

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ORGANIZAÇÕES HUMANAS, RELAÇÕES  
INTERGRUPAIS E TRABALHO**

**O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E A APRENDIZAGEM  
ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DA INTERAÇÃO ENTRE  
DIRIGENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA  
DA GRANDE FLORIANÓPOLIS.**

**Cláudia Schmidt**

**Florianópolis  
2001**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DA INTERAÇÃO ENTRE DIRIGENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA DA GRANDE FLORIANÓPOLIS.**

**Cláudia Schmidt**

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Prof. Dr. Kleber Prado Filho  
Orientador**

**Florianópolis  
2001**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

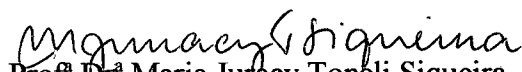
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**

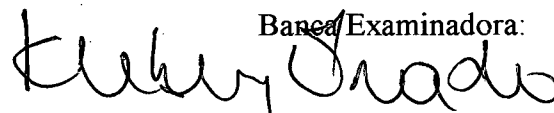
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado**


***O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E A APRENDIZAGEM  
ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DA INTERAÇÃO ENTRE  
DIRIGENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADO DA  
GRANDE FLORIANÓPOLIS***

***Cláudia Schmidt***

Dissertação defendida como requisito básico para obtenção de Grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, Linha de Pesquisa Organizações Humanas, Trabalho e Fenômeno das Representações Sociais e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:

  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Juracy Toneli Siqueira  
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:  
  
Prof. Dr. Kleber Prado Filho (UFSC)  
Orientador

  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Terezinha Angeloni (UFSC)

  
Prof. Dr. José Carlos Zanelli (UFSC)

**APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM, 09/04/2001.**

*À minha querida avó Alaíde Schmidt, em memória,  
fonte estimuladora de meus estudos e buscas  
profissionais, cuja postura de vida me ensinou o  
que é a força de ser uma grande mulher.  
A Maurício Cassol, meu doce companheiro,  
inspiração diária para prosseguir corajosamente em  
direção à vida.*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Lenadir Schmidt pelo carinho e paciência incondicionais, refletidos em seus quitutes gostosos que me nutrem imensamente desde sempre. A meu pai, Cláudio Schmidt, em memória, que me mostrou o valor da verdade e da autenticidade. Às minhas queridas quatro irmãs e quatro sobrinhos, os quais muito me alegam.

A Kleber Prado Filho, orientador e incentivador no decorrer da superação das inseguranças e dos obstáculos encontrados.

A Narbal Silva, pelo suporte dedicado na realização do projeto desta pesquisa.

À Clarissa Mussi, a qual sempre esteve presente, me ensinando e me fazendo sentir o valor de uma verdadeira amizade.

À Rosilda Wilbert, Elaine Brito e Ada Tobal, pelo socorro carinhoso.

A Elpídio Lenzi e à Gisela Müller, adoráveis companheiros nesta caminhada.

A todas as pessoas que auxiliaram na realização desta pesquisa e, de uma forma especial, aos dirigentes da Unidade pesquisada, pelo apoio e disponibilidade.

A meus alunos, que, através do brilho de seus olhares, me despertam sempre o desejo de viver e de aprender mais e mais.

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva fundamentalmente analisar a interferência da comunicação nos processos de aprendizagem organizacional entre os dirigentes de uma Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis. Ao estabelecer-se o cruzamento das questões de comunicação e aprendizagem da unidade em questão, buscou-se gerar subsídios para a melhor compreensão da comunicação e da aprendizagem organizacional, alicerces para o desempenho favorável das organizações frente às mudanças ambientais emergentes.

O modo de investigação desta pesquisa é predominantemente qualitativo, caracterizando-se como um estudo de caso do tipo descritivo/exploratório. Os conteúdos foram coletados através de fontes primárias, por meio de entrevistas semi-estruturadas e da observação participante, e secundárias, pela consulta de documentos da instituição. Por fim, a análise e a interpretação das informações obtidas foram realizadas com base na técnica de análise de conteúdo e de triangulação.

A partir do resultado de tais procedimentos, somado ao embasamento teórico, foi possível constatar que a comunicação entre os dirigentes interfere significativamente na aprendizagem da instituição estudada, configurando-se como uma aprendizagem oportunística e fragmentada, caracterizada essencialmente por ações ambientais reativas. Além da falta de tempo para desenvolver-se a comunicação favorável, a pesquisa evidenciou uma insatisfação entre os dirigentes em relação a vários fatores, mas em especial à centralização administrativa na unidade estudada e à burocracia, que determinam as estratégias e metas organizacionais. Neste contexto organizacional, a aprendizagem apresenta um caráter de sobrevivência, voltando-se para a solução rápida dos problemas emergentes. Neste sentido, foi possível verificar que o processo da comunicação entre os dirigentes reflete o modo de gestão institucional, bem como, o posicionamento da unidade pesquisada frente aos desafios do aprendizado.

## **ABSTRACT**

The present research aims at analyzing the interference of communication in the processes of organizational learning among the leaders of a Private Higher Educational Institution of the Great Florianópolis. When the crossing of communication and learning matters of the referred institution was established, it generated subsidies to a better comprehension of communication and organizational learning, bases for a favorable performance of the organizations in the emerging environmental changes.

The method of investigation of this research is predominantly qualitative, being characterized as a case study of the type descriptive/exploratory. The contents were collected through primary sources, semi-structured interviews and participating observation, and through secondary sources, analysis of the documents of the institution. Eventually, the analysis and the configuration of the obtained information were performed based on the technique of content and triangulation analysis.

From the result of such procedures, added to the theoretical support, it was possible to notice that the communication among the leaders interferes significantly in the learning of the observed institution, being represented as a fragmented and opportunistic learning, characterized essentially for reactivating environmental actions, with strong hierarchical influence. Besides the lack of time to develop a favorable communication, the research showed up dissatisfaction among the leaders in relation to many factors, especially to the administrative centralization in the central unit and to the bureaucracy that determine the organizational strategies and targets. In that organizational context, learning presents a surviving feature, turning to fast solution of emerging problems. In this sense, it was possible to verify that the communication process among the leaders reflects the institutional management, as well as, the position of the researched unit faced with the learning challenges.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>vii</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema e problema da pesquisa .....	1
1.2 Objetivos da pesquisa .....	4
1.3 Justificativa teórica e prática.....	5
1.4 Apresentação dos capítulos.....	5
<b>2 BASE TEÓRICA.....</b>	<b>7</b>
2.1 Teorias da aprendizagem .....	7
2.2 Aprendizagem em organizações .....	10
2.3 Organizações de aprendizagem .....	17
2.4 Comunicação nas organizações .....	20
2.4.1 <i>As perspectivas de comunicação nas abordagens teóricas das organizações.....</i>	<i>22</i>
2.4.2 <i>O processo de comunicação e suas funções nas organizações.....</i>	<i>28</i>
2.4.3 <i>As barreiras de comunicação .....</i>	<i>30</i>
2.4.4 <i>Tipos e práticas de comunicação nas organizações .....</i>	<i>34</i>
2.4.5 <i>O processo das reuniões nas organizações.....</i>	<i>36</i>
2.4.6 <i>Diálogo nas organizações.....</i>	<i>39</i>
<b>3 MÉTODO.....</b>	<b>42</b>
3.1 Perspectiva da pesquisa .....	42
3.2 População e participantes da pesquisa .....	43
3.3 Procedimentos de coleta de dados .....	44
3.4 Técnicas de Análise das Informações .....	47
3.5 Definição de termos .....	48
<b>4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA .....</b>	<b>50</b>
4.1 Histórico e estrutura organizacional multicampi .....	50
4.2 Filosofia, missão e objetivos institucionais .....	53
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>58</b>
5.1 A missão e os objetivos instituídos e percebidos, sua relação com a comunicação na instituição .....	58



5.2 Função da direção e dos coordenadores de curso na perspectiva dos entrevistados e as barreiras comunicacionais .....	64
5.3 Políticas e processo da comunicação formal e informal, facilitadores e dificultadores da comunicação organizacional.....	70
5.4 Práticas de aprendizado identificadas na instituição e problemas inerentes aos processos de aprendizagem organizacional.....	74
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>90</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Quatro orientações de aprendizagem.....	8
QUADRO 2: Processos de aprendizagem e níveis organizacionais.....	12
QUADRO 3: Princípios básicos para o feedback eficaz .....	29
QUADRO 4: Categorias de comportamento de clima defensivo e de suporte .....	33
QUADRO 5: A linha de conversação.....	39

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA I: Contabilidade de dois <i>loops</i> .....	14
FIGURA II: Aprendizado colaborativo .....	37

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Tema e problema da pesquisa

O mundo contemporâneo é marcado por sua grande complexidade e por um permanente estado de mudanças econômicas, políticas e sociais, decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos, do fenômeno da globalização e do aumento da competição entre as empresas, alimentando de forma contínua, a necessidade das organizações reverem inúmeras questões de sobrevivência frente à competitividade no mercado global.

Senge (1997) referindo-se a este quadro de transformações constantes, considera que, pela primeira vez na história, a humanidade tem a capacidade de criar muito mais informação do que se pode absorver, de gerar muito mais interdependência do que se pode administrar e de acelerar as mudanças com muito mais rapidez do que se pode acompanhar.

Na perspectiva de seu crescimento e permanência, as organizações precisam dinamizar-se e intensificar o gerenciamento do fluxo das informações, gerando uma comunicação interna favorável à aprendizagem, mola propulsora do desenvolvimento organizacional. Como se pode perceber, o conceito de administração vem mudando, posto que se liga a administração à pessoas, caracterizadas como capital humano, fomentadoras da evolução organizacional. Evidencia-se, portanto, a necessidade de espaços organizacionais para a comunicação favorável e o crescimento de uma atmosfera para um crescente diálogo que venha a transpor as barreiras entre o teórico e o conceitual da prática de uma organização.

Compreende-se, entretanto, que empreender tais mudanças é uma tarefa que exige abertura para o aprender constante. Porém, Senge (1997) afirma que a postura tradicional de impor mudanças de forma mecânica é a razão pela qual as organizações normalmente fracassam, pois a consolidação da mudança se dá quando esta é cultivada lentamente através das pessoas. Assim, em termos de aprendizagem, salienta-se que o fator crucial não é somente o que e quantos indivíduos na organização aprendem, mas a eficácia com que transferem o que sabem para a organização, conforme assinala (Boyett, 1999).

Desta forma, o elo entre aprendizado individual e organizacional tornou-se um dos principais desafios para a administração em tempos onde a única certeza é a mudança. Pode-se inferir que o nível de complexidade aumenta significativamente quando a análise é deslocada para o entendimento da aprendizagem na perspectiva organizacional. Embora o

significado do termo aprendizagem permaneça o mesmo em se tratando de aprendizagem individual ou coletiva, o processo torna-se diferente no nível organizacional (Kim, 1996).

Dentro deste quadro, a questão da comunicação, definida por Stoner e Freeman (1994, p.388) "como o processo do qual as pessoas tentam compartilhar significados através da transmissão de mensagens simbólicas", ganha relevo nas pesquisas acerca da aprendizagem organizacional. A comunicação desempenha um papel importante na criação da própria realidade organizacional, à medida que pode facilitar a veiculação de significados compartilhados. Entende-se que, dentre os aspectos específicos da administração, alguns tópicos tornam-se mais relevantes que outros, entretanto, um processo que está sempre subentendido nos processos organizacionais é o da comunicação.

Nesta perspectiva, o diálogo nas organizações é destacado por Isaacs (1995), como uma forma de comunicação fundamental para o aprendizado organizacional. O diálogo busca revelar os caminhos nos quais os modelos de pensamentos coletivos e sentimentos expandidos, ambos como condicionamentos e reflexos mecanicistas, fluem dinamicamente em trocas criativas nos ambientes organizacionais, podendo ser visto como uma forma de comunicação que facilita a aprendizagem organizacional.

Desta forma, à medida que as pessoas se comunicam bem através do diálogo, as aprendizagens individuais e grupais são dinamizadas, podendo redirecionar o uso e as estratégias para novos aprendizados, pois a comunicação através do diálogo pode acelerar a renovação das formas de pensar e das posturas desfavoráveis à inovação da organização.

As organizações com elevada competência comunicacional são aquelas capazes de criar bases de conhecimento flexíveis e dinâmicas, isto é, capazes de evoluir. Senge (1990) assevera que a aprendizagem visando à sobrevivência ou o que comumente chamamos de aprendizagem adaptativa é importante, na verdade necessária. Mas, para uma organização que aprende, a aprendizagem adaptativa deve ser somada à aprendizagem generativa, aquela que amplia a capacidade criativa das pessoas nos ambientes organizacionais.

Entende-se, portanto, o aprendizado generativo como uma forma de acelerar o aprendizado organizacional, pois extrapola a ótica da aprendizagem voltada simplesmente para adaptação, gerando uma nova forma de aprendizagem propiciadora de mudanças no padrão de pensamento das pessoas e, conseqüentemente, de inovações nas práticas organizacionais.

Este desafio, que acentua o interesse pelas questões da aprendizagem e da comunicação nas organizações, vem ganhando espaço crescente nas pesquisas acadêmicas e no âmbito organizacional. Os estudos sobre a competência comunicacional das organizações

também assumem relevância na área da aprendizagem organizacional, já que esta é diretamente relacionada com a capacidade da organização de absorver informações e de criar significados partilhados (Ferreira, 1996). Compreende-se, por conseguinte, que “as práticas organizacionais se viabilizam pela interação humana, reproduzindo o *status quo* ou incentivando o estabelecimento de um sistema de significados compartilhados favorável ao aprendizado contínuo e à busca de melhores resultados” (Zanelli, 2000, p.07). Ademais, o autor considera que a aprendizagem organizacional vincula-se ao modo como são construídas as relações, assentando-se nos pressupostos da comunidade organizacional.

Assim, a afirmação de que “a estratégia das lideranças é simples: sirva de modelo” Senge (1997, p.90), remete-nos ao entendimento de que os líderes da alta administração das organizações, ao exercerem seu papel de liderança, estarão delineando o fazer organizacional em toda a sua complexidade. Desta forma, deduz-se que os líderes podem influenciar significativamente as mudanças promovidas pelas organizações. Justifica-se, então, a importância de se compreender as maneiras pelas quais estes profissionais se comunicam, pois estes, através de suas atitudes, promovem o desencadeamento dos processos de comunicação organizacional e, como consequência, a aprendizagem organizacional.

Conforme o exposto, subentende-se que a comunicação consiste em um instrumento básico para as lideranças organizacionais, uma vez que serve de “ponte” para a consecução dos objetivos organizacionais. De acordo com Bliskstein (1995), a comunicação pode promover o intercâmbio entre os membros de uma organização. O próprio significado da palavra comunicação provém da palavra comum, ou seja, a comunicação pode ser considerada o “sangue vital” das organizações, pois, em seu significado mais simples, quer dizer o ato de entender alguém e fazer-se entendido.

Desta perspectiva, evidencia-se a necessidade das instituições de ensino superior se atualizarem, pois as universidades como organizações com filosofia e missão permeadas pelo processo de construção, reconstrução e difusão do conhecimento, precisam se alicerçar para desatar as suas amarras frente ao aprendizado. Para tanto, faz-se necessário criar um ambiente organizacional favorável à instalação da aprendizagem generativa. Assim, as universidades poderão demarcar sua especificidade, tornando-se verdadeiros centros de excelência em aprendizagem organizacional. Aprofundando o entendimento das questões que envolvem a aprendizagem organizacional, estas poderão vislumbrar a superação do que Morgan (1996) chamou de armadilhas das formas assumidas de raciocínio que justificam, em muitas instâncias, a acomodação organizacional.

O interesse desta pesquisa recai então, sobre a observação, descrição e análise do processo de comunicação do corpo diretivo (direção e coordenadores de curso) de uma unidade de uma instituição de ensino superior e suas implicações no processo de aprendizagem organizacional.

Sendo assim, partindo-se do princípio que os processos de aprendizagem encontram-se diretamente ligados aos processos de comunicação, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: **“de que forma o processo de comunicação dos dirigentes de uma Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis interfere no aprendizado organizacional?”**

## **1.2 Objetivos da pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa consiste em descrever, interpretar e compreender a relação do processo de comunicação entre a direção e os coordenadores de curso e o aprendizado de uma Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis.

