinados aos Juizados de Pequenas Causas; Coordenador do Curso à Distância para Servidores; e Coordenador dos Cursos e Eventos Especiais.

Os Coordenadores têm a incumbência de orientar os professores na elaboração de seus planejamentos, acompanhá-los na respectiva execução e fornecer os subsídios necessários; convocar os professores para as reuniões de planejamento e conselho de classe (integrado pelos professores de cada curso, com finalidade de manter a unidade de avaliação da Instituição); organizar o material pertencente à coordenação pedagógica; zelar pela apresentação dos graus de avaliação, quando houver; promover encontros para favorecer a execução uniforme dos programas e assegurar o princípio da isonomia na avaliação dos cursistas; providenciar a substituição dos professores e exercer todas as demais atividades necessárias ao êxito do curso.

Além da Direção e da Coordenação, ainda há o Conselho Técnico-Administrativo (CTA), composto pelo Diretor e pelos Coordenadores, consistindo em um órgão de assessoramento e de controle disciplinar.

Já o Conselho Consultivo consiste em um órgão direcionador dos objetivos, da

filosofia e dos rumos da Instituição de Ensino estudada, tendo como membros o atual e ex-diretores.

Para cada curso, poderão fazer parte do corpo docente: os magistrados; professores de reconhecida capacidade como juristas; profissionais da área do Direito com apreciável saber; profissionais de outros ramos do saber; e funcionários e servidores judiciais, extrajudiciais e administrativos.

Com relação aos recursos financeiros, estes são em parte subsidiados pela Associação à qual a Instituição de Ensino em questão é vinculada, bem como por recursos próprios advindos de seus cursistas, ou ainda pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, com os recursos de subvenções previstos no orçamento.

6.1.1 Processo de Formação das Estratégias

Para melhor demonstrar como ocorre o processo de formação das estratégias, os aspectos abordados na pesquisa foram percorridos em forma de tópicos, os quais foram analisados individualmente. Os fatores apresentados a seguir foram extraídos dos autores apresentados na fundamentação teórica, que consideram os pontos elencados abaixo como os mais elementares para a formação da estratégia.

6.1.1.1 Formas de Concepção e Pessoas Envolvidas na Formulação das Estratégias

Antes de iniciar a descrição do processo de formação da estratégia na Instituição de Ensino pesquisada, torna-se necessário, primeiramente, mencionar que a sua Administração considera estratégia como “a determinação de planos a serem seguidos para atingir os objetivos, valores e a missão traçadas pela organização e uma forma de reagir às pressões do ambiente externo”. Essa definição se enquadra com a concepção de estratégia proposta por Cavalcanti (2001).

A Instituição de Ensino estudada possui tanto planos formais quanto informais para elaboração de suas estratégias. Diante dessa constatação, tem-se que a organização detém estratégias deliberadas e emergentes, pois, segundo os seus gestores, há momentos para a definição de uma estratégia corporativa planejada, por meio de reuniões anuais ou semestrais (realizadas antes do início de cada semestre, com data e hora marcadas), que ocorrem entre a Direção, a Vice-Direção e Coordenadores de Curso. E, por vezes, há estratégias, que foram realizadas, mas não eram expressamente pretendidas, ou seja, foram tomadas decisões ao

longo de um processo que não estavam previamente planejadas. Esta afirmação se confirma no depoimento do Diretor da Instituição de Ensino estudada que diz *“Quando a Direção assumiu a Instituição de Ensino ela tinha um plano estratégico, com metas a serem alcançadas ao mesmo tempo dando continuidade a um trabalho que já vinha sendo desenvolvido, ou seja, procurando manter as estratégias e atividades todas que já aconteciam. Mas com o passar do tempo vão se descobrindo questões novas que não tinham se dado conta. Na verdade como os problemas que vão surgindo ao longo da atividade, os quais dão uma atenção e que acabam mudando o rumo do planejamento que haviam estabelecido antes.”*

A Direção da Instituição de Ensino considera, para subsidiar a formação de suas estratégias, as conversas informais com os magistrados de todo o Estado do Rio Grande do Sul, quando estes visitam a organização, ou ainda por meio de sugestões e opiniões que os juízes, ou pelos próprios atuais e ex-alunos manifestam por escrito, via *e-mail* ou por intermédio de um documento entregue na Secretaria da I.E.

A principal forma de conceber a estratégia corporativa é por meio de uma reunião preliminar que a Direção e a Vice-Direção que está concorrendo realiza com a Diretoria que está administrando na ocasião, bem como com o Conselho Consultivo (composto por ex-diretores). Com as informações extraídas dessa reunião, a Direção que está concorrendo para assumir a Instituição de Ensino elabora estratégias corporativas para os dois anos seguintes de gestão, como pressupostos da campanha de eleição, baseadas nos relatos das experiências passadas, sejam elas de sucesso ou de insucesso.

Outra forma de subsidiar a formulação da estratégia corporativa são as informações fornecidas pelos próprios alunos, obtidas por meio do questionário de satisfação que é aplicado junto a estes ao final de cada disciplina. Esse questionário contempla a avaliação do corpo docente quanto ao domínio do conhecimento envolvido na disciplina e à metodologia adotada nas aulas.

Em outros momentos, há possibilidade de a estratégia ser definida pelo próprio Coordenador de Curso, ao qual é delegada autonomia para definir as estratégias relacionadas com sua Coordenadoria. Para a formação dessas estratégias, que não são estratégias corporativas, e sim intermediárias, os Coordenadores de Curso levam em consideração as suas experiências de docência, a memória dos sucessos e insucessos, bem como as conversas individuais que mantêm com a Direção e a Vice-Direção, assim como reuniões que realizam com os professores pertencentes a sua área de coordenação, para troca de idéias, opiniões e experiências. Entretanto, antes de implementar qualquer estratégia definida por eles, os

Coordenadores de Curso submetem-nas, às vezes por escrito, às vezes verbalmente em reuniões – sejam conjuntas com os demais coordenadores ou somente com a Direção –, à apreciação da Diretoria da Instituição de Ensino como uma forma de terem a confirmação de que as estratégias propostas estão adequadas à filosofia da organização. Mas isso não consiste numa exigência da organização, pois não existiram relatos de que em alguma ocasião os direcionamentos propostos pelos Coordenadores de Curso não tenham sido acolhidos pela Direção.

Cabe ressaltar que as reuniões realizadas pelos membros da Instituição de Ensino possibilitam uma troca de sugestões, idéias, opiniões, críticas, planos, análise dos resultados, sendo uma oportunidade para avaliar e, se necessário, reestruturar as estratégias vigentes ou, ainda, elaborar novas, segundo demonstra o relato da Vice-Diretora da Instituição de Ensino *“as reuniões realizadas entre os níveis hierárquicos contribuem para refletir acerca de acontecimentos anteriores, pois esta reunião é realizada com o intuito de que os participantes dela se manifestem quanto a sugestões, reclamações, opiniões, tratar sobre alguns erros cometidos ou problemas que venham acontecendo. Segundo ela, a Administração tem uma pré-disposição muito grande de aprender com o passado, pois tem muita coisa maravilhosa deste passado, então tudo que é bom com relação à Instituição de Ensino Preparatória para Concurso continuam praticando e por vezes tentando aperfeiçoar.”*

Diante do cenário exposto, foi possível observar que o processo de decisão, assim como as estratégias, é definido, substancialmente, no âmbito de Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso. Em alguns casos, quando necessário, a Administração consulta o Coordenador-Executivo (denominação dada ao Gerente) para que este verifique e informe os recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis para a execução da estratégia, comunicados pelos funcionários das respectivas áreas. Mas isso não significa afirmar que, quando da formação das estratégias, não considerem as informações e o conhecimento dos funcionários, uma vez que, se for necessário, também acabam os consultando, principalmente os que estejam trabalhando já há algum tempo na Instituição de Ensino e detenham assim uma significativa experiência e, portanto, um certo conhecimento de seu funcionamento. Contudo, muitos membros da Administração reconhecem que, ao não envolverem de maneira mais ativa os seus funcionários na elaboração da estratégia, podem incorrer em alguns erros de rumo, pois é o corpo funcional que mantém um contato direto com os clientes e vivencia o cotidiano da organização.

Na figura 8, abaixo, é possível verificar de uma forma mais clara o cenário abordado anteriormente, com relação às estratégias existentes:

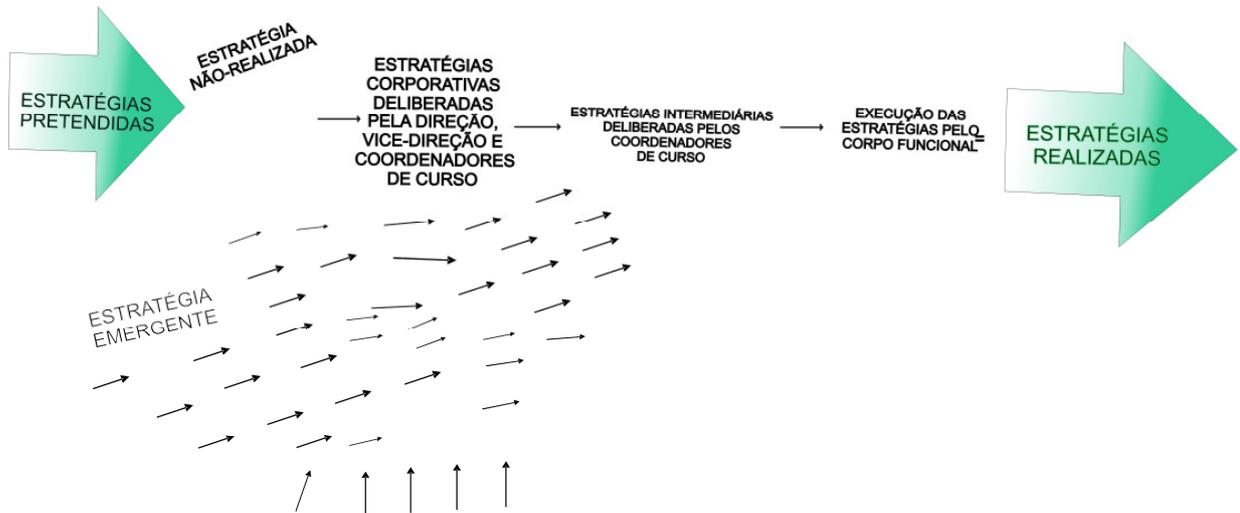


Figura 8 – Formas da estratégia
 Fonte: Adaptada de Mintzberg (2004)

6.1.1.2 Respaldo da Missão e dos Objetivos na Formação das Estratégias

Houve uma homogeneidade de opiniões no que se refere à missão e aos objetivos da Instituição de Ensino influenciarem a formação das estratégias, apesar de a maior parte dos membros da Administração considerar que a missão e os objetivos da Instituição de Ensino sejam mais do que os propostos pela organização na atualidade. Em vista disso, essas premissas podem não ser suficientes para formular estratégias consistentes. Para atender à missão e aos objetivos propostos, que determinam a finalidade da organização, os gestores elaboram estratégias que primem por uma busca incessante pela qualidade e que o seu diferencial seja o de preparar o aluno não somente para ser aprovado em concurso, mas dispor de elementos norteadores para se tornar um operador do Direito com crenças e valores. Como o enfoque da Instituição de Ensino é o Curso de Preparação à Magistratura, há uma preocupação em se formatar estratégias que visem atender todos os requisitos para o ingresso do cursista na carreira jurídica. Diante da tradição e da imagem solidificada que a I.E. estudada apresenta no contexto atual, transparece que as estratégias estão respaldadas pelos objetivos e pela missão. Isso se reflete no momento em que, ao ser elaborada a estratégia, a Administração visa buscar o aprimoramento do ensino jurídico por meio de um quadro de professores qualificados e da inserção de modernos meios tecnológicos na prática pedagógica. Nesse sentido, procura-se que o corpo discente tenha as melhores condições de aprendizado para efetiva aplicação do Direito, visando ao mesmo tempo uma formação humanista. Apesar

de se verificar que as estratégias convergem para atender à missão e aos objetivos da Instituição de Ensino, não houve uma clareza por parte dos gestores da organização de quais momentos ou, mais especificamente, como esses pressupostos efetivamente influenciam a formação da estratégia, como pode é possível se observar nesta declaração de um dos Coordenadores de Curso *“Sei que as estratégias estão relacionadas à missão e os objetivos da Instituição de Ensino, mas não saberia responder de que forma elas efetivamente influenciam, até porque, considero que os objetivos e a missão deveriam ser mais abrangentes do que os textualmente propostos na atualidade”*.

Contudo, cabe ressaltar que, apesar de a relação da missão e dos objetivos com a formação das estratégias não ser visualizada de forma clara pela Administração da organização, a partir do estudo pôde-se perceber que em muitos momentos as estratégias eram respaldadas por esses pressupostos. Isso porque, por diversas vezes, os gestores deixaram de promover cursos solicitados pelos diferentes segmentos da área jurídica por considerar que iriam perder o foco da Instituição de Ensino. Esse cenário representa que a preocupação com o foco da Instituição de Ensino possibilita que as estratégias estabelecidas pelos gestores da I.E. sejam relacionados com seus objetivos e sua missão.

6.1.1.3 Influência da Projeção de Cenários nas Estratégias

A projeção de cenários também consiste num outro aspecto que influencia a formação das estratégias. Quando das reuniões para a definição da estratégia entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, estes dispõem de informações sobre projeções, principalmente atinentes à área econômica, com índices de evolução ou involução financeiros, bem como se há perspectivas de realização de concursos na área jurídica. Nessas reuniões, a Administração considera também se há sinalização de ingresso de uma nova regra/norma/determinação, tanto pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul quanto pelo Supremo Tribunal Federal ou pelo Superior Tribunal de Justiça, que estabeleça novas exigências para o Curso de Preparação à Magistratura. Nessas oportunidades, também são considerados os dados sobre a concorrência no que refere ao que outras Instituições de Ensino pretendem implementar futuramente em termos pedagógicos e de novas tecnologias. A par dessas informações, que podem ser organizadas e fornecidas pelo Coordenador-Executivo, pela Assessoria de Marketing da própria Instituição de Ensino, pela empresa de consultoria contratada ou levadas pelos próprios membros da Administração, que mantêm contatos freqüentes com gestores de outras Instituições, são constatados quais aspectos devem ser

considerados para a projeção das estratégias. Nesse sentido, baseado em previsões futuras, o Corpo Diretivo visa estabelecer estratégias que propiciem que a Instituição de Ensino continue mantendo sua posição de liderança. Cabe ressaltar que não só dados escritos são considerados nesta etapa, mas também a observação do comportamento de mercado é debatida na reunião. Diante dessa descrição, observa-se que, empiricamente, os gestores se preocupam com a projeção de cenários, apesar de alguns membros considerarem que isso não exista formalmente, até por não ser algo necessário, em vista de a I.E. já ter atingido excelência em seus resultados em âmbito local, regional e nacional, portanto não havendo o porquê de se preocupar em termos de futuro.

6.1.1.4 Pressupostos que Norteiam a Estratégia

Numa mesma vertente em termos de futuro, a Instituição de Ensino projeta suas estratégias sobre os pressupostos fazer o quê, ser o quê e estar onde e quando. Como ela já tem uma imagem solidificada e reconhece o seu negócio, apresenta um foco definido que consiste em manter a excelência na qualidade em todos os cursos que promove. Isso demonstra que a organização já sabe no que consiste, bem como qual é o seu negócio principal, isto é, ser um referencial nos cursos de preparação ao bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais para o ingresso na magistratura estadual. Esses aspectos são considerados e debatidos quando da reunião realizada entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, para estabelecerem estratégias no sentido de manter o enfoque e os diferenciais que a Instituição de Ensino apresenta.

Com referência aos questionamentos relacionados a estar onde e quando, não há uma significativa preocupação da Administração quanto a eles, por acreditar que já foram alcançados uma posição de liderança, imagem solidificada e patamares de qualidade e de abrangência com relação aos cursos.

6.1.1.5 Análise Interna dos Pontos Fortes e Fracos

Em relação aos pontos fortes e fracos internos da Instituição de Ensino, há quatro mecanismos de avaliação. O primeiro deles é o questionário aplicado ao final de cada módulo, cujo preenchimento não é obrigatório. O objetivo de sua apreciação é verificar a opinião dos cursistas com relação a dois grandes motes: o domínio do conhecimento envolvido na disciplina e a metodologia adotada nas aulas. Quanto ao conhecimento, questiona-se ao aluno

se o docente: domina e está atualizado em relação ao conteúdo; é claro e objetivo na exposição; e desperta o espírito crítico. Com referência à metodologia, pergunta-se se o professor: interage com os alunos; resolve as dúvidas; utiliza vários instrumentos didáticos; conclui o conteúdo; e relaciona a teoria com a prática. Para esses requisitos, são auferidas as opiniões quanto a estar plenamente satisfeito, satisfeito, parcialmente satisfeito e insatisfeito. Cabe ressaltar que esse questionário é aplicado e recolhido junto aos alunos pelo Setor Pedagógico da Instituição de Ensino. A tabulação das informações é realizada por um funcionário que atua na Secretaria e fornece apoio ao Setor Pedagógico, que repassa o resultado da avaliação à Direção da organização, que os analisa e emite um visto. Caso constatados problemas em determinadas disciplinas, a Direção chama para uma reunião o Coordenador da respectiva área para determinar o que deve ser feito diante dos fatores negativos apontados. Face aos resultados obtidos nas avaliações dos questionários aplicados juntos aos alunos, o Coordenador de Curso procede a uma análise para verificar que procedimentos adotar, seja para manter ou reformular as estratégias intermediárias e corporativas vigentes, seja para adotar uma nova de acordo com a necessidade verificada, chamando os professores dos módulos nos quais foram apontadas as necessidades de modificações, observações e sugestões.

Uma situação que ilustra a correção de pontos negativos é a inserção de mais um nível (semestre), visando atender às expectativas dos alunos para complementar seus conhecimentos acerca do Curso de Preparação à Magistratura. Nesse terceiro nível, passaram a ser contemplados módulos como Direito Privado Aplicado, Direitos Humanos, Administração Judiciária, Direito Penal e as demais diversas áreas do Direito, sendo elas Ambiental, Agrário, Eleitoral, da Infância e Juventude, Notarial e Registral, Previdenciário, Técnicas de Mediação e Conciliação e Justiça Restaurativa. Cabe ressaltar, nesse sentido, que houve reclamações pelo fato de o curso não estar atendendo às demandas práticas e a outras orientações que seriam necessárias para atender a todos os requisitos de um Curso de Preparação à Magistratura, ou seja, não preparar o aluno somente com conceito, mas com uma visão mais humanista, voltada a aspectos mais filosóficos para uma justa distribuição da justiça.

Outra ferramenta de avaliação é o questionário que fica disponível aos alunos junto à entrada da Secretaria da Instituição de Ensino e visa avaliar os serviços prestados pela I.E. Utilizando os conceitos ótimo, bom e ruim, os cursistas podem avaliar os serviços referentes a atendimento dos setores – Secretaria, Biblioteca, Departamento Financeiro, Pedagogia, Telefonia, Cópias e Restaurante –, bem como da limpeza no que diz respeito a salas de aula,

Biblioteca, Auditório, Restaurante, corredores e sanitários. Há também um espaço para comentários e sugestões, sendo facultado ao aluno o interesse de se identificar ou não. Os dados obtidos a partir dessa ferramenta são analisados pelo Coordenador-Executivo, que faz uma tabulação e compilação das informações levantadas, encaminhando para avaliação da Direção. Ao analisarem esse relatório do questionário, o Diretor e a Vice-Diretora, se for necessário, conversam com o Coordenador-Executivo ou chamam os funcionários dos setores que apresentaram problemas para debater o que pode ser melhorado com relação ao setor, ou até mesmo se um ponto negativo incidir somente sobre determinado funcionário. Contudo, cabe ressaltar que, com relação a esse último questionário de avaliação de serviços, a maior parte dos Coordenadores de Curso desconhecia a sua existência e aplicabilidade, conforme é possível verificar por meio do depoimento de um deles: *“Não saberia dizer de que forma os serviços da Instituição de Ensino são avaliados, e tenho que admitir que desconheço a existência de uma análise de ambiência que seja feita formalmente.”*

O levantamento dos pontos fortes e fracos também é realizado e analisado por meio das reuniões realizadas antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, discutindo a manutenção das estratégias corporativas que ressaltam os aspectos positivos e remodelando ou redefinindo novas estratégias corporativas para corrigir os fatores negativos.

As reuniões setoriais freqüentes que o Coordenador-Executivo mantém com os funcionários de cada departamento também consistem numa oportunidade para o funcionário apontar a visão de cada setor do que deve e pode ser corrigido e, ao mesmo tempo, a manutenção ou o reforço dos pontos fortes.

6.1.1.6 Análise Externa das Oportunidades e das Ameaças

Segundo grande parte dos Coordenadores de Curso, o mérito da Instituição de Ensino é a percepção do que está acontecendo externamente. Para tanto, analisa as oportunidades e ameaças, às vezes de maneira informal e, em outras, formalmente. Essas duas premissas, muitas vezes, são conhecidas por meio de informações obtidas por *e-mails* enviados à Instituição de Ensino pelos próprios alunos e por juízes do Estado; pelos membros da Administração que tomam conhecimento de algo relevante; ou por meio do constante monitoramento, realizado pelo Coordenador-Executivo, do que está ocorrendo externamente, assim como por uma consultoria de *marketing* que prediz o comportamento de mercado. Os principais pontos que a Instituição de Ensino considera como oportunidade são a

possibilidade de novos concursos na área jurídica, o que aumenta a procura para realizar os cursos preparatórios promovidos por esta, ou ainda a questão de futuramente poder implementar aulas por videoconferência, o que reduziria em muito os seus custos.

Quanto às ameaças, os membros do Corpo Diretivo da organização, em especial o Diretor, a Vice-Diretora e o Coordenador-Executivo, controlam com freqüência a questão da oferta de novos cursos oferecidos por outras instituições de ensino. Esse controle ocorre por meio de um monitoramento freqüente das informações constantes nos *sites* das concorrentes ou em análise aos materiais ilustrativos que estas encaminham à I.E, como *folders* e cartazes. A entrada de novos concorrentes também é vista como uma ameaça para a organização estudada. Em razão disso, quando uma nova Instituição de Ensino se avizinha, os gestores, em especial os mencionados anteriormente, procuram averiguar que cursos esta oferecerá e qual será a metodologia de ensino empregada.

Outro ponto também considerado como fator ameaçador é a possibilidade de crise financeira no Estado, pois muitos dos alunos que cursam a Instituição de Ensino são originários do interior, sendo que a maior parte vive da renda oriunda do agronegócio. Esse perfil foi traçado com base nas informações respondidas pelos alunos no questionário entregue pela Instituição de Ensino, no momento da inscrição para a prova de seleção de ingresso ao Curso de Preparação à Magistratura. O constante monitoramento quanto às ameaças reside no acompanhamento das resoluções e determinações impostas pelas instâncias reguladoras da Instituição de Ensino, como Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Supremo Tribunal Federal, Superior Tribunal de Justiça e Conselho Nacional de Justiça, que possam instituir novas exigências ao Curso de Preparação à Magistratura, tendo assim que se adaptar às novas necessidades/realidades.

Tanto as oportunidades quanto às ameaças são debatidas e consideradas para a formação da estratégia, quando da reunião realizada antes da cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso. Em alguns casos, o que se apresentava inicialmente como uma oportunidade acabava não sendo. Um exemplo que ilustra essa afirmação reside no fato de que houve uma época em que a Instituição de Ensino passou a desenvolver cursos voltados a outros segmentos jurídicos, que não para carreira da magistratura, em vista de diversos pedidos realizados pelo próprio corpo docente e de um estudo de mercado que apontou uma carência de cursos em determinadas áreas jurídicas. Contudo, o Corpo Diretivo chegou à conclusão de que essa diversidade na atuação não estava indo ao encontro da missão e dos objetivos da organização, que consistiam em ter foco e qualidade de ensino. Nesse sentido, os gestores deduziram, ainda, que essa diversidade de cursos estava enfraquecendo a

respeitabilidade que a I.E. havia angariado no Curso de Preparação à Magistratura.

A partir do contexto exposto, é possível verificar que, ao ter conhecimento de uma possível ameaça, a Administração da Instituição de Ensino elabora estratégias que possam impedir ou amenizar os seus efeitos. Essa situação reflete que a organização pode aprender como prevenir determinada possibilidade de ameaça. O mesmo ocorre quando os gestores da I.E. identificam oportunidades e tentam se antecipar verificando a possibilidade de aproveitá-las.

Como forma de ilustrar os aspectos que norteiam o processo de formação das estratégias, foi elaborado o quadro 13, que consiste num resumo dos fatores abordados pela literatura, mencionando também as pessoas envolvidas, quando os aspectos ocorrem e de que forma na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso estudada.

Aspecto considerado em relação à formação das estratégias	Pessoas envolvidas	Quando	De que forma
Formulação das estratégias corporativas	Diretor, Vice-Diretora e Coordenadores de Curso; às vezes o Coordenador-Executivo	Antes do início de cada semestre	Por meio da reunião realizada entre a Administração da Instituição de Ensino. Reunião da Direção que está concorrendo com gestões anteriores
Formulação das estratégias intermediárias	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso e professores	Sempre que necessário	Por meio da reunião mantida com os professores de seu módulo, das conversas individuais mantidas com a Direção e a Vice-Direção e baseadas nas experiências anteriores e no conhecimento adquirido
Missão e os objetivos	Diretor, Vice-Diretora e Coordenadores de Curso	Antes do início de cada semestre e no momento da elaboração de uma estratégia	Não houve uma clareza por parte dos gestores em identificar de que forma efetivamente influenciam a formação da estratégia, apesar de priorizar a missão e os objetivos ao elaborarem as estratégias, como perseguir a questão da qualidade e excelência do ensino
Projeção de cenários	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso e Coordenador-Executivo	Antes do início de cada semestre	Nas reuniões realizadas entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, oportunidades em que são debatidas tendências com base nas informações externas obtidas por um deles ou fornecidas pelo Coordenador-Executivo
Pressupostos	Diretor, Vice-Diretora e Coordenadores de Curso	Antes do início de cada semestre	Nas reuniões realizadas entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, oportunidades em que são considerados os pressupostos fazer o quê, ser o quê e estar onde e quando

Aspectos considerados no processo de formação das estratégias - continuação

Aspecto considerado em relação à formação das estratégias	Pessoas envolvidas	Quando	De que forma
Análise interna dos pontos fortes e fracos	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso, Coordenador-Executivo, funcionários e alunos	A todo momento	Análise de quatro mecanismos de avaliação: questionário aplicado junto aos alunos, no final de cada módulo, para avaliação deste, questionário disponível junto à Secretaria avaliando os serviços e a estrutura, reuniões setoriais do Coordenador-Executivo com os funcionários de cada departamento e das reuniões entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso
Análise externa das oportunidades e das ameaças	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso, Coordenador-Executivo, alunos e magistrados	A todo momento	Informações externas encaminhadas à Instituição de Ensino por <i>e-mail</i> , monitoramento constante realizado por Direção, Vice-Direção e Coordenador-Executivo, por meio da análise de <i>sites</i> ou materiais ilustrativos de outras Instituições e das determinações impostas por instâncias reguladoras, cujas informações são analisadas quando das reuniões realizadas entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso

Quadro 13: Aspectos considerados no processo de formação das estratégias

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

6.1.2 Norteadores do Processo de Formação das Estratégias

Nesta etapa, discorrer-se-á sobre os aspectos que não foram apresentados na fundamentação teórica como consenso de exercerem influência no processo de formação das estratégias, mas que foram apontados, ao longo do estudo, como fatores que também norteiam esse processo.

6.1.2.1 Período de Formação e Revisão das Estratégias

Quando a estratégia é formal, ou seja, deliberada pela Administração, na maioria dos casos, há um plano que determina o seu prazo de vigência, quem são as pessoas envolvidas, quais os procedimentos necessários para a sua execução, bem como a projeção dos recursos financeiros que serão despendidos. Todavia, cabe ressaltar que não há uma sistematização acerca desse plano, ou seja, ele não se apresenta formalmente escrito. Apesar de sabida e conhecida cada uma das questões necessárias para a execução das estratégias corporativas propostas, estas são vistas e analisadas isoladamente, não constando assim num projeto único.

No que se refere aos períodos de tempo em que a estratégia é formulada, percebe-se que a Direção e a Vice-Direção elaboram as estratégias para os dois anos de gestão, já antes de assumir, ou seja, em época de campanha para eleição, por meio de uma reunião com a Direção e a Vice-Direção que estão administrando na oportunidade. Entretanto, quando assumem a Administração da organização, o que ocorre no primeiro dia útil de fevereiro dos anos pares, a Direção e a Vice-Direção já realizam uma reunião com os Coordenadores de Curso para traçar as estratégias do semestre seguinte. Isso pode significar que eles já estejam revendo as estratégias que haviam elaborado para os dois anos de gestão.

Vale salientar que os gestores da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso frequentemente revêm as estratégias, seja por meio de reuniões dos Coordenadores de Curso com os professores de suas respectivas áreas, seja em conversas informais ou reuniões entre a Direção e a Vice-Direção, ou destes dois com os Coordenadores de Curso. Essa situação reflete uma apreciação do que está ocorrendo, uma manutenção ou um redirecionamento das estratégias, pois, a todo momento, elas podem ser revistas, tendo modificações ou aperfeiçoamento.

Quando há uma revisão operacional do andamento da estratégia, esta é uma incumbência do Coordenador-Executivo, que faz o controle de sua implementação por meio de um constante acompanhamento das tarefas desempenhadas pelos funcionários, estabelecendo, assim, correções de procedimentos quando necessário.

6.1.2.2 Comunicação das Estratégias Propostas

Ao serem estabelecidas as estratégias corporativas, a Direção e a Vice-Direção, conjunta ou separadamente, chamam em suas salas o chefe ou todos os funcionários de determinado setor para informá-los da estratégia proposta, seus prazos e o que visa, bem como o que deveriam executar para a sua concretização. A supervisão e o acompanhamento do desenvolvimento das tarefas ficam a cargo do Coordenador-Executivo, que, ao observar o não satisfatório desempenho por determinado funcionário, chama a sua atenção em uma conversa individual e, se reincidente o comportamento, repassa ao conhecimento da Direção, que também chama o funcionário para uma reunião, para verificar quais as causas dos problemas verificados.

Em alguns casos, a troca de informações quanto ao andamento das estratégias estabelecidas ocorre via *e-mail* entre Direção, Vice-Direção, Coordenadores de Curso, Coordenador-Executivo e funcionários, o que facilita a troca de informações entre os diversos

níveis hierárquicos sobre como está a operacionalização das estratégias.

Vale salientar, nesse contexto, que foi possível apurar que a maioria dos Coordenadores de Curso desconhecia como a estratégia corporativa era comunicada, assim como operacionalizada, ou seja, colocada em prática no que diz respeito aos funcionários, afirmação esta que se confirma em um dos depoimentos dos Coordenadores de Curso que declarou: *“Realmente, não saberia responder se a estratégia é comunicada e de que forma, e também não sei quais são as atividades desempenhadas pela maioria dos funcionários, já que mantenho contato mais próximo com os que trabalham no Departamento Pedagógico”*.

Conforme já mencionado anteriormente, os Coordenadores de Curso também podem formular as suas estratégias de atuação, sempre relacionadas com as estratégias corporativas da Instituição de Ensino, conhecidas por eles. Com relação a informar e estabelecer as coordenadas de como as estratégias intermediárias deverão ser executadas, repassam diretamente aos funcionários, mais especificamente aos do Setor Pedagógico, com os quais mantêm mais contato, por muitas vezes diário. Nesse caso, o Coordenador-Executivo também faz o acompanhamento e a supervisão das atividades direcionadas a determinado funcionário. Por vezes, na impossibilidade de comunicação das estratégias, por parte da Direção, da Vice-Direção ou até mesmo dos Coordenadores de Curso, aos funcionários, por falta de tempo em razão de diversas atividades e compromissos que acumulam, estas acabam sendo repassadas pelo Coordenador-Executivo. Esse contexto reflete que não há uma comunicação sistemática das estratégias para os funcionários, apesar de haver a possibilidade de uma comunicação aberta entre todos os níveis. Ao ser comunicada individualmente a determinados setores, alguns funcionários, como de serviços gerais e de compras, acabam não tendo conhecimento do que está sendo desenvolvido por outros.

Por outro lado, apesar de haver essas deficiências quanto ao envolvimento na elaboração e uma comunicação organizada aos funcionários com relação às estratégias propostas, houve uma homogeneidade de opiniões por parte de todos os gestores da Instituição de Ensino, no sentido de que os funcionários conseguem desempenhá-las de modo satisfatório.

6.1.2.3 Enquadramento dos Funcionários às Estratégias Propostas

Para a Administração da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, os funcionários estão enquadrados às estratégias propostas, pois reconhecem que estas norteiam seu trabalho ao mesmo tempo em que atendem satisfatoriamente à demanda de atividades,

preenchem os requisitos para o bom desempenho das tarefas e demonstram gostar do que fazem, pois compreendem que estão contribuindo para que as estratégias sejam atingidas.

Nesse sentido, constata-se que as estratégias fazem parte do cotidiano da organização, uma vez que todas as atividades e tarefas são desempenhadas visando alcançar as estratégias propostas, sejam estas corporativas ou intermediárias estabelecidas pelos Coordenadores de Curso.

6.1.2.4 Estrutura Organizacional da Instituição de Ensino

A estrutura hierárquica da Instituição de Ensino é verticalizada, possuindo seis níveis hierárquicos. No primeiro nível, está a Presidente e, no segundo, a Vice-Presidente Cultural da Associação à qual a organização estudada é vinculada. Elas não se envolvem na elaboração da estratégia, pois a disposição do organograma que as inclui representa mais uma questão imposta estatutariamente. Mas isso não significa dizer que a Presidente e a Vice-Presidente Cultural não tenham conhecimento das estratégias propostas pela Direção, pela Vice-Direção e pelos Coordenadores de Curso da Instituição de Ensino. No terceiro e quarto níveis, estão o Diretor e a Vice-Diretora da Instituição de Ensino, respectivamente. Segundo os Coordenadores de Curso, que representam o quinto nível hierárquico, a Direção apresenta um perfil bastante descentralizador. No sexto nível, está o Coordenador-Executivo e, ligados a ele, estão os departamentos: Biblioteca, Centro de Processamento de Dados, Comunicação, Cursos, Financeiro, Pedagogia, Secretaria e Serviços. O Coordenador-Executivo supervisiona as atividades desempenhadas pelos funcionários de cada departamento. Essa disposição hierárquica retrata que os funcionários realizam tarefas atinentes somente aos seus respectivos departamentos, ou seja, há uma setorização. Entretanto, a Administração considera que muitas vezes há oportunidades para pessoas de diferentes áreas desempenharem trabalho em conjunto, quando há necessidade em vista da demanda de trabalho.

Nesse contexto, pode-se mencionar que, como exemplo de execução da estratégia de manutenção do foco em cursos e estudos voltados à preparação e atualização dos aspectos relacionados à magistratura, foi criado um departamento de pesquisa, denominado Centro de Pesquisa “Judiciário, Justiça e Sociedade”, destinado à investigação de campo ou bibliográfica sobre temas jurídicos relevantes, tendo como Coordenador-Geral um renomado Ministro do Superior Tribunal de Justiça. Para a inserção dessa estratégia corporativa, considerada como um centro de reflexão acerca das questões do Poder Judiciário, foram requisitados para dar suporte os funcionários das mais diversas áreas, como da Biblioteca, da

Secretaria, do Setor Pedagógico e de Informática para atenderem a todas as necessidades dessa nova atividade e desempenhar todas as tarefas pertinentes a ela, a fim de atender aos procedimentos necessários para a execução da estratégia, já que eram muitos.

Ressalta-se também que a Direção, a Vice-Direção e os Coordenadores de Curso consideram que, apesar de a estrutura ser verticalizada, a relação entre eles e os funcionários é muita aberta, pois não há barreiras de comunicação. Sendo assim, há possibilidade de exposição, por qualquer uma das partes, de sugestões, opiniões e problemas que venham ocorrendo, o que é normalmente manifestado por meio de conversas quando há necessidade. Esse ambiente também é facilitado em vista da disposição física dos departamentos nas dependências da Secretaria da I.E., pois consiste em um ambiente não tão amplo, com integração entre os departamentos (ilhas de trabalho), propiciando assim uma colaboração no desempenho do trabalho no caso de ausência de algum funcionário. A sala da Direção e da Vice-Direção, que fica também na Secretaria, se encontra constantemente com as portas abertas, o que permite uma comunicação aberta entre o Diretor, a Vice-Diretora e os funcionários, ao mesmo tempo em que condiciona a Administração a observar o comportamento e o desempenho das funções dos profissionais. Segundo a Direção e a Vice-Direção, em razão dessa possibilidade de uma comunicação aberta, por diversas vezes os funcionários se reportam até as suas salas para conversar acerca de alguma situação pessoal, manifestar inconformidade com alguma rotina de trabalho, fazer uma solicitação ou, ainda, apresentar uma opinião e uma possível sugestão, por escrito ou não.

6.1.2.5 Análise da Posição da Instituição de Ensino em Relação a Clientes e Concorrência

Como há um monitoramento e uma revisão das estratégias, a Direção da Instituição de Ensino pesquisada está sempre atenta a uma análise da sua posição e da situação de mercado em relação a clientes e concorrência, sendo às vezes de maneira formal e outras vezes informal. Com base em uma análise formal, procuram estabelecer parcerias com as faculdades de Direito, onde se encontram os seus potenciais clientes. Essa constatação foi verificada por meio dos questionários que os alunos preenchem quando se inscrevem para realizar o teste de ingresso ao Curso de Preparação à Magistratura. Nos questionários, há uma indagação sobre onde os interessados em realizar esse curso tomaram conhecimento acerca da Instituição de Ensino, a maioria respondendo que foi pela sua própria Faculdade. Outro fator que ajuda a analisar a posição da organização é a contratação de uma empresa especializada em consultoria de *marketing* que, por meio de estudo mercadológico detalhado, delinea sua

situação de mercado e onde se encontra o seu público-alvo. Tal estudo propõe a forma de conduzir a publicidade na mídia em geral, a divulgação junto ao público-alvo e a visão institucional da I.E.

A análise do ambiente externo ocorre de maneira informal na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, pois as informações externas são obtidas em conversas que a Direção, a Vice-Direção e os Coordenadores de Cursos mantêm com os alunos e professores. Nessas oportunidades, exteriorizam suas opiniões sobre como está a situação da Instituição de Ensino pesquisada em relação às suas concorrentes. Cabe ressaltar que os corpos discente e docente freqüentam ou já fizeram parte de outras Instituições de Ensino da área jurídica. Portanto, são capazes de fazer uma comparação de como está a organização na qual se encontram com relação às concorrentes, em termos de qualidade e metodologia de ensino, de estrutura física, de corpo funcional e de reconhecimento junto ao mercado. As consultas às informações constantes nos *sites* de outras organizações congêneres também consistem em uma fonte de análise externa.

Mas, embora os gestores considerem a existência de concorrentes, existe uma pequena parcela deles que acredita não haver necessidade de se preocupar com a concorrência, uma vez que, em relação ao Curso de Preparação à Magistratura estadual, ela não tem uma concorrência direta, bem como já detém uma tradição e uma imagem solidificada no mercado, em vista da qualidade de ensino que apresenta. A Administração da Instituição de Ensino considera, ainda, que apresenta diferenciais competitivos ao atender a todos os requisitos necessários para a inserção do aluno na carreira jurídica, sendo a primeira no Brasil e na América Latina no gênero. Apesar dessa posição favorável que apresenta no momento, grande parte do Corpo Diretivo está atenta e em busca de uma melhoria constante. Para ilustrar este contexto, cabe destacar a declaração de um dos Coordenadores de Curso que admitiu “*O grande mérito das últimas Direções está exatamente na percepção do movimento externo do que está acontecendo, pois apesar da posição de excelência já alcançada está sempre atenta a questões do mercado, tendo em vista que a área jurídica é muito dinâmica*” .

6.1.2.6 Influência dos Pressupostos dos Tomadores de Decisão nas Estratégias

Outra forma de dar direcionamento às estratégias são os valores e as crenças, ou seja, os pressupostos dos tomadores de decisão, em especial os do Diretor e da Vice-Diretora. Houve uma homogeneidade de opiniões no que diz respeito à forma de a Administração delinear como é a gestão da Instituição de Ensino e, por conseqüência, as suas estratégias.

Entretanto, a maior parte dos membros da Administração não soube descrever de que forma os seus valores, crenças e pressupostos eram considerados na formação da estratégia por se tratar de algo subjetivo. O que se pôde constatar nesse caso, em relação aos gestores, é que são características que conduzem a formulação e o direcionamento das estratégias: a) o conhecimento adquirido; b) o nível de titulação; c) o grau de proximidade e experiência com a organização, por manter um contato freqüente com esta, seja por ter assumido cargos em gestões anteriores, seja em razão da docência; d) o contato que mantém com outras Instituições de Ensino; e) a linha que envolve pesquisa e o desenvolvimento de cursos. Isso porque, diante das características relacionadas, quando do debate e da definição das estratégias corporativas e intermediárias a serem adotadas, o Diretor, a Vice-Diretora e os Coordenadores de Curso empregam o seu conhecimento e experiência para mencionar o que seria adequado e o que não seria pertinente aplicar em termos de estratégia.

6.1.2.7 Recursos Internos da Instituição de Ensino

Outros elementos que são considerados na formação das estratégias são os recursos disponíveis na Instituição de Ensino no que se refere a *marketing*, recursos humanos e financeiros, serviços oferecidos, compra de suprimentos e contato com fornecedores, distribuição, informática e comunicação. Entre todos estes fatores, o de maior relevância, de acordo com a maioria dos membros da Administração, diz respeito aos recursos financeiros, em razão de a organização não depender de auxílio de verbas externas oriundas de outras Instituições, pois a sua maior renda é originária das mensalidades pagas por seus alunos. Nesse sentido, quando da realização de reuniões para estabelecimento das estratégias entre os Coordenadores de Curso, o Diretor e a Vice-Diretora, estes últimos munem-se de relatórios financeiros (elaborados pelo seu Departamento Financeiro) que compreendem toda a receita e despesas que a Instituição de Ensino movimenta, bem como informações elaboradas e pertinentes a outros departamentos da organização. Entretanto, não existe um orçamento ou projeção de despesas formal. Diante dessa realidade financeira, a Administração formula estratégias corporativas que possam comportar a situação econômica da I.E.

Quanto à questão de recursos humanos, ao ser estabelecida uma nova estratégia a Direção e a Vice-Direção chamam todos os funcionários que atuam em determinado setor, ou às vezes somente o chefe desse setor, para comunicarem no que eles podem contribuir para que se atinjam as estratégias propostas. Isso reflete que há participação/envolvimento maior do funcionário somente após definidas as estratégias. E, quanto à definição das atividades de

uma forma operacional, quem as distribui e acompanha a sua execução é o Coordenador-Executivo.

A área de *marketing* consiste também num setor bastante significativo, pois possui verba própria destinada a conduzir a visibilidade externa da I.E. junto aos meios de comunicação de massa, por meio de anúncios publicitários em jornal, *outdoors*, rádio e televisão. Além de existir um setor somente direcionado para a área de *marketing* na Instituição, seguidamente há contratação de uma consultoria de *marketing* externa para orientar a melhor forma de divulgar e comunicar os serviços oferecidos pela I.E., bem como a localização de seu público-alvo.

Segundo os gestores da Instituição de Ensino, também não se pode deixar de considerar, para que se atinjam as estratégias, os suprimentos de materiais de expediente necessários para o bom andamento do trabalho, por meio de um freqüente contato com fornecedores, e a tecnologia/rede de computadores para o efetivo desempenho das atividades, inclusive facilitando a comunicação e a forma com que as aulas são ministradas. Para tanto, há um setor específico responsável pela compra de suprimentos e pelo contato com fornecedores, o qual busca um abastecimento contínuo de materiais para não atrapalhar o andamento do trabalho operacional e, por conseqüência, a execução das estratégias. Aliás, essa é uma preocupação presente em todos os departamentos, pois os funcionários reconhecem que suas atividades e tarefas são importantes para o bom andamento do trabalho e, por conseqüência, a execução das estratégias.

No que se refere à comunicação interna, não há nada escrito como um planejamento estratégico mencionando as estratégias, um relatório de distribuição de tarefas ou um jornal interno. O que há é uma constante troca de *e-mails* entre os funcionários das diversas áreas com a Direção, a Vice-Direção e os Coordenadores de Curso, informando o que está sendo desempenhado no seu departamento em determinado momento, para conhecimento de todos, quanto à execução das estratégias.

Diante do exposto, foi possível notar que, apesar de a Administração da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso considerar a disponibilidade de recursos humanos e financeiros, *marketing*, compra de suprimentos e contato com fornecedores, distribuição, sistemas de informação e comunicação quando da formulação das estratégias, não há uma sistematização sob as informações disponíveis quanto a esses recursos, pois cada um é analisado de forma isolada.

6.1.2.8 Cultura Organizacional da Instituição de Ensino

Como pôde ser visto até o momento, apesar de a Instituição estudada ser tradicional, não significa dizer que ela é conservadora. Essa afirmação está alicerçada sob o ponto de vista de que não há a manutenção de todas as estruturas existentes, pois a organização está sempre voltada para a inovação e para o que é necessário implementar para se manter numa posição de liderança e excelência de ensino no Curso de Preparação à Magistratura.

Há uma atenção constante, por parte da Administração, para que a estratégia seja formulada de acordo com a cultura organizacional existente, cabendo ressaltar que esta já é conhecida por grande parte dos seus gestores, pois alguns já mantêm envolvimento há anos com a I.E. Para tanto, quando elaboram as estratégias nas reuniões entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, há uma constante preocupação de que estejam adequadas ao foco da Instituição de Ensino. Mas isso não significa dizer que a Instituição não está aberta a experimentos de novos procedimentos, inclusive pedagógicos, inovações e mudanças necessárias que devam ser realizadas para atender a exigências de mercado. Essa afirmativa pode ser explicada, por exemplo, pela necessidade apontada pelo Tribunal de Justiça que se apresenta como um dos Órgãos Regulamentadores no sentido de que o formato do Curso de Preparação à Magistratura devia ser reestruturado para melhor preparar o aluno para o ingresso na magistratura. Em vista disso, a Instituição de Ensino procedeu às modificações necessárias para atender às novas exigências, alterando, assim, o formato em que era ministrado o Curso de Preparação à Magistratura, o qual se repetia por anos, com a inserção de um terceiro nível, ou seja, o acréscimo de mais um semestre. Mas toda essa modificação foi discutida entre todas as instâncias envolvidas na organização, inclusive funcionários, antes de sua implementação, seja através de reuniões, seja por meio de conversas informais ou da troca de informações, por *e-mail*.

Esse cenário demonstra que a Instituição de Ensino demonstra-se flexível a mudanças, inovações e experimentos, ainda mais os impostos, como no caso da determinação do Órgão Regulamentador, questionando inclusive a cultura organizacional existente para construir estratégias que atendam às novas necessidades. Contudo, também foi possível observar que há modificações quando necessário, mas que há também a manutenção de determinados padrões, pois algumas sistemáticas, principalmente pedagógico-metodológicas dos cursos, permanecem em vista de a área do Direito ser um tanto tradicional. Um aspecto que ilustra essa situação é o fato de os professores ministrarem as aulas expositivas predominantemente em forma de palestras.