Constituem os objetivos específicos desta pesquisa:

- caracterizar a missão, os objetivos e o papel dos dirigentes da instituição, estabelecendo um paralelo com os processos de aprendizagem e comunicação organizacional;
- identificar e analisar a relação entre a missão instituída e a missão percebida pelos dirigentes da instituição, estabelecendo um contraponto com a comunicação organizacional;
- descrever e analisar as políticas que estabelecem o processo da comunicação formal e informal entre os dirigentes;
- identificar e analisar as práticas de aprendizado dos dirigentes da instituição;
- analisar os problemas inerentes ao processo de aprendizado dos dirigentes através da análise da comunicação organizacional.

### **1.3 Justificativa teórica e prática**

Entre as dimensões de estudo da psicologia organizacional, destacam-se os aspectos referentes à aprendizagem organizacional, as questões que envolvem a comunicação nas organizações, e seu reflexo sobre a aprendizagem individual e coletiva, ou seja, sobre o desempenho organizacional.

Neste sentido, a presente pesquisa procurará contribuir em termos teóricos, através da reflexão sobre os processos de comunicação e seu vínculo com a aprendizagem organizacional, para o avanço do entendimento desta relação.

Do ponto de vista da prática organizacional, a investigação proposta poderá acrescer à organização elementos no sentido de gerar subsídios para a melhor compreensão dos processos de comunicação que ocorrem em determinada unidade da instituição de ensino superior e de sua relação com a aprendizagem organizacional. Embora não se tenha como objetivo propor mudanças, estas poderão surgir mediante a reflexão acerca desta pesquisa e inclusive gerar redirecionamentos no que concerne às formas de comunicação existentes e seu reflexo na totalidade da organização.

### **1.4 Apresentação dos capítulos**

Visando facilitar a compreensão desse estudo, o presente trabalho foi organizado em capítulos, abordando cada um dos tópicos de forma mais específica.

No primeiro capítulo, apresentam-se, de forma objetiva, a problemática do presente estudo de caso, a sua justificativa e a relevância do tema, além dos objetivos gerais e específicos do estudo.

O segundo capítulo apresenta a base teórica do tema estudado, a fim de trazer as diversas concepções de aprendizagem organizacional e comunicação organizacional, propondo a discussão entre as categorias que serão analisadas nesta pesquisa.

O terceiro capítulo destaca a metodologia utilizada para a elaboração da presente pesquisa, onde apresenta-se a forma como se realizaram os estudos de campo, a estruturação dos dados das entrevistas e a análise dos dados encontrados através das fontes primárias e secundárias.

O quarto capítulo mostra a caracterização da instituição e da unidade estudada. Incluiu-se neste capítulo, os critérios para a escolha da instituição e dos participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, encontram-se a análise e a descrição das informações oriundas da pesquisa de campo, contrapondo-os à base teórica apresentada nesta pesquisa, cuja análise desenvolveu-se mediante o método exposto no terceiro capítulo.

O sexto capítulo, contém as considerações finais dos resultados encontrados neste estudo de caso, baseadas na análise das informações obtidas, e nas recomendações para estudos posteriores.



## 2 BASE TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórico-empírica que sustenta o desenvolvimento desta pesquisa. São abordados, em um primeiro momento, alguns aportes relativos às concepções de aprendizagem. A seguir, são enfocadas as origens, a evolução e as características dos estudos sobre a comunicação e a aprendizagem nas organizações, buscando o entrelaçamento entre estes temas fundamentais para o entendimento da complexidade das interações humanas nas organizações.

### 2.1 Teorias da aprendizagem

A aprendizagem, elemento central para o entendimento do comportamento humano, tem fascinado pensadores desde Platão e Aristóteles. Ainda que o aprendizado seja definido de diversas maneiras, ressaltam-se na literatura as definições que incluem os conceitos de mudança comportamental, onde a concepção de “aprender” segue a reboque de uma experiência. Sendo assim, de acordo com a literatura a maioria das definições de aprendizagem incluem os conceitos de mudança comportamental, experiência e processo. Uma definição bastante abrangente de aprendizagem, e que envolve estes três aspectos, é a definição apontada por Merriam e Caffarella (1991, p. 124) na qual “a aprendizagem pode ser pensada como um processo através do qual a mudança de comportamento ocorre como resultado de experiências”.

Merriam e Caffarella (1991) assinalam a aprendizagem como uma construção multifacetada, e ressaltam que, no estudo dos processos de aprendizagem, encontramos quatro orientações básicas para seu entendimento:

- a orientação behaviorista, fundada por John Watson, com as contribuições de Thorndike, Pavlov, Guthrie, Hull, Tolman, Skinner e tem como suposições básicas o foco de estudo no que pode ser observável; a importância do meio ambiente e os princípios de continuidade e reforço;
- a orientação cognitivista, com as contribuições de Kohler, Koffka, Lewin, Piaget e Bruner, onde a aprendizagem é considerada um processo mental (incluindo insight, processamento de informações, memória e percepção). Este modelo visa explicar os fenômenos através

de dados objetivos e subjetivos. A aprendizagem é concebida como um evento não observável, que depende do desempenho pessoal;

- a abordagem humanista, com destaque para as contribuições de Roger e Maslow, na qual a pessoa aprende à medida em que se autodesenvolve, sendo um processo inerente à natureza humana;
- a orientação da aprendizagem social, na qual se salientam as contribuições de Bandura e Rotter, considerando que a aprendizagem é fruto da interação com o contexto social.

O quadro a seguir expõe o desenho elaborado pelas autoras Merriam e Caffarella (1991) sobre as principais construções teóricas para o entendimento da aprendizagem de adultos:

**Quadro 1: Quatro orientações de aprendizagem**

Aspectos	Behaviorismo	Cognitivismo	Humanismo	Aprendizagem social
Teórico da aprendizagem	Thorndike, Pavlov, Watson, Guthrie, Hull, Tolman, Skinner	Koffka, Kohler, Lewin, Piaget, Bruner, Gagne	Maslow, Rogers	Bandura, Rotter
Visão do processo de aprendizagem	Mudança de comportamento	Processos internos (insight, processamento de informações, memória, percepção)	Desenvolver potencialidades	Interação e observação de outros no contexto social
Foco da aprendizagem	Criar estímulos externos	Estruturação dos mecanismos cognitivos	Necessidades afetivas cognitivas	Interação pessoa, comportamento e meio ambiente
Propósito da educação	Produzir mudança comportamental	Desenvolver capacidades e habilidades para aprender melhor	Senso de autonomia	Novos papéis e comportamentos
Manifestação na aprendizagem de adultos	Objetivos comportamentais Competência baseada na educação Desenvolvimento de habilidade e treinamento	Desenvolvimento cognitivo Inteligência, aprendizagem e memória de acordo com a idade Aprender a aprender	Andragogia Auto-aprendizagem	Socialização Papéis sociais Memorização Auto-controle

**Fonte:** Adaptado de Merriam e Caffarella (1991, p. 138).

Conforme o quadro 1 explicitado acima, percebe-se, através do panorama das teorias da aprendizagem delineado por Merriam e Caffarella (1991), que há uma ampla gama de fatores que possivelmente estão inclusos no processo de aprendizado e que não pode ser incorporada em um único conceito (Silva, 2000). Sendo assim, considera-se relevante destacar que apesar do presente trabalho apresentar o enfoque de diversos autores sobre a relação entre aprendizagem e experiência, a presente pesquisa será norteadada pela visão de que a aprendizagem é decorrência de uma ampla gama de fatores.

Ressalta-se ainda, apesar das diferenças epistemológicas em relação aos enfoques apresentados anteriormente, a relevância dos trabalhos de Vygotsky, quanto à construção do conhecimento e aos fatores mediadores da aprendizagem. A teoria de Vygotsky (1991) se encaixa na perspectiva do materialismo histórico, caracterizando-se como sócio-interacionismo. Esta tendência explica que as pessoas desenvolvem habilidades cognitivas superiores ao passar dos objetos e ações para o “campo do significado”, enfatizando o aprender através da interação social.

O objeto é algo que pode ser visto, tocado ou sentido, e a ação é um comportamento ou uma conduta real. Desta forma, entende-se que o “campo de significado” se refere ao desenvolvimento do pensamento abstrato, que envolve o destaque de conceitos relevantes para extrair sentido da experiência. Desta perspectiva, as dimensões afetivo-cognitivas não se comportam de forma separada, mas se embricam e são indissociáveis. A cognição é um processo mental, mas parte da ação e dos significados que ela aponta, ou seja, dos desejos, objetivos e concepções. A aprendizagem ocorre, portanto, da dimensão social para a dimensão individual. Esta teoria ressalta a relevância do papel das interações sociais no processo de aprendizagem.

Sendo assim, o ser humano exerce papel ativo no processo de aprendizagem, pois age sobre o mundo através das relações sociais, ações estas que criam o funcionamento do plano subjetivo que caracteriza Vygotsky (1991). Logo, dois fatores são considerados fundamentais para o aprendizado: o jogo e a mediação social. A mediação consiste no processo de compartilhar a resolução de problemas, onde a aprendizagem pode surgir por meio da busca de soluções grupais ou interpessoais. Neste contexto, o indivíduo que “sabe mais” estabelece trocas com o que “sabe menos”, e daí surgem aprendizados compartilhados.

O jogo refere-se aos comportamentos que libertam os seres humanos dos limites impostos pelos objetos e pelas ações. Através dele é possível criar, brincar, examinar e redefinir entendimentos. O jogo permite a passagem dos objetos e ações para o campo do significado, no qual as pessoas removem os bloqueios à aprendizagem. Esse processo que envolve o jogar oferece condições para que as pessoas vejam uma situação de diferentes pontos de vista e aumenta a possibilidade de surgimento de soluções criativas do problema e de inovações de forma geral Schuck (1996).

No entanto, segundo Fleury e Fleury (1996), a perspectiva cognitivista e a perspectiva behaviorista sustentam os principais modelos para o entendimento da aprendizagem nas organizações. Pode-se inferir, portanto, que o nível de complexidade aumenta quando o assunto é aprendizagem organizacional, pois o aprendizado individual é uma condição

necessária, embora não seja suficiente para o aprimoramento da inteligência organizacional. Sendo assim, o fator crucial não é somente o que e quantos indivíduos na organização aprendem, mas a eficácia com que transferem o que sabem para a organização (Boyett, 1999). Desta forma, torna-se premente a necessidade das organizações descobrirem como realmente se pode dinamizar os seus processos de aprendizagem.

## **2.2 Aprendizagem em organizações**

Os estudos de psicologia organizacional vêm sendo orientados pelo caráter mutante da realidade, com o objetivo de examinar e entender as organizações em seu ambiente interno e suas inter-relações com o macro-ambiente. Sendo assim, o interesse crescente acerca da aprendizagem organizacional nos anos 90 pode justificar-se por meio das exigências criadas pelas mudanças externas nos ambientes de trabalho, desencadeando a necessidade nestes de tornarem-se mais favoráveis à promoção do ser humano e à constituição de processos de aprendizagem contínuos, como medidas essenciais para as organizações se manterem vivas (Silva, 2000).

Torna-se, então, fundamental, para o âmbito destes estudos, compreender os grupos, as organizações e os processos que estabelecem a relação harmônica em seu ambiente interno e seu ambiente externo. Geus (1998) salienta que, para uma maior longevidade organizacional, é necessário criar uma “memória organizacional do futuro”, que seria a capacidade desenvolvida pela organização de ver o que está em seu meio ambiente com toda a clareza e agir de forma pró-ativa, isto é, buscando o constante aprender a aprender.

Desde Greiner (1970), observa-se que pró-ativas ou não, as organizações encontram-se em permanente estado de fluxo, pois estão sujeitas a processos evolucionários de mudança, geralmente caracterizados por uma seqüência de pequenos ajustamentos às forças naturais do próprio ambiente.

Como sistemas socialmente construídos, as organizações revelam uma diversidade de valores ou pressupostos, que influenciam as interações interpessoais, mas também as formas, os conteúdos e o caráter dos processos de aprendizagem em uma organização. Sabendo-se que a aprendizagem geralmente tem conseqüências diretas sobre a performance organizacional, este processo assume crescente importância frente às mudanças por que passam as sociedades, organizações e indivíduos (Cook e Yanow, 1993 e Freitas, 1991).

Neste contexto, a aprendizagem deixa de ser concebida apenas sob a perspectiva contemporânea de repasse de informações, para ser vista como um processo de evolução do ser humano e, conseqüentemente, de evolução das organizações.

Deste modo, à medida que o processo da aprendizagem vem se tornando foco de grande interesse para o desenvolvimento organizacional, passa a ser visto como um processo da evolução humana. Conforme expressa Senge (1997, p. 126), “aprender é criar e construir a possibilidade para fazermos aquilo que antes não podíamos”. Sendo assim, na proporção em que o aprendizado é incentivado nas organizações, estas evoluem, e desta forma, as organizações podem re-enfocar suas estratégias de sobrevivência e crescimento.

Para Fleury e Fleury (1996), o processo de aprendizagem organizacional envolve todos os fatores que possibilitem que a organização compreenda melhor o que está ocorrendo em seu ambiente externo e interno, como também a definição de novos comportamentos que comprovem a efetividade do aprendizado. Assim, a aprendizagem organizacional muitas vezes pode pressupor transformação das estruturas de referências ou estilos cognitivos. Esta afirmativa decorre da idéia de que as crenças e valores compartilhados interferem nas decisões e fazeres organizacionais (Zanelli, 2000). Ademais, pode-se destacar que “o desafio é que esta dinâmica da aprendizagem precisa estar fundamentada sobre valores básicos, que dêem consistência às práticas organizacionais” (Fleury e Fleury, 1996, p. 30).

De acordo com Kim (1993), a importância do processo de aprendizagem individual para as organizações é óbvia e sutil. Óbvia porque as organizações são formadas por pessoas e sutil porque as organizações podem aprender independente de qualquer indivíduo específico, mas não independente de todos os indivíduos. Deste modo, a aprendizagem nas organizações extrapola o mero entendimento da aprendizagem individual. Nesta perspectiva, pode-se concluir que, embora a aprendizagem ocorra através dos indivíduos, estes aprendem através de toda a dinâmica da vida organizacional, destacando-se sobretudo, a interação entre eles.

A literatura sobre aprendizagem organizacional incorpora os modelos propostos pelas teorias que procuram entender a aprendizagem individual, de onde alguns autores inferem que a aprendizagem organizacional também pode ser entendida como o resultado da somatória das aprendizagens individuais. Assim, Crossan, Lane e White (1995) afirmam que, para se compreender o processo de aprendizagem organizacional, há que se compreender as diversas formas pelas quais os indivíduos aprendem. Para tanto, os autores apresentam o quadro abaixo, demonstrando os níveis pelos quais o aprendizado pode ocorrer:

**Quadro 2: Processos de aprendizagem e níveis organizacionais**

Nível	Processo	Impuls/resultados
Indivíduo	Intuição	Experiências Imagens Metáforas
Grupo	Interpretação	Linguagem Mapa conceitual Conversação/diálogo
Organização	Integração	Compreensão compartilhada Ajustamentos mútuos Sistemas interativos
	Institucionalização	Rotinas Sistemas de diagnósticos Regras e procedimentos

**Fonte:** Crossan, M. M; Lane, H. W; White, R. E (1995). Learning within organization. Ontario: The University of Western Ontario, 1995.

De acordo com o presente quadro, o processo de aprendizagem tem início na intuição, que pode advir das experiências passadas, na imagem ou na visão de futuro, e na realização ou ação. Assim, a aprendizagem pode ser realizada com a ajuda das experiências, o uso de metáforas e imagens.

Ainda sobre a aprendizagem, entendida como a aquisição de conhecimentos ou habilidades, cabe destacar dois aspectos importantes para esta definição que Kim (1993) ressalta: a aprendizagem organizacional dentro da perspectiva de *know-how* (habilidades práticas) e *know-why* (entendimento da prática ou aprendizagem conceitual). Percebe-se, então, que a aprendizagem compreenderia dois significados básicos, assinalados:

- *know-how* ou aquisição de habilidade, que implica em habilidade física para produzir alguma ação;
- *know-why*, que implica em habilidade para articular a compreensão conceitual de uma experiência.

Deste modo, tanto o *know-how* quanto o *know-why* são importantes e indissociáveis no processo de aprendizagem, pois retratam o que as pessoas aprendem e como elas aplicam e compreendem o que aprendem. Silva (2000) observa que a articulação das dimensões conceitual e operacional, ou seja, a conexão entre pensamento e ação, é realizada por vários estudiosos do assunto, como Argyris e Schön (1978), Piaget (1978) e Kolb (1984), que valorizam a experiência como alicerce para a criação do aprendizado.