Quando há mudanças estabelecidas pela Instituição de Ensino, as quais estão previstas em suas estratégias, elas são debatidas e repassadas ao corpo de funcionários e docentes antes de sua implementação, o que ocorre de forma gradual, para não haver resistência, principalmente por parte do grupo de professores.

A mudança recente havida na Instituição de Ensino pode ser exemplificada com a criação de uma Assessoria de Comunicação, com a contratação inclusive de uma jornalista. Nesse caso, funções que eram exercidas por profissionais de outros departamentos passaram a ser realizadas por essa assessoria, que centralizou a organização e a divulgação das informações (repassadas também pelos demais setores) atinentes à Instituição de Ensino Preparatória para Concurso junto à mídia externa e ao público interno, como alunos, magistrados e professores, bem como a confecção de peças gráficas da organização.

Vale ressaltar que, ao haver mudança dos padrões culturais vigentes, esta é realizada de forma gradual. Sendo assim, as mudanças previstas são debatidas nas reuniões entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso e, posteriormente, a Direção se compromete a chamar os funcionários, individualmente ou por meio de uma reunião com todos, para informar as mudanças que irão ocorrer. Da mesma forma, cada Coordenador de Curso chama os professores de seu respectivo módulo para informar acerca das mudanças. As mudanças também são debatidas entre a Direção que vai assumir e a que administra na época das eleições para, também nessa oportunidade, entre outras questões, se inteirar de qual é a cultura organizacional que impera.

6.1.2.9 Negócio Principal da Instituição de Ensino

No que se refere ao negócio principal da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, todos os membros da Administração têm ciência de em que consiste a sua finalidade, ou seja, o ensino, por meio da disseminação do conhecimento jurídico, principalmente através do Curso de Preparação à Magistratura estadual, que é o curso mais reconhecido da organização. Isso porque é o que angaria a maior parte dos recursos financeiros obtidos pela organização, bem como o que condiciona a visibilidade externa da I.E, em vista de ser reconhecido pela qualidade e pela excelência de ensino que apresenta.

Diante do exposto, pode-se mencionar que o Corpo Diretivo olha para dentro da própria organização, pois identifica e reconhece qual é o seu negócio principal e de que forma deve atuar para manter os requisitos de excelência desse negócio.

Como forma de ilustrar os aspectos norteadores do processo de formação das

estratégias, além dos demais propostos consensualmente pela literatura, foi elaborado o quadro 14, mencionando as pessoas envolvidas, quando os aspectos ocorrem e de que forma na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso estudada.

Aspecto considerado em relação às estratégias	Pessoas envolvidas	Quando	De que forma
Revisão	Diretor, Vice-Diretora e Coordenadores de Curso; às vezes, o Coordenador-Executivo	Antes do início de cada semestre e a todo momento	Reunião realizada entre a Administração, reuniões individuais dos Coordenadores de Curso com a Direção e a Vice-Direção ou com os professores de seu módulo
Comunicação	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso, Coordenador-Executivo e funcionários	Sempre que estabelecida uma estratégia	Direção e Vice-Direção comunicam ao chefe de determinado setor ou a todos os funcionários. Os Coordenadores de Curso também repassam as coordenadas de operacionalização das estratégias aos funcionários. Em ambos os casos, se for necessário, o Coordenador-Executivo comunica, acompanha e supervisiona as atividades dos funcionários
Enquadramento dos funcionários	Funcionários	Cotidianamente	Atendem de maneira satisfatória à demanda de atividades, preenchem os requisitos para o bom desempenho de tarefas, demonstram que gostam do que fazem e compreendem no que estão contribuindo
Estrutura organizacional	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso, Coordenador-Executivo e funcionários	Sempre	Verticalizada, possuindo seis níveis hierárquicos. Possibilidade de comunicação aberta entre os diversos níveis
Análise da posição da Instituição de Ensino em relação a clientes e concorrência	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso e, às vezes, com apoio do Coordenador-Executivo	A todo momento	Parcerias com as faculdades de Direito, contratação de uma consultoria de <i>marketing</i> que realiza um estudo mercadológico, conversas informais entre os membros da Administração e consultas a <i>sites</i> de outras Instituições de Ensino
Pressupostos dos tomadores de decisão	Diretor e Vice-Diretora	A todo momento	De forma subjetiva, relacionando que as decisões estão fundamentadas nos valores, nas crenças e experiências, na formação acadêmica e no conhecimento adquirido
Recursos internos	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso, Coordenador-Executivo e funcionários	A todo momento	Quando da reunião realizada entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, análise dos recursos disponíveis na Instituição de Ensino, relacionados a <i>marketing</i> , recursos humanos e financeiros, serviços oferecidos, compra de suprimentos e contato com fornecedores, distribuição, informática e comunicação
Cultura organizacional	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso, Coordenador-Executivo, funcionários e professores	Sempre	Não perder o foco, mas reconhecer que a Instituição está aberta a experimentos novos, implementação de mudanças voltadas para atender a necessidades e melhorias

Demais aspectos considerados no processo de formação das estratégias – continuação

Aspecto considerado em relação às estratégias	Pessoas envolvidas	Quando	De que forma
Negócio principal	Diretor, Vice-Diretora, Coordenadores de Curso, Coordenador-Executivo, funcionários e alunos	Sempre	Reconhecer qual é o negócio principal da Instituição de Ensino que consiste no Curso de Preparação ao Ingresso à Magistratura

Quadro 14: Demais aspectos considerados no processo de formação das estratégias

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

6.2 PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL ADOTADAS PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A seguir, serão descritas as práticas de aprendizagem organizacional que são adotadas pela Instituição de Ensino pesquisada. Essas práticas estão divididas em: a) reuniões para reflexão; b) estudos de caso; c) planejamento por meio de cenários; d) práticas de *benchmarking*; e) alianças estratégicas; f) equipes autodirigidas; g) práticas de gestão de recursos humanos; h) comunicação aberta entre os membros da organização; i) diálogo entre os diversos públicos da organização; e j) comunidades de prática.

6.2.1 Reuniões para Reflexão

Uma das práticas de aprendizagem organizacional identificadas na Instituição de Ensino pesquisada foi a realização de reuniões periódicas, seja com todos os funcionários, seja por reuniões setoriais com servidores de determinados departamentos. Essas reuniões, organizadas pelo Coordenador-Executivo, muitas vezes sem pauta específica, são um momento em que os funcionários podem manifestar opiniões acerca de situações que não consideram adequadas nas rotinas de trabalho e expressar problemas ou sugestões do que poderia ser feito para melhorar o desempenho do trabalho. Nessas reuniões, os participantes são encorajados pelo Coordenador-Executivo a transmitir idéias e apresentar alternativas para solucionar problemas. Essas reuniões, realizadas com frequência com todos os funcionários, consistem em momentos nos quais as pessoas das diferentes áreas da empresa podem compartilhar opiniões e conhecimentos, modificando a sua visão sobre a organização.

Algumas vezes, o Coordenador-Executivo conduz a reunião como uma forma de discutir regras vigentes na organização, provocando reflexões adicionais e esclarecendo as dúvidas dos funcionários quanto ao modelo de gestão adotado. Em outras ocasiões, as

reuniões servem para discutir acerca de um determinado tema apresentado por meio de um vídeo, trazido pelo Coordenador-Executivo, que na maior parte das vezes versa sobre situações ocorridas em ambientes de trabalho, ou acerca de questões motivacionais, ou, ainda, sobre as rotinas vivenciadas por outras empresas. Essas discussões levam os funcionários a refletir sobre as suas ações perante o que foi visto, analisando assim como o impacto das informações repassadas pelos vídeos e as discussões das reuniões podem influenciar nas atividades dos demais funcionários e, por conseqüência, na empresa como um todo.

Outro momento caracterizado como estimulador à troca de idéias e à análise das experiências vivenciadas no passado são as reuniões realizadas entre o Conselho Consultivo, formado por ex-diretores, a Direção e a Vice-Direção que pretendem assumir a Administração da Instituição de Ensino, ocorrida algumas vezes em época de campanha, ou quando a Administração já foi eleita. Essa reunião consiste numa oportunidade para aprender com o passado a partir do relato, feito pelos ex-diretores, de experiências anteriores, sejam elas de sucesso ou de insucesso, o que permite um debate, uma troca de opiniões, sugestões e pareceres.

Também com o objetivo de estimular a troca de idéias e aumentar a visão sistêmica dos membros da Administração sobre o negócio da Instituição de Ensino, são realizadas, antes de cada semestre, reuniões entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, tendo, às vezes, a presença do Coordenador-Executivo. Essas reuniões visam, além de definir as estratégias para o semestre seguinte, analisar e refletir acerca do desempenho apresentado no semestre anterior e as situações que levaram a I.E. a ter o resultado que obteve. Ao mesmo tempo, essa reunião ocasiona que todas as experiências vivenciadas pelos gestores, de sucesso ou insucesso, sejam expostas e compartilhadas, valendo como forma de capitalização dos conhecimentos e exposição de opiniões e sugestões, que asseguram o debate e, por conseqüência, a seleção das melhores alternativas apresentadas, a procura pela solução de problemas, bem como situações de erros cometidos, ou ainda reverter tendências. Este último aspecto se refere ao fato de a área do Direito ser dinâmica, com muitas modificações legislativas. Em face disso, tanto o Diretor quanto a Vice-Diretora e os Coordenadores de Curso precisam estar atentos ao que está por acontecer, para assim avaliar de que forma podem atuar para amenizar os efeitos dessas mudanças. Este cenário é retratado no relato do Coordenador-Executivo ao dizer que: *“Há análise das experiências de insucesso como a disponibilização de cursos em que não tiveram nenhum inscrito. Se fez publicidade, comprometeu-se recursos financeiros, se usou agência, redes de distribuição. Em vista disto, buscou-se as respostas de porque não deu certo, por meio de reuniões da Direção e*

Coordenação Executiva, questionando será que entraram no momento errado, ou tarde demais, o público não era o que se estava buscando, servindo assim de aprendizado, para todos da equipe que estavam preparados para receber as inscrições deste curso, com a estrutura física pronta. É debatido com os funcionários porque determinado curso não saiu, a abordagem não foi a correta, o momento não foi o certo, a estratégia não era adequada.”

Vale ressaltar que essas reuniões não apresentam uma sistematização, ou seja, um roteiro pré-definido com pauta. São poucos os participantes que levam anotações com observações pessoais. O que é levado de mais sistemático a essas reuniões pela Direção e pela Vice-Direção são os relatórios do comportamento de mercado com índices de evolução ou involução econômica, relatório demonstrando receitas e despesas da I.E., disponibilizado pelo Departamento Financeiro, bem como o levantamento sobre se houve aumento ou diminuição do número de alunos e o seu perfil. Esses dados são organizados pelo Coordenador-Executivo ou pela assessoria de *marketing* da Instituição de Ensino pesquisada. A maior parte dos membros da Administração preferiu que essas reuniões fossem realizadas com mais frequência. Contudo, eles mesmos reconhecem a inviabilidade de realizá-las com maior periodicidade devido à incompatibilidade de agendas, em razão das diversas atividades que desempenham fora da Instituição de Ensino.

Com o objetivo semelhante ao descrito na situação anterior, há também reuniões, promovidas por grande parte dos Coordenadores de Curso, com os professores de suas respectivas áreas. Nessas reuniões, são expostas sugestões e opiniões, bem como debatido o que pode ser mantido ou o que pode ser melhorado diante das questões de desconformidade apresentadas pelos alunos no questionário de avaliação das disciplinas. Após colhidas as opiniões e idéias apresentadas nessas reuniões, a maioria dos Coordenadores de Curso monta uma proposta de atuação com referência ao módulo e a repassa aos professores integrantes deste, que têm a total liberdade de contestar se não concordarem com o apresentado. Todavia, cabe ressaltar que a maior parte dos Coordenadores de Curso realiza essas reuniões mais especificamente quando apontados problemas atinentes a sua disciplina.

As reuniões promovidas pela Instituição de Ensino, que consistem num momento de compartilhamento de situações e perspectivas, oportunizam também que haja análise dos problemas organizacionais considerados relevantes, descritos pelos funcionários.

6.2.2 Estudos de Caso

Embora a Instituição de Ensino não possua uma descrição de casos de modo freqüente e estruturado, os funcionários e os Coordenadores de Curso podem descrever os problemas organizacionais que considerem relevantes. Sendo assim, uma vez escritas as dificuldades organizacionais, torna-se possível que questões que muitas vezes eram tratadas de forma corriqueira, sem maiores reflexões, passem a procurar formas alternativas para atacar o problema apontado. Pode-se mencionar também, a partir desse panorama, que o conhecimento considerado tácito tornou-se explícito quando houve a descrição de problemas organizacionais considerados relevantes.

Há casos também em que os problemas organizacionais são apontados pelos professores, encaminhados aos Coordenadores de Curso e também são analisados e considerados quando as estratégias são estabelecidas por estes.

Essa descrição de problemas organizacionais considerados relevantes, realizada pelos funcionários, é encaminhada, muitas vezes, por *e-mail*, ou, às vezes, em relatório por escrito, mas não descartando a possibilidade de serem relatados verbalmente. Uma vez escritos, eles são direcionados, na maioria das vezes, ao Coordenador-Executivo, ao Diretor ou à Vice-Diretora da Instituição de Ensino. A par do que foi descrito individualmente, o Coordenador-Executivo procura confrontar com as descrições feitas pelos outros funcionários, para assim verificar se as manifestações se assemelham umas com as outras.

Com base nas descrições e por meio de uma análise delas, quando dos encontros realizados com os funcionários, freqüentemente realizados um sábado por mês, ou nas reuniões setoriais, que são realizadas com freqüência com cada departamento por vez, há possibilidade de o Coordenador-Executivo expor os problemas apontados. A partir disso, torna-se possível promover momentos como esses encontros ou reuniões setoriais, organizadas pelo Coordenador-Executivo, com o chefe de um setor ou todos os funcionários deste, encorajando/incentivando que manifestem aos demais colegas a opinião de como os problemas ou dificuldades são e de como poderiam ser resolvidos. Segundo afirmação do Coordenador-Executivo: *“São os encontros realizados com os funcionários que incentivam eles a manifestarem problemas, opiniões, dificuldades, sugestões, que possivelmente seriam difíceis de serem expostos se não fossem estas ocasiões”*.

Esses eventos, que ocorrem na maioria das vezes dentro da empresa, colaboram para que o Coordenador-Executivo, bem como a própria Direção e a Vice-Direção, a repensem sobre como suas atitudes, comportamentos e a forma de gerenciar a Instituição de Ensino

contribuem para os problemas manifestados pelos funcionários no ambiente de trabalho. A partir dessas reflexões, os gestores da organização verificam que novos rumos devem tomar com relação ao modelo de gestão que está sendo adotado por ela, identificando, assim, as mudanças que devem ocorrer na sua forma de atuação.

Cabe ressaltar que a descrição dos problemas organizacionais realizada pelos funcionários e encaminhada à Direção e à Vice-Direção permite que estes conheçam e reflitam acerca dos problemas reais existentes na Instituição de Ensino. Uma vez a par dos problemas descritos, a Direção ou a Vice-Direção estabelecem um diálogo individual com os funcionários que apontaram os problemas, debatendo assim como a rotina ou as regras vigentes estão atrapalhando o desempenho do trabalho e, portanto, o que pode ser feito para superar as dificuldades. Entretanto, torna-se relevante salientar que, algumas vezes, a descrição de problemas organizacionais não parte espontaneamente do funcionário, mas é encorajada/incentivada pelo Coordenador-Executivo ou pela Direção e pela Vice-Direção, em vista de constatarem o mau desempenho de determinado departamento ou observarem displicência na realização das atividades por algum funcionário.

Na maior parte das vezes, as sugestões, oriundas dos funcionários na tentativa de eliminar os problemas subjacentes, foram implementadas e obtiveram êxito ao atacar ou amenizar certas dificuldades que eram recorrentes.

Vale ressaltar, ainda, que a descrição de situações organizacionais não parte somente dos funcionários da Instituição de Ensino, tendo em vista que os Coordenadores de Curso também se manifestam, muitas vezes por *e-mail*, relatando problemas organizacionais, com frequência à Direção e à Vice-Direção. Da mesma forma que os funcionários, os Coordenadores de Curso relatam verbalmente, e algumas vezes por escrito, enviando por *e-mail* ou em forma de relatório, a exposição de dificuldades, situações embaraçosas e problemas existentes na organização, vivenciadas por eles ou expostas pelos professores pertencentes às suas disciplinas. A par dos casos expostos, a Direção ou a Vice-Direção chama o Coordenador de Curso que descreveu determinada situação para debater a respeito. Se houver mais de uma manifestação de casos semelhantes, leva o que foi apontado à reunião realizada com todos os Coordenadores de Curso, ao início de cada semestre, para refletir conjuntamente a respeito, e, se for necessário, proceder a alterações em rotinas e regras vigentes.

6.2.3 Planejamento Através de Cenários

Outra prática de aprendizagem organizacional adotada pela Instituição de Ensino é o planejamento através de cenários. Apesar de os administradores desconhecerem a existência de tal prática com essa denominação, a organização costuma realizar ações que a caracterizam. A primeira delas é a oportunidade de mudar e suspender as regras existentes, pois o Corpo Diretivo reconhece que a organização está aberta a mudanças, tendo em vista um ambiente extremamente dinâmico. Apesar de a organização estudada ser considerada tradicional, ela não se apresenta como conservadora sob o ponto de vista de manutenção impensada de todas as estruturas existentes. Esta afirmação se confirma no testemunho da Presidente da Associação da qual a Instituição de Ensino é vinculada, ao mencionar que: *Ela é uma Instituição de Ensino tradicional, mas não conservadora sob o ponto de vista de manutenção impensada de todas as estruturas existentes, pois ela sempre está voltada para o público, para o novo. Embora ela seja tradicional, não é conservadora. Ela é tradicional na medida da conservação de sua excelência, mas para conservar a sua excelência ela sabe que não pode ser conservadora, ela precisa estar atenta às inovações tecnológicas, também de currículo, de estratégia, de mercado, então ela tem uma cultural organizacional tradicional, mas não é conservadora.* Em vista disso, a I.E. está sempre voltada para a inovação, para o que é necessário implementar para se manter numa posição de liderança e excelência de ensino no Curso de Preparação à Magistratura. Isso reflete que ela é tradicional na medida em que conserva sua excelência. Em outras palavras, não mantém padrões que não vão ao encontro das exigências da atualidade. Os gestores da Instituição de Ensino reconhecem que, para manter a sua excelência, precisam estar atentos às inovações tecnológicas, de estratégia, do comportamento de mercado e de economia, entre outros fatores que venham a influenciar a forma de administrar a I.E. Para tanto, acompanham o que está ocorrendo num contexto muito dinâmico, principalmente na área jurídica. Nesse sentido, para acompanhar o ambiente externo, tomam como base o relatório com índices de evolução ou involução econômica disponibilizado pelo Coordenador-Executivo ou, ainda, as projeções acerca do comportamento de mercado, fornecidas pela sua assessoria de *marketing* ou pela empresa especializada contratada. Outra forma de antever o que está por acontecer são as informações trazidas pelos próprios membros da Administração que tomaram conhecimento da possibilidade de edição de uma determinada norma ou regramento que foi ou está para ser instituído, na maioria das vezes, por Órgãos Regulamentadores e instâncias superiores à Instituição de Ensino.

Esse panorama demonstra que há um esforço permanente em rastrear o ambiente em busca de informações. Os gestores da organização consideram que, se tiverem um perfeito entendimento do ambiente externo em que a organização se encontra, é possível detectar ameaças e oportunidades e, assim, propor estratégias que evitem o aparecimento de problemas. Para os dirigentes, a capacidade de avaliar e saber utilizar as informações externas é um componente que auxilia a inovação organizacional e acarreta mudanças em seus processos administrativos.

A par das informações consideradas relevantes, quando da reunião realizada entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, ocorrida antes de cada semestre, estas são analisadas e discutidas. Esse debate aumenta o conhecimento sobre clientes, novas tecnologias utilizadas nos processos de ensino, concorrentes, normas, mercado e diversos outros aspectos importantes na definição dos rumos da organização.

Quando há necessidade, ou seja, exigências que requerem mudanças, ou repensar sistemáticas que eram adotadas até então, mas que não estão atendendo mais às expectativas de mercado, há modificações de rotinas ou suspensão de regras vigentes. Para tanto, a reunião antes mencionada, além de definir o que deverá ser alterado, vale como uma oportunidade para planejar de que forma as ações deverão ocorrer, ressaltando que dificilmente há um planejamento formal, ou seja, com etapas e organização de recursos necessários definidos, por escrito, em torno dessas ações. Em vista disso, a Direção, a Vice-Direção e os Coordenadores de Curso estabelecem alguns aspectos como o prazo para implementar as modificações e prazo de vigência (se não tiverem de ser definitivas), pessoas envolvidas, estrutura física necessária e recursos financeiros que terão de ser despendidos, mas de uma maneira informal, não organizados em um documento único, por escrito. Entretanto, cabe ressaltar que as providências operacionais/práticas a serem repassadas aos funcionários, o acompanhamento e o controle das questões antes apontadas são realizados pelo Coordenador-Executivo.

Em vista do exposto, para a implementação das mudanças definidas, há uma preocupação de que estas ocorram de forma gradual para não sofrerem resistências, que podem acontecer não somente entre os funcionários, mas também no âmbito de alguns membros pertencentes à Administração, como, por exemplo, entre alguns Coordenadores de Curso, ou entre professores da I.E. Sendo assim, uma vez discutidas e definidas as modificações a serem implementadas, volta-se a atenção para que haja um entendimento dos novos modelos que serão adotados, comunicando-os aos funcionários e, ao mesmo tempo, havendo um trabalho de convencimento junto aos membros da Administração que se demonstrem reticentes às mudanças, por meio de um diálogo pessoal e individual mantido

pelo Diretor e pela Vice-Diretora.

Essa comunicação pode ocorrer de maneira formal, isto é, por meio de reunião convocada pela Direção e pela Vice-Direção e ser realizada junto aos funcionários, esclarecendo o porquê da necessidade de uma reformulação dos processos operacionais vigentes. Caso não seja possível a realização de uma reunião pela Direção e pela Vice-Direção para repassar as modificações que deverão ocorrer, em razão dos diversos compromissos que assumem, esse papel passa a ser desempenhado pelo Coordenador-Executivo. Este promove uma reunião com todos os funcionários ou com cada setor por vez, priorizando aqueles que sofrerão mais os impactos das mudanças.

No âmbito dos demais membros pertencentes à Instituição de Ensino, ou seja, que não fazem parte da Administração, a comunicação das modificações, às vezes, é feita por uma reunião denominada Conselho de Classe, que é mantida pela Direção, pela Vice-Direção e pelos Coordenadores de Curso com todo o corpo docente. Caso não seja possível a realização dessa reunião geral, que ocorre todo início de semestre, ou seja, normalmente nos meses de janeiro e julho, em razão de as modificações necessárias terem de ser implementadas com certa brevidade, os Coordenadores de Curso ficam responsáveis por realizar reuniões com os professores de suas respectivas áreas. Contudo, essa situação não impede que o próprio Diretor e a Vice-Diretora mantenham diálogos individuais com os professores que, eventualmente, encontrem nas dependências da Instituição de Ensino ou quando estes se reportam às suas salas também na organização.