Neste sentido, Kim (1996, p.66) lembra que “a essência de uma organização toma corpo em seu pessoal, não em seus sistemas”. O autor apresenta como desafio crítico,

compreender-se como se transferem os modelos mentais<sup>1</sup> que se incorporam na memória da organização e em sua estrutura, configurando-se, finalmente, na forma como as pessoas pensam os problemas e os fazeres organizacionais.

Senge (1990) também corrobora com o exposto anteriormente, pois afirma que a verdadeira aprendizagem está intimamente ligada com o próprio significado de ser humano, já que possibilita a aquisição de novas visões de mundo e da relação com ele, além da capacidade de criar, recriar e fazer parte do processo generativo da vida.

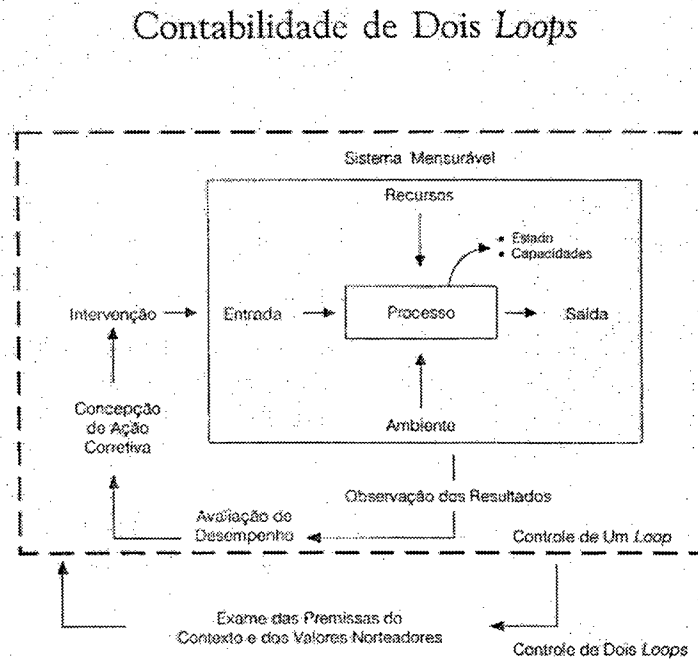
Kim (1993) sugere que o processo de aprendizado é como uma roda que gira, onde na metade superior da roda encontram-se interfaces constituídas pelo aprendizado operacional (o porquê) e conceitual (o como) de uma experiência. A roda do aprendizado ilustra que o conhecimento adquirido não se perde, uma vez que fica guardado na memória, através de premissas, em nossa concepção de homem e de mundo (Boyett, 1999). Essas premissas são entendidas por Senge (1997) como modelos mentais, representando a visão que uma pessoa tem do mundo, inclusive sua compreensão implícita e explícita (Boyett, 1999). Sendo assim, pode-se entender os modelos mentais como os modos de pensar a realidade interna e externa às organizações, constituindo-se como requisito fundamental para o aprendizado organizacional.

Neste sentido, Kim (1996) desenvolve os conceitos de *double-loop* e *single-loop* apresentados por Argyris e Schön, ressaltando que a diferença entre esses processos está situada na profundidade com que a aprendizagem *double-loop* faz emergir e desafia os pressupostos e normas das organizações. Desta forma, a aprendizagem individual de *double-loop* é o processo pelo qual a aprendizagem individual afeta os modelos mentais dos indivíduos, os quais, por sua vez, afetam a aprendizagem futura. Enquanto que a aprendizagem de *single-loop* é o processo no qual os problemas são resolvidos de modo emergencial, sem a consideração necessária às causas sistêmicas que os desencadeiam.

A Figura I retrata a contabilidade de dois *loops*, onde de acordo com Kofman (1996), os indivíduos na organização procuram ir abaixo da superfície e explorar a filosofia por trás das ações malsucedidas.

---

<sup>1</sup> Segundo (Kim, 1996, p.66), os modelos mentais são pressupostos profundamente 'enraizados', são generalizações ou imagens que temos que influenciam o modo como percebemos o mundo e agimos.

**Figura I:** Contabilidade de Dois loops

**Fonte:** (Kofman, 1996, p. 45).

Como se pode inferir, neste tipo de contabilidade, vai-se além dos números, focalizando-se não só a solução do problema, mas, sobretudo, a sua análise e correção. Neste contexto, salienta-se que “ir abaixo da superfície significa explorar as percepções das pessoas e valores que estão por trás dos resultados”(Kofman, 1996, p. 45).

Portanto, o aprendizado de *double loop* procura trazer à tona e questionar premissas e normas arraigadas de uma organização que possam levar à reformulação do problema. Desse modo, enquanto a organização estiver focalizada no como as coisas devem ser resolvidas, não haverá espaço para o processamento da “roda de aprendizado”, apresentada por Kim (1996), como uma forma de renovação de nossos modelos mentais, à medida que o verdadeiro aprendizado combina as seguintes etapas (Boyett, 1999, p. 98):

- vivem-se experiências concretas no local de trabalho;
- reflete-se sobre nossas experiências, tentando compreender o que aconteceu e por que aconteceu;
- formam-se conceitos abstratos e generalizações com base nessas experiências;
- testam-se esses conceitos e generalizações através de novas experiências;
- em seguida, repete-se o ciclo, como se gira uma roda.



Cabe destacar-se que nem sempre a aprendizagem ocorrida no âmbito das organizações é produtiva, pois muitas vezes esta é prejudicada por falhas de ligações entre os processos individuais e organizacionais. Conforme Schein (1992), a relação da organização com os seus integrantes pode se sustentar nos seguintes padrões, que podem contribuir em maior ou menor grau para a instalação de uma filosofia organizacional voltada para a busca do aprendizado constante:

- a) autocrática: baseada nos pressupostos dos líderes fundadores, donos, ou todos aqueles que têm o poder e possuem o direito e o dever de exercê-lo;
- b) paternalista: baseada nos pressupostos de autocracia e nos pressupostos de que todos os que estão no poder são obrigados a cuidar daqueles que não estão no poder;
- c) consultiva: baseada nos pressupostos de que todos possuem níveis de informação relevantes para contribuir, porém, o poder permanece nas mãos dos líderes e dos donos;
- d) participativa: baseada nos pressupostos de que a informação e a capacidade estão em todos os níveis e que todos são importantes para a performance da organização, sendo então o poder distribuído de modo apropriado;
- e) delegativa: baseada nos pressupostos de que o poder deve estar nos lugares que possuem a informação e a habilidade. No entanto, a responsabilidade deve permanecer nos níveis de administração; e
- f) colegiada: baseada nos pressupostos de que todos os membros da organização são sócios e que todas as responsabilidades devem ser distribuídas.

Segundo o autor, a escolha por uma destas formas de relacionamento tem dependência direta com a necessidade de inovação e a complexidade dos procedimentos a serem empregados nas organizações. Desta forma, a comunicação deve ser intensa, já que há a necessidade de criar-se múltiplos canais que possibilitem a circulação precisa de informações essenciais para a aprendizagem da organização.

Em sentido oposto, Kim (1996) salienta três desconexões adicionais que podem \*  
dificultar o processo de aprendizagem organizacional:

- a) aprendizagem situacional – ocorre quando os indivíduos esquecem ou não codificam a aprendizagem para uso posterior, não acontecendo nenhuma mudança nos modelos mentais das pessoas envolvidas no processo. Um exemplo é a administração de crises, na qual cada problema é resolvido sem que nenhuma aprendizagem seja configurada para os casos posteriores.

- b) aprendizagem fragmentada – os indivíduos aprendem, mas a organização não partilha desta aprendizagem. Desta forma, a ligação entre os modelos mentais individuais e modelos partilhados é quebrada.
- c) aprendizagem oportunística – ocorre quando as ações organizacionais são tomadas com base em ações individuais, ou de pequenos grupos, e não por modelos mentais partilhados pela organização (valores, crenças, mitos, etc). Assim, a organização pode tentar contornar os procedimentos padrões, porque os modos estabelecidos para as práticas são vistos como impedimento a uma tarefa particular.

Salienta-se, portanto, que a forma como as organizações são estruturadas e administradas, como os cargos são definidos e, principalmente, como as pessoas foram ensinadas a raciocinar e interagir são fatores decisivos à aprendizagem organizacional, podendo também implicar em deficiências no processo de aprendizagem. Essas deficiências são enumeradas por Senge (1990):

- a) "eu sou meu cargo" - a maioria das pessoas se vê dentro de um sistema sobre o qual elas têm pouca ou nenhuma influência e, conseqüentemente, consideram sua responsabilidade limitada à área de sua função.
- b) "o inimigo está lá fora"- ao se concentrarem apenas em suas funções, os indivíduos não vêem que seus atos extrapolam os limites destas funções.
- c) "a ilusão de assumir o comando"- para evitar que os problemas se transformem em crise, as pessoas tendem a tomar atitudes agressivas contra seus inimigos externos. Entretanto, esta pode não ser uma atitude pró-ativa, uma vez que a agressividade direcionada aos inimigos externos é uma fonte de reatividade que impede as pessoas de verem como estão contribuindo para seus próprios problemas.
- d) "a fixação em eventos"- a tendência a se fixar em eventos impossibilita a observação de mudanças de longo prazo que estão na origem desses eventos e suas verdadeiras causas.
- e) "a parábola do sapo escaldado" – para aprender a identificar processos lentos e graduais é necessário prestar atenção aos detalhes. Enxergar os processos graduais, é extremamente importante, pois eles podem constituir nos maiores perigos.
- f) "a ilusão de aprender por experiência"- o dilema desta deficiência reside no fato de que, apesar das pessoas aprenderem por experiências, elas não experimentam diretamente as conseqüências de suas decisões mais importantes. As conseqüências dessas decisões se propagam por todo o sistema por anos ou décadas.

g) “o mito da equipe administrativa”- as equipes administrativas geralmente tratam muito bem das questões rotineiras, mas, quando se deparam com problemas complexos, geralmente as suas divergências se polarizam na procura de culpados.

Conforme o panorama exposto, para se entender as questões que permeiam a aprendizagem organizacional, é importante averiguar as deficiências de aprendizagem e os disfarces que muitas vezes camuflam as organizações, dando até a impressão de que as mesmas estão realmente mudando. Finalmente, deve-se considerar que o processo de transformação das organizações em ambientes de aprendizagem permanente é lento e gradativo, pois a aprendizagem organizacional decorre do compartilhamento das aprendizagens individuais dos membros das organizações, podendo ser entendida como potencialização das aprendizagens individuais.

Para tanto, há que se estimular a abertura dos caminhos do aprendizado em um processo contínuo e permanente, desfazendo-se gradativamente as barreiras ao aprendizado organizacional, de tal maneira que se transforme a filosofia da organização em estratégias dirigidas à busca diária do aprendizado.

## **2.3 Organizações de aprendizagem**

As definições mais comuns de uma organização que aprende se parecem muito com a definição apresentada anteriormente e se baseiam principalmente na capacidade da organização aprender para se adaptar às mudanças do meio interno e externo e gerar aprendizado que propicie o recriar da realidade organizacional, ou seja, que possibilite a renovação organizacional e a conquista de novos mercados. A literatura sobre a aprendizagem organizacional chamou de “organizações de aprendizagem” aquelas que tenham um espaço onde: “As pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo” (Senge, 1997, p.11).

Uma organização de aprendizagem é uma estrutura que procura criar seu próprio futuro, quando assume que o aprendizado é um processo criativo de desenvolvimento de seus membros. Desta forma, “o significado básico de uma organização que aprende é uma organização que está continuamente expandindo a sua capacidade de criar seu futuro” Senge

(1997, p. 47). Pode-se afirmar que o que diferencia uma organização orientada para a aprendizagem é que nesta o conhecimento é gerado por pessoas que têm a filosofia constante de buscar e praticar o aprender a aprender.

Sendo assim, cabe salientar que a aprendizagem organizacional inclui o que Senge (1997) chama de aprendizagem generativa<sup>2</sup>, que subentende uma nova forma de administração organizacional, baseada em cinco disciplinas fundamentais, que são: domínio pessoal, modelos mentais, objetivo comum, aprendizado em grupo, culminando com o raciocínio ou pensamento sistêmico, em que a soma das partes pode exceder o todo. Senge (1997) ressalta, então, que a aprendizagem deve ser desenvolvida de maneira coerente com a realidade da organização, em teoria e prática, as disciplinas mencionadas anteriormente devem formar um conjunto coeso. Para tanto, as organizações devem desenvolver tais disciplinas:

- *domínio pessoal ou maestria pessoal* – consiste no aprendizado que o indivíduo deve buscar, voltado para o seu autodesenvolvimento e reciclagem constantes. A importância desta disciplina, está no fato de considerar-se que as organizações só evoluem à medida que os indivíduos que a compõem esclarecem continuamente seus objetivos de vida e que esses objetivos pessoais devem estar de alguma forma sintonizados com os objetivos organizacionais. Neste sentido, considera-se importante dois movimentos do ser humano: de esclarecer continuamente o que é importante para si próprio (o que deseja); e de aprender continuamente a enxergar com mais clareza a realidade do momento (onde se está em relação ao que se deseja).

A justaposição destes dois movimentos é chamada de tensão criativa, e a essência do domínio pessoal está em mantê-la, à medida que esta é uma tensão positiva e que impulsiona o indivíduo a concentrar esforços na direção do que deseja;

- *modelos mentais* – são imagens internas, profundamente arraigadas na subjetividade pessoal, sobre o funcionamento do mundo, as quais muitas vezes limitam maneiras habituais de pensar e agir. A maneira como os modelos mentais formam a percepção, aspecto igualmente importante no campo administrativo, pois é através deles que se encontrará maior ou menor grau de flexibilidade no trabalho, favorecedores de novas percepções capazes de achar saídas criativas para situações inesperadas.

---

<sup>2</sup> Aprendizagem generativa é uma forma de aprendizagem que vai além da aprendizagem *single-loop*, configurando-se como uma busca constante dos porquês dos problemas nos espaços organizacionais.

No desenvolvimento desta disciplina, pretende-se promover a contínua reflexão, esclarecimento de melhorias de “quadros internos” que se tem do mundo e ainda mostrar como estes determinam e moldam decisões e ações. Além disso, visa favorecer e desenvolver a apropriação de outros modelos mentais.

- *objetivo comum ou visão compartilhada* – é a construção do compromisso grupal mediante o esclarecer constante dos planejamentos futuros. Os objetivos comuns nascem de objetivos pessoais e, portanto, para uma organização alcançar objetivos comuns, tem que estimular objetivos pessoais;
- *aprendizagem em equipe* – é o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade de um grupo criar os resultados que seus membros realmente desejam, ou seja, consiste no aprimoramento das habilidades de comunicação e de raciocínio, possibilitando aos grupos o desenvolvimento de inteligência e capacidade maiores do que a soma dos talentos dos membros individuais;
- *raciocínio sistêmico* – é a quinta disciplina e integra todas as outras. O raciocínio sistêmico, de acordo com Senge (1997), é um conjunto de conhecimentos e instrumentos desenvolvidos com o objetivo de tornar mais claro tudo o que acontece na realidade organizacional. Senge (1997) refere-se a três elementos básicos para que as disciplinas supracitadas se inter-relacionem e possibilitem o raciocínio sistêmico em uma organização:
  - a) *feedback* de reforço – é o estímulo dado numa determinada situação, favorecendo a continuidade de determinado comportamento;
  - b) *feedback* de balanceamento – é o estabilizador, ele entra em ação quando o comportamento tem um objetivo, é ele que busca o meio de alcançá-lo;
  - c) tempo de espera – está em todos os sistemas humanos, uma vez que é o tempo de espera entre um processo e outro.

A teoria proposta por Senge (1997) parte do indivíduo, para identificar seus objetivos, para em seguida focalizar o plano do grupo, tanto no que tange à visão compartilhada quanto ao aprendizado em equipe. Finalmente, abrange a organização integralmente, assim como sua inserção em um sistema maior no raciocínio sistêmico. Para acompanharem as mudanças, as organizações devem abandonar a lógica causal em favor de modelos mentais mais complexos. Esta capacidade precisa ser desenvolvida por todos os membros da organização e se alicerça no desenvolvimento da visão do todo organizacional, independente do cargo ocupado dentro desta.