Um exemplo que caracteriza uma situação de mudança reside no fato de ter havido uma readequação na forma que o Curso de Preparação à Magistratura era executado, havendo a inserção de mais um semestre, para atender assim às novas exigências de mercado. Em vista disso, houve uma reformulação dos processos operacionais para implementar a nova sistemática de curso, como contratação de novos professores, realocação dos existentes, mudanças de cargas horárias e alteração nas escalas de horários dos funcionários responsáveis, entre outros aspectos necessários para a realização da nova sistemática. Dessa forma, a organização rompeu com aquilo que era tradicionalmente feito dentro da Instituição de Ensino, ou seja, aquilo que era considerado como certo, padrão. Esse panorama permitiu que Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, que são as pessoas responsáveis pelas decisões, vissem o contexto em que se encontram de uma forma diferente. Isso, por sua vez, levou os gestores a questionarem as premissas existentes, que, a partir daquele momento, não atenderiam mais às exigências de mercado sob a perspectiva da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, em vista dos novos paradigmas que se avizinhavam. Nesse caso,

houve uma reformulação estrutural significativa no desenvolvimento do curso de preparação à magistratura, o que acarretou, por sua vez, modificações em rotinas e rupturas de regras que se repetiam por anos.

Cabe ressaltar que a Administração da Instituição de Ensino implementa mudanças como uma forma de reagir e se antecipar a tendências impostas pelo ambiente externo, como uma forma de não se tornar uma organização reativa, mas sim pró-ativa. Mas ela não se restringe a proceder a mudanças baseada somente em informações de comportamento de mercado, econômicas ou de regramentos e exigências impostas por Órgãos Regulamentadores. Ela também se preocupa com a concorrência e com o que outras organizações estão fazendo de melhor, por meio das práticas de *benchmarking*.

6.2.4 Práticas de *benchmarking*

Embora a Instituição de Ensino pesquisada adote práticas de *benchmarking*, essas não são sistematizadas. A organização procura realizar *benchmarking* com Instituições que são reconhecidas em cursos preparatórios para concursos que se destacaram por bons índices de aprovação dos seus alunos, bem como as Universidades com as quais mantêm parceria e, portanto, um contato freqüente. Para seleção das empresas que são utilizadas como referência, a Administração da Instituição de Ensino também considera as informações trazidas por seus professores, que normalmente lecionam em outras organizações, tendo oportunidade, assim, de acesso ao sistema organizacional destas.

Pode-se considerar ainda, como práticas de *benchmarking*, as informações, idéias e sugestões trazidas pelos próprios cursistas, que se apresentam como uma importante fonte, em razão de a grande maioria já ter realizado cursos em outras Instituições de Ensino, ou manter contato com alunos que estão estudando em I.E.s congêneres. Os professores da Instituição de Ensino também se enquadram nesse contexto por já terem lecionado ou ainda pertencerem ao quadro docente das Instituições de Ensino concorrentes. Sendo assim, eles têm oportunidade de observar o que as outras organizações fazem de melhor em termos metodológicos, pedagógicos e de gestão. Segundo o depoimento de um dos Coordenadores de Curso: *Como maioria dos membros do corpo docente e Coordenadores de Curso dão aula em outras Instituições, é possível que eles tenham contato com aspectos que são importantes. Sendo assim, eles podem observar como está a metodologia de ensino, questões pedagógicas e a forma de administração das outras entidades.*

A Administração da I.E. reconhece que o sistema didático-pedagógico de ensino,

assim como o processo de gestão organizacional, precisa ser alvo de *benchmarking*. Para tanto, realiza algumas visitas, principalmente às Instituições que se destacam nos cursos preparatórios para concursos que são seus concorrentes, mesmo que não sejam focados em preparar ao concurso de ingresso à magistratura, mas para outras carreiras jurídicas. Os parceiros estratégicos que consistem nas Universidades também são visitados. As visitas para *benchmarking* são realizadas quase sempre por membros da Administração e raramente pelos funcionários, salvo algumas vezes, em que o Coordenador-Executivo acompanha as visitas. Elas são realizadas à medida que os gestores da Instituição de Ensino verificam necessidades de implementar novos procedimentos didático-pedagógicos, assim como organizacionais. Cabe ressaltar que a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso não somente visita as suas concorrentes, como propicia que estas visitem as suas instalações, assim como as Universidades com que mantém parceria. Essa situação permite que as outras organizações emitam parecer e opinião sobre os seus procedimentos internos no que se refere tanto ao método didático-pedagógico quanto ao de gestão. Essas visitas, que ocorrem com certa frequência, são realizadas com hora e dia marcados, sendo os gestores das outras organizações recebidos pelo Diretor e pela Vice-Diretora, muitas vezes acompanhados de outros membros da Administração.

Uma situação que ilustra esse contexto é o fato de outras Universidades terem visitado a Instituição de Ensino e haverem constatado que esta não dispunha de Ensino à Distância. Em vista disso, sugeriram que tal sistemática fosse adotada, explicando, inclusive, como ela ocorre na prática, ressaltando pontos positivos e negativos, indicando nomes de empresas especializadas para prestar os serviços e equipamentos necessários para a sua implementação.

Há duas outras formas de se ter acesso às informações do que outras empresas estão fazendo de melhor. A primeira delas ocorre por meio de reuniões com dia e hora marcados que a Administração da Instituição pesquisada mantém com os gestores de outras Instituições de Ensino e das Universidades com as quais mantém parceria. A segunda forma é a consulta que Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso fazem aos *sites* das outras Instituições de Ensino. Nessas duas situações, o Corpo Diretivo da I.E. estudada busca identificar o que os gestores das outras organizações implementaram em termos de ensino e no sistema de gestão da empresa e que tem apresentado resultado satisfatório ou, ainda, vão mais adiante, investigando o que estão planejando adotar futuramente.

Essas formas de buscar as informações disponíveis sobre o que outras Instituições estão fazendo de melhor propiciam que a organização reflita e questione o que faz, por que

faz dessa forma e por que deve mudar. Essa reflexão, que ocorre com frequência, é estimulada também nas reuniões realizadas antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, oportunidade em que idéias e opiniões são trocadas e as possibilidades de implementação de melhorias são debatidas.

Contudo, cabe ressaltar que o Corpo Diretivo aproveita essas práticas de *benchmarking* não só visando ao que as outras Instituições fazem de melhor, mas também como um momento para verificar no que elas não obtiveram sucesso para, assim, não elaborar estratégias que remetam a Instituição de Ensino pesquisada aos mesmos insucessos e fracassos cometidos por outras I.E.s.

Esse questionamento demonstra que a Instituição de Ensino permite a internalização do conhecimento, oriundo das informações externas disponíveis que ela busca e analisa. Em outras palavras, isso significa dizer que o conhecimento recém-criado pelos membros da Administração é interligado com o conhecimento já existente.

Isso se comprova em vista das diversas melhorias implementadas pela I.E. com a intenção de manter a qualidade e a excelência do ensino e não ficar ultrapassada em sua metodologia. Para tanto, o Diretor e a Vice-Diretora, auxiliados por alguns dos Coordenadores de Curso, têm realizado estudos para a implementação de curso à distância, por meio de videoconferência, sistema este já adotado nas Instituições de Ensino concorrentes, pois a Administração observou que consiste numa nova tendência de ensino. Para obter conhecimento de que procedimentos adotar para implementar cursos por videoconferência, o Diretor e a Vice-Diretora têm realizado visitas aos gestores das outras Instituições de Ensino para verificar o sistema para operacionalização de tal metodologia e, ao mesmo tempo, assistir a como ela ocorre na prática. A Instituição de Ensino também manteve reuniões com fornecedores na busca das melhores práticas. Nesse sentido, as empresas especializadas tiveram por função explicar e demonstrar ao Coordenador-Executivo e aos funcionários do departamento pedagógico, bem como a alguns Coordenadores de Curso, como ocorre na prática a aula por videoconferência para, assim, gerar e estimular conhecimentos internos. Essa empresa terceirizada contratada também elaborou um planejamento apontando o custo, as dificuldades e as vantagens com a implementação de tal sistemática de ensino.

Para adquirir novos conhecimentos externos para o melhor desempenho das atividades por parte dos funcionários e, por conseqüência, atingir as estratégias propostas, a Instituição de Ensino pesquisada procurou adotar alguns pressupostos do programa de Qualidade Total adotado pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, o qual obteve

sucesso junto àquela Instituição disponibilizando o Curso de Qualidade aos funcionários. Esse curso abordou como premissas de qualidade os seguintes aspectos: atendimento e motivação para a mudança, tendo como etapas treinamento básico aos operadores, curso de qualidade em serviços e ginástica laboral.

Outra forma de realizar *benchmarking* é por meio dos quatro encontros anuais promovidos pelo Conselho Permanente de Escolas Estaduais do Brasil, formado por Escolas Estaduais de preparação à magistratura de todo país. Esses encontros constituem uma oportunidade de trocas de experiências, principalmente no que diz respeito à metodologia de ensino, pois, nessas ocasiões, há disponibilização de cópias dos projetos pedagógicos das Instituições de Ensino que se destacaram no país. A partir da análise desses projetos, a organização estudada verificou que as Instituições que se apresentaram como exemplos de sucesso detinham um planejamento prévio de todo o conteúdo que seria passado aos alunos, ou seja, a matéria a ser apresentada em aula já estava disponibilizada em seu site para os alunos matriculados. Com isso, identificaram a necessidade de se contratar um pedagogo para implementar uma sistemática similar na Instituição de Ensino estudada.

6.2.5 Alianças estratégicas

Além das práticas de *benchmarking*, a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso pesquisada adquire externamente novos conhecimentos por meio de suas alianças estratégicas. As principais parcerias estabelecidas pela organização são com as Universidades localizadas em Porto Alegre, na Região Metropolitana e em grandes cidades no interior do Estado do Rio Grande do Sul, com as quais a Direção mantém um contato prévio e cuja sistemática de ensino já conhece. Algumas dessas parcerias são viabilizadas não somente por tratativas verbais, mas também por meio de convênios. As I.E.s parceiras são as seguintes: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Luterana do Brasil, Universidade de Santa Cruz do Sul, Universidade de Caxias do Sul, Universidade de Passo Fundo, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade de Santa Cruz do Sul e Universidade Ritter dos Reis.

A relação entre a Instituição de Ensino pesquisada e essas Universidades não é apenas comercial, podendo ser considerada como uma oportunidade para haver intercâmbio de professores, de disponibilização de estrutura física (em cursos que sejam realizados em parceria) e, por consequência, compartilhamento de conhecimento e experiências entre os

profissionais das entidades parceiras, sejam eles membros da Administração ou funcionários. Essas trocas de conhecimento e experiências ocorrem uma vez que há oportunidades de trabalhar juntos em vista da parceria para realização de determinado curso, como o de Preparação da Magistratura, em grandes cidades do interior. O conhecimento e as experiências que são compartilhadas estão relacionados tanto à metodologia de ensino adotada quanto ao modelo de gestão organizacional empregado.

Para a seleção das Universidades são considerados como requisitos possuir a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, apresentar renome no mercado e uma qualidade de ensino reconhecida. Após escolhidas as I.E.s, são realizados cursos de especialização e de mestrado, seminários, jornadas e simpósios em parceria. Essas alianças também possibilitam que os alunos das faculdades de Ciências Sociais e Jurídicas conheçam os cursos oferecidos pela organização estudada antes de se tornarem bacharéis em Direito pela abertura que esta consegue para divulgar os seus serviços. Essa aproximação oportunizou também que cursos oferecidos pela Instituição de Ensino Preparatória para Concurso fossem disponibilizados não somente na capital, mas em cidades do interior como Caxias do Sul, Passo Fundo, Santa Maria e Santa Cruz do Sul.

Apesar de a Instituição de Ensino dispor de sua própria metodologia de ensino, essas parcerias contribuíram para que ela se mostrasse flexível, adaptando-se assim a algumas sistemáticas pedagógicas, caracterizadas nesse contexto como suas competências essenciais. Um exemplo ilustrativo dessa situação foi a inclusão de mais um semestre no Curso de Preparação à Magistratura. Há uma troca constante de informações por parte de todas as I.E.s que mantém essas alianças, por meio de reuniões, correspondências como ofícios, circulares e memorandos, ou por *e-mail*. Caso verificada a necessidade de se modificarem alguns processos internos para a realização de determinados acontecimentos em conjunto, a Administração da Instituição de Ensino pesquisada e as demais Universidades que mantêm parceria demonstram flexibilidade para adaptar certos procedimentos internos, sejam didático-metodológicos, de realocação de funcionários, de estrutura física ou de gestão organizacional. Com isso, a grande maioria de novos procedimentos internos adotados pelas Instituições de Ensino parceiras é motivada pelos novos conhecimentos e experiências oriundos dessa aliança. Até mesmo os funcionários que atuam junto ao setor que promove os cursos da organização pesquisada visitam as dependências e observam as sistemáticas das Universidades do interior para ver como elas funcionam. Nesse caso, se for necessário, adotam determinados procedimentos para adaptar o curso ao contexto da Universidade e da cidade onde ele será realizado. Isso porque, em muitos casos, ela se utiliza da estrutura física e

de recursos humanos das Universidades ao realizar os seus Cursos de Preparação à Magistratura no interior.

Para grande parte dos gestores da Instituição de Ensino pesquisada, as alianças estratégicas possibilitam que, em algumas áreas em que ela não tenha condições de desenvolver procedimentos com a mesma amplitude de uma Universidade, possa se valer e conhecer suas habilidades e diretrizes estratégicas. Para eles, nesse contexto, a organização também pode averiguar questões organizacionais como estrutura hierárquica e de organização interna, tecnologia utilizada, recursos financeiros despendidos e divulgação dos seus serviços.

Os administradores também consideram que essas parcerias têm apresentando resultados satisfatórios, pois, como todas as Instituições parceiras pertencem à mesma cadeia de valor, buscam um objetivo comum que consiste na qualidade do ensino. Sob essa perspectiva, a Instituição de Ensino pesquisada, diante dos conhecimentos adquiridos em razão das alianças estratégicas, irá disponibilizar capital para promover estudos de melhorias internas, por meio de contratação de um profissional especializado na área pedagógica. Este cenário positivo em face das aliança estratégias se confirma no relato da Vice-Diretora da Instituição de Ensino ao ratificar que: *“Estas parcerias, realizadas por meio de convênios ou de tratativas verbais, possibilitam que haja troca de informações, de professores, de sistemática pedagógica, de forma de conduzir uma organização, por isto permite muita troca em todos os sentidos”*.

Como foi possível observar, a organização estudada realiza ações para aquisição externa de novos conhecimentos, seja por meio das práticas de *benchmarking*, seja por alianças estratégicas.

6.2.6 Equipes Autodirigidas

A Instituição de Ensino Preparatória para Concurso não possui uma sistemática para oportunizar que pessoas de diferentes áreas possam trabalhar em equipe. Como o número de funcionários é reduzido, as funções apresentam-se muito definidas e setorizadas. Outro fator que também dificulta o trabalho em equipe é a significativa demanda de trabalho que cada funcionário tem a desempenhar, às vezes acumulando mais de uma função. Isso dificulta que haja tempo para a realização de atividades em conjunto. Embora caiba destacar que há certa interdependência entre as unidades organizacionais, pois buscam os mesmos objetivos, que consistem em atender às necessidades para implementar a estratégia proposta.

O que oportuniza a pessoas de diferentes áreas trabalhar em conjunto em determinados

momentos são ocasiões em que há uma demanda de acontecimentos sobrepostos como eventos e cursos, necessitando que pessoas de diferentes áreas sejam requisitadas para atender à demanda de trabalho. Portanto, sob essa perspectiva, interpreta-se que o trabalho em conjunto visa mais à realização de atividades operacionais em momentos específicos do que a uma oportunidade de desenvolver um trabalho por equipes de diferentes setores. Mas isso não significa dizer que, para esse tipo de necessidade, uns não aprendam com os outros, pois há profissionais que apresentam características mais administrativas e outros que se destacam por iniciativa, criatividade e empreendedorismo, mesmo que seja para o desempenho de atividades corriqueiras. Há certas ocasiões também em que, ao se desdobrar uma estratégia para a execução por parte do corpo funcional, chegará um momento em que terá de ser utilizado o conhecimento compartilhado entre os funcionários das mais diversas áreas para ser concluída. Em outras palavras, significa dizer que, para a execução de determinadas estratégias que precisam do envolvimento dos funcionários dos mais diversos setores, chegar-se-á a um momento em que se torna necessário que todos se comuniquem entre si para verificar o que já foi desenvolvido acerca de uma estratégia e o que falta para ela ser atingida. Nesse sentido, pode-se dizer ainda que, se um determinado funcionário está com dificuldade para desempenhar uma atividade de sua incumbência, quando há essas oportunidades de comunicação, há possibilidade de outro funcionário apresentar uma sugestão do que pode ser feito. O cenário exposto é demonstrado por meio do relato do Coordenador-Executivo ao referir que: *“Sempre há oportunidade para que os funcionários desenvolvam habilidades de diálogo e trabalho em grupo, pela multiplicidade de eventos que tem na Instituição de Ensino e de funções. Eles, além das funções básicas, operacionais, os funcionários também tem as funções paralelas, então há oportunidades para que em determinados momentos haja uma rotatividade de funções, como por exemplo, uma funcionária da biblioteca desempenhando outras atividades que não as relacionadas as suas, e assim por diante. Isto reflete que há uma autonomia para que as pessoas executem as funções dentro do que lhe competem, ou completar a equipe se for necessário, em determinados momentos”*.

Cabe ressaltar também que, ao haver estas oportunidades para a realização de trabalhos em equipe, estes estão direcionados ao objetivo global da Instituição de Ensino, como, por exemplo, na área da realização de Cursos de Preparação à Magistratura, que visam a excelência na prestação dos serviços e a busca pela qualidade de ensino aos alunos. Uma vantagem verificada nessas situações em que pessoas de diferentes áreas são realocadas para trabalhar em equipe reside no fato de que os profissionais conseguem realizar tarefas que seriam difíceis de serem executadas por profissionais isoladamente. Essas situações consistem

em um elemento emocional importante que impulsiona e motiva o trabalho em conjunto.

Pode ser citado primeiramente, como fator que dificulta a realização de trabalhos em equipe, a autonomia limitada que os funcionários possuem, pois, apesar de não haver um controle rígido sobre as atividades desempenhadas, eles só podem atuar até um limite das atividades que lhe foram designadas. Isso significa que eles podem se reorganizar para executar a estratégia, pois todos têm consciência da sua parte e do todo, que deve estar orientada para o fim maior que é a execução das estratégias, existindo assim uma interação.

Outro aspecto que dificulta a realização do trabalho em equipe por pessoas de diferentes áreas é o fato de que as atividades desempenhadas não são de grande complexidade. O que ocorre mais é o trabalho operacional e rotineiro, tendo em vista que o processo de tomada de decisões acontece em nível da Administração da Instituição de Ensino pesquisada, em vez de ser compartilhado entre os diversos níveis hierárquicos. Pode-se mencionar também como fator que obstaculiza o trabalho em equipe o fato de que a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso não incentiva o trabalho em equipes, principalmente interfuncionais, por meio de motivações coletivas.

A partir da análise dos dados, foi possível verificar como um ponto favorável que, nas poucas ocasiões em que os funcionários trabalham em equipe, há oportunidades para a exposição aberta, ao Coordenador-Executivo, de problemas que ocorram, sejam interpessoais ou de desempenho insatisfatório por parte de um dos funcionários que estavam executando determinadas atividades. Uma vez relatados os problemas ao Coordenador-Executivo, ele chama, para conversar, o funcionário que foi apontado por seus parceiros de trabalho. Se for necessário, ainda, chama os demais membros da equipe para debaterem os problemas face a face e, assim, chegar a um entendimento comum sobre como eles podem ser solucionados para não ocorrer mais em trabalhos futuros. Pode-se mencionar ainda que, nos poucos momentos do trabalho em equipe, o Coordenador-Executivo se envolveu em tarefas que não estava acostumado a realizar, utilizando-se das informações repassadas pelas equipes de trabalho para embasar algumas tomadas de decisão.

6.2.7 Gestão de Recursos Humanos

Para melhor elucidar a prática de gestão de recursos humanos, este item foi dividido em subtópicos, como seguem:

6.2.7.1 Seleção/Recrutamento de Profissionais do Conhecimento

Para a aquisição de novos profissionais, a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso primeiramente verifica a necessidade de contratação, seja porque um funcionário se desligou da empresa ou porque se constatou uma necessidade para atender à demanda de trabalho. Diante disso, a Administração e o Coordenador-Executivo procuram identificar se há internamente alguém para preenchê-la. Caso não haja, é aberta uma oportunidade para contratação externa, aceitando indicações por parte de seus funcionários ou de membros da Administração. Antes da contratação, portanto, há um processo seletivo que leva em consideração a experiência profissional dos candidatos, por meio da análise de currículo, e o conhecimento que estes têm da área de atuação em que a organização está recrutando. São considerados também a postura e comportamentos percebidos pelo Coordenador-Executivo, pelo Diretor ou pela Vice-Diretora, quando da entrevista realizada por um destes.

Contudo, cabe ressaltar que, apesar de a Instituição de Ensino priorizar o conhecimento do profissional para preencher determinada vaga, não há certificação de conhecimento por meio de provas, por exemplo. O conhecimento também não é considerado, pelo menos de uma forma direta, no momento da tomada das decisões ou da formulação das estratégias. Em outras palavras, a Administração presta uma atenção às informações e pondera o conhecimento, principalmente de fatos ocorridos presenciados pelos funcionários mais antigos na organização, mas não os convida para participarem das reuniões em que as decisões ocorrem. Contudo, isso não significa que o adotam, em partes ou na íntegra, para subsidiar as suas decisões. Até porque o que foi percebido na maioria das vezes é que eles tomam as decisões mais baseadas em pressupostos próprios do que pelo conhecimento repassado e externado pelos funcionários. Mas, nesse contexto, vale destacar que, dentre os funcionários, o conhecimento do Coordenador-Executivo é o mais considerado, pois, hierarquicamente, ele os representa por ser o interlocutor.

A organização estudada também prioriza contratar profissionais que estejam cursando a Universidade ou cursos técnicos orientados à área de atuação na qual ela esteja necessitando de funcionário ou que já tenham formação superior.

Na maioria dos casos, os próprios estagiários que apresentaram um bom desempenho nas suas funções e manifestaram interesse em permanecer na Instituição de Ensino são efetivados. Para tanto, além dos fatores apontados anteriormente, são valorizadas a pontualidade, a assiduidade e a relação interpessoal mantida com os membros da Administração e os demais funcionários.

Quanto à promoção de cargo internamente, ocorre com pouca frequência em razão de haver um número reduzido de funcionários, que exercem funções bem específicas e setorializadas. Nos casos em que essa promoção ocorre, seja porque o cargo ficou vago em razão de um funcionário que se desligou funcionalmente da organização, seja por uma necessidade de trabalho, as características consideradas aos aspirantes aos cargos oferecidos pela I.E. são: iniciativa, facilidade no relacionamento interpessoal e presteza em desempenhar as suas tarefas.

No que se refere às demissões, estas somente ocorrem se um funcionário apresentar problemas recorrentes. Isso porque, sempre ao serem apontados problemas com relação a determinado funcionário, a Direção, a Vice-Direção ou o Coordenador-Executivo chamam-no para uma conversa, para que ele aponte as suas dificuldades e sugira melhorias que possam resolver uma determinada situação que venha atrapalhando o desempenho de seu trabalho. A par disso, a Direção, a Vice-Direção ou o Coordenador-Executivo analisam a situação e estudam que medidas podem ser adotadas mediante o que o funcionário apontou.

Vale ressaltar ainda, nesse contexto, que, apesar de a organização estudada ser voltada à área jurídica, não possui restrições para contratar profissionais das demais áreas acadêmicas, até porque reconhece a necessidade da multidisciplinaridade de funções, para atender todos os setores existentes com excelência.

6.2.7.2 *Motivação*

Apesar de a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso não dispor de recompensas por desempenho, pagamentos adicionais ou premiações remuneratórias, tendo como pressuposto a questão dos cargos e salários, existem alguns aspectos motivadores para os profissionais. A primeira delas consiste no fato de que os funcionários sentem que as atividades que desempenham são importantes para o bom andamento da organização – que as valoriza – e para a execução das estratégias. Em vista disso, eles se esforçam para realizar da melhor forma possível as tarefas que lhes foram designadas, demonstrando que possuem habilidades para efetuá-las e, ao mesmo tempo, gostam do que fazem. Um segundo fator motivacional é que os funcionários identificam-se com as tarefas que realizam, considerando assim que a sua contribuição pessoal faz a diferença. E, por fim, há uma preocupação clara do Diretor, da Vice-Diretora e do Coordenador-Executivo em reconhecer e prestar uma informação clara (*feedback*) sobre como está o desempenho, manifestada por meio de uma conversa individual mantida com determinado funcionário. Outra forma consiste na reunião

mantida com todos, nos encontros, denominados mesas-redondas, realizados, normalmente, um sábado por mês. Contudo, vale salientar que não existem parâmetros formais de avaliação e acompanhamento do desempenho dos funcionários. O que há nesse sentido é uma observação do comportamento e dos resultados obtidos com o desempenho de suas tarefas. Outro aspecto considerado como balizador de avaliação do funcionário é a existência de muitos elogios ou ao trabalho de determinado profissional, constatados por meio dos questionários respondidos pelos alunos da Instituição de Ensino.

Pode-se mencionar ainda, como fator motivacional, o clima organizacional favorável que a Instituição de Ensino pesquisada proporciona. Isso porque estabelece condições adequadas no ambiente de trabalho, em termos de relacionamento e instalações físicas, ao dispor de um ambiente amplo, arejado, iluminado, com equipamentos de informática modernos e móveis adaptados à anatomia do corpo, para evitar problemas de postura, entre outros. É também aspecto importante a constante preocupação com que os salários sejam pagos em dia, no valor correspondente às atividades ao cargo que o funcionário exerce, conforme a legislação trabalhista apregoa, com estruturas de compensação de horários e folgas diferenciadas.

Além dos aspectos apontados, a liderança também consiste num aspecto motivacional que, por sua vez, estimula o aprendizado.

6.2.7.3 Liderança

Na figura de líder é possível destacar o Coordenador-Executivo, que é considerado como tal tanto pelos funcionários quanto pela Administração, não somente pelo cargo que ocupa, mas pela empatia e pela forma com que conduz o corpo funcional. O Coordenador-Executivo está sempre se atualizando, estudando, procurando agregar valor, ou seja, procurando propostas, inovações para contribuir para que a Instituição de Ensino seja melhor. Nesse sentido, com a sua liderança ele exerce o papel de verificar o desempenho dos funcionários, detectado pelos resultados das atividades realizadas e por meio de constantes observação e acompanhamento. O Coordenador-Executivo também tem como incumbência fazer um planejamento das tarefas a serem desempenhadas para execução do trabalho e intervir, se necessário, em alguns casos específicos em que haja resistência de determinado funcionário para realizar alguma tarefa.

Sendo assim, se há casos específicos em que o Coordenador-Executivo percebe o mau desempenho de determinado funcionário, ele o chama para uma conversa para detectar o

que está acontecendo, visando, assim, buscar formas de resolver a situação. Nesses casos, o Coordenador-Executivo ressalta a importância do crescimento profissional e do aprendizado constante, por meio do diálogo ou da disponibilização de vídeo que apresente problemas ocorridos em ambientes de trabalho de outras empresas e como eles podem ser resolvidos ou que verse, ainda, sobre novos paradigmas de gestão. O Coordenador-Executivo procura também mostrar vídeos de empresas de sucesso para que elas sirvam de exemplo que estimule os funcionários a aprender como podem atuar de uma forma melhor.

Cabe ressaltar que esse tipo de visão organizacional e conduta também é repassado pelo Coordenador-Executivo a todos os funcionários quando das reuniões ou em encontros ocorridos, com regularidade, aos sábados, na sede da Instituição de Ensino. Nessas oportunidades, ele manifesta o seu parecer sobre a atuação do corpo funcional como um todo, emitindo ainda o seu julgamento.

O Coordenador-Executivo também busca transmitir aos funcionários quais são as perspectivas da Direção para o semestre seguinte, o que esta espera deles e as estratégias propostas. O Coordenador-Executivo sempre busca, ainda, ressaltar aos funcionários a necessidade de um aprendizado constante com a aquisição de novos conhecimentos, obtidos por meio dos diversos cursos superiores e complementares que ele realizou.

6.2.7.4 Treinamentos e Sistemas Educacionais

A Instituição de Ensino Preparatória para Concurso não possui um sistema educacional e de treinamentos estruturado. Isso porque ela não mantém parceria com outras Instituições de Ensino e Universidades visando o fim específico de aperfeiçoamento de seus funcionários. Mas os gestores da I.E. reconhecem a necessidade do aprimoramento do conhecimento e, que, portanto, há necessidade de uma constante capacitação e treinamento em recursos humanos.

Para auxiliar na formação educacional do profissional, a organização proporciona uma contribuição financeira para que os profissionais que estejam com dificuldades econômicas possam finalizar o curso superior, facilitando aos funcionários as formas de reembolso à Instituição de Ensino, que pode ser realizado por meio de desconto no próprio salário do funcionário que recebeu ajuda.

Outra forma de incentivar o aperfeiçoamento dos funcionários é o apoio financeiro para a realização de cursos de especialização, de extensão ou de línguas como português e inglês, visando que estes aumentem o conhecimento do funcionário sobre a sua área de

atuação e contribuam no desempenho do trabalho. Esses cursos muitas vezes são realizados em Universidades ou são promovidos pela própria Instituição de Ensino e realizados em sua sede.

O Diretor e a Vice-Diretora da organização também incentivam, por meio de subsídio financeiro, às vezes concedido integralmente ou em parte, que os funcionários realizem treinamentos e cursos de capacitação relacionados com a sua área de atuação. Os profissionais que receberam treinamento e capacitação em 2006 foram a telefonista, a bibliotecária e o analista de sistemas. Todos esses cursos foram realizados em empresas especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Cabe ressaltar que todos os treinamentos e capacitações estão voltados a atender aos objetivos e metas da Instituição de Ensino, que consistem na excelência no Curso de Preparação à Magistratura e em manter-se como uma referência de Instituição de Ensino no Brasil. Às vezes, a iniciativa para a realização de determinado curso parte do próprio funcionário, que faz um pedido formal à Direção para que o auxilie financeiramente, o que, na maioria das vezes, tem sido concedido, em pagamento integral ou em partes. Em outras ocasiões, a disponibilização dos cursos parte da Direção ou do Coordenador-Executivo, quando verificadas necessidades de aprimoramento de determinado funcionário ou setor. Cabe destacar que a grande maioria dos Coordenadores de Curso desconhecia a existência de cursos de capacitação ou treinamentos direcionados aos funcionários.

Outra maneira de buscar o aprimoramento dos funcionários consiste no curso de Qualidade Total, proposto pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, que eles estão fazendo, e que apresenta um cronograma de etapas composto por treinamento básico, curso de qualidade em serviços e ginástica laboral. No decorrer do curso, há palestras que discorrem sobre qualidade no atendimento e motivação para a mudança.

6.2.7.5 Erros Inteligentes ou Tolerância aos Erros

É possível constatar que a Instituição de Ensino pesquisada apresenta uma pré-disposição para incentivar os riscos e aceitá-los. Grande parte da Administração da organização considera que sucessos constantes pouco contribuem para melhoramentos significativos, pois podem condicionar uma estagnação e aversão ao novo e ao risco. Diante desse panorama, a Instituição se antecipa na implementação de possíveis tendências relacionadas à área de ensino, obviamente almejando o sucesso, mas, mesmo assim, não temendo fracassos que possam ocorrer. Nesse sentido, o que é encorajado é a experimentação

de novos modelos por meio da reestruturação do curso, visando atender necessidades futuras da área jurídica, em vista da sua dinamicidade. Um exemplo é a implementação de um terceiro nível no Curso de Preparação à Magistratura com a finalidade de atender a novas exigências na preparação de candidatos ao ingresso na carreira jurídica. O que se constatou de início foi uma resistência à mudança, em vista de um modelo de ensino que era praticado havia anos. Contudo, apesar de resistências em alguns momentos e experiências que na prática não mostraram sucesso esperado, como realocação de disciplinas que ocasionou uma queda no desempenho dos alunos, os gestores da organização aprenderam com os erros, pois segundo um dos Coordenadores de Curso: “*Só é possível se aprender na tentativa e no erro*”.

Isso se comprova quando da reunião realizada antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, oportunidade em que eles constataram e debateram que a estratégia precisava ser revista em razão de não terem sido supridas as expectativas com a nova sistemática. Naquele momento, foram definidas as alterações que precisavam ser feitas para evitar assim que os problemas verificados permanecessem recorrentes.

Cabe ressaltar que os gestores da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso demonstram-se sempre abertos a reconhecerem os fracassos e erros cometidos, não somente no exemplo apontado. Em vista disso, é possível verificar que a Administração sempre aprende com os erros cometidos, buscando corrigi-los e não repeti-los, para evitar assim que fracassos tornem-se recorrentes. Neste sentido, é possível empreender também que a partir da experimentação, tentativas e erros, há uma adaptação das ações para se tornarem eficientes.

6.2.8 Comunicação Aberta Entre os Membros da Organização

Na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, foi possível perceber que há uma permeabilidade nas fronteiras das informações, pois os funcionários, de uma forma geral, sabem identificar quais são os objetivos e algumas estratégias da organização, que são repassadas pelo Diretor, pela Vice-Diretora, pelos Coordenadores de Curso ou pelo Coordenador-Executivo. Ao mesmo tempo, há oportunidades para os funcionários de conhecerem previamente todas as atividades a serem realizadas, quando das reuniões ocorridas, seja individualmente, seja com cada setor ou com todos os departamentos, as quais são promovidas por um ou pelos quatro membros anteriormente mencionados. Em muitos casos, as informações são disseminadas por *e-mail*, o que, segundo os funcionários e gestores, agiliza e facilita significativamente a informação.

A comunicação flui entre todas as estruturas hierárquicas da Instituição, facilitada

pela disposição física, que está estruturada em ilhas de trabalho, onde todos os funcionários atuam num mesmo andar da sede da organização, bem como por uma pré-disposição dos membros da Administração de que haja essa disseminação da comunicação.

Apesar de haver uma hierarquia devido à verticalidade das relações, isso não influencia a permeabilidade de informações. O Coordenador-Executivo encontra-se diretamente vinculado ao corpo funcional em razão de sua mesa também fazer parte das ilhas de trabalho. As salas do Diretor e da Vice-Diretora estão sempre com as portas abertas, o que aproxima e facilita o acesso de qualquer um dos profissionais às suas dependências para manifestar qualquer opinião, problema ou obter alguma informação, sendo acolhidos com respeito, cordialidade e receptividade. Isto se confirma no testemunho o Diretor da Instituição de Ensino ao manifestar que: *“A relação da Direção com os funcionários é muito boa em razão da comunicação ser muito aberta. Eles podem a qualquer hora se dirigir à sala da Direção ou da Vice-Direção para expor um fato, sugestão, problema ou situação.”*

Cabe ressaltar, ainda, que essa permeabilidade de comunicação também ocorre entre os funcionários e os Coordenadores de Curso. Apesar de estes últimos não possuírem salas fixas na Instituição de Ensino, quando de seu comparecimento na organização manifestaram estar abertos a qualquer tipo de contato para troca de informações, sugestões, reclamações, questionamentos e observações. Da mesma forma, há essa abertura entre Direção e Coordenadores de Curso.

Contudo, apesar de haver essa possibilidade de uma comunicação aberta em vista dos fatores elencados, as informações não fluem de uma maneira satisfatória. Isso porque há muitas situações em que um departamento não tem conhecimento acerca das atividades que outro está desempenhando devido a uma compartimentação de funções. Um dos fatores para esse desconhecimento parte dos próprios profissionais: ao desconhecerem o que e como outro funcionário está desempenhando, não serão designados a auxiliá-lo ou substituí-lo na atividade em vista de uma necessidade de trabalho. Mas, de qualquer forma, essa comunicação aberta visa ao compartilhamento de problemas e questões relevantes, o que possibilita o bom relacionamento observado entre todos os níveis hierárquicos.

6.2.9 Diálogo Entre os Diversos Públicos da Organização

Outra forma de estimular a aprendizagem organizacional são os diálogos, ou seja, o compartilhamento de idéias. Esses momentos na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso são freqüentes; neles, o diálogo ocorre de uma forma espontânea, como em

“conversas de corredor” ou em “encontros casuais nas dependências da Instituição de Ensino”.

Como os membros da Administração são pessoas muito ocupadas, na maioria das vezes não conseguem destinar mais tempo para reuniões e encontros, o que acaba, na maioria das vezes, ocorrendo casualmente. Esses momentos acontecem não somente entre Coordenadores de Curso e os professores de seu módulo ou entre a Direção, a Vice-Direção e Coordenadores de Curso e professores, mas sim entre todos estes com os alunos e os funcionários. Os magistrados, tanto os da capital como os que atuam no interior, também externam sugestões, idéias, críticas e observações, às vezes não somente suas, mas transmitindo as repassadas pelos demais juízes. Dessas ocasiões, que, segundo eles, ocorrem com certa frequência, já foram extraídas diversas idéias e sugestões que, possivelmente, não seriam exteriorizadas por falta de uma oportunidade formal como reuniões ou encontros marcados. Cabe ressaltar que muitas dessas idéias e sugestões foram levadas e debatidas nas reuniões realizadas antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso ou nos próprios encontros promovidos pelo Coordenador-Executivo com os funcionários, sendo muitas vezes implementadas.

Um exemplo que demonstra que a sugestão oriunda desses diálogos informais foi implementada consiste nas melhorias efetuadas no prédio da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, com a criação de salas de convivência para os alunos. Cabe ressaltar que essa sugestão partiu de alguns alunos, sendo manifestada à Direção por meio de conversas espontâneas, ocorridas nas dependências da I.E. *“As melhorias implementadas visam a atender os anseios dos alunos, sendo que estas informações, possivelmente não teriam sido sabidas, se não fossem estas oportunidades em que os cursistas pudessem manifestar as suas sugestões de uma forma espontânea”* conforme aponta o Diretor da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso.

6.2.10 Comunidades de Prática

Os funcionários da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso não possuem formalmente um grupo que agregue pessoas definidas por algumas características em comum. O que há são grupos que se reúnem por afinidade para realizar jogos de futebol, churrascos, festas e passeios e, portanto, não visando troca de informações, compartilhamento de idéias, experiências e conhecimentos relacionados ao trabalho. As funcionárias da Biblioteca da Instituição de Ensino foram apontadas como as únicas que mantêm um grupo de bibliotecárias

em Porto Alegre a fim de aprimorar questões relacionadas à área, como pesquisas e catalogação de obras.

O que existe são encontros regulares, promovidos pelo Coordenador-Executivo com datas previamente agendadas e comunicadas aos funcionários, realizados normalmente na sede da organização, na maioria das vezes aos sábados. Nessas oportunidades, há possibilidade de serem levados dados para debate, os quais passam por reflexão e discussão, e muitas vezes as conclusões extraídas desses encontros passam a ser consideradas na realização do trabalho. Essas ocasiões contribuem para a prática gestora ao serem expostas situações, sugestões, problemas e idéias sobre as quais se chega a um entendimento acerca do que pode ser considerado para melhorar o desempenho das atividades e o dia-a-dia da organização. Cabe destacar que a participação nesses encontros não é de iniciativa individual dos funcionários ou de modo voluntário, uma vez que eles são convidados pelo Coordenador-Executivo a participar dos encontros.

Há também regularmente encontros para confraternização de todos os profissionais, algumas vezes tendo a participação dos membros da Administração, mas, como já mencionado anteriormente, não consistem num momento para debater questões relacionadas ao trabalho, mas sim valendo como um momento de congregação.

Com base nas práticas de aprendizagem organizacional identificadas na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso percorridas nesta seção, foi elaborado o quadro 15, abaixo, que destaca as características que delinearão cada uma das práticas.

Prática de aprendizagem	Características que delinham as práticas
Reuniões para reflexão	Troca de idéias, exposição de problemas, manifestações de opiniões e sugestões do que poderia ser melhorado no trabalho com base em experiências anteriores, compartilhamento de opiniões e conhecimentos, discussão de regras vigentes, provocação de reflexões adicionais, esclarecimentos quanto ao modelo de gestão adotado, por meio das reuniões realizadas pelo Coordenador-Executivo com todos os departamentos ou setoriais; da Direção e da Vice-Direção que pretende assumir com os ex-diretores; da reunião entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso; ou deste último com os professores de seu módulo
Estudos de caso	A descrição de casos não ocorre de modo formal. O que há são situações de descrição de problemas organizacionais considerados relevantes, encaminhados por <i>e-mail</i> , relatório escrito ou relatados verbalmente pelos funcionários ou pelos Coordenadores de Curso, que são direcionadas ao Coordenador-Executivo, ao Diretor ou à Vice-Diretora e são confrontadas por um destes para verificar se as manifestações se assemelham. Os professores também podem descrever problemas organizacionais. As descrições realizadas são analisadas quando dos encontros dos funcionários, ocorridos uma vez por mês, normalmente nos sábados, ou por meio das reuniões setoriais com cada departamento, ou ainda de diálogo individual mantido pela Direção e pela Vice-Direção com determinado Coordenador de Curso ou com todos quando da reunião realizada antes de cada semestre

Práticas de aprendizagem organizacional e suas características – continuação

Prática de aprendizagem	Características que delinham as práticas
Planejamento através de cenários	A I.E. está aberta a mudanças e a suspensão de regras vigentes por considerar que o ambiente externo é dinâmico. A análise e discussão das informações externas ocorre por meio das reuniões realizadas antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, para definição das mudanças, de que forma ocorrerão, sugerindo que sejam implementadas de forma gradual. As comunicações das modificações a serem implementadas são efetuadas aos funcionários pelo Coordenador-Executivo, pelo Diretor ou pela Vice-Diretora; estes dois últimos também informam aos professores e aos Coordenadores de Curso por meio de uma reunião denominada Conselho de Classe
Práticas de <i>benchmarking</i>	Não são sistematizadas. A I.E. procura as Instituições que são reconhecidas em cursos preparatórios para concurso e as Universidades que mantêm parceria como referência, realizando visitas e reuniões com os membros da Administração destas, bem como buscando informações por meio de consultas em seus <i>sites</i> ou, ainda, das informações, idéias e sugestões repassadas por seus Coordenadores de Curso, professores e alunos que mantêm ou já mantiveram contatos com outras organizações. Melhorias e erros sabidos e observados são debatidos na reunião realizada antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso. Busca trocar informações e experiências quando dos Encontros Anuais promovidos pelo Conselho Permanente de Escolas Estaduais do Brasil
Equipes autogeridas	A Instituição de Ensino não estimula o trabalho de pessoas de diferentes áreas para trabalharem juntas, somente quando há uma demanda de trabalho muito significativa, objetivando atender a atividades operacionais em momentos específicos. Mas uns podem aprender com os outros em razão de uns apresentarem características mais administrativas, e outros se destacarem por iniciativa, criatividade e empreendedorismo. Possibilidade de profissionais realizarem em conjunto trabalho que seria impossível para um só. Autonomia limitada dos funcionários; o trabalho não é complexo, sendo mais operacional. Trabalho orientado para atender aos objetivos da organização. Possibilidade de os membros que estão trabalhando em equipe manifestar problemas que ocorram. Coordenador-Executivo se envolve nas atividades em equipe, das quais não estava acostumado a participar, utilizando-se das informações oriundas desse trabalho para algumas tomadas de decisões
Práticas de gestão de recursos humanos	A Administração recruta profissionais baseados em experiência, conhecimento que estes têm relacionado a sua área de atuação, postura e comportamento apresentado na entrevista. O conhecimento do funcionário é pouco considerado na formação das estratégias. A I.E. prioriza os que tenham cursado ou estejam cursando uma Universidade. A Instituição preza como características dos funcionários pontualidade, assiduidade, relação interpessoal, iniciativa e presteza em desempenhar as funções. Sistema de cargos e salários. Não há recompensas por desempenho, pagamentos adicionais ou premiações remuneratórias. A motivação é percebida pelos funcionários ao sentirem que suas atividades são importantes, que se identificam com as tarefas que realizam e têm um <i>feedback</i> freqüente quanto ao desempenho. A I.E. apresenta condições físicas adequadas e agradáveis de trabalho. O Coordenador-Executivo atua como líder, pois estimula os funcionários e tenta resolver os problemas que estes apresentam. Não há sistema educacional e de treinamento estruturado. A Administração auxilia financeiramente quando necessário para conclusão ou realização de determinado curso, bem como incentiva treinamentos e cursos de capacitação relacionados à área de atuação do funcionário. Apresenta pré-disposição para incentivar riscos e aceitá-los. Reconhece os fracassos e os erros cometidos e tenta aprender com eles.
Comunicação aberta entre os membros da organização	Permeabilidade das informações entre os diversos níveis hierárquicos da Instituição de Ensino, uma vez que todos os funcionários sabem seus objetivos e estratégias. Funcionários sabem previamente as suas atividades a serem desempenhadas, mas às vezes há uma falha por desconhecerem as atividades que outro profissional está desempenhando. Muitas informações são disseminadas por <i>e-mail</i> . Comunicação facilitada pela disposição física, pela abertura e pela pré-disposição de Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso em ouvir problemas, sugestões, reclamações, questionamentos, observações e idéias manifestados pelos funcionários.

Práticas de aprendizagem organizacional e suas características – continuação

Prática de aprendizagem	Características que delineiam as práticas
Diálogo entre os diversos públicos da organização	Compartilhamento de idéias por meio de conversas de corredor ou através de encontros casuais nas dependências da Instituição de Ensino, ocorridos entre todos os níveis hierárquicos da organização, incluindo os alunos. Oportunidades em que são exteriorizadas idéias e sugestões, as quais muitas vezes são debatidas quando da reunião realizada entre Coordenador-Executivo e funcionários e na reunião entre Diretor, Vice-Diretora e Coordenadores de Curso, chegando algumas vezes a serem implementadas.
Comunidades de prática	A Instituição de Ensino não incentiva formalmente um grupo que agregue pessoas definidas por algumas características em comum. Existem grupos que se reúnem por afinidade para determinadas atividades e não visando troca de informações, compartilhamento de idéias, experiências e conhecimentos relacionados ao trabalho. Nos encontros promovidos pelo Coordenador-Executivo, há possibilidade de serem levados dados para debate, os quais passam por reflexão e discussão, e muitas vezes as conclusões extraídas desses encontros passam a ser consideradas na realização do trabalho. Essas ocasiões contribuem para a prática gestora ao serem expostas situações, sugestões, problemas e idéias sobre os quais se chega a um entendimento acerca do que pode ser considerado para melhorar o desempenho das atividades e o dia-a-dia da organização.

Quadro 15: Práticas de aprendizagem organizacional e suas características

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

6.3 ANÁLISE DA RELAÇÃO DAS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA ESTRATÉGIA

Por meio da análise da relação entre as práticas de aprendizagem organizacional identificadas na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso e o seu processo de formação da estratégia, busca-se demonstrar em que oportunidades uma orientação teve relação com a outra.

A seguir, será relacionada cada uma das práticas de aprendizagem organizacional identificadas na Instituição pesquisada com os aspectos que norteiam o processo de formação das estratégias.

6.3.1 Reuniões para Reflexão e o Processo de Formação da Estratégia

Na Instituição estudada, não há um momento específico destinado para análise de acontecimentos anteriores. Mas o que foi percebido é que as reuniões para formação das estratégias corporativas realizadas entre a Direção, a Vice-Direção e os Coordenadores de Curso, ou a reunião preliminar que a Direção e a Vice-Direção que está concorrendo na eleição para a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso realizam com a Diretoria que está administrando na ocasião, com a participação do Conselho Consultivo (composta por ex-diretores), consistiam num momento para reflexão acerca de eventos anteriores.