Desta forma, pode-se compreender que a interação humana nas organizações e a aprendizagem são processos indissociáveis e ganham relevância dentro do repertório de pesquisa na área das organizações, como nos mostra Zanelli (2000, p. 01):

“O conceito de significados compartilhados tem ocupado posição destacada na literatura recente, como importância no alinhamento estratégico e sobrevivência organizacional. Merece, portanto, ser analisado em seus vínculos com os processos de aprendizagem organizacional – que, por sua vez, influem na tomada de decisões, no desenvolvimento de estratégias e no desempenho organizacional – para que se clarifique em que medida as interações humanas contribuem para configurar a ação coletiva”.

A partir desta observação de Zanelli (2000), pode-se perceber que o compartilhamento necessário para a efetivação da aprendizagem e de todas as demais ações organizacionais ocorre, essencialmente, através do processo de comunicação favorável. A importância do compartilhar é exposta por Fearing (1978, p. 59), pois “nenhuma comunicação ou significado socializado poderá existir sem que haja esse processo compartilhado através da mediação de certos estímulos chamados signos ou símbolos”. Pode-se concluir, então, que o processo de comunicação não consiste na simples transmissão de idéias ou informações, já que há um rol imponente de descobertas de pesquisas que tornam inaceitável esta concepção mecânica de comunicação.

Para elucidar o processo de aprendizagem organizacional, há que se entender que o processo de comunicação típico de um grupo ou organização revela-se fundamental na produção, transmissão e confirmação dos seus universos simbólicos, como nos esclarece Fleury (1992). Sendo assim, uma organização pode ser estudada a partir da análise dos meandros da comunicação entre seus membros, posto que a interação e a interpretação são atividades de comunicação organizacional (meios, instrumentos e a relação entre as pessoas quando se comunicam) e, conseqüentemente, é uma decifradora das formas de aprendizado de uma organização.

## **2.4 Comunicação nas organizações**

Ao considerarmos a crescente preocupação com a aprendizagem organizacional na última década, revela-se que os estudos sobre a inter-relação entre comunicação organizacional e aprendizagem discutidos na literatura organizacional mostram-se ainda um tanto quanto incipientes.

A comunicação tem sido definida como o processo através do qual as pessoas tentam compartilhar significados por meio da transmissão de mensagens simbólicas (Stoner e Freeman, 1994). Desta forma, além da comunicação favorável ser indispensável para a eficácia organizacional, pode ser apontada como ponto central da cultura organizacional, pois à medida que pode refletir e reforçar as normas organizacionais, constitui-se numa poderosa porta para a transformação, oferecendo um processo para a auto-reflexão e para a aprendizagem organizacional (Ellinor e Gerard, 1998).

Uma relevante contribuição para o entendimento do processo de comunicação é trazida por Schall (1983), que o caracteriza como criador da cultura de uma organização, já que reflete a forma como as pessoas interagem, desenvolvem os significados compartilhados e o senso coletivo de “nós”. Percebe-se, por conseguinte, que o processo de comunicação cria uma cultura organizacional, revelada através de suas atividades de comunicação e demarcada por regras. Schall (1983) também entende que estas regras podem ser consideradas de entendimento tácito (geralmente não escritas e não verbalizadas) sobre os modos apropriados de agir com os outros em determinadas situações e papéis; as regras são escolhas, não leis (embora limitem a escolha, através de forças normativas, práticas ou lógicas), e permitem aos indivíduos interpretarem comportamentos em situações similares.

Schein (1982, p. 184) reforça a importância da comunicação para a eficácia organizacional quando destaca a seguinte afirmação: “A eficácia organizacional (assim como a aprendizagem) é (...) cada vez mais dependente da comunicação válida, que flui através de fronteiras subculturais. A principal razão para aprendermos a teoria e prática do diálogo é que ele facilita e cria possibilidades da comunicação válida”.

Desta forma, Schein (1982) também refere-se à relevância da comunicação válida ao descrever conclusivamente as condições organizacionais para a superação exitosa de problemas. Cabe destacar as condições apontadas, pois refletem o contexto no qual se insere o valor da comunicação válida:

- a) exige capacidade de assimilar e comunicar informações de modo confiável e válido;
- b) exige flexibilidade interna e criatividade para efetuar as mudanças que são impostas pela informação obtida;
- c) exige integração dos inúmeros objetivos da organização e compromisso com os mesmos, de que há disposição para mudar, quando necessário;
- d) exige um clima interno de apoio e de ausência de ameaças, pois a sensação de estar sendo ameaçado compromete a boa comunicação, reduz a flexibilidade e estimula a autoproteção, em vez de estimular o interesse pelo sistema total;

e) exige capacidade de replanejar continuamente a estrutura da organização para que ela seja coerente com seus objetivos e tarefas (Schein, 1982).

Dentro deste quadro, pode-se imaginar que todas as formas de relacionamento entre as pessoas poderiam dar suporte para a aprendizagem organizacional, ressaltando-se que as opções escolhidas devem estar veiculadas às necessidades da tarefa e às condições de implementação de novas soluções nas organizações. Portanto, para uma maior compreensão do panorama de aprendizagem de uma organização, é necessário que se conheça a relação da organização com os ambientes intraorganizacionais e interorganizacionais, para captar-se, desta forma, as especificidades da dinâmica de aprendizagem (Schein, 1992).

Em que pese a necessidade de sobrevivência das organizações, o crescente impulso em direção à conversação mais aberta pode ser considerado como uma resposta às necessidades do mundo atual. A forma como se conversa deve ser estudada, já que é fundamental para o trabalho conjunto, para as tomadas de decisões e para os resultados que se pretende criar (Ellinor e Gerard, 1998).

#### **2.4.1 As perspectivas de comunicação nas abordagens teóricas das organizações**

Atualmente, fala-se muito sobre a importância de colaboração e parceria, decorrentes da necessidade emergencial das organizações obterem resultados com o máximo de produtividade e rapidez, criando uma forte ambivalência em torno das necessidades impostas pelas mudanças que norteiam o panorama global e as organizações. Em que pese a idéia bastante difundida na literatura organizacional, de que as pessoas que compõem as organizações precisam estar alinhadas com os objetivos, metas, e acima de tudo, com a missão, origina-se daí a necessidade de fomentar mudanças que adaptem as organizações a estas transformações.

A comunicação válida é indispensável para esse movimento adaptativo, pois pode levar a uma cultura de colaboração e parceria. Deve-se argumentar se é a prática da comunicação que realmente une comunicação, liderança e cultura organizacional (Ellinor e Gerard, 1998), aumentando, portanto, a capacidade estratégica de uma organização na medida em que aumenta sua capacidade de aprendizagem.

No entanto, cabe salientar que a comunicação organizacional é um dos processos fundamentais para o entendimento do comportamento organizacional, podendo ser considerada como processo complexo, de contornos fluídos e pouco delimitados, já que a



troca de significação está subjacente, em maior ou menor dimensão, a todos os fenômenos psicossociais que permeiam as organizações (Jesuíno, 1987).

Embora a comunicação seja considerada a forma mais primitiva de troca de informações e conhecimentos de que se tem notícia, caracterizando-se como uma necessidade básica do ser humano, esta não recebeu o mesmo tratamento e, apesar de sua longevidade, o processo comunicativo ficou cada vez mais defeituoso e ineficiente. Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que é amplamente reconhecida sua importância como um instrumento de desenvolvimento em qualquer atividade, há um consenso de que, na maioria dos casos, é ineficiente (Masseli, 1997).

Arnold e Bowers (apud Ferreira, 1996) afirmam que, por detrás do estudo das funções da comunicação, está implícita uma determinada concepção do comunicar. Os autores destacam que desta concepção decorrem diferentes formas de explicar o como e o porquê dos processos de comunicação, destacando as seguintes formas:

- *perspectiva mecanicista* – centra-se no estudo do canal e da transmissão da mensagem. A comunicação é vista como a transmissão de mensagens de um ponto (origem) a outro ponto ou destino, através de um canal de transmissão;
- *perspectiva psicológica* – o modo como se decodificam significados a partir da informação recebida;
- *perspectiva simbólico-interpretativa* – de acordo com esta concepção, a comunicação é o resultado da interação simbólica entre os membros de uma organização. Estabelecer significado pressupõe que estes sejam simbolicamente interpretados pela reciprocidade de experiências na interação;
- *perspectiva interacionista-sistêmica* – nesta concepção, valoriza-se o processo comunicativo de forma integral, ou seja, o indivíduo não é mais o elemento central da comunicação, mas sim o seu comportamento em interação com os outros;
- *perspectiva etológica* – a comunicação é vista como algo particular da comunicação animal, em que o aparecimento do símbolo é um produto natural de evolução do cérebro humano.

Conforme o referencial teórico exposto e as categorias de análise já delineadas pelo problema de pesquisa, destaca-se que o presente trabalho será desenvolvido mediante a concepção de comunicação simbólico-interpretativa, na qual a comunicação é o resultado da interação simbólica entre os membros de uma organização (Ferreira, 1996). Pode-se ressaltar que a principal implicação da concepção simbólico-interpretativa é a de que os líderes devem

promover um clima de confiança no qual se possa construir significados simbólicos. Desta perspectiva, pode-se atribuir relevância considerável às interações humanas, pois estas são a base para a construção de significados compartilhados no palco organizacional, conforme exposto a seguir: “A partir dos líderes, ou não, é pela interação social que os valores são mantidos ou renovados (reprodução ou transformação). As relações sociais formais e informais, que correspondem aos padrões de interação, podem impor, dinamicamente, alterações na estrutura e outros aspectos da organização. As pessoas manifestam seus valores transmitindo os padrões aceitos em uma comunidade pela linguagem e outras formas de ação” (Zanelli, 2000, p.05).

Pode-se inferir, portanto, que o comportamento comunicativo não deve ser considerado mera resposta à interpretação da informação ambiental, mas é o próprio resultado da interação social.

Angeloni (1994) desenvolve um mapeamento das principais concepções de comunicação nas organizações, através do paralelo das relações entre organização e a comunicação nas abordagens teóricas das organizações. A referida autora reagrupa as abordagens teóricas das organizações em cinco categorias: a abordagem racional, a abordagem psicológica, a abordagem sociológica, a abordagem gerencial e a abordagem pós-industrial. Embora esta análise possa ser considerada parcial, ainda assim pode ser levada em conta sua relevância para a compreensão da problemática do processo de comunicação nas organizações. Segue abaixo um esboço da análise das abordagens desenvolvidas por Angeloni (1994):

- ***A abordagem racional***

A organização científica do trabalho criada por Taylor, em 1909, trata de técnicas de racionalização do trabalho por meio do estudo de tempos e movimentos para a execução dos papéis organizacionais. Na medida em que a produção aumentou, passou-se a trabalhar as pessoas como se estas fossem máquinas, de maneira rotinizada, eficiente, confiável e previsível.

Esta nova tecnologia industrial foi acompanhada e reforçada pela mecanização do pensamento e ação humanas. Assim, no sistema *taylorista*, o funcionamento das empresas caracteriza-se através da mecanização, planejando e operando a dinâmica organizacional como se esta fosse uma máquina, corroendo o espírito humano e a capacidade de ação espontânea.

Depois, Fayol, em 1916, resgatou idéias de diversos outros estudiosos da administração, combinadas com princípios militares e de engenharia, e sistematizou sua teoria para os dirigentes. Este autor apoiou-se na idéia de que a função do administrador está em: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

Assim, Taylor e Fayol reconhecem que o sucesso de uma empresa está relacionado com os métodos utilizados, e que estes devem ser científicos. Ressalta-se por conseguinte, que a administração científica acabou conduzindo-se a uma extrema especialização das tarefas e encargos, pois baseava-se no desenvolvimento de regras e processos documentados.

Na seqüência, destaca-se o modelo da burocracia postulado por Weber, que se caracteriza essencialmente pela sua racionalidade, realçada através da divisão excessiva do trabalho; pela hierarquia de autoridade, formas estas que gradativamente vão aniquilando o ser humano, na medida em que as regras se solidificam.

Os racionalistas legaram uma “imagem mecanicista”, cujo resultado foi a impessoalização, dando predominância à comunicação formal e descendente. Os racionalistas se interessam apenas pela informação, pois, para eles, a comunicação informal era indesejável.

- ***Abordagem psicológica***

Esta corrente inicia-se como uma reação às simplificações mecanicistas contidas na corrente de pensamento racionalista, através das pesquisas de Mayo, Likert, McGregor e Leavitt, os quais exacerbam a necessidade de uma nova perspectiva de comunicação nas organizações.

Destaca-se nesta abordagem as contribuições de Mayo que, a partir de 1920, revela, mediante as suas pesquisas, a importância das emoções, da motivação, ou seja, do respeito às pessoas, para a efetiva administração. Neste contexto, já não são somente as condições físicas que determinam a produtividade dos funcionários nas organizações, e sim os fatores psicossociais. Os grupos informais passaram a ser valorizados e a noção de empresa passou a ser atrelada à importância das interações sociais que perfazem o palco organizacional. A comunicação já passa a ser vista através de um novo olhar, ganhando destaque no processo de eficiência organizacional.

Reforçando as teorias de Mayo, Likert desenvolveu ensaios no período de 1961 e 1969, sobre as formas de gerenciamento organizacional, assinalando a comunicação como ferramenta básica para a construção de uma estrutura organizacional democrática e aberta. Likert descreveu a organização comunicante, uma nova forma organizacional que favorecia a

participação de todos os membros na tomada de decisão. Neste sentido, Likert valorizava a necessidade de um clima favorável à criação de um bom relacionamento entre chefias e subordinados.

Neste mesmo sentido, pode-se trazer McGregor que, desde 1964, é caracterizado na literatura organizacional como um dos autores mais influentes nos estudos referentes ao comportamento humano e à questão da motivação. McGregor esforça-se para demonstrar a existência dos círculos viciosos em administração, relevando a dicotomia entre as Teoria X e Teoria Y. Sua contribuição marca a convicção de que as ciências sociais contribuem efetivamente para a compreensão da dimensão humana nas organizações.

Finalmente, destaca-se a importância das pesquisas desenvolvidas por Leavitt que, em 1968, pesquisou essencialmente os problemas humanos nas organizações. O referido autor observa que a comunicação pode ter sentido comprometedor na medida em que pode influenciar o comportamento humano. Após este período, pode-se afirmar que os administradores passaram a atribuir relevância à comunicação amistosa entre chefe e subordinados, sendo fundamental para a facilitação das comunicações organizacionais.

Embora ressalte-se que a abordagem psicológica era considerada paternalista, na proporção em que os poderes e responsabilidades permaneciam centralizados, a mesma enfatizou a importância da comunicação interna nas organizações. Neste contexto histórico, os psicólogos já reconhecem que a comunicação formal e a comunicação informal se constituem em um fator de cooperação entre os níveis organizacionais. Percebe-se, então, que a comunicação não é somente funcional, ela se torna uma função relacional.

- ***Abordagem sociológica***

Nesta abordagem, cita-se Friedberg, que, em 1981, salienta as divisões hierárquicas como sistema regulamentador da comunicação entre os postos de trabalho, destacando o sistema de comunicação de uma organização como o desencadeador das relações de interdependência entre os níveis hierárquicos de uma organização.

Em 1965, assinala-se a contribuição de Emery e Trist e Crozier, que conduzem pesquisas que apontam que as organizações estão em dependência mútua com o ambiente e é através da informação que a organização desenvolve a sua visão de mundo. Neste sentido, estes autores asseveram que a empresa devem tornar-se um sistema aberto, e sua estrutura representa subsistemas, dentre os quais, o subsistema da comunicação. Para concluir, os supracitados sociólogos denunciam a burocracia não comunicante e evidenciam a importância da comunicação informal.

- ***A abordagem gerencial***

Esta abordagem apresenta as grandes contribuições de Simon e Drucker, que consideram a comunicação essencial, posto que esta abordagem prioriza o diálogo e as questões de participação grupal nos processos administrativos.

Em 1983, Simon enfatiza, que na evolução do comportamento organizacional, admite-se que estudar uma organização é considerá-la como constituída por um conjunto de estruturas de comunicação, de informações e de relações interpessoais. O autor apresenta cinco mecanismos de influência da ação individual nas organizações: a divisão de trabalho, que dirige a atenção dos membros da organização; a fixação de rotinas e padronização de programas de ação, que permitem a padronização das práticas; a comunicação das decisões que tem um impacto sobre a realização do objetivo comum; o estabelecimento de senhas, facilitando a circulação de informação e a tomada de decisão; e a doutrinação, que permite a divisão do objetivo comum.