Cabe ressaltar que os Coordenadores de Curso também elaboram as suas estratégias

intermediárias, tendo como base, além de sua experiência de docência e a memória dos sucessos e insucessos, as reuniões que mantêm com os professores de seus respectivos módulos.

Conforme os depoimentos do Diretor, da Vice-Diretora e dos Coordenadores de Curso, a grande influência em suas decisões para formação das estratégias era originada dessas reuniões, que valiam como oportunidades para refletir acerca das experiências passadas, tanto de sucesso quanto de insucesso, principalmente as relatadas pelas gestões anteriores. Dessa forma, isso deixa clara a preocupação que a Administração manifesta em relação aos acontecimentos anteriores, ou seja, retrata uma pré-disposição de aprender com o passado. Segundo o Corpo Diretivo, ao terem conhecimento do que foi realizado em gestões anteriores, poderiam reforçar os fatores que foram de sucesso e ao mesmo tempo evitar formular estratégias que poderiam contribuir para que erros fossem repetidos ou retomados. E concordam, ainda, que, para definir algo tão importante como as estratégias da organização, devem ser reunidos a experiência e o conhecimento de várias pessoas. Em vista disso, a Administração comunga com a visão de Andrade (2000) segundo a qual, da justaposição de todas as experiências vivenciadas pelos participantes da reunião, numa forma de capitalização dos conhecimentos, chegar-se-á à fertilidade de soluções, que assegurará as melhores opções para as questões em debate.

Além dos relatos das experiências de sucesso ou insucesso, os pontos fracos também são considerados nas reuniões mantidas entre os membros da Administração, bem como na reunião da Direção que está assumindo a Instituição de Ensino com a gestão anterior, para definir que estratégias serão propostas.

Como se pôde verificar, todos os tipos de reuniões relatadas anteriormente, realizadas pelos membros da Instituição de Ensino, possibilitam uma reflexão, uma vez que há troca de sugestões, idéias, opiniões, críticas, planos, análise dos resultados e questionamentos.

6.3.2 Estudos de Caso e o Processo de Formação da Estratégia

Conforme já relatado anteriormente, a descrição de casos não ocorre de modo formal. O que há são situações de descrição de problemas organizacionais considerados relevantes, encaminhados por *e-mail*, relatório escrito ou relatados verbalmente pelos funcionários ou pelos Coordenadores de Curso, e que são direcionados ao Coordenador-Executivo, ao Diretor ou à Vice-Diretora e confrontados por um destes para verificar se as

manifestações se assemelham.

Nesse sentido, cabe ressaltar que as descrições dos problemas organizacionais são analisadas quando da reunião realizada antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, o que, segundo estes, acaba por influenciar na concepção da estratégia. Há casos também em que os problemas organizacionais são apontados pelos professores e encaminhados aos Coordenadores de Curso, os quais também são considerados quando as estratégias intermediárias são estabelecidas por este último.

Muitos dos funcionários e Coordenadores de Curso, quando descrevem os problemas organizacionais, propõem sugestões de melhorias, e, em alguns casos, as dificuldades apontadas foram contempladas por meio da estratégia proposta.

Diante desse contexto, percebe-se que a Instituição de Ensino oportuniza que haja manifestação de opinião sobre como os problemas ou dificuldades são e como podem ser resolvidos. E mais, a Administração procura atacar os problemas apontados por meio da elaboração de estratégias que visem amenizar os efeitos das dificuldades, tendo de modificar algumas vezes, inclusive, as rotinas organizacionais que se repetiam por anos.

Vale ressaltar que, além das situações descritas acima, os problemas organizacionais também são identificados pela organização por meio da análise dos pontos fracos apontados nos questionários preenchidos pelos alunos, com relação aos serviços oferecidos pela Instituição de Ensino, bem como da avaliação de cada módulo do curso. Essas duas ferramentas são tanto uma oportunidade para identificar pontos fortes como uma ocasião para os alunos manifestarem os pontos fracos. Essa identificação dos pontos fracos, que apontam os problemas, influencia a formação e a reavaliação das estratégias.

6.3.3 Planejamento Através de Cenários e o Processo de Formação da Estratégia

Por meio da pesquisa realizada junto à Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, foi possível constatar que a Administração está sempre atenta às informações externas, procurando reagir e se antecipar a mudanças ditadas pelo ambiente externo e estabelecendo estratégias que atendam a esse panorama. Isso porque os seus membros reconhecem que o mercado é muito dinâmico e propenso a mudanças, mais especificamente no caso do Direito. Essa antecipação e reação às mudanças ocorre, pois, para formular as estratégias, os gestores consideram como aspectos externos à organização a análise da posição da Instituição de Ensino e das oportunidades e ameaças e a projeção de cenários, pressupostos baseados em fazer o quê, estar onde e quando.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a I.E. não só reconhece que sempre há necessidade de mudanças, demonstrando-se aberta, por meio de uma cultura organizacional que prevê experimentos novos, à implementação de mudanças voltadas para atender a necessidades e melhorias, estabelecendo para tanto estratégias que atendam a essas premissas. Pode-se dizer mais, que, num contexto de mudança, há suspensão ou alteração de regras vigentes.

A análise e a discussão das informações externas ocorrem por meio das reuniões realizadas antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso. Com base nessas informações externas, há casos em que mudanças devem ser implementadas. Nesse sentido, percebeu-se que a Administração debate como elas devem ocorrer, sugerindo, na maioria das vezes, que sejam implementadas de forma gradual. Uma vez concebidas as estratégias que já contemplam as mudanças necessárias, os membros da Administração comunicam-nas aos funcionários, o que acontece por meio de reuniões e diálogos individuais mantidos pela Direção, pela Vice-Direção e pelos Coordenadores de Curso e, se for necessário, algumas vezes pelo Coordenador-Executivo. Outra forma de facilitar a comunicação e a troca de informações é por *e-mail*, com a possibilidade de todos os níveis hierárquicos terem conhecimento de quais são as estratégias propostas e como está o seu andamento.

Cabe ressaltar ainda nesse contexto que os pressupostos – como os seus valores, crenças e conhecimento adquirido – dos tomadores de decisão, principalmente o do Diretor e da Vice-Diretora, influenciam a formação da estratégia. Isso porque, com base nesses pressupostos mais subjetivos, tomam as decisões baseados em *insights*, intuições, palpites e experiência acumulada.

6.3.4 Prática de *Benchmarking* e o Processo de Formação da Estratégia

Um dos aspectos que influenciam a definição da estratégia de uma forma significativa são as práticas de *benchmarking*. Isso porque, quando os membros da Instituição de Ensino analisam o que as outras organizações estão fazendo de melhor ou suas experiências de insucesso, passam a ter elementos sólidos para elaborar estratégias que considerem os questionamentos: o que estão fazendo, por que fazem de determinada forma e por que devem mudar. Pois, conforme propõem Fleury e Fleury (1997), a observação das experiências realizadas por outras organizações pode constituir importante caminho para a aprendizagem, possibilitando que a organização repense acerca de seus processos.

Quando os membros da Administração, em especial o Diretor e a Vice-Diretora, realizam práticas de *benchmarking*, acabam identificando pontos fortes e fracos da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso em relação às outras organizações as quais definem como referência no que diz respeito a I.E.s. Dessa forma, podem elaborar estratégias para fortalecer e manter os pontos fortes e melhorar e atacar os pontos fracos. Pode-se dizer, ainda, que as práticas de *benchmarking* têm condicionado o Corpo Diretivo a revisar as suas estratégias de uma forma mais freqüente e analisar como estão os seus processos e recursos internos frente à concorrência. Pode-se mencionar ainda que as práticas de *benchmarking* também contribuem para a revisão das estratégias, a análise da posição da Instituição frente à concorrência, às ameaças e às oportunidades, realizar uma projeção de cenários e refletir acerca de seus recursos internos, aspectos esses que são considerados para a definição das estratégias.

Essa afirmação é possível tendo em vista que as consultas aos *sites* e as visitas aos gestores de outras Instituições de Ensino são realizadas, na maioria dos casos, quando a Administração da organização pesquisada sente necessidade de implementar novos procedimentos didático-pedagógicos ou organizacionais. Sendo assim, há possibilidade de verificar o que as outras organizações estão fazendo de melhor e como e o que pretendem implementar em termos de futuro, bem como observar experiências de insucesso, fatores que contribuem para uma reflexão e, por conseqüência, são considerados quando da elaboração da estratégia. Essa reflexão pode ocorrer nas reuniões entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso ou nas reuniões dos Coordenadores de Curso com os professores de seu módulo.

Isso representa que, a partir das práticas de *benchmarking*, os membros da Administração não só aprendem com as outras Instituições de Ensino ou adquirem conhecimentos externos, como promovem uma interação entre os membros da organização por meio das reuniões que realizam entre si. Em outras palavras, o conhecimento que criam a partir das informações e observações oriundas de outras organizações é internalizado, podendo ser contemplado por meio da estratégia.

Um exemplo que ilustra essa situação é o fato de os gestores da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso terem constatado que as demais I.E.s já estão promovendo Cursos à Distância e têm obtido bons resultados com esse método. Em vista disso, definiram como estratégia a inserção de Cursos à Distância, com a finalidade de ampliar a abrangência de atuação da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, inclusive o de Preparação à Magistratura, já mantendo contatos com empresas especializadas para verificação da

viabilidade técnica e financeira do projeto.

6.3.5 Alianças Estratégicas e o Processo de Formação da Estratégia

Com base nas informações obtidas, foi possível constatar que as alianças estratégicas que a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso mantém, tendo como as principais as Universidades, contribuem para a formação das estratégias. A razão dessa afirmação reside no fato de que, a partir do compartilhamento de informações, experiências e conhecimento entre os gestores da organização estudada e aquelas com as quais ela mantém parceria, há possibilidade de se extrair elementos importantes para definir novas estratégias ou reestruturar as existentes. Essa situação foi verificada uma vez que, a partir da análise do sistema pedagógico e didático das Universidades com as quais mantém parceria, a Administração decidiu disponibilizar cursos de atualização didática e pedagógica para o corpo docente da Instituição de Ensino, incluindo os Coordenadores de Curso.

Essa atualização busca desenvolver o espírito de crítica acerca da realidade da educação em geral e do ensino jurídico, mais especificamente no Brasil de hoje. Para tanto, o Diretor e a Vice-Diretora definiram a contratação de um pedagogo especializado para orientar a melhor forma de implementar essa sistemática.

Para o Diretor e a Vice-Diretora, essa atualização didática e pedagógica não teria sido estabelecida se não fosse pelo amadurecimento da idéia, oriunda das reuniões e dos encontros que eles têm com o Corpo Diretivo das Universidades com as quais a I.E. mantém parceria.

Nesse contexto, cabe ressaltar ainda, que, para a Administração da Instituição de Ensino, algumas estratégias corporativas foram estipuladas tendo como base idéias originárias de seminários, jornadas e simpósios que as I.E.s promovem em parceria, como eventos culturais gerais sem caráter jurídico específico. Em um deles, um projeto denominado “Pauta Livre”, podem ser convidadas pessoas em destaque na comunidade para conversar com os magistrados e alunos acerca de assuntos gerais.

A capacidade dos membros da organização estudada contribui no momento em que eles conseguem assimilar informações e se utilizar dos eventos para definição de suas estratégias. Segundo eles, os eventos realizados conjuntamente com outras entidades facilitam a identificação de questões de gestão administrativa ou de metodologia de curso que possivelmente não conseguiriam verificar por si sós. A partir desse cenário, pôde-se observar ainda que as informações, sugestões e idéias importantes oriundas dos eventos realizados com

outras entidades têm contribuído para definição de estratégias, não ficando restritas a questões didáticas e pedagógicas.

Outro aspecto a ser mencionado é o fato de que muitas estratégias não teriam sido propostas e implementadas se a I.E. não tivesse o respaldo das suas alianças estratégicas. Isso porque os membros da Administração reconhecem que, por exemplo, não teriam condições físicas, financeiras, humanas e estruturais para implementar o Curso de Mestrado em Administração Judiciária de uma forma isolada. Isso reflete que as alianças estratégicas fortaleceram a Instituição de Ensino ao possibilitar que fossem estabelecidas estratégias corporativas para áreas em que ela não poderia operar independentemente de seus parceiros.

6.3.6 Equipes Autodirigidas e o Processo de Formação da Estratégia

A partir das respostas obtidas, foi possível constatar que a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso não estimula que pessoas de diferentes áreas possam trabalhar em equipes para desenvolver trabalhos em conjunto além dos rotineiros. Quando há estas oportunidades, é para atender a demandas de trabalho excessivas, o que ocorre de maneira esporádica.

Os funcionários trabalham em equipes para desempenhar atividades visando à execução da estratégia, ou seja, para colocá-la em prática. Embora o sistema organizacional permita um fluxo livre de informações e uma comunicação aberta, a estrutura organizacional verticalizada faz com que os responsáveis pelas decisões estejam de um lado, e os que são designados para colocá-las de prática estejam de outro. Isso mostra que existe uma separação entre quem define as estratégias e os que a executam.

Com base nas informações obtidas na Instituição de Ensino, pôde-se constatar que, apesar de o corpo funcional não fazer parte da definição das estratégias, os funcionários acabam envolvidos com estas para sua execução. Nesse sentido, ao se desdobrar a estratégia, chegar-se-á a um momento em que será necessária a utilização do conhecimento compartilhado entre os funcionários das demais diversas áreas para concluir as estratégias propostas. Cabe ressaltar também que, havendo oportunidades para a realização de trabalhos em equipe, as atividades estão direcionadas às estratégias estabelecidas pela organização. Em outras palavras, segundo os gestores da Instituição de Ensino, apesar de os funcionários executarem as estratégias no âmbito de seus departamentos, todos sabem da sua parte e do todo, que devem ser orientados para a realização das estratégias, existindo uma interação.

Pode-se mencionar ainda que, em muitos momentos em que há trabalho em equipe, o

Coordenador-Executivo se envolve em tarefas que não estava acostumado a realizar, utilizando-se das informações repassadas pelas equipes de trabalho para embasar algumas tomadas de decisão e repassá-las para a Direção.

Os membros da Administração, quando da reunião para a definição das estratégias, antes de cada semestre, consideram as informações repassadas pelo Coordenador-Executivo, que é o intermediador entre o corpo funcional e os gestores da Instituição de Ensino, informações essas que ele extrai quando se envolve no trabalho em equipe ou quando um dos funcionários lhe transmite quando exercem trabalho em equipe.

6.3.7 Gestão de Recursos Humanos e o Processo de Formação da Estratégia

Conforme já abordado anteriormente, os funcionários não se envolvem na definição das estratégias, mas na sua execução, ou seja, colocá-la em prática. Salvo no caso do Coordenador-Executivo, que, apesar de não se envolver diretamente na elaboração da estratégia, é um intermediador entre funcionários e direção e, assim, repassa as informações fornecidas pelo corpo funcional, o que algumas vezes influencia a concepção das estratégias por parte dos membros da Administração quando das reuniões realizadas no início de cada semestre. Nesse sentido, verifica-se que o Coordenador-Executivo exerce um papel de líder não só pelo cargo que exerce, mas pela empatia e pela forma com que conduz o corpo funcional, pois, além de acompanhar e observar constantemente as atividades realizadas pelos funcionários, intervém quando alguns destes apresentam problemas no desempenho das atividades. Nesses casos, o Coordenador-Executivo chama os funcionários que estão apresentando problemas para uma conversa e, algumas vezes, apresenta vídeos abordando questões motivacionais e dificuldades ocorridas em ambiente de trabalho, o que, por sua vez, leva os funcionários a repensarem seus comportamentos e atitudes, para assim voltar a desempenhar as suas atividades da melhor forma, o que acaba influenciando a execução das estratégias. O Coordenador-Executivo, atuando como um líder, também busca transmitir aos funcionários quais são as perspectivas da Direção para o semestre seguinte e as estratégias propostas para a I.E.

Cabe ressaltar que a Instituição de Ensino Preparatória para Concurso apresenta algumas dimensões motivadoras, como, por exemplo, demonstrar aos funcionários que as atividades que desempenham são importantes para o bom andamento da organização e, por conseqüência, para que as estratégias sejam atingidas. Outro aspecto motivacional relevante é que a Instituição de Ensino estabelece condições adequadas no ambiente de trabalho em

termos de relacionamento e instalações físicas, pois esses aspectos contribuem para que os funcionários desempenhem da melhor forma possível as suas atividades para a execução da estratégia.

A Instituição de Ensino estimula o aperfeiçoamento dos funcionários por meio de um apoio financeiro para a realização de cursos de especialização, de extensão ou de línguas como português e inglês, treinamentos e cursos de capacitação relacionados com a sua área de atuação. Com isso, o Diretor e a Vice-Diretora têm por objetivo que os funcionários aumentem o conhecimento sobre a sua área de atuação, o que contribui para o desempenho do trabalho e para a efetivação das estratégias. Deve-se ressaltar nesse contexto que há um Curso de Qualidade que tem contribuído significativamente para a melhora dos funcionários no desempenho das funções. Essa afirmação se confirma por meio de uma observação e dos comentários realizados pelos funcionários, assim como pela opinião emitida pelo Coordenador-Executivo. Esse curso, que é disponibilizado a todos os funcionários, tem contribuído para que as estratégias sejam atingidas, uma vez que aborda a questão da qualidade e da motivação para a mudança. Com referência a este último aspecto, torna-se importante mencionar que, para execução de algumas estratégias, às vezes são percebidas determinadas resistências ao novo. Sendo assim, a abordagem de aspectos relacionados à mudança facilita o entendimento, por parte dos funcionários, de que em certos momentos as mudanças são necessárias, para assim não se mostrarem reticentes às novas atividades propostas, direcionadas a alcançar as estratégias estabelecidas.

6.3.8 Tolerância aos erros e o Processo de Formação da Estratégia

Diante do estudo realizado junto à Instituição de Ensino, foi possível constatar que ela apresenta uma pré-disposição para incentivar os riscos e aceitá-los. Isso pode se comprovar por meio das diversas inovações que a Administração propôs nos últimos tempos, algumas sem estarem respaldadas por estudos elaborados por uma consultoria especializada ou com uma base sólida de informações de mercado. Para ilustrar essa situação, pode-se mencionar a estratégia de inserir alguns cursos temáticos mais focados, como os de Reformas do Processo Civil, Responsabilidade Civil e Aspectos Controvertidos do Direito de Família, entre outros. Alguns deles apresentaram sucesso pelo grande número de interessados em fazê-los e pela boa repercussão do curso. Outros já não obtiveram o resultado esperado e acabaram sendo reformulados ou abolidos. Cabe ressaltar, nesse sentido, que, para a definição das estratégias, mesmo as que se apresentam mais arriscadas, ou para corrigir o rumo de uma

delas, tais questões são debatidas quando da reunião realizada entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso. Essas reuniões também são uma oportunidade para a Administração avaliar e rever o que pode ter aprendido com os erros cometidos e, assim, evitar que estratégias semelhantes sejam elaboradas futuramente.

6.3.9 Comunicação Aberta Entre os Membros da Organização e o Processo de Formação da Estratégia

Como se pode observar pela análise da Instituição de Ensino, há uma permeabilidade das informações, pois os funcionários conhecem quais são os objetivos e as estratégias da organização. Isso faz com que identifiquem previamente quais atividades terão que desempenhar para atingir as estratégias propostas. Contudo, pôde-se constatar a partir do estudo que, apesar de haver essa possibilidade de comunicação aberta entre todos os níveis hierárquicos, as informações não fluem de maneira satisfatória. Isso porque, em muitos casos, foi apontado desconhecimento, pelos Coordenadores de Curso, sobre a forma como as estratégias eram colocadas em prática pelos funcionários, ou seja, que atividades eram desempenhadas por cada um dos membros do corpo funcional para a execução das estratégias propostas. Outro caso em que a comunicação não flui de forma satisfatória diz respeito a grande parte dos funcionários desconhecer que atividades estão sendo desempenhadas pelos demais profissionais na Instituição de Ensino.

Diante do exposto, pode-se dizer que, apesar de haver a permeabilidade de informações e oportunidade de os funcionários conhecerem previamente as atividades a serem realizadas para atingir as estratégias propostas, há a deficiência de um fluxo de informações mais organizado. Essas informações não sistematizadas de como ocorre a operacionalização das estratégias podem acarretar algumas falhas na sua construção, isso porque se deve questionar como os Coordenadores de Curso vão definir estratégias sem conhecer de que forma elas serão conduzidas.

O mesmo pode se dizer quanto ao corpo funcional. Se houvesse um maior conhecimento de todos acerca das atividades a serem desempenhadas, provavelmente poderia haver oportunidades de sugestões de uns para os outros da melhor forma que determinada tarefa poderia ser realizada. Outro problema que poderia ser apontado com essa ausência de informações sistematizadas reside em que a impossibilidade de realização de alguma tarefa atribuída a um determinado funcionário provavelmente iria dificultar a realização por outro. Isso pode acarretar também o retardamento da execução da estratégia, tendo em vista que o

profissional que substituir outro terá que se inteirar, primeiramente, das atividades realizadas por outro funcionário.

6.3.10 Diálogo Entre os Diversos Públicos da Organização e o Processo de Formação da Estratégia

Outra forma de embasar a estratégia da Instituição de Ensino são os diálogos que ocorrem de uma forma espontânea, ou seja, em conversas de corredor ou em encontros casuais nas dependências da organização estudada. Foi possível perceber que as informações originadas dessas oportunidades, em muitos casos, foram levadas para apreciação nas reuniões realizadas entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso. Em muitos casos, essas informações, obtidas de uma maneira informal, serviram para embasar que estratégias seriam propostas. Os próprios membros da Administração reconhecem que possivelmente essas informações não teriam sido obtidas de outra forma, uma vez que, em razão dos diversos compromissos que assumem, impossibilita que se reúnam de uma forma mais freqüente. Ou até mesmo se torna praticamente inviável fazer uma reunião juntando todos os segmentos da Instituição de Ensino, ou seja, reunir Direção, Vice-Direção, todos os professores, alunos, Coordenadores de Curso e funcionários.

Em vista do exposto, constata-se que esses diálogos informais constituem momentos importantes, que apresentam informações que possivelmente não seriam sabidas ou reveladas de outra forma, pois não existe um encontro reunindo todos os segmentos da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso. Cabe ressaltar que nessas oportunidades, além de informações, são externados problemas, opiniões, sugestões, idéias e observações com relação a diversos aspectos relacionados com a organização estudada, às vezes comparando-a com as concorrentes.

6.3.11 Comunidades de Prática e o Processo de Formação da Estratégia

Segundo Leal Filho (2005), uma parcela significativa de aprendizagem resulta das interações espontâneas das pessoas em diferentes lugares e situações, seja no trabalho, seja fora dele. Essa é uma das vertentes que as comunidades de prática preconizam. Quanto à realidade verificada na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, foi possível perceber que na organização não há pessoas que se reúnam, de modo formal ou informal, para debater questões relacionadas ao trabalho. O que existe são grupos que se reúnem para

realizar determinadas atividades de lazer, não relacionadas com o trabalho. As bibliotecárias da Instituição de Ensino são as únicas funcionárias que fazem parte de um grupo destinado a debater questões relacionadas à profissão.

Perante o cenário apresentando, percebe-se que a organização não estimula esse tipo de comunidade, o que, por sua vez não tem como influenciar o processo de formação da estratégia, bem como a sua operacionalização. Somente no caso das bibliotecárias é que se pôde perceber que o aprendido por elas, a partir dos encontros com as bibliotecárias-chefes que atuam em outras empresas, influencia seu trabalho e, conseqüentemente, a execução das estratégias.

Existem momentos em que são extraídas conclusões, oriundas dos encontros que o Coordenador-Executivo promove regularmente com os funcionários, formalmente um grupo que agregue pessoas definidas por algumas características. Muitas vezes essas conclusões passam a ser consideradas na realização do trabalho, que por sua vez contribui para a prática gestora, assim como contribui para que as estratégias sejam atingidas.

Para estabelecer um paralelo entre as práticas de aprendizagem organizacional verificadas junto à Instituição de Ensino Preparatória para Concurso e o processo de formação da estratégia, foi elaborado o quadro 16.

Prática de Aprendizagem Organizacional	Relação no Processo de Formação da Estratégia
<u>Reuniões para reflexão</u> (pré-disposição de aprender com o passado, relato acerca de experiências anteriores e troca de idéias)	Definição da estratégia por meio das reuniões entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, bem como na reunião promovida por este último com os professores de seu respectivo módulo, ou ainda na reunião realizada pela atual Diretoria com a que administrava antes de esta assumir, havendo troca de idéias e de experiências e pré-disposição de se aprender com o passado
<u>Estudos de caso</u> (oportunidades para descrição de problemas organizacionais e questionamento acerca de premissas existentes)	Os problemas organizacionais descritos pelos funcionários e Coordenadores de Curso são considerados para subsidiar as estratégias corporativas, uma vez são que levados para apreciação na reunião entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, assim como considerados na elaboração da estratégia pelo Coordenador de Curso. Para elaboração da estratégia, muitas vezes há questionamento de premissas existentes. Pontos fracos
<u>Planejamentos através de cenários</u> (mudança ou suspensão de regras vigentes, antecipar-se a mudanças e a capacidade de transmitir informações)	A I.E. antecipa-se e reage a mudanças por meio da análise das informações externas verificadas pela análise da posição da Instituição de Ensino em relação a clientes e concorrência, projeção de cenários, ameaças e oportunidades, Ser o quê, estar onde e quando. Cultura organizacional que possibilita experimentos novos. Há uma comunicação das estratégias e a troca de informações acerca destas. A Administração considera as mudanças ditadas pelo ambiente para subsidiar a formação das estratégias. Pressupostos subjetivos dos tomadores de decisão, como valores, crenças, conhecimento adquirido, <i>insights</i> , intuições, palpites e experiências acumuladas são considerados quando da definição da estratégia

Relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação das estratégias –
continuação

Prática de Aprendizagem Organizacional	Relação no Processo de Formação da Estratégia
<u>Práticas de benchmarking</u> (Oportunidade para uma empresa aprender com a experiência de outras, questionando o que fazem, por que fazem de determinada forma e por que devem mudar)	Analisar o que outras Instituições estão fazendo de melhor, ou até mesmo as experiências de insucesso, ajuda a Instituição de Ensino a identificar os seus pontos fortes e fracos, elaborando estratégias que reforcem os pontos fortes ou ataquem os pontos fracos, revisar as estratégias, analisar a posição da Instituição frente à concorrência, às ameaças e às oportunidades, realizar uma projeção de cenários e refletir acerca de seus recursos internos, aspectos esses que são considerados para a definição das estratégias
<u>Alianças estratégicas</u> (Troca de habilidades, tecnologias, competências essenciais e diretrizes estratégicas entre empresas. Flexibilidade para mudar com o negócio e permitir a cada parceiro aprender e sobreviver)	A partir do compartilhamento de informações, experiências e conhecimento entre os gestores da Instituição de Ensino pesquisada e as demais com que ela mantém parceria, há possibilidade de extrair elementos importantes para definir novas estratégias ou reestruturar as existentes. As alianças permitem que a Administração da Instituição de Ensino possa observar de uma forma mais próxima o que outras estão fazendo e de que forma. Aproveitar o conhecimento e a estrutura destas para implementar mudanças no sistema didático e pedagógico. Idéias oriundas dos Seminários, Jornadas e Simpósios que são promovidos em parceria contribuem para assimilação de informações importantes, que são utilizadas para a formação da estratégia
<u>Equipes autodirigidas</u> (Funcionários conduzem sua própria aprendizagem. Compartilhamento de idéias, habilidades, objetivos e recompensas; uns aprendem com os outros ao trabalhar em equipe)	Há poucas oportunidades de trabalho em equipe. Quando há, é para atender a demandas significativas de trabalho. O trabalho em equipe é voltado para a execução das estratégias, ou seja, para colocá-las em prática, e não para a sua definição.
<u>Gestão de Recursos Humanos</u> (Reconhecimento da importância do indivíduo e organização com desenvolvimento de um ambiente que fomente/impulsione o seu aprendizado)	Funcionários não se envolvem na definição das estratégias, e sim na sua execução, ou seja, em colocá-las em prática. O Coordenador-Executivo, que é o intermediador dos funcionários com a Direção, repassa as informações fornecidas pelo corpo funcional, as quais algumas vezes são consideradas na concepção da estratégia. O Coordenador-Executivo exerce o papel de líder; acompanha e supervisiona as atividades dos funcionários para a execução das estratégias de uma forma satisfatória. Tenta resolver os problemas relacionados a um funcionário que não venha desempenhando de modo satisfatório as suas atividades. Repassa as estratégias propostas e as expectativas com relação a estas ao corpo funcional. Os gestores motivam os funcionários ressaltando que suas atividades são importantes para a satisfatória execução das estratégias. Treinamentos, cursos de capacitação, entre outros, são disponibilizados de acordo com a área de atuação de cada funcionário para contribuir para o bom desempenho do trabalho e para atingir as estratégias. A Instituição de Ensino apresenta uma pré-disposição para incentivar os riscos e aceitá-los, por meio das reuniões realizadas entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, antes de cada semestre, para avaliarem erros e fracassos cometidos, aprendendo assim a não elaborar mais estratégias que remetam a eles
<u>Comunicação aberta entre os membros da organização</u> (permeabilidade das fronteiras de informação e oportunidade concedida aos funcionários para conhecerem e participarem de todas as atividades realizadas)	Permeabilidade das informações possibilita aos funcionários conhecer quais são as estratégias da organização, o que contribui para identificar previamente que atividades terão de desempenhar para atingir as estratégias propostas

Relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação das estratégias –
continuação

Prática de Aprendizagem Organizacional	Relação no Processo de Formação da Estratégia
<u>Diálogo entre os diversos públicos da organização</u> (oportunidades em que podem ser expostas questões relevantes de maneira aberta e informal)	Diálogos que ocorrem de uma forma espontânea revelam informações, problemas, opiniões, sugestões, idéias e observações que são levadas para apreciação nas reuniões realizadas antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso
<u>Comunidades de prática</u> (agregado de pessoas, definidas por algumas características, que aprendem, constroem e fazem a gestão do conhecimento)	Instituição de Ensino não estimula esse tipo de comunidade, o que, por sua vez, não tem como influenciar o processo de formação da estratégia, bem como a sua operacionalização

Quadro 16: Relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação das estratégias

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, são apresentadas as observações e conclusões feitas a partir deste trabalho. Na segunda, são feitas considerações sobre as limitações deste estudo. Finalmente, na última seção, são levantadas algumas sugestões para pesquisas futuras.

7.1 CONCLUSÕES DA PESQUISA

A partir das informações analisadas, pôde-se concluir que o processo de formação da estratégia não ocorre de uma forma sistematizada, mas empírica em muitas ocasiões. Essa afirmação se sustenta, uma vez que não há um planejamento elaborado escrito com cronogramas de implementação, etapas bem definidas, recursos financeiros e humanos necessários ao desdobramento da estratégia. Em outras palavras, não há um planejamento que contenha as seguintes premissas: O quê; Por quê; Quem; Onde; Quando; Como e Quanto.

Diante da análise realizada, foi possível verificar, também, que as estratégias corporativas e intermediárias da Instituição de Ensino estão significativamente relacionadas com aspectos concernentes ao ensino como questões metodológicas e pedagógicas, mas também de gestão organizacional.

Com base no estudo, pôde-se perceber, ainda, que há espaço tanto para estratégias deliberadas quanto para emergentes. As estratégias deliberadas corporativas são definidas no âmbito de Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso e consistem em um meio orientador das ações que serão realizadas pela Instituição de Ensino.

Quanto às estratégias intermediárias, elas se articulam com as corporativas, mas são estabelecidas ao longo do semestre de acordo com as necessidades verificadas, na maioria das vezes, sendo estipuladas pelos Coordenadores de Curso. Essas estratégias intermediárias devem manter o foco e a excelência dos serviços oferecidos pela I.E.

É possível vislumbrar, por meio do estudo realizado, que o corpo funcional fica encarregado da execução das estratégias corporativas e intermediárias, ou seja, de colocá-las em prática, uma vez que não é requisitado para auxiliar nas situações em que as estratégias são estabelecidas pelos gestores da organização. Isso reflete que há uma separação entre quem formula a estratégia e quem a implementa, o que pode acarretar alguns problemas à Instituição de Ensino. Isso porque há falta de procedimentos ou ferramentas que incluam ou considerem mais as informações e o conhecimento que os funcionários detêm, principalmente

os que atuam há mais tempo na I.E., para subsidiar as estratégias.

Nesse sentido, pode-se dizer, ainda, que teriam sido evitados alguns erros e fracassos ocorridos se tivessem sido ouvidos as opiniões e os pareceres dos profissionais que atuam na organização, pois são eles que vivenciam o cotidiano desta e mantêm um contato direto com o corpo docente e os clientes (alunos). Um exemplo que caracteriza essa afirmação é o esvaziamento do número de alunos em alguns eventos, em vista da sobreposição de seminários, cursos e jornadas promovidos pela organização. Nesse sentido, interpreta-se que, se a Administração tivesse consultado os funcionários sobre a inserção de novos eventos, estes provavelmente alertariam que a realização de cursos simultâneos acaba acarretando o acúmulo de funções ao corpo funcional, impedindo também que o corpo discente consiga participar de todos os acontecimentos num mesmo momento.

Com base nesse cenário, pode-se supor que o aprendizado está sendo dificultado, uma vez que a aprendizagem organizacional envolve o processo de tomada de decisão, propondo a abertura das organizações ao engajamento dos funcionários no processo decisório.

No que se refere ao estabelecimento das estratégias, cabe mencionar o papel do Coordenador-Executivo. Ele atua como um líder não pelo cargo que ostenta, mas pela predisposição de comprometer e estimular os funcionários no seu trabalho ao conceder um constante *feedback* sobre o desempenho deles na organização, ao mesmo tempo os motivando ao propagar elementos como significância e identidade as atividades que estão desempenhando, fazendo que os profissionais reconheçam que contribuem para que as estratégias sejam atingidas. Mas, pode-se dizer mais sobre o Coordenador-Executivo, ou seja, que ele se apresenta como um elo entre os funcionários e a Administração, pois repassa opiniões, críticas, sugestões e problemas organizacionais descritos pelo corpo funcional aos gestores da Instituição de Ensino, principalmente o Diretor e a Vice-Diretora. Nesse sentido, observa-se que, embora os funcionários não sejam convocados, nas oportunidades em que são definidas as estratégias, acabam exercendo certa influência ao terem as suas posições apreciadas pelos gestores da Instituição de Ensino quando do estabelecimento das estratégias.

Nesse contexto, pode-se constatar, ainda, que, apesar de haver as deficiências quanto ao envolvimento na elaboração de uma comunicação organizada aos funcionários com relação às estratégias propostas, que os profissionais estão enquadrados com relação a elas. Isso porque os funcionários gostam e se identificam com o que fazem, sentem que o trabalho deles é importante e tem um significado para que as estratégias propostas sejam atingidas. Por isso, a necessidade de um entendimento por parte dos funcionários sobre quais são as estratégias e como eles podem contribuir para sua execução.

Por outro lado, percebe-se que a ausência de procedimentos ou ferramentas que estimulem e facilitem a transmissão e a troca de informações entre os funcionários pode acarretar falhas na execução da estratégia ou seu retardamento em razão de algum funcionário desconhecer a atividade executada por outro, caso tenha que substituí-lo no desempenho das atividades por algum motivo. Pois, apesar de haver uma permeabilidade de informações e possibilidade de comunicação aberta entre todos os níveis, o que pôde ser desvendado no decorrer do estudo como uma das práticas de aprendizagem organizacional, esse processo não é sistematizado. Essa afirmação se confirma quando as estratégias, tanto corporativas, quanto intermediárias, são informadas individualmente a profissionais de determinados setores, enquanto funcionários de outros departamentos acabam não tendo conhecimento do que está sendo desenvolvido por seus colegas de organização.

O que pôde ser percebido também, a partir do estudo na Instituição de Ensino, é uma ausência de oportunidades para que pessoas de diferentes setores trabalhem em equipes. A empresa somente incentiva trabalhos em equipe para atender a demandas de trabalho excessivo, as quais são voltadas para a execução da estratégia, ou seja, para colocá-la em prática, não para a sua definição.

Vale destacar, ainda, que a falta de instrumentos que facilitem a troca de informações acarreta o desconhecimento, pela maioria dos Coordenadores de Curso, de quais atividades são desempenhadas pelos funcionários, entre outras informações, tais como: a formação acadêmica, a participação em treinamentos e cursos de capacitação e a forma como as estratégias são comunicadas. Eles também não tinham conhecimento de como os pontos fortes e fracos da Instituição de Ensino eram apurados, salvo o questionário que os alunos preenchem ao final de cada módulo. Quanto aos demais mecanismos de avaliação, houve dificuldades para serem identificados pelos Coordenadores de Curso. Esse contexto reflete uma deficiência na troca de informações, entre a Direção, a Vice-Direção e os Coordenadores de Curso, sobre questões que envolvem a Instituição de Ensino, o que pode acarretar fragilidade no estabelecimento das estratégias. Assim, faz-se necessário refletir sobre o processo de tomada de decisões quando alguns aspectos relevantes da organização em estudo são desconhecidos pelos Coordenadores de Curso.

No tocante aos recursos existentes, há ausência de uma sistematização quanto a sua disponibilidade e emprego, pois, quando das reuniões entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso para a definição das estratégias, os recursos são considerados, só que de forma isolada. Essa afirmação se confirma, uma vez que o Departamento Financeiro é o único que fornece informações, por escrito, sobre a situação financeira da Instituição de

Ensino. Em vista disso, percebe-se que não há uma organização das informações atinentes aos outros departamentos acerca dos recursos da Instituição de Ensino.

Partindo-se para outra perspectiva, foi possível verificar que a Administração da Instituição de Ensino Preparatória para Concurso considera de forma significativa as experiências vivenciadas pelas gestões anteriores. Pois, por meio de uma reunião que realiza antes de assumir, a Direção já planeja as estratégias corporativas para os dois anos de gestão. Cabe ressaltar também, como um aspecto favorável, que os gestores da organização demonstram-se muito receptivos a qualquer tipo de sugestão, comentário, opinião, reclamação ou idéia transmitida por alunos, professores, funcionários ou magistrados que compareçam à sede da organização, por meio de diálogos que ocorrem em encontros casuais nas dependências da I.E. Torna-se viável referir que esses diálogos, durante o estudo, se revelaram como uma das práticas de aprendizagem organizacional que não estavam inicialmente previstas pela pesquisa. Contudo, deve-se deixar claro que, apesar de os gestores se mostrarem abertos a essas questões, não quer dizer que as considerem na sua totalidade quando da definição das estratégias, pois foi possível perceber que a tomada de decisão é centralizada ao ser baseada, substancialmente, nos pressupostos – experiências, valores e conhecimento – do Diretor, da Vice-Diretora e dos Coordenadores de Curso.

Mencione-se ainda, como um fator positivo verificado na Administração da Instituição de Ensino, que ela reconhece erros e fracassos cometidos e busca corrigi-los para evitar a repetição de enganos e equívocos responsáveis, muitas vezes, pelo desperdício de recursos da organização. Para tanto, há uma revisão constante e apreciação do que está ocorrendo para rever, redirecionar ou aperfeiçoar as estratégias. Essa revisão freqüente das estratégias demonstra que a organização está sempre atenta às movimentações do ambiente externo, por meio de uma análise das informações com relação a este, uma análise da posição da I.E em relação a clientes e à concorrência e uma projeção de cenários. A organização se antecipa também a possíveis oportunidades e ameaças com o estabelecimento de estratégias que ataquem ou amenizem os efeitos das ameaças ou aproveitem as oportunidades. Diante do exposto, se for necessário, a Administração procede às mudanças necessárias, inclusive rompendo regras e procedimentos vigentes, mesmo que estes tenham se repetido por anos, demonstrando-se assim dinâmica e flexível às pressões externas do ambiente, assim como atenta aos aspectos positivos e negativos verificados internamente. Em vista disso, cabe mencionar que a aprendizagem organizacional preconiza que haja mudança de rotinas organizacionais e rompimento de regras e padrões dominantes. E, com relação a essas premissas, foi possível perceber que a Instituição de Ensino lhes atende, inclusive

questionando valores, crenças e políticas decorrentes, bem como o rompimento e a substituição de regras e padrões dominantes, o que acaba por se relacionar com o processo de formação da estratégia.

Com a realização do estudo na Instituição de Ensino Preparatória para Concurso, pôde-se perceber que os seus gestores consideram e prestam atenção às mudanças ambientais e às informações externas. Quanto aos pontos fortes e fracos, foi possível observar que a análise pode ser motivada tanto por questões externas à organização, como, por exemplo, verificar o que as instituições concorrentes estão fazendo, quanto por uma apreciação do que está ocorrendo internamente. Essa apreciação das questões externas e a análise de fatores internos contribuem para que, em algumas situações, haja a identificação de erros e reconhecimento de fracassos cometidos. Nessa vertente, para que ocorram mudanças significativas, há um questionamento dos valores existentes na Instituição de Ensino e das ações que podem ter colaborado para os erros e fracassos. Uma vez questionados os valores, torna-se necessário realizar uma reavaliação dos objetivos vigentes. Após essas etapas, é preciso que ocorra a mudança ou suspensão de regras vigentes para que as inovações necessárias possam ser contempladas por meio da formulação de estratégias correspondentes. Com base nos dados obtidos com a pesquisa foi possível notar que há uma revisão freqüente das estratégias e, por conseqüência, a alteração das estratégias vigentes ou elaboração de novas, tendo em vista que os gestores da Instituição de Ensino reconhecem que o ambiente externo encontra-se em contínua mudança.

Pode-se verificar, ainda, que a I.E. busca continuamente novos conhecimentos que possibilitam a reconstrução das perspectivas ou premissas existentes. E uma prática que contribui nesse sentido é o *benchmarking*, pois transpareceu ser uma alternativa bastante utilizada para adquirir externamente informações sobre o que outras Instituições de Ensino têm realizado de melhor ou até mesmo sobre experiências de insucesso. Isso auxilia a Instituição de Ensino na identificação de seus pontos fortes e fracos, elaborando estratégias que reforcem os pontos fortes ou ataquem os pontos fracos por meio de elaboração de novas estratégias ou de uma revisão das existentes. As práticas de *benchmarking* possibilitam também analisar a posição da Instituição frente à concorrência, às ameaças e às oportunidades, realizar uma reflexão acerca de seus recursos externos, aspectos estes que são considerados na definição das estratégias.

Para a aquisição de informações e conhecimento externo, também existem na Instituição de Ensino as alianças estratégicas. A partir dessas parcerias, existe o compartilhamento de informações, experiências e conhecimento entre os gestores da

Instituição de Ensino pesquisada e aquelas com as quais ela mantém parceria, sendo possível extrair elementos importantes para definir novas estratégias ou reestruturar as existentes. Pode-se verificar, com a realização do estudo, que a Instituição de Ensino pesquisada se utilizou do conhecimento e da estrutura das organizações com as quais mantinha parceria para realizar mudanças significativas, como as verificadas com a atualização pedagógica e didática dos professores por meio da realização de cursos. Esse contexto demonstra que a I.E. não só adquiriu conhecimento externo como os internalizou para a sistemática da organização. Com essa apropriação do conhecimento, pode-se inferir que os gestores conseguiram converter o conhecimento tácito em explícito ao estabelecerem as estratégias, não só baseados em conclusões ou palpites próprios, mas também pelo que conseguiram analisar e interpretar a partir dos conhecimentos adquiridos com as práticas de *benchmarking* e das alianças estratégicas.

Por meio do estudo, também se observou que a missão e os objetivos teriam de ser revistos, uma vez que a maioria dos membros considera que estes devem ser mais consistentes que os atualmente propostos. Nesse sentido, isso pode acarretar um viés no momento de se definirem as estratégias, tendo em vista o questionamento sobre como os gestores baseiam as estratégias em pressupostos que já consideram obsoletos. Vale ressaltar, ainda, que muitos Coordenadores de Curso não sabiam mencionar de que forma os objetivos e a missão influenciavam a definição das estratégias, apesar de sempre estarem atentos a eles, como, por exemplo, nunca perder o foco e manter o padrão de qualidade de ensino da I.E.

Na tentativa de melhor ilustrar essas colocações, segue a figura 9, que visa demonstrar de uma forma mais clara os aspectos considerados no processo de formação das estratégias:

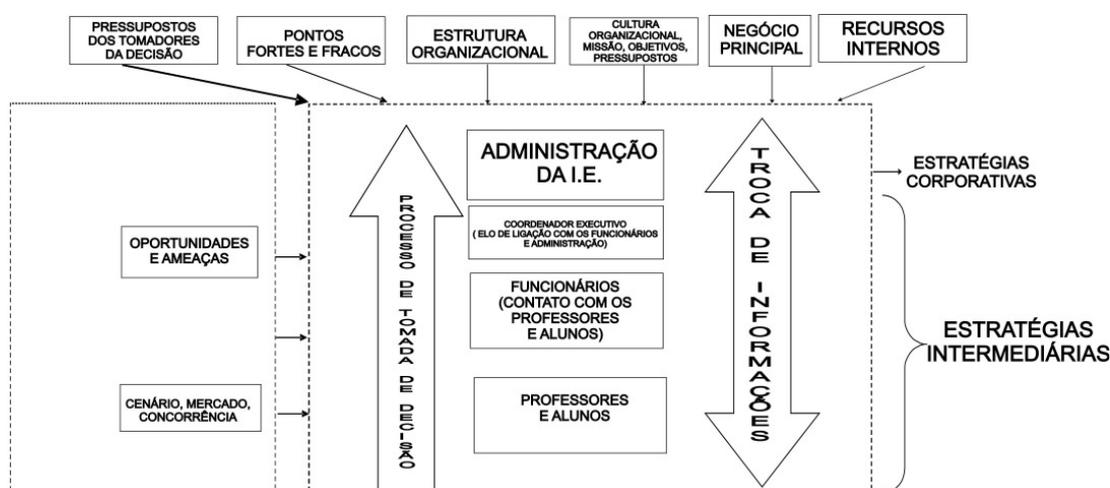


Figura 9 – Aspectos relacionados ao processo de formação das estratégias
Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Essa figura demonstra que o processo de tomada de decisão quanto ao estabelecimento das estratégias inicia-se nas opiniões de satisfação ou insatisfação manifestadas pelos alunos, quando do preenchimento dos questionários de satisfação, no que diz respeito tanto aos serviços oferecidos pela Instituição de Ensino quanto ao desempenho do professor em aula. Os professores também têm uma parcela de contribuição na tomada de decisões, uma vez que transmitem as suas opiniões, sugestões e críticas por meio das reuniões com os Coordenadores de Curso ou diretamente à Direção e à Vice-Direção. Os funcionários, que podem manifestar opiniões, críticas, sugestões e problemas organizacionais, acabam tendo a sua influência nas decisões tomadas pela Administração da Instituição de Ensino. Cabe ressaltar que essas informações oriundas dos funcionários são muitas vezes repassadas ao Corpo Diretivo pelo Coordenador-Executivo, que atua como um elo entre os funcionários e a Administração. Por fim, toda a informação gerada pela I.E. recai para apreciação na reunião realizada antes de cada semestre entre Direção, Vice-Direção e Coordenadores de Curso, que definem as estratégias. Cabe ressaltar que, apesar de toda a informação disponível, o que conta em suas decisões, muitas vezes, são os seus pressupostos, como conhecimento e experiências anteriores, panorama que demonstra uma estrutura verticalizada, em que as decisões se encontram na cúpula da organização. Após definidas pela Administração, as estratégias corporativas devem ser comunicadas aos funcionários, que continuamente necessitam retornar as informações sobre como está o andamento das estratégias à Direção, à Vice-Direção, aos Coordenadores de Curso e ao Coordenador-Executivo. Para subsidiar a formulação das estratégias corporativas e intermediárias, são considerados aspectos como pontos fortes e fracos, recursos internos, cultura organizacional, missão, objetivos, cenários, mercado, concorrência, negócio principal, oportunidade e ameaças.