Drucker é lembrado por Angeloni (1994), constatando, através de suas pesquisas, que uma administração deve ser norteada por objetivos fixados; análise e organização de sua estrutura ; motivação e comunicação válida; medição de normas e treinamento de pessoal. Assim, Angeloni (1994) conclui que, nesta abordagem, o diálogo é considerado uma ferramenta para a configuração dos objetivos traçados pela organização e para o trabalho em equipe, sendo a comunicação de prioridade máxima.

- ***A abordagem pós-industrial***

Nesta abordagem, enfatiza-se que a comunicação organizacional estimula a inovação quando: os sistemas de informação são informais; a intensidade da comunicação é favorável; a comunicação dispõe de suporte físico; os sistemas de comunicação formal e informal desempenham o papel de controle que não compromete a inovação e a criatividade organizacional. Em suma, os autores da abordagem pós-industrial, tais como Archier, Serieyx, Ouchi, Kanter, Paters e Waterman, reconhecem que é preciso mudar o papel da comunicação, já que esta é caracterizada como com alavanca para o compartilhar de idéias e significados nas organizações.

Através da análise das abordagens teóricas das organizações, pode-se observar que a comunicação começa a aparecer como função de coesão social e gerenciamento dos recursos humanos. Todavia, Angeloni (1994) encerra sua análise salientando que, para a comunicação

tornar-se válida, há que se apoiar tanto sobre a cultura organizacional quanto sobre a estrutura organizacional, para estabelecer as interdependências entre as funções e atividades de uma organização.

Em contribuição mais recente, Angeloni e Fernandes (1999) abordam a corrente contemporânea, que apresenta como principais teóricos Davenport e Prusak, Nonaka e Takeuchi, Stewart, Sveib e Morrison. As autoras ressaltam que nessa corrente a comunicação se volta para facilitar o processo de compartilhamento do conhecimento, dentro de uma realidade virtual, “onde a comunicação no ciberespaço passa a ser essencial para as empresas” (Angeloni e Fernandes, 1999, p. 91).

#### **2.4.2 O processo de comunicação e suas funções nas organizações**

O processo de comunicação nas organizações influencia as funções administrativas, de planejamento, organização, liderança e controle. Pode-se inferir, portanto, que a atividade de comunicação, especialmente a comunicação oral, ocupa grande parte do tempo de trabalho das pessoas nas organizações. Esta ainda pode ser vista como um processo, envolvendo a interação de múltiplas variáveis e a troca dinâmica de significados, numa relação de causalidade recíproca. Uma outra perspectiva é que a comunicação pode ser entendida em sua intencionalidade. Assim, um indivíduo pode se comunicar pela simples presença frente a outros. Ainda é importante ressaltar que, quando não há intenção de comunicar, um comportamento poderá ser considerado informativo (Ferreira, 1996).

Classicamente, a comunicação ocorre quando os eventos num dado lugar estão intimamente relacionados com eventos num outro lugar ou num outro momento. Assim, pode-se considerá-la como um processo que ocorre quando diferentes eventos estão intimamente relacionados. Dentro de uma perspectiva ampla, pode-se identificar elementos básicos na comunicação, conforme Ferreira (1996, p. 177):

- *emissor* – refere-se à fonte ou origem da mensagem;
- *receptor* – refere-se ao destinatário ou a pessoa que recebe a mensagem;
- *mensagem* – compreende um determinado conjunto de informações, geralmente codificadas, e que são transmitidas através de um canal;
- *canal* – é o meio pelo qual é transmitida a informação, normalmente codificada, e que é transmitida através de um determinado canal;

- *código* – é a forma por meio da qual o emissor decifra um determinado significado que deseja transmitir ao receptor na forma de sinais. Esses sinais podem ser transmitidos em diversos canais e, uma vez recebidos pelo emissor serão decodificados e interpretados pelo receptor. É pela codificação e decodificação dos sinais recebidos que os indivíduos interpretam as mensagens e constroem significados.
- *feedback ou informação de retorno* – é a mensagem que é transmitida em resposta à mensagem inicial e permite ao emissor perceber que a mensagem foi recebida e, eventualmente, avaliar se foi ou não compreendida.

Cabe ressaltar que o feedback é considerado uma forma de melhorar e potencializar a comunicação interpessoal (Moscovici, 1985), sendo que alguns princípios básicos que podem favorecer sua eficácia estão delineados no quadro a seguir:

### Quadro 3: Princípios básicos para o feedback eficaz

<b>Princípios para fornecer feedback eficaz</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar se o receptor está apto e em condições de receber feedback.</li> <li>• Assegurar que a intenção é realmente ajudar o outro e não apenas mostrar sua superioridade.</li> <li>• Ser direto, evitar rodeios que podem gerar ansiedade e falsas expectativas.</li> <li>• Ser descritivo, evitar procurar explicações pessoais ou explicações para o comportamento do outro.</li> <li>• Fornecer apenas feedback sobre os aspectos que o receptor pode controlar ou modificar.</li> <li>• Estar preparado para receber feedback sobre si, já que o seu comportamento pode contribuir para a mudança de comportamento do outro.</li> <li>• Procurar chegar a um consenso quanto à origem e solução do problema, e finalizar confirmando que ambos ficaram com o mesmo entendimento em relação ao que ficou acordado.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Gordon (apud Ferreira, 1996).

Finalmente, após a breve exposição dos componentes do processo comunicativo, pode-se compreender que a comunicação é um processo complexo, desempenhando um vasto conjunto de funções indispensáveis à natureza da existência humana e das organizações. Entre as funções mais corriqueiras da comunicação, pode-se assinalar que se comunica para informar-se e ser informado, influenciando nas atitudes e crenças de pessoas e grupos, mantendo e criando organizações. Assim, como observa (Muchielli, 1993), cabe lembrar que a comunicação passou a aparecer como função na literatura organizacional com a mesma importância que a produção, a gestão financeira ou a gestão de recursos humanos.

As funções básicas da comunicação são a produção, associada à execução de tarefas nas organizações; a manutenção, que está ligada a inovação, relacionada às mudanças no sistema social e sua adaptação a novas normas de conduta (Wigand apud Ferreira, 1996).

Já Bowditch e Buono (1992) afirmam que, sob o ponto de vista organizacional, a comunicação pode ser analisada em termos de três funções amplas:

- *produção e controle* – comunicação dirigida à realização do trabalho e ao cumprimento dos objetivos formais das organizações, englobando a comunicação necessária para estabelecer o controle sobre os comportamentos;
- *inovação* – associada aos processos de mudança no sistema social, ou seja, relacionada às mudanças que afirmam a adaptação da organização ao ambiente;
- *socialização e manutenção* – associada aos processos informais e compreende os aspectos da socialização, do estabelecimento e manutenção das relações interpessoais no grupo e nas organizações. Está ligada às estratégias de envolvimento do pessoal no trabalho.

Simon (1979, p. 66) declara que “a comunicação não somente é absolutamente essencial à organização, como também a disponibilidade de técnicas especiais nessa área irá determinar em grande parte a maneira pela qual as funções decisórias podem e devem ser atribuídas por toda a organização”. Em função desta observação, percebe-se que a comunicação é marcante na expressão do poder nas organizações e, assim, não pode ser considerada veículo neutro. O estudo da dinâmica da comunicação, numa perspectiva política, pode revelar novas perspectivas sobre comunicação. Desse modo, pode-se ressaltar a comunicação em termos da negociação e do conflito, da tomada de decisão, ou ainda da cultura organizacional (Ferreira, 1996).

### **2.4.3 As barreiras de comunicação**

As barreiras à comunicação têm sido um grande problema para as organizações contemporâneas, pois os impactos da era da informação tornam premente a necessidade de eliminação das barreiras institucionalizadas de comunicação, no sentido de favorecer o aprendizado organizacional.

De acordo com Ferreira (1996), as barreiras à comunicação podem ser delimitadas em barreiras físicas, podendo ser colocadas como os obstáculos ao longo da transmissão da informação, e as chamadas barreiras de significado ou barreiras psicológicas, geralmente



relacionadas com as variáveis interpessoais entre emissor/receptor e com a utilização de códigos não partilhados.

As barreiras à comunicação, destacadas por Penteado (1980), são claramente detectadas no ambiente das organizações, sugerindo como principais obstáculos à comunicação os problemas de centralização de informações e as questões que envolvem as interpretações dúbias, problemas estes que costumeiramente fazem parte do cotidiano das organizações. Penteado (1980, p. 42) afirma ainda que “a comunicação humana é uma forma de comportamento” e, deste modo, o indivíduo, imerso no contexto organizacional, está o tempo todo mergulhado numa atmosfera de comunicação válida ou não. Pode-se, então, deduzir que os problemas de comunicação em uma organização não estão separados de outros problemas como os de estrutura organizacional, métodos de trabalho, remuneração, motivação, produção, dentre outros.

Nesta ótica, Fearing (1978) defende que a situação da comunicação apresenta três variáveis importantes. Em primeiro lugar, enquanto os estímulos são produzidos por seres humanos numa direção específica com o objetivo de moldar ou dirigir o comportamento numa direção específica, acabam estabelecendo algum relacionamento entre produtores dos estímulos e aqueles que respondem. Em segundo lugar, cada mensagem é respondida de acordo com o que representa, implicando um significado. Em terceiro lugar, há, por conseguinte, o estabelecimento de um relacionamento entre as pessoas que os produzem e as pessoas que os respondem.

Penteado (1980) menciona que, para entender a comunicação humana, precisa-se levar em consideração que esta depende da experiência em comum do transmissor e do receptor; da significação em comum entre transmissor e receptor e, ainda, da atenção à mensagem.

Em conformidade com os autores citados, a comunicação nas organizações requer não apenas competências comunicacionais que consistem na capacidade de um grupo codificar, transmitir e decodificar informações, mas, sobretudo, está permeada por um sentido compartilhado entre o produtor e o que lhe responde. Logo, pode-se inferir que as organizações precisam desenvolver competência estratégica para uma comunicação válida, que amplie a capacidade de um grupo interpretar as informações e criar significados compartilhados. As barreiras de comunicação dependem, portanto, do individual e do coletivo, na medida em que os fatores podem afetar o significado e a relação funcional entre transmissor e receptor; as diferenças de hereditariedade, ambiente cultural e educação; as experiências vividas individualmente; as emoções e a semântica (Penteado, 1980).

Pasold (1989) constata que as maiores barreiras à comunicação organizacional são internas, isto é, ligadas ao comportamento humano, e assegura que as barreiras externas são mais facilmente detectadas tendo em vista a sua previsibilidade, ressaltando três tipos de ruídos:

- *personalístico*: quando o ruído é encontrado nas pessoas;
- *externo*: quando se encontra fora das pessoas, interferindo sobre elas ou sobre o meio durante a ação comunicativa;
- *ideológico*: quando se encontra na própria mensagem, ou seja, no seu conteúdo.

Pode-se verificar, então, que a comunicação é um processo sempre imperfeito, sendo que o seu grau de eficácia varia segundo a interpretação correta dos significados. Assim, para que duas pessoas possam se comunicar eficazmente, há que considerar, sobretudo, que o grau de congruência entre as interpretações associadas à mensagem enviada e à mensagem recebida deve ser elevado. Ainda, pode-se entender a comunicação como uma relação de causalidade recíproca ou estática, e intencional ou não intencional.

Wigand (apud Ferreira, 1996, p. 176) salienta que precisamos prestar atenção no fato de que, “quando não há intenção de comunicar, um comportamento poderá ser informativo, mas não é seguramente comunicativo”. Subentende-se, assim, que só haverá comunicação se de alguma forma houver um feedback ou retorno, que pode ser verbal ou não verbal, entre um emissor e um receptor, levando este último a modificar o seu comportamento em resposta.

Contudo, a eficácia da comunicação nas organizações requer algumas especificidades no processo comunicativo, tais como credibilidade, adequação, entendimento e o aprendizado de práticas que minimizem gradativamente os distúrbios de comunicação nas organizações. Para tanto, cabe realçar neste trabalho os pontos destacados por Gibb (apud Ferreira, 1996), sobre as categorias do clima defensivo e dos possíveis “comportamentos-suporte”, para reduzir-se as falhas comunicacionais nas organizações:

**Quadro 4: Categorias de comportamento de clima defensivo e de suporte**

<b>Climas de defensividade</b>	<b>Climas de suporte à comunicação franca</b>
Avaliação – mensagens com juízos de valor sobre o comportamento do outro.	Descrição – mensagens enviadas que objetivam fornecer ou pedir informação sobre fatos de uma forma neutra.
Controle – mensagens que visam direcionar a forma de comportamento do outro.	Orientação para o problema – Pedir a opinião do outro sobre o problema em questão.
Manipulação – mensagens que revelam objetivos pouco explícitos e ambigüidade por parte do emissor.	Espontaneidade – comportamentos genuinamente sentidos e expressados.
Indiferença – mensagens que revelam indiferença em relação ao outro.	Empatia – mensagens que revelam a compreensão e a consideração pelo outro.
Superioridade – mensagens que visam criar ou reforçar as diferenças de poder.	Equitatividade – mensagens que visam atenuar as diferenças de poder e que põem o interlocutor à vontade para se expressar.
Certeza – mensagens que introduzem certezas universais e dogmas.	Provisoriedade – mensagens que encorajam a tolerância pelo erro.

**Fonte:** Adaptado de Gibb, apud Ferreira (1996).

Desta forma, compreende-se que a comunicação nas organizações estabelece fluxos de transmissão de mensagens, caracterizando-se como redes de comunicação. As redes de comunicação podem variar conforme a hierarquia organizacional, sendo mais ou menos descentralizadas e caracterizadas pelas peculiaridades de cada grupo ou organização. Logo, é importante considerar-se que a competência comunicacional de uma organização compreende também a capacidade de saber interpretar os fenômenos envolvidos na comunicação de acordo com a sua cultura. Ainda, pode-se salientar que uma organização permanece competitiva na medida que cria bases de conhecimento flexíveis e dinâmicas, tornando-se capaz de evoluir (Senge, 1997).

Segundo Stoner e Freeman (1994), quando o sistema de comunicação de uma organização é considerado bom não se nota que ele existe. Assim, há que se destacar também o papel da aprendizagem no desenvolvimento das competências comunicativas, pois à medida que “uma organização se orienta para pessoas e idéias, mais importante se torna a comunicação (...)” (Hall, 1984, p. 133). Desta forma, a comunicação torna-se extremamente importante para os segmentos organizacionais, explicitando em seus contornos tanto as características internas quanto externas que afetam diretamente o processo de aprendizado organizacional.

#### 2.4.4 Tipos e práticas de comunicação nas organizações

A comunicação organizacional é definida por Simon (1979, p. 161) como “um processo mediante o qual as premissas decisórias são transmitidas de um membro de uma organização para outro”. Em outras palavras, a comunicação é um processo que se dirige para o alto, para baixo e horizontalmente em todas as organizações. Pode-se entender, portanto, de acordo com as palavras do autor, que: “A comunicação é um processo de dupla direção, pois envolve tanto a transmissão ao centro decisório (isto é, a um indivíduo investido da responsabilidade de tomar determinadas decisões) de ordens, informação e aconselhamento, como a transmissão das decisões por esse centro para as demais partes da organização”.

Para satisfazer suas necessidades, as organizações precisam adotar uma forma de comunicação. Em que pese o fato das simples trocas de experiências de forma espontânea não levarem à consecução dos objetivos organizacionais, as comunicações entre os membros das organizações obedecem a certas regras que são determinadas por vários fatores, enfatizando-se a natureza e o contexto da organização (Amado e Guittet, 1978).

Embora hajam outras formas de se conceber os tipos de comunicação organizacional, a presente pesquisa utilizar-se-a do modelo teórico de Megginson (1986), que aponta que os fluxos da comunicação formal nas organizações são:

- *comunicação descendente*: envolve procedimentos, políticas, orientações, metas, atribuições;
- *comunicação ascendente*: envolve problemas, relatórios, esclarecimentos, idéias, realizações e atitudes;
- *comunicação horizontal ou lateral*: envolve esforços coordenados, reuniões para solução de problemas;
- *comunicação diagonal*: envolve conselhos de assessoria, problemas do cotidiano organizacional.