Com base nos resultados da pesquisa expostos anteriormente, é possível perceber que se torna interessante para uma organização considerar as experiências vivenciadas e a troca de idéias para a formação da estratégia, pois, os acontecimentos passados podem revelar muitas experiências de sucesso e insucesso. As reuniões para reflexão consistem numa prática que auxiliam nesse sentido. Os gestores de uma determinada instituição podem utilizar as informações pretéritas, principalmente as que retratam as experiências de insucesso, para subsidiar a formação de suas estratégias, para evitar a repetição dos erros cometidos no passado. Nesse sentido, pode-se dizer, ainda, que as empresas podem aprender a partir dos erros e fracassos ocorridos.

Os resultados desta pesquisa parecem sugerir também que, devido a erros e fracassos ocorridos no passado e em vista das mudanças ambientais que ocorrem a todo o momento, os

administradores das organizações devem mostrar-se flexíveis a modificações e à necessidade da suspensão de regras vigentes para se adaptarem às novas realidades. Diante dessa aceção, pode-se dizer que as organizações devem ter a capacidade de antecipar-se a mudanças, formulando estratégias que aproveitem as oportunidades e a tentativa de evitar ou amenizar os efeitos das ameaças. Ao mesmo tempo, os gestores também devem estar atentos aos problemas organizacionais apontados pelos membros da Instituição para embasar as suas estratégias. Cabe ressaltar que não somente as dificuldades devem ser consideradas, como também opiniões, sugestões, críticas e problemas, para os quais a organização deve possibilitar oportunidades ou a abertura para que eles sejam manifestados.

Para aquisição de informações externas, o *benchmarking* e as alianças estratégicas podem consistir em práticas que contribuem para uma empresa adquirir externamente novos conhecimentos. Uma vez internalizados esses conhecimentos, a organização pode analisar os seus processos internos, questionando os seus procedimentos, a gestão organizacional e os recursos disponíveis. Caso constatados aspectos que devam ser reestruturados, pode demonstrar flexibilidade para mudar com o negócio, elaborando estratégias que contemplem inovações.

Diante do exposto, pode-se dizer que esta pesquisa demonstrou que a definição das estratégias consiste, substancialmente, num processo de tomada de decisão e é sob essa perspectiva que as práticas de aprendizagem organizacional conseguem contribuir. Isso porque essas práticas se demonstraram como fatores facilitadores na Instituição de Ensino ao estabelecerem elementos para subsidiar as decisões como informações acerca de experiências anteriores, troca de idéias, problemas organizacionais detectados, oportunidades para aprender com outras Instituições de Ensino e a possibilidade de exposição de sugestões. Sob esse enfoque, foi possível observar que as práticas de aprendizagem organizacional auxiliaram na agilização do processo de tomada de decisão por proporem elementos como a forma compartilhada de dar sentido às experiências, sugestões, informações e problemas traduzindo-os em conhecimentos que contribuiriam para a Administração da I.E. estabelecer estratégias que correspondam às necessidades enfrentadas pela organização. Pode-se dizer mais, que as práticas de aprendizagem organizacional indicaram agilizar não somente o processo de formulação e disseminação das estratégias, mas, também, a possibilidade de alteração ou suspensão de regras e questionamento de premissas existentes, caso necessário. Este cenário fica evidenciado por meio da análise do conteúdo obtido com as entrevistas realizadas junto aos gestores da Instituição de Ensino.

Cabe ressaltar que, apesar de algumas deficiências encontradas ao longo do estudo na

Instituição de Ensino, como a ausência de um fluxo organizado de informações que auxilie a difusão e a consolidação das estratégias em todos os níveis hierárquicos da organização, as práticas de aprendizagem organizacional estão presentes em diversos momentos da formulação das estratégias. Isto porque, as práticas de aprendizagem organizacional recomendam diversos elementos que facilitam a tomada de decisão quanto a que estratégias devam ser estabelecidas, bem como na sua disseminação e entendimento entre todos os níveis hierárquicos e, ainda, para as correções que se fizerem necessárias quando implementadas as estratégias.

Para melhor ilustrar o contexto abordado nesta seção, segue a figura 10, que demonstra quais as práticas de aprendizagem organizacional contribuem no processo de formação das estratégias:

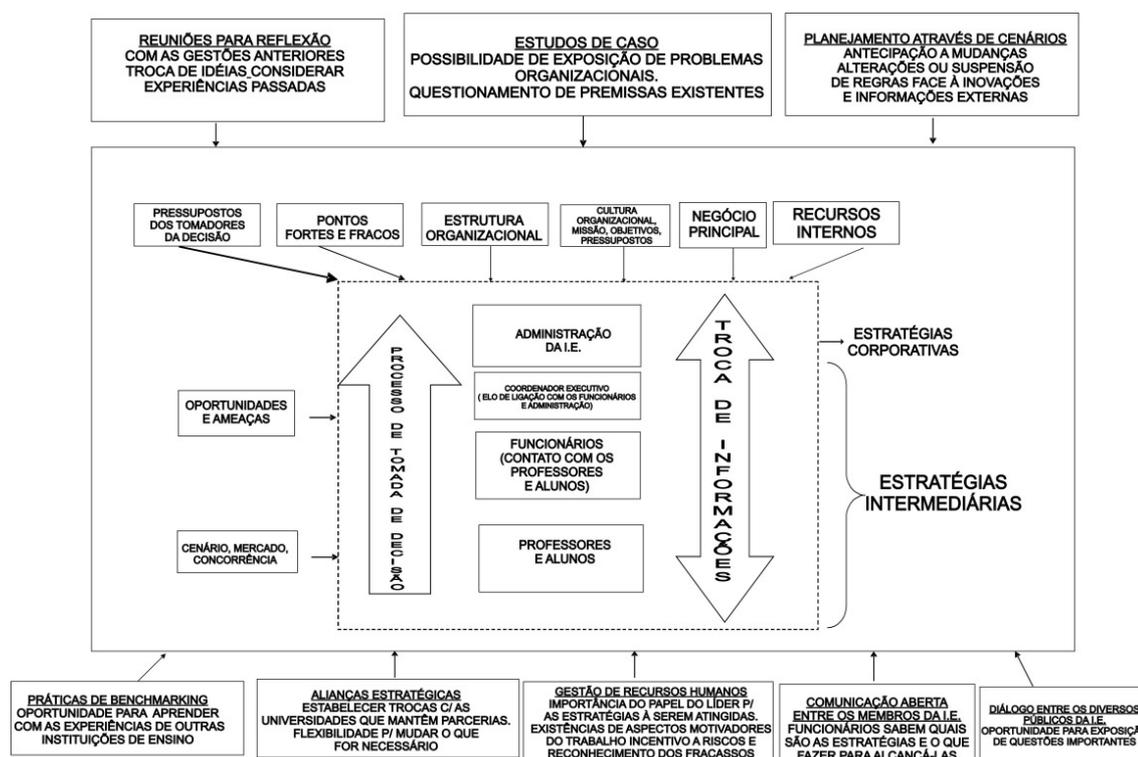


Figura 10: As práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação das estratégias

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Por fim, sob a perspectiva da Instituição de Ensino, ao analisar o processo de formação da estratégia e as práticas de aprendizagem organizacional, pôde-se observar que, apesar da posição de excelência e de reconhecimento da I.E., ela está sempre buscando melhorar em todos os aspectos, buscando diversas formas de informações para embasar as suas decisões, o que demonstra que a organização está orientada e voltada a um aprendizado constante.

A seguir, são feitas algumas considerações sobre as limitações desta pesquisa.

7.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A realização desta pesquisa teve por objetivo dar uma contribuição aos estudos sobre a relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação de estratégias em uma Instituição de Ensino Preparatória para Concurso e, como todo estudo, apresentou algumas limitações. Elas não comprometeram o levantamento dos dados necessários para a realização do trabalho. Algumas das limitações precisam ser destacadas:

- a) O estudo de caso não permite que sejam feitas generalizações, pois foi realizado numa única organização que apresenta características próprias e peculiares. Em razão do caráter exploratório do presente estudo, seria inviável dizer também que as considerações apresentadas na seção anterior sejam conclusivas;
- b) O levantamento das informações se restringiu aos membros da Administração, sendo estes o Diretor, a Vice-Diretora, os Coordenadores de Curso e o Coordenador-Executivo; salvo este último, os demais entrevistados foram escolhidos, tendo em vista que eram os responsáveis pela elaboração das estratégias. Acredita-se que teria havido maior profundidade de informações se os funcionários também tivessem sido entrevistados;
- c) Grande parte dos Coordenadores de Curso tinha conhecimento de determinados procedimentos; entretanto, não sabiam especificar exatamente a forma com que esses procedimentos se relacionavam com o processo de formação das estratégias;
- d) Como os membros entrevistados têm uma formação acadêmica da área de Ciências Jurídicas e Sociais, alguns termos abordados nos itens do questionário eram de difícil entendimento por alguns;
- e) Apesar de constatada a relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação da estratégia, sendo possível verificar o como, torna-se difícil mensurar o quanto de influência uma orientação pode ter sobre a outra.

7.3 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Uma pesquisa possibilita que outros questionamentos e apontamentos sejam realizados, à medida que ocorre o aprofundamento das questões analisadas, bem como do

surgimento de aspectos que não estavam inicialmente previstos. Nesse sentido, algumas sugestões podem ser apontadas:

- a) A relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação das estratégias poderia ser estabelecida sob a ótica de outras organizações que não uma Instituição de Ensino, pois cada organização apresenta características próprias e peculiares, o que poderia contribuir para outras descobertas;
- b) Com o intuito de haver uma reflexão mais apurada acerca da relação entre as práticas de aprendizagem organizacional e o processo de formação das estratégias, seria viável fazer um estudo comparativo sobre como ocorre essa relação entre duas organizações distintas;
- c) Como pôde ser desvendado com a realização do estudo, a liderança se revelou como um aspecto importante ao buscar a resolução dos problemas organizacionais relacionados aos funcionários, bem como ao fazer com que as pessoas compreendam o seu papel para o estabelecimento e a execução das estratégias. Nesse sentido, poderia haver um estudo que explorasse a importância da liderança sob o enfoque do processo de formação e implementação das estratégias;
- d) A necessidade de um fluxo de informações frente ao processo de formação das estratégias também se revelou um aspecto importante. Sob essa vertente, poderia haver um estudo que analisasse a importância da permeabilidade de informações no processo de formação das estratégias.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judit.; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADE, Cândido Teobaldo de Souza. **Como administrar reuniões:** dirigir, organizar, planejar, coordenar e controlar. São Paulo: Loyola, 2000.
- ARGYRIS, C. **Enfrentando Defesas Empresariais:** Facilitando o Aprendizado Organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- ARGYRIS, C. Incompetência Hável. In: Starkey, Ken. **Como as organizações aprendem:** relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.
- AUDY, Jorge Luis Nicolas.; BRODBECK, Ângela Freitag. **Sistemas de Informação:** Planejamento e Alinhamento estratégico nas organizações. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARNEY, J.B., *Firm resources and sustained competitive advantage.* Journal of Management, v.17, nº 1 p. 99-120, 1991.
- BETHLEM, Agrícola de Souza. **Estratégia empresarial:** conceitos, processos e administração estratégica. São Paulo: Atlas, 1998.
- BITENCOURT, Cláudia Cristina. **Gestão de competências e aprendizagem nas organizações.** São Leopoldo: Unisinos, 2005.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa:** monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.
- BRAGA, Ryon.; MONTEIRO, Carlos A. **Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino.** São Paulo: Hoper, 2005.
- BRITO, Valquíria. **Decisão Estratégica na Universidade como resultado da interpretação ambiental:** um estudo de caso. Porto Alegre: [S.ed.], 2000.
- CAVALCANTI, Marly. **Gestão estratégica de negócios:** evolução, cenários, diagnóstico e ação - com estudos de casos nacionais e internacionais. São Paulo: Pioneira, 2001.
- CERTO, S. PETER, P. **Administração estratégica:** planejamento e implementação da estratégia. São Paulo: Makron Books, 1993.
- CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica.** 4.ed. São Paulo: MAKRON Books, 1996.
- CHURCHILL, Gilbert A. **Marketing:** criando valor para o cliente. São Paulo: Saraiva, 2000.
- COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de Pesquisa em Administração.** 7.ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- DAVENPORT, H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial:** como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

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

DRUCKER, Peter F. A nova sociedade das organizações. In: HOWARD, Robert. [et al.]. **Aprendizado Organizacional:** gestão de pessoas para a inovação contínua. Tradução de Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DUHÁ, André Hartmann. **Práticas adotadas por empresas gaúchas para estimular o aprendizado organizacional:** estudo de caso de duas organizações. Porto Alegre: [S.ed.], 2002.

FACCHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia.** 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FEURER, Rainer.; Chaharbaghi, Kazen. **Strategy development:** past, present and future. Management decision. Vol. 33. N° 06, 1995. p. 11-21. MCB University Press Limited.

FINGER, M.; e BRAND, S. B. Conceito de Organização de aprendizagem aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem Organizacional e organização de aprendizagem:** desenvolvimento da teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme.; OLIVEIRA JÚNIOR, Moacir de Miranda. **Gestão Estratégica do Conhecimento:** integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Maria Tereza.; FLEURY, Afonso. **Aprendizagem e Inovação Organizacional.** São Paulo: Atlas, 1997.

GALARRAGA, Odisnei. **Fatores que têm influência na implementação de planos estratégicos:** o caso de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [S.ed.], 2002.

GARVIN, D. A. **Building a learning organization.** Harvard Business Review. July-August. p.78-91, 1993.

GEUS, Arie P. de. Planejamento como Aprendizado. In: Starkey, Ken. **Como as organizações aprendem:** relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

GEUS, Arie de. **A empresa viva:** como as organizações podem aprender a prosperar e se perpetuar. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

GHEMAWAT, Pankaj. **A estratégia e o cenário dos negócios:** textos e casos. Porto Alegre: Bookman, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1994.

HOWARD, Robert. [et al.]. **Aprendizado Organizacional:** gestão de pessoas para a inovação contínua. Tradução de Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

KIM, D. H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KOLB, David A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: Starkey, Ken. **Como as organizações aprendem:** relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. USA: Cambridge University Press, 1991.

LEAL FILHO, José Garcia. **Aprendizagem organizacional e gestão estratégica participativa**. Curitiba: Juruá, 2005.

LEONARD-BARTON, D. **Nascentes do saber**: criando e sustentando as fontes de inovação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LESSER, E.; PRUSAK, L. *Communities of practice, social capital and organizational knowledge, White paper, IBM Institute for Knowledge Management: Cambridge*, 1999.

MARCELINO, Gileno Fernandes. **Gestão estratégica de universidade**. Brasília: UnB, 2004.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de Aprendizagem**: educação continuada e a empresa do futuro. São Paulo: Atlas, 1996.

MATOS, Francisco Gomes de. **Estratégia de empresa**. São Paulo: Makron Books, 1993.

McGILL, M. E.; SLOCUM, J. W. **A empresa mais inteligente**: como construir uma empresa que aprende e se adapta às necessidades do mercado. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

MINTZBERG, Henry. **Ascensão e Queda do Planejamento Estratégico**. Tradução de Maria Adelaide Carpigiani. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O Processo da Estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de Estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

NONAKA, I. A. Empresa criadora do conhecimento. In: Starkey, Ken. **Como as organizações aprendem**: relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

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

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Estratégia Empresarial**: uma abordagem empreendedora. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**. 14.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PATTON, M. E. *Qualitative Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1986, Inc. 379p.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

RUAS, Roberto Lima. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme.; OLIVEIRA JÚNIOR, Moacir de Miranda. **Gestão Estratégica do Conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, Roberto Lima.; ANTONELLO, Claudia Simone.; BOFF, Luiz Henrique. **Os novos horizontes da gestão**: aprendizagem organizacional e competências. São Paulo: Bookman, 2005.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: Arte e Prática da Organização de Aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SENGE, Peter M. [et al.]. **A quinta disciplina: caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende**; tradução Antônio Roberto Maia da Silva. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

SENGE, Peter M. O novo trabalho do líder: Construindo organizações que aprendem. In: Starkey, Ken. **Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

SERRA, Fernando A. Ribeiro.; TORRES, Maria Cândida S.; TORRES, Alexandre Pavan. **Administração Estratégica: conceitos, roteiro prático e casos**. Rio de Janeiro: Reichmann e Affonso Editores, 2004.

SPENDER, J. C. Competitive Advantage from Tacit Knowledge? Unpacking the Concept and its Strategic Implications. In: MOINGEON, B. **Competitive Advantage**. London: Sage, 1996.

TACHIZAWA, Takeshy.; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TACHIZAWA, Takeshy.; REZENDE, Wilson. **Estratégia Empresarial: tendências e desafios – um enfoque na realidade brasileira**. São Paulo: Makron Books, 2000.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998.

WERNERFELT, B. 1984. **A resource-based view of the firm**. Strategic Management Journal, v.5. p. 171-180.

WIGGENHORN, Willian. Quando o treinamento se transforma em educação. In: HOWARD, Robert. [et al.]. **Aprendizado Organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua**. Tradução de Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

WRIGHT, Peter L.; KROLL, Mark J.; PARNELL, John. **Administração Estratégica: conceitos**. Traduzido por Celso A. Rimoli e Lenita R. Esteves. São Paulo: Atlas, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. São Paulo: Bookman, 2005.

YVES, L. Doz.; HAMEL, Gary. **A vantagem das alianças: a arte de criar valor através de parcerias**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2000.

ZAIRI, Mohamed.; LEONARD, Paul. **Benchmarking prático: o guia completo**. São Paulo: Atlas, 1995.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título do Trabalho: **A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PREPARATÓRIA PARA CONCURSO**

Mestranda: Daniela Colussi

Orientadora: Grace Vieira Becker

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____

Local:

Processo de formação das estratégias na Instituição de Ensino	Práticas de aprendizagem organizacional consideradas pela pesquisa
1. A estratégia é formulada por meio de planos formais ou informais?	1. Reuniões para reflexão Há momentos para refletir a partir de experiências anteriores e estímulo à troca de idéias?
2. Quem são as pessoas envolvidas na elaboração da estratégia?	Pré-disposição para aprender com o passado, para assim formular estratégias mais consistentes?
3. Em que períodos de tempo a estratégia é formulada? Há revisão da estratégia durante cada período?	2. Estudos de caso Existem oportunidades para descrição de problemas organizacionais, estabelecendo assim uma estratégia adequada para atacar esses problemas?
4. Há análise da posição da Instituição de Ensino, a situação de mercado em relação a clientes e concorrência?	3. Planejamento de Cenários Para adaptar a estratégia há mudança ou suspensão de regras vigentes na Instituição de Ensino?
5. A Instituição de Ensino realiza uma análise de oportunidades e ameaças externas?	A Instituição de Ensino demonstra flexibilidade na adaptação ao ambiente, buscando informações sobre o ambiente externo, para assim formular estratégias mais consistentes?
6. Como a missão da Instituição de Ensino influencia o processo de formação das estratégias?	Há uma comunicação aberta entre os membros da Instituição de Ensino, compartilhando problemas e questões relevantes?
7. Como os objetivos da Instituição de Ensino respaldam a formulação das estratégias?	4. Práticas de <i>benchmarking</i> A Instituição de Ensino considera ao formular a estratégia, as experiências de outras organizações congêneres, questionando o que fazem, por que fazem de determinada forma e por que devem mudar?
8. A projeção de cenários influencia no processo de formação das estratégias?	Existem parâmetros de avaliação e acompanhamento dos processos organizacionais com relação a outras Instituições de Ensino, para formular estratégias condizentes?
9. A Instituição de Ensino realiza uma análise interna dos pontos fortes e fracos?	5. Alianças estratégicas As alianças estratégicas que a Instituição de Ensino mantém, permite que as estratégias sejam formuladas com base na troca de habilidades, tecnologias, competências essenciais e diretrizes estratégicas?
10. Valores, crenças e pressupostos dos tomadores de decisão são considerados no desenvolvimento das estratégias?	
11. A Instituição de Ensino projeta suas estratégias sobre os pressupostos fazer o quê, ser o quê e estar onde e quando?	
12. Os recursos internos da Instituição de Ensino como de marketing, humanos, financeiros,	6. Equipes autodirigidas

<p>serviços oferecidos, compra de fornecedores, distribuição, informática e comunicação são considerados na formulação das estratégias?</p>	<p>Há incentivos para que se desenvolvam habilidades de diálogo e trabalho em grupo?</p>
<p>13. A estratégia é formulada e ajustada de acordo com a cultura organizacional da Instituição de Ensino?</p>	<p>A aprendizagem oriunda do compartilhamento de idéias, habilidades e objetivos, através do trabalho desenvolvido por equipes multifuncionais?</p>
<p>14. Como a estratégia é operacionalizada (colocada em prática)?</p>	<p>O conhecimento compartilhado entre os funcionários de diferentes setores é considerado no processo de formação das estratégias?</p>
<p>15. Como a estratégia é comunicada para os funcionários/ colaboradores? Existe algum esforço para que eles compreendam a estratégia?</p>	<p>O processo de tomada de decisão é compartilhado entre os diversos níveis hierárquicos da Instituição de Ensino?</p>
<p>16. Será que os funcionários estão enquadrados à estratégia proposta pela Instituição de Ensino?</p>	<p>Há interdependência entre unidades organizacionais e grupos para atender às necessidades para implementar a estratégia proposta?</p>
<p>17. Como está desenhada a estrutura organizacional da Instituição de Ensino? Relação funcionário e cliente?</p>	<p>Comunidades de prática ou comunidades de aprendizagem</p>
<p>18. Identificam qual é o negócio principal da Instituição de Ensino, ou seja, olham para dentro dela para ver qual é o seu negócio?</p>	<p>7. Práticas de gestão de recursos humanos</p>
	<p>Há um processo contínuo de educação para as pessoas de diferentes níveis hierárquicos da Instituição de Ensino?</p>
	<p>Isso está sistematizado, com treinamentos, cursos de capacitação, para o funcionário compreender o que pode contribuir para o cumprimento das metas, atingimento de resultados?</p>
	<p>Estratégia é um tema contemplado em ações de capacitação?</p>
	<p>Qual o papel da liderança no processo de formação da estratégia?</p>
	<p>Há envolvimento ativo das lideranças nas iniciativas de aprendizagem para garantir a manutenção de ambiente propício a sua ocorrência?</p>
	<p>O conhecimento do funcionário é considerado para subsidiar a formação da estratégia?</p>
	<p>A Instituição de Ensino propicia a disseminação do conhecimento gerado em suas diversas áreas e níveis hierárquicos, possibilitando que quando da formação da estratégia, os funcionários possam utilizar o conhecimento adquirido para auxiliar no processo?</p>
	<p>Há oportunidades para aprender com fracassos e erros cometidos através de estratégias anteriores?</p>
	<p>Existem parâmetros de avaliação e acompanhamento do desempenho dos funcionários?</p>
	<p>Existem dificuldades para contratar profissionais de diversas formações acadêmicas, como por exemplo, da área do direito, para atuarem em níveis gerenciais?</p>
	<p>Outras ações: clima organizacional, mapeamento e desenvolvimento de competências, certificação de conhecimentos (que grau de conhecimento as pessoas têm, incentivos à capacitação, reconhecimento e recompensa.</p>

Quadro 17: Roteiro de entrevista
Fonte: Elaborado pelo pesquisador