De acordo com Stoner e Freeman (1994), a comunicação descendente parte da alta direção e desce pelos níveis hierárquicos até alcançar os empregados de linha. As principais finalidades da comunicação descendente são informar, instruir e avaliar os membros subordinados e fornecer informações sobre os objetivos e políticas organizacionais. O fluxo de comunicação descendente é facilmente compreendido quando se observa uma pirâmide organizacional clássica, que retrata o realce dos níveis estratégico, tático e operacional. Este autor ainda afirma que no fluxo descendente destacam-se, como instrumentos de controle, as

ordens, que tratam geralmente de diretrizes e procedimentos. Logo, pode-se dizer, que a comunicação descendente serve para fornecer informações necessárias à realização de tarefas, tendência predominante de comunicação na organização formal clássica.

Já a comunicação ascendente procede da base para o topo da organização. Stoner e Freeman (1994) comentam que a principal função é dar informações aos níveis hierárquicos superiores sobre o que está acontecendo nos níveis hierárquicos inferiores, mas o autor reconhece que a transmissão entre esses níveis hierárquicos pode ser perturbada pelas posições intermediárias, pois, durante esse processo, pode haver a retenção de informações essenciais, o que demonstra que a comunicação ascendente pode ser incompleta e imprecisa. Ainda é relevante salientar-se que as comunicações do tipo ascendente “se tornam mais condensadas e resumidas” Hall (1984, p. 141), fato que, conforme o autor, ocasiona a filtragem das informações.

A comunicação horizontal ou lateral pode ser entendida como a comunicação que ocorre entre as pessoas de um mesmo grupo de trabalho e entre departamentos. Neste sentido cabe mencionar os perfis comunicacionais ao nível comportamental e individual, que implícita ou explicitamente são desempenhados por determinados membros da organização, segundo observam Bowditch e Buono (1992), são:

- *papel de gatekeeper* – desempenhado pelos indivíduos que controlam ou mantêm os fluxos de informações e que, às vezes, se encontram na hierarquia formal;
- *papel de ligação* – exercido pelas pessoas que articulam diversas subunidades organizacionais (formal ou informalmente);
- *líder de opinião* – é um papel importante no processo de tomada de decisão organizacional. Destaca-se que este papel pode exercer forte influência no âmbito das organizações.

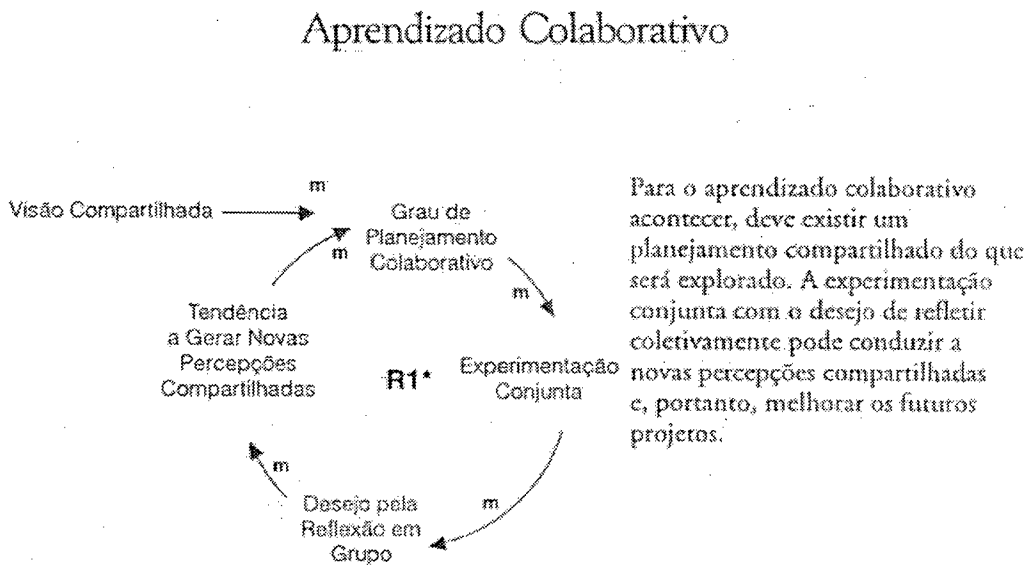
Desta forma, ainda pode-se entender que a comunicação horizontal refere-se ao fluxo de informações entre os indivíduos do mesmo nível hierárquico e é responsável pela consecução dos seus objetivos globais na organização. Assim, uma das formas de comunicação lateral, diagonal e multi-direcional presente nas organizações podem ser as reuniões. Em todas as organizações, “as reuniões desempenham funções que jamais serão substituídas por telefones, ou qualquer outro instrumento tecnológico oriundo do sistema de informação” Jai (1999, p.81). Ademais, pode-se concluir que uma reunião contribui para a produtividade de uma equipe, pois um grupo de pessoas pode produzir idéias, planejar e decidir de forma mais eficiente do que um indivíduo sozinho.

#### **2.4.5 O processo das reuniões nas organizações**

A boa reunião de trabalho pode criar nos participantes um compromisso com as decisões e objetivos a serem buscados. Entretanto, uma das mais freqüentes causas de desperdício de tempo nas organizações são reuniões ineficientes. Ressalta-se que esta ineficiência pode ser atribuída à falta de planejamento adequado, má coordenação ou falta de objetivos claros e exeqüíveis. A presença de um líder que saiba “conduzir” o processo de reunião de uma forma democrática, mantendo a comunicação favorável, é fundamental, uma vez que permite a participação de todos, enquanto que o autoritarismo restringe e geralmente inibe a participação das pessoas Jai (1999).

A qualidade das reuniões, segundo Jai (1999) e Muchielli (1993), depende realmente daquele que conduz a reunião. Sendo assim, o condutor do grupo não deve intervir no conteúdo, não deve dirigir a participação, deve somente suscitar, organizar e regular a participação dos membros.

Neste sentido, em que pese a necessidade das organizações superarem os desafios da atualidade, há que se buscar o aprendizado em comunidade. Ryan (1996, p.141) entende por comunidade “um grupo de pessoas que livremente opta por ser e fazer algo em conjunto de forma contínua”. O autor salienta que o desenvolvimento de uma comunidade que aprende requer aprendizado colaborativo, conforme a Figura II destacada na seqüência:

**Figura II:** Aprendizado Colaborativo

**Fonte:** Ryan (1996, p.143)

As reuniões, quando bem conduzidas e planejadas, podem contribuir para o desenvolvimento do aprendizado colaborativo. Cabe, no entanto, destacar que dentro das rotinas organizacionais, estas podem acontecer de acordo com objetivos diferenciados, podendo ser classificadas em três grandes categorias:

- *reunião informativa* – tem como objetivo a exposição ou apresentação de fatos, dados e informações por parte de um dos participantes, sendo que, dependendo da situação, os demais participantes poderão ter uma participação ativa ou passiva;
- *reunião para tomada de decisão* – visa à troca de informações e, quando num trabalho de equipe, busca identificar alternativas para a solução de problemas;
- *reunião para avaliações* – é aquela na qual as decisões anteriormente tomadas têm seu desenvolvimento ou implantação verificados e acompanhados, e medidas corretivas ou de acerto são sugeridas quando existem desvios das metas previamente decididas, ou para a implantação de decisões tomadas (Lovett, 1999).

Conforme o exposto, pode-se inferir que as reuniões, quando bem administradas, podem suscitar o aprendizado colaborativo, à medida que, de acordo com as suas funções, podem provocar e desenvolver nos participantes o hábito de pensar, agir e se comunicar abertamente com o grupo ou comunidade organizacional.

Contudo, através da literatura sobre as reuniões, pode-se apreender que infelizmente as reuniões são mais utilizadas para a delegação de tarefas e repasse de informações do que para

a discussão e o aprendizado no sentido da colaboração. Tanto que, a característica comum das reuniões de informação é a comunicação descendente, pois a exposição deve obedecer às leis da palavra em público e ser seguida de uma fase de trocas para retificar os erros e responder a perguntas (Muchielli, 1993).

Segundo este mesmo autor, a participação ativa dos membros de um grupo em uma reunião depende, em graus variáveis, dos seguintes fatores:

- as condições de número, que conforme pesquisas experimentais recentes, indicam que o ponto ótimo de trocas nas reuniões é atingido por um número de cinco até dez participantes;
- o grau de maturidade do grupo, pois logo que o grupo atingir a plena posse de seu dinamismo e maturidade, a interação desemboca numa evolução das idéias de cada um, sob o efeito das idéias de outros, seja no sentido de estímulo, de uma síntese, de um reajustamento ou de um aumento de informações integradas.

As reuniões acontecem por diversos motivos, embora geralmente sejam planejadas para aumentar a eficácia do modo de trabalho daqueles que delas se utilizam adequadamente, já que as reuniões podem ser definidas como momentos nos quais, “o conjunto de idéias, opiniões, de sentimentos, desde que o clima de cooperação seja autêntico, é uma tensão positiva necessária ao progresso. Esta tensão criadora se exprime pela riqueza e pelo caráter positivo das interações, isto num clima de participação igualitária de todos e de responsabilidade” (Muchielli, 1993, p. 29).

Pelo exposto, observa-se que as reuniões, se bem conduzidas, podem ser um importante instrumento de comunicação eficaz, bem como um “meio” facilitador da aprendizagem organizacional, à medida que podem ser momentos para se explorar a curiosidade compartilhada, veículo chave para se atingir este fim, ou seja, momentos de reflexão conjunta sobre a realidade organizacional em questão. Ademais, porque o aprendizado colaborativo é uma forma de quebrar “o mito de que as relações humanas podiam ser desmembradas em partes, como peças de uma máquina, está sendo substituído por um crescente apreço pela integridade do todo e da percepção de que todos nós estamos interligados a tudo” (Kim e Mullen, 1996, p. 160).

Logo, pode-se deduzir que esta necessidade de mudança de mentalidade se deve à mudança estrutural imposta às organizações, e que como disse Leavitt, em 1970, só pode ser realizada através de modificações sobre os sistemas de comunicação e, conseqüentemente tomada de decisão. Desta forma, faz-se necessária a compreensão da cultura, das competências e da comunicação para a efetivação da melhoria contínua nas organizações.



Ressalta-se, portanto, que as barreiras de comunicação nas organizações devem ser decifradas, posto que a comunicação válida pode ser uma alavanca para o diálogo, agente facilitador da interatividade de esforços, necessária à instalação de processos de aprendizagem e inovação organizacional.

#### 2.4.6 Diálogo nas organizações

A construção do conhecimento coletivo é considerada uma forte estratégia organizacional, porém esta construção requer um processo de comunicação válida, isto é, de uma comunicação que garanta a eficácia e eficiência dos processos e práticas organizacionais. Neste sentido, a disciplina do diálogo vem sendo assinalada por Isaacs (1995) como uma ferramenta básica para promover pensamentos coletivos e comunicação válida para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem organizacional. A promoção do diálogo é condição para a capacidade de aprender a aprender, que leva a um questionamento constante dos pressupostos das ações individuais e coletivas (Ellinor e Gerard, 1998).

A palavra diálogo é um “velho” termo e vem de raízes gregas, “dia” (através de) e “logos” (significado), sugerindo seu entendimento como “pensamento fluindo através de” Ellinor e Gerard (1998, p. 69). Este sentido é paradoxal em relação às discussões improdutivas que normalmente se nomeia por diálogo.

No diálogo, conforme salienta Isaacs (1995), as pessoas aprendem a gradualmente suspender suas trocas defensivas e, além disso, examinam o porquê daquelas trocas existirem. De acordo com Ellinor e Gerard (1998), o diálogo difere da discussão e do debate, que pode ser explicitado através de uma linha de conversação, segundo ilustra-se no quadro a seguir:

Quadro 5: A linha de conversação

Diálogo	Discussão/debate
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver o todo entre as partes.</li> <li>• Ver as ligações entre as partes.</li> <li>• Questionar pressuposições.</li> <li>• Aprender através de questionamento e revelação.</li> <li>• Criar significado compartilhado por muitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desmembrar questões e problemas em partes.</li> <li>• Ver distinções entre as partes.</li> <li>• Justificar/defender pressuposições.</li> <li>• Persuadir, vender e dizer.</li> <li>• Chegar a um acordo sobre um significado.</li> </ul>

Fonte: Ellinor e Gerard (1998, p.71).

Ainda segundo Ellinor e Gerard (1998, p. 69), o diálogo “pode nos ajudar a unir a crescente diversidade encontrada nas organizações modernas. É através da exploração do significado que aprendemos quem cada pessoa é. E como podemos trabalhar adequadamente em conjunto”. Conforme essas autoras, a prática do diálogo desenvolve lado a lado o pensamento coletivo e a visão compartilhada. E, na medida que isso ocorre, é comum que a cultura organizacional seja gradativamente afetada por três formas de mudança nas pessoas que compõem as organizações, são elas:

- *comportamental* – a prática de novos conjuntos de habilidades dirige a atenção para as diferentes maneiras de se conversar e trabalhar com outros, levando a novas formas culturais;
- *prática* – as habilidades e os guias determinam condições para experiências diferenciadas, reforçando mudanças de comportamento e de pensamento;
- *atitudes* – ao experimentarem transformações de comportamento e de maneiras de pensar, uma profunda mudança começa a ocorrer na visão de mundo do grupo e, em consequência, da organização. As pessoas começam a buscar a diversidade para aumentar a qualidade das decisões (Ellinor e Gerard, 1998).

Isaacs (1995) assinala que um dos principais fatores que justificam a importância do diálogo nas organizações consiste no fato de que estas enfrentam um alto grau de complexidade, que requer inteligência, além de qualquer indivíduo. Para solucionar problemas complexos com rapidez, é necessário que se penetre nas inteligências coletivas dos grupos. Pode-se compreender, então, que a prática do diálogo é uma estratégia para a organização pensar, rever seus modelos mentais e ver o mundo com novos olhos.

Os padrões de interação nas organizações são normalmente delineados pelos conflitos de interesse e estão atrelados aos objetivos, metas e à estrutura organizacional. Sendo assim, podem também ser considerados inibidores ou facilitadores do diálogo e do raciocínio sistêmico de uma organização, fundamentais para o aprendizado de uma organização Zanelli (2000). Deste modo, a promoção do diálogo é uma prática essencial para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender nas organizações, levando a um questionamento constante dos pressupostos organizacionais e, por conseguinte, a transformações das ações individuais e coletivas (Ellinor e Gerard, 1998).

O diálogo não é só uma forma de favorecer a conversa entre as pessoas, ele pode também favorecer a ação coordenada, posto que “estimula as pessoas a participarem, criando um *pool* de significados comuns, que leva a uma ação alinhada” (Isaacs, 1995, p. 126). Ainda de acordo com esse autor, para se instaurar o início do diálogo, é necessário: a) suspender as

certezas; b) prestar atenção a você mesmo; c) desacelerar o questionamento; d) ter consciência do pensamento; e e) manter a visão periférica. Todavia, a evolução do processo de diálogo em uma organização exige tempo para que as pessoas envolvidas percebam a sua tendência habitual de analisar em partes, para começarem gradativamente a focalizar o todo. Pode-se, portanto, apreender que, apesar de ser um processo complexo, transpor as pessoas das costumeiras discussões para um clima de diálogo, este é um poderoso instrumento para desenvolver nas organizações a capacidade de aprender mais.

Sendo assim, o diálogo, as reuniões e toda a compreensão dos aspectos teóricos sobre comunicação, à medida que podem desencadear a exploração de valores, verdade e significados, podem fornecer alicerces para o efetivo aprendizado e ao processo de transformação organizacional, ensejando que estas possam adotar como filosofia de gestão os pressupostos teóricos e práticos das verdadeiras organizações de aprendizagem.

## 3 MÉTODO

Neste capítulo, apresenta-se o referencial metodológico do processo desta pesquisa, ou seja, os procedimentos e critérios adotados em todas as diferentes etapas, desde a seleção da instituição e dos participantes até a coleta, análise e apresentação das informações.

### 3.1 Perspectiva da pesquisa

Dado o tipo de problema e tendo em vista os objetivos propostos, visou-se não somente à descrição de eventos, mas aos significados subjacentes, caracterizando-se esta pesquisa como sendo predominantemente qualitativa e do tipo longitudinal. A pesquisa qualitativa, na concepção de Rubin e Rubin (1995), parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo acerca de pessoas, lugares e processos pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, procurando compreender os fenômenos considerando a perspectiva dos sujeitos. Sendo assim, a abordagem qualitativa de pesquisa mostrou-se adequada a este trabalho, posto que favoreceu um contato dinâmico com a realidade pesquisada, permitindo que se analisem os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas de uma organização.

Segundo Minayo (1997, p. 21), “a pesquisa qualitativa (...) trabalha com um universo de significados, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Assim, ela possibilita ao participante maior interação com o objeto de estudo e, conseqüentemente, uma construção teórica mais próxima dos fenômenos, já que se pauta em um contato maior com a realidade pesquisada, resgatando a interdependência dinâmica entre o mundo real e o sujeito; propõe-se desvendar pressupostos implícitos no discurso; permite que a concepção de causalidade seja entendida como uma relação entre o todo e as partes, o objeto e o contexto; relativiza os conceitos de cientificidade ao apoiar-se no processo lógico de interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno de seu objeto de estudo; possibilita, ao investigador, o uso de sua criatividade; e ainda, permite ao participante profunda interação, inclusive na escolha de fatores de seu interesse (Minayo e Sanches, 1997 e Minayo, 1997).

Caracteriza-se o presente trabalho como “estudo de caso”, uma vez que pretende-se construir uma análise intensiva da relação entre o processo de comunicação dos dirigentes e a aprendizagem numa Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis.

De acordo com Merriam (1998), estudos de caso qualitativos caracterizam-se por possuírem foco sobre determinado fenômeno particular, sendo apropriados a questões do dia-a-dia das pessoas. Godoy (1995) ainda assevera que o estudo de caso é indicado quando os pesquisadores procuram compreender “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, e onde há possibilidades de controle sobre os eventos.

A escolha do método de pesquisa qualitativa justifica-se pela possibilidade de apreensão de preferências similares ou divergentes no ambiente organizacional, permitindo a compreensão das múltiplas realidades que se apresentam no cotidiano organizacional (Lüdke e André, 1986). O estudo de caso possibilita um maior entendimento da comunicação em toda a sua complexidade e abrangência no universo complexo das organizações, admitindo maior exploração e entendimento dos processos de comunicação e sua relação com a aprendizagem organizacional, resultando no replanejamento estratégico mais conectado com as necessidades da organização examinada.

Finalmente, este estudo caracteriza-se por um delineamento descritivo e exploratório, pois, através deste método, a pesquisadora procurará conhecer, analisar e descrever a realidade. De acordo com Gil (1991), as pesquisas que mais aprofundam a atuação prática nas organizações são as pesquisas descritivas e exploratórias. A descrição ilustra as complexidades de uma situação, retrata como a passagem do tempo forma os eventos, proporcionando um material mais realístico, e apresenta diferentes perspectivas e opiniões. Conforme exposto, pode-se identificar que esse referencial corresponde às perspectivas do presente trabalho, pois neste se encontram, de forma sistematizada, o processo de comunicação gerencial e sua relação com a aprendizagem organizacional, a partir da percepção e da experiência dos participantes desta pesquisa.

### **3.2 População e participantes da pesquisa**

Tratando-se de um estudo qualitativo sobre a questão da comunicação e sua relação com a aprendizagem, a seleção dos participantes desta pesquisa foi do tipo intencional. Os participantes selecionados para esta pesquisa foram os gestores da instituição, devido à

relevância de seus papéis de liderança nas coordenações de cursos e na direção da instituição, ou seja, a pesquisa se desenvolveu com a participação do diretor administrativo, diretor de centro e os oito coordenadores de curso, perfazendo um total de 10 sujeitos pesquisados.

Sendo servidora docente da instituição, pode-se entender que a pesquisadora está inserida indiretamente na população pesquisada. Logo, ao optar pela realização desta pesquisa, escolheu-se a metodologia da pesquisa qualitativa, pois acreditou-se que os resultados poderiam vir a contribuir com o desvendar dos processos de comunicação e a dinamização da aprendizagem organizacional.

Os participantes desta pesquisa foram identificados através das 10 primeiras letras do alfabeto, recebendo as denominações de informante de “A” a “J”, seqüencialmente. Salienta-se que essas letras foram escolhidas para resguardar a identidade dos participantes.

O contato com a instituição foi realizado no mês de março de 2000, onde a pesquisadora apresentou à direção de centro o tema e os objetivos do presente trabalho, além da forma de coleta de dados escolhida. Após a leitura do projeto de pesquisa, a direção concordou plenamente com a sua relevância.

Assim, a direção definiu que a pesquisadora teria livre acesso a todos os setores da instituição, bem como aos dados secundários que, porventura, necessitasse.

### **3.3 Procedimentos de coleta de dados**

De acordo com Yin (1987), o estudo de caso não implica o uso de um tipo particular de evidências, podendo ser realizado com a utilização de evidências quantitativas e qualitativas. Estas evidências, em geral, são provenientes de seis fontes básicas: documentos, registros de arquivo, relatos orais, observação direta, observação participante e artefatos físicos ou mesmo uma combinação de várias fontes. Assim, destaca-se que, no presente estudo de caso, foram utilizados dados primários, como a entrevista semi-estruturada e a observação participante, e também dados secundários, através de periódicos, documentos internos da instituição, registro de arquivos, regimento interno, estatuto da instituição, livros, trabalhos de dissertação e teses de doutorado. Triviños (1987) assevera que estes instrumentos citados são decisivos e apropriados para o estudo dos fenômenos dentro da perspectiva qualitativa.

O instrumento que ofereceu grande suporte para a coleta de informações foi a entrevista semi-estruturada, que se dá mediante o conhecimento prévio dos aspectos a serem pesquisados, permitindo a constante interação entre a entrevistadora e o entrevistado. Essa interação efetiva propicia o reformular e o redimensionar das questões quando necessário.

O processo de entrevista qualitativa envolve, além de um ouvir aprimorado, um profundo respeito, tanto pela pessoa informante, quanto pelo conteúdo do que está sendo dito (Rubin e Rubin, 1995). Nesse processo de coleta de informações, o entrevistador expõe o assunto e então guia a discussão através de perguntas, tendo o entrevistado plena liberdade de expressar-se com quiser.

Segundo Bardin (1977), as entrevistas são classificadas conforme o grau de diretividade e não-diretividade e por consequência segundo o grau de profundidade do material recolhido. A autora ainda ressalta que a entrevista deve ser analisada preservando a “equação particular do indivíduo”. Isso implica no entendimento de que cada entrevista deve ser analisada de acordo com uma lógica própria, ou seja, tentando-se resgatar e resguardar as particularidades de cada indivíduo.

Salienta-se que a entrevista qualitativa requer um ouvir intenso e cuidadoso sobre os significados, interpretações e compreensões que dão forma às palavras dos entrevistados. Assim, conforme Rubin e Rubin (1995), a entrevista qualitativa envolve também um profundo respeito pela pessoa informante e pelo conteúdo do que está sendo dito. Segundo o exposto, utilizaram-se instrumentos de áudio e anotações de expressões relevantes (entonação de voz, gestos, etc.) para melhor apreender os significados reais do conteúdo expresso pelo informante. Além disso, foi elaborado um cuidadoso trabalho de transcrição e interpretação do significado das entrevistas.

A coleta de informações se fez mediante a utilização de um roteiro flexível, estruturado com questões fundamentais para o estudo. A ordem e o modo como as questões foram apresentadas dependeu das condições de cada entrevista. Buscou-se proporcionar aos entrevistados e ao entrevistador a liberdade e a espontaneidade essenciais para o enriquecimento desta investigação (Triviños, 1987). Sendo assim, as entrevistas foram desenvolvidas no ambiente de trabalho dos participantes, nos meses de setembro e outubro de 2000, com a duração de 30 minutos até 1 hora. As entrevistas contempladas atenderam às seguintes questões de pesquisa:

- a) missão e objetivos da instituição na perspectiva dos entrevistados;
- b) função da direção e coordenadores de curso no referido campus;
- c) dificuldades encontradas na consecução de suas atividades diárias;

- d) características do processo de comunicação da direção e dos coordenadores de curso na percepção dos entrevistados;
- e) aspectos da organização ligados ao problema da aprendizagem na opinião dos entrevistados.

Além das entrevistas, utilizou-se da observação participante, que conforme Triviños (1987), trata de uma técnica que permite captar aspectos aparentes, acidentais e mais profundos do contexto, procurando, se possível, compreendê-los em toda a sua complexidade, numa perspectiva específica e ampla e, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos de relações, etc.

Por meio da observação participante, buscou-se compreender e analisar o ambiente institucional, incluindo as reuniões semanais dos dirigentes da instituição, aspectos formais, rituais, mas, também, os momentos informais no ambiente de trabalho dos participantes e eventuais encontros de discussão e integração, no período do mês de março até dezembro de 2000, constituindo-se em um instrumento importante para a análise do ambiente organizacional, trazendo subsídios para a avaliação e descrição das informações.

A justificativa da utilização da técnica da observação é que, através desta, o cientista pode registrar e relatar suas verificações, permitindo a socialização dos dados. Por meio das observações, o cientista pode fazer a análise preliminar do problema, fato que contribui para a eficácia das técnicas e procedimentos empregados. Pode-se ressaltar também que durante a observação, procurou-se através da análise das anotações do caderno de campo por esclarecimentos acerca das categorias de análise desta pesquisa.

Ainda como fontes de coleta de dados, utilizou-se da análise documental, que segundo Richardson (1999, p. 228), “pode ser definida como a observação que tem como objetivo não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as idéias elaboradas a partir deles”. Assim, através da observação de relatórios, planos de ações elaborados pela organização, diretrizes da instituição de ensino superior, regimento da instituição, atas de reuniões, jornais internos, cartazes, comunicações internas, projeto político pedagógico em processo de construção, tentou-se abranger ao máximo todos os meios de comunicação possíveis e identificaram-se todos os projetos realizados no ano de 2000, caracterizando-se como uma pesquisa do tipo longitudinal.



### 3.4 Técnicas de Análise das Informações

Todas as informações coletadas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo, normalmente utilizada a partir de uma série de classificação de conceitos, da codificação e categorização das informações, de acordo com as categorias de análise, que serão estabelecidas mediante a caracterização da organização estudada. Logo após a delimitação dos critérios da pesquisa, foi elaborada a análise e feita a compreensão das informações levantadas, por meio da inferência e da apreciação objetiva sobre os conteúdos coletados.

A análise de conteúdo, segundo Richardson (1999, p. 45), busca “definir quem diz o que, a quem, como e com que efeito”. Portanto, representa um conjunto de instrumentos metodológicos que podem ser aplicados a diversos discursos. O autor menciona que esse método constitui importante estratégia para o estudo da interação entre os indivíduos. Conseqüentemente, foi importante para a presente pesquisa no processo de observação e análise da comunicação formal e informal entre o corpo diretivo da instituição examinada.

A análise de conteúdo foi realizada com base em uma série de classificação de conceitos, codificação dos mesmos e disposição das informações segundo as categorias de análise desta pesquisa.

As categorias de análise do presente trabalho, foram as categorias propostas por Kim (1996), nas quais se buscou conhecer o tipo de aprendizagem desenvolvida na organização, se é do tipo situacional, fragmentada ou oportunística. Do ponto de vista da comunicação, estudaram-se as formas de comunicação apontadas por Megginson (1986), analisando as comunicações formais do tipo descendente, ascendente, lateral ou horizontal e diagonal, estabelecendo relações com a aprendizagem dos coordenadores e da direção da unidade pesquisada. Selecionaram-se alguns aspectos referentes ao processo de aprendizagem e ao processo de comunicação, apresentados pelos autores que nortearão esta pesquisa:

1. condições internas para expansão do conhecimento na organização (Senge, 1990; Kim, 1996);
2. problemas inerentes ao processo de aprendizagem organizacional (Kim, 1993; Senge, 1990; Senge, 1997);
3. como se processa o fluxo da comunicação formal (Megginson, 1986);
4. funções amplas da comunicação na organização (Bowditch e Buono, 1992).

Estes procedimentos, também conhecidos como análise temática, consistem em isolar os temas de determinado contexto e selecionar as partes interessantes e necessárias para a

presente pesquisa. Visando a uma maior consistência científica e abrangência de dados, utilizou-se também a técnica da triangulação. Através da técnica da triangulação, procurou-se reunir as informações divergentes e convergentes, considerando as categorias de análise e inferência das informações apreendidas. Esta técnica serviu para a máxima abrangência na descrição, explicação e compreensão dos conteúdos coletados, conforme reitera (Triviños, 1987).

Após esta etapa, iniciaram-se a montagem e a estruturação da presente dissertação, concomitantemente à revisão bibliográfica e à busca de informações complementares junto à instituição pesquisada.

### 3.5 Definição de termos

**Dirigentes:** empresário ou administrador responsável pelas principais decisões da organização, que nesta pesquisa são os diretores e os coordenadores de curso de uma Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis.

**Aprendizagem individual:** para grande parte dos autores, a maioria das definições de aprendizagem incluem os conceitos de mudança comportamental, experiência e processo. Uma definição bastante abrangente e que envolve estes três aspectos é a definição apontada por Merriam e Caffarella (1991, p. 124), que entendem que “a aprendizagem pode ser pensada como um processo através do qual o comportamento ocorre como resultado de experiências”.

**Aprendizagem organizacional:** segundo Fleury e Fleury (1997), o processo de aprendizagem organizacional envolve todos os fatores que possibilitem que a organização compreenda melhor o que está ocorrendo em seu ambiente externo e interno, como também a definição de novos comportamentos que comprovem a efetividade do aprendizado. A aprendizagem organizacional inclui o que Senge (1997) chama de aprendizagem generativa, que subentende uma nova forma de administração organizacional, baseada em cinco disciplinas fundamentais, que são: domínio pessoal, modelos mentais, objetivo comum, aprendizado em grupo, culminando com o raciocínio ou pensamento sistêmico que nos lembra que a soma das partes pode exceder o todo.

**Organizações de aprendizagem:** as definições mais comuns de uma organização que aprende se parecem muito com a definição supracitada e se baseiam principalmente na capacidade da organização aprender para se adaptar às mudanças do meio interno e externo e gerar aprendizado que propicie o recriar da realidade organizacional, ou seja, que possibilite a renovação organizacional e a conquista de novos mercados. Desta forma, Senge (1997, p. 47) salienta que “o significado básico de uma organização que aprende é uma organização que está continuamente expandindo a sua capacidade de criar seu futuro”. Uma organização de aprendizagem é uma estrutura que procura criar seu próprio futuro, quando assume que o aprendizado é um processo criativo de desenvolvimento de seus membros.

**Comunicação organizacional:** esta pesquisa será desenvolvida mediante a concepção de comunicação simbólico-interpretativa, na qual a comunicação organizacional pode ser conceituada como a criação conjunta de significados e pela concepção interacionista-sistêmica, em que a comunicação é entendida como um processo de interação social.

**Diálogo:** é uma forma de comunicação que permite ver o todo entre as partes e a criação de significados compartilhados, pois possibilita que as pessoas ofereçam seus pontos de vista divergentes sem qualquer necessidade de se chegar a uma solução.

## **4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA**

Neste capítulo, será apresentada a organização escolhida para esta pesquisa, um pouco de sua história, seus princípios filosóficos, seus objetivos e diretrizes básicas, seu modelo de gestão, a descrição de sua estrutura organizacional.

Com a finalidade de resguardar a identidade da referida instituição, optou-se por nomeá-la por sua condição genérica através do nome Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis no Estado de Santa Catarina.

### **4.1 Histórico e estrutura organizacional multicampi**

A instituição é mantida por uma fundação, entidade filantrópica, de direito privado, com sede e foro no estado de Santa Catarina. Visando manter o sigilo e resguardando o nome da referida instituição, cabe destacar que sua história se inicia como uma Fundação da sociedade educacional e que, conforme registros documentais, passou à faculdade e, atualmente, constitui-se como Fundação Universitária. A universidade pode ser caracterizada como uma instituição multicampi, organizada em duas instâncias administrativas, campus universitários e núcleos de educação superior, destinando-se ainda, a promover a educação, a ciência, a tecnologia, a cultura, a filosofia, as letras, as artes e o desenvolvimento social, em consonância com as leis que regem o país (Estatuto da Universidade, 1998, p. 01).

Adrian (apud Almeida, 1984, p. 07) define operacionalmente os sistemas multicampi como sendo “um grupo de universidades governados por uma administração central ou um conselho de dirigentes”. Este autor salienta que o modelo multicampi de universidade surgiu nos EUA, em 1945, ocorrendo um crescimento em tamanho e complexidade de 1969 até então. Ainda segundo este autor, o desenvolvimento do modelo multicampi de universidade se deu em resposta a três grandes pressões: a rápida expansão de matrículas e instituições; o aumento da complexidade e custo de programas; e, sobretudo, as demandas públicas (através de ações das legislaturas estaduais). O grande problema relativo a este modelo apontado na literatura é o equilíbrio a ser estabelecido entre a estrutura central e as funções de autoridade que devem ficar em nível dos diversos campi. Na concepção de Ricken (1981, p. 213), para resolver a comunicação e o relacionamento pessoal entre a administração central e os campi, o

primeiro passo, conforme o autor, “é estabelecer, por escrito, clara definição de responsabilidade e autoridade do *staff* central e das administrações setoriais dos campi”.

De acordo com o Artigo 5º do Estatuto da Universidade (1998), a instituição pesquisada pretende ser um pólo catalizador de ações voltadas para o desenvolvimento regional, aglutinando forças dispersas, através de mecanismos de comunicação contínua, como fontes retroalimentadoras de suas ações.

A documentação disponível no Estatuto da Universidade (1998, p.07), explicita que a sua administração deverá ser exercida de acordo com os princípios do colegiado administrativo, organizando-se da seguinte forma:

#### **I. *Administração geral da Universidade:***

- Órgãos colegiados: Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- Órgão Executivo: Reitoria

#### **II. *Administração dos Centros:***

- Órgão deliberativo: Colegiado de Centro
- Órgão Executivo: Direção de Centro

#### **III. *Administração dos Cursos:***

- Órgão Executivo: Coordenador de Curso
- Órgão Consultivo: Colegiado de Curso

Para compreender-se como a instituição se configura hierarquicamente, apresentam-se em anexo os organogramas da instituição pesquisada, por meio dos quais pode-se entender que a instituição apresenta uma unidade central de onde se articulam os seus centros de ensino superior e campi. Assim, pode-se verificar que a universidade apresenta uma estrutura eminentemente complexa. Esta complexidade, segundo Ackoff (1971), deve-se ao fato de que a universidade como organização, apresenta-se como um sistema com finalidades comuns, sendo que para os subconjuntos do sistema geral funcionalmente distintos poderem responder de forma única, é imprescindível a presença da boa comunicação. Contudo, pode-se observar que a abrangência da universidade dificulta o estabelecimento da interdependência do sistema, pois, “A relativa difusão de autoridade que por força da própria instituição, funciona através de zonas de poder e influência que parcialmente se sobrepõe: verifica-se por vezes uma multiplicidade de centros de iniciativa e decisão que escapam a um poder central” Romero (1988, p. 22).

Embora sob formas diferentes, a estrutura da maior parte das universidades tem como célula principal a instituição matriz. De acordo com Romero (1988), na década de setenta

,cristalizou-se o conceito de organização matricial. Entretanto, conforme o autor, este modelo de organização apresenta alguns inconvenientes, os quais seriam: a) as dificuldades de interação; b) pouca adaptação interdisciplinar; c) provável constituição de feudos.

A universidade vem sendo considerada na literatura como uma organização atípica, que segundo Baldrige (apud Meyer, 1988, p. 61), pode ser definida através das seguintes características:

- ambigüidade de objetivos: geralmente, os objetivos organizacionais são vagos e difusos;
- clientela especial: alunos com necessidades específicas e diversificadas demandando participação no processo decisório;
- tecnologia problemática: múltipla tecnologia para atender à clientela especial;
- questão profissional: utilização de profissionais que desenvolvem funções não rotinizáveis, gozando de autonomia no trabalho e manifestando dupla lealdade: a) à profissão à qual pertencem; e b) à organização para a qual trabalham;
- vulnerabilidade ao ambiente: sensibilidade a fatores ambientais externos que poderão afetar a sistemática e os padrões da administração universitária.

Ainda conforme Meyer (1988), a organização universitária apresenta outras particularidades que complexificam ainda mais a sua estrutura administrativa, como: a) a natureza política predominante nas decisões, onde as mesmas estão diluídas em órgãos colegiados; b) a existência de uma estrutura fragmentada e descentralizada; c) a dificuldade de se mensurar os produtos resultantes; e d) a ausência de padrões de performance e compromissos com resultados.

Finger (1988) comenta que as universidades apresentam características que as colocam próximas do modelo burocrático proposto por Weber. Deste modo, pode-se apontar as seguintes características:

- a competência é critério para a contratação;
- os diretores são nomeados, geralmente não são eleitos diretamente;
- os salários são pagos diretamente pela organização, dentro de um padrão organizacional, e não são frutos de um sistema de livre negociação;
- a carreira normalmente é exclusiva;
- o estilo de vida dos membros geralmente está centrado na organização.

Neste sentido, torna-se relevante destacar que a administração burocrática consiste fundamentalmente numa organização racional, o que significa que o exercício do controle e centralmente baseado no conhecimento e na competência técnica. Desta forma, a seleção do

pessoal e a hierarquia de autoridade estão sempre limitadas às exigências de capacidade e conhecimento técnico de cada cargo. Advém daí uma outra característica importante das burocracias, que é o alto grau de especialização dos indivíduos que nela trabalham.

## 4.2 Filosofia, missão e objetivos institucionais

O alicerce filosófico da instituição pesquisada, que norteia suas práticas, é imprimir uma visão de sociedade sob a inspiração humanista, comprometida com a produção da ciência e universalização do saber. Surge daí sua definição como “instituição organizada para oferecer educação entendida como o desenvolvimento da liberdade e da solidariedade humana, isto é, o cultivo de valores que dignificam o próprio homem na medida em que o próprio homem aprende a ser livre, como escolher, como agir, em relação a si e aos outros” (Projeto de reconhecimento da universidade, 1989, p. 33). Sendo assim, apresentam-se os objetivos da organização:

- desenvolver a educação básica, oportunizando a formação indispensável ao exercício da cidadania e proporcionando meios que favoreçam o progresso no trabalho e a seqüência nos estudos;
- promover o ensino, a pesquisa e a extensão nas diversas áreas e modalidades do conhecimento humano;
- formar cidadãos responsáveis na busca de soluções democráticas para os problemas que se desencadeiam no processo econômico e social;
- preparar profissionais qualificados nos diferentes campos do conhecimento humano;
- integrar-se na vida regional, através do ensino, pesquisa e extensão;
- resgatar os elementos histórico-culturais, priorizando os da sua região de abrangência.

Cabe enfatizar que a instituição pesquisada é regida pela legislação da educação; pelo Estatuto da Fundação; pelo Regimento Geral; pelas resoluções do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelos regulamentos dos órgãos que a integram.

A missão geral da instituição é “produzir e socializar o conhecimento, pelo ensino, extensão e pesquisa, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético” (Guia do Professor, 2000, p.06). Contudo, salienta-se que a unidade pesquisada

apresenta uma missão que advém da missão geral da instituição e que está sendo discutida, a qual é “construir e socializar o conhecimento, promovendo o bem estar social”.

A instituição tem sua origem e tradição no ensino da graduação, tendo como visão a perspectiva de “ser reconhecida como Universidade de excelência na atividade de ensino, no desenvolvimento e divulgação de pesquisas e na gestão criativa e empreendedora de projetos sociais”(Guia do Professor, 2002, p. 07). Ressalta-se que, devido à sua missão, a instituição pesquisada apresenta como valores centrais o desenvolvimento regional e global; compromisso social; ética no relacionamento; pluralismo de idéias; tecnologia a serviço da humanização e profissionalização da vanguarda.

Os campi ou unidades da instituição estudada consistem em bases físicas onde se desenvolvem atividades de ensino, de pesquisa e/ou extensão de modo permanente. A infraestrutura geral da instituição apresenta-se distribuída através de uma área física total de 1.915.467,11 metros quadrados, uma área construída de 92.142,65 metros quadrados e 38.873, 57 metros quadrados em construção, apresentando-se distribuída no Estado de Santa Catarina, através de cinco campus e onze núcleos de educação superior voltados para o ensino, a pesquisa e a extensão. A instituição conta em seu quadro funcional com 1295 docentes e 842 funcionários e foi fundada na década de 50. Destaca-se que contempla em seu quadro geral 26.105 alunos, sendo que 23.321 na graduação, 1051 na pós-graduação e 1277 nos Colégios de Aplicação.

A unidade da instituição onde se coletaram os dados para este trabalho foi inaugurada no final da década de 90 na região da Grande Florianópolis e, atualmente, conta com 4500 alunos, 240 professores e 80 funcionários, incluindo 08 coordenadores de curso, um diretor de centro e um diretor administrativo.

Os Cursos de graduação da unidade escolhida são os de Administração em Comércio Exterior, Finanças e Marketing e serviços; Turismo e Hotelaria; Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia da Computação; Ciência da Computação; Automação de Escritórios e Secretariado; Pedagogia; Direito; Ciência Política e Relações Internacionais. Em nível de pós-graduação, a instituição vem desenvolvendo os Cursos de Mestrado em Direito e Especialização em Processo Civil; Cursos seqüenciais de Supermercados e Trânsito.

Neste contexto, para melhor responder ao problema desta pesquisa, destacam-se a seguir as atribuições detalhadas da direção e dos coordenadores de curso, conforme o Regimento Geral da instituição, 1998, Art. 50 (Guia do Professor, 2000.2, p. 17):

***Atribuições da direção de centro***

- cumprir e fazer cumprir as decisões dos órgãos superiores do centro e da universidade;



- fiscalizar o cumprimento da legislação de ensino no âmbito do centro;
- baixar resoluções decorrentes das decisões normativas do Colegiado do centro e determinações no âmbito de suas atribuições;
- delegar competência nos limites de suas atribuições;
- exercer o poder disciplinar no âmbito do centro;
- participar das reuniões do conselho de ensino, pesquisa e extensão e do Conselho Universitário;
- executar as políticas da universidade no centro que coordena;
- garantir a unidade didático-pedagógica dos cursos iguais oferecidos nos demais campus;
- dirigir, supervisionar, fiscalizar e integrar, harmoniosamente, a parte pedagógica e didática de todos os cursos pertencentes ao centro;
- elaborar, executar e avaliar o projeto pedagógico do centro e dos cursos a ele pertencentes, em consonância com o da universidade;
- participar do planejamento das políticas da universidade, em conjunto com a reitoria;
- acompanhar o desempenho docente e discente nas questões didático-pedagógicas, por si ou através dos coordenadores;
- convocar o Colegiado do centro e atuar como seu presidente;
- coordenar, incentivar e organizar o processo de capacitação docente no âmbito do centro;
- zelar pelo eficiente andamento do processo de avaliação do centro, tanto interna, quanto externamente;
- propor nomes, em comum acordo com a Pró-Reitoria de ensino, para as coordenações de curso;
- receber dos coordenadores de curso as previsões de necessidade de material e equipamentos, solicitando-os aos órgãos competentes da instituição;
- manter o Reitor e os Pró-Reitores informados das atividades desenvolvidas no centro;
- participar ativamente do processo de controle da evasão e da inadimplência, sugerindo medidas e alternativas para manter em dia o pagamento dos encargos financeiros por parte dos alunos;
- fornecer à Pró-Reitoria de ensino indicativos das necessidades de espaço físico para o centro que administra;
- assinar, em conjunto com o Reitor e coordenador de curso, os diplomas dos cursos de graduação e de pós-graduação;
- indicar substituto, em suas faltas e impedimentos, conforme estabelecido no Estatuto;

- indicar à Pró-Reitoria de ensino o quadro docente do Centro;
- exercer outras atribuições inerentes à sua função e as determinadas pelo Reitor ou pelos Pró-Reitores;
- cumprir e fazer cumprir as disposições do Regimento geral da instituição.

#### ***Atribuições do coordenador de curso***

- coordenar a elaboração do projeto pedagógico de seu curso, em consonância com os planos da universidade, ouvidos os professores do curso;
- auxiliar os professores na elaboração dos planos de ensino, de pesquisa, de extensão e de pós-graduação no âmbito do curso;
- planejar, coordenar e sistematizar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e de pós-graduação no âmbito do curso, ouvidos os professores e submetendo os projetos à direção de centro;
- coordenar a integração vertical e horizontal dos conteúdos programáticos, propondo modificações, revisões ou alterações;
- supervisionar a execução dos programas de ensino, com o registro dos conteúdos programáticos, notas e frequência, nos diários de classe, apondo sua assinatura e encaminhando-os à secretaria Acadêmica Integrada;
- coletar, semestralmente, a bibliografia recomendada pelos docentes, encaminhando-a à direção de centro para aquisição;
- exigir a documentação completa de cada professor e montar o processo dos que necessitam de parecer de credenciamento, encaminhando-os ao diretor de centro;
- zelar pela ordem e disciplina no âmbito do curso;
- apresentar ao diretor do centro o relatório final das atividades do ano, bem como o planejamento do próximo período letivo;
- promover e coordenar seminários, grupos de estudo e outros programas para aperfeiçoamento do curso;
- emitir parecer sobre a organização e a administração de laboratórios, material e equipamentos necessários ao ensino e à pesquisa do curso, submetendo-o à aprovação do diretor de centro;
- propor ao diretor do centro a admissão de monitor, segundo o regulamento da monitoria;
- representar o curso no âmbito da universidade;
- fiscalizar a frequência dos docentes do curso;

- zelar e promover a qualidade de ensino do curso;
- emitir parecer, por escrito, analisar e decidir sobre o aproveitamento de estudos, adaptações, dispensas de disciplinas, justificativas de faltas, revisão de provas e segunda chamada de provas, ouvidos os professores envolvidos e os interessados;
- supervisionar o cumprimento da integralização curricular e a execução dos conteúdos programáticos e horários de aulas em seu curso;
- promover, perante os órgãos competentes, a abertura de inquérito administrativo contra membros dos corpos docente e discente, com o conhecimento expresso do diretor de centro;
- acompanhar, controlar e avaliar o desempenho docente e discente;
- participar ativamente do processo de controle da evasão e da inadimplência, sugerindo medidas e alternativas para manter em dia o pagamento dos encargos financeiros por parte dos alunos;
- elaborar propostas para alterações curriculares, ementas, regulamentos referentes ao curso, submetendo-os à apreciação do diretor de centro;
- coordenar as reuniões conjuntas com os professores, para planejamento, execução de atividades e avaliação do curso;
- participar ativamente do processo de divulgação do curso, especialmente para efeito de ingresso de novos alunos;
- acompanhar o desempenho docente e discente nas questões didático-pedagógicas;
- exercer outras atribuições inerentes à sua função e as que lhes forem conferidas por esse regimento ou delegação superior;
- cumprir e fazer cumprir as normas constantes no Estatuto, do Regimento Geral da instituição, bem como a legislação vigente.

Conforme as atribuições apresentadas, pode-se entender que os dirigentes da instituição pesquisada têm enormes responsabilidades organizacionais, destacando-se as responsabilidades de ordem administrativa, pedagógica, financeira.

## **5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, são apresentadas as informações obtidas com a população pesquisada, na unidade escolhida para este estudo. Estas foram extraídas, principalmente, das entrevistas e das demais fontes secundárias de coleta de dados. Fez-se, também, um “contraponto” com a literatura da área, conforme descrito no capítulo 2. Assim, através da descrição, análise e interpretação dos dados, juntamente com a fundamentação teórico-empírica desta dissertação, procurou-se obter respostas e estabelecer inferências sobre a questão problema.

Para tanto, são abordados temas relacionados à missão e objetivos organizacionais; atribuições da direção e coordenadores de curso; políticas e processos da comunicação formal e informal; práticas e problemas inerentes ao aprendizado organizacional.

No sentido de esclarecer os termos utilizados no decorrer da análise de dados, destaca-se que o campus pesquisado foi intitulado de unidade e, a universidade da qual a unidade faz parte, chamou-se de instituição. Sendo assim, o termo organização, mencionado na base teórica, refere-se à instituição de forma integral.

### **5.1 A missão e os objetivos instituídos e percebidos, sua relação com a comunicação na instituição**

A análise desta categoria visa estabelecer a compreensão da relação entre a comunicação dos dirigentes, subjacente à missão e aos objetivos institucionais. Segundo Schein (1992), clarear a relação da organização com o seu ambiente é fundamental para perceber se esta busca controlar, busca harmonia ou busca submeter-se ao meio externo. Pretendeu-se investigar, através da missão e dos objetivos instituídos e percebidos pelos informantes, a possível influência destes fatores na comunicação e, conseqüentemente, no aprendizado da direção e dos coordenadores de curso.

Inicialmente, esta análise volta-se para explicitar as questões fundamentais da unidade e da instituição pesquisada. Para tal, buscou-se descrever a imagem que a direção e os coordenadores de curso têm da instituição. Isto se deve ao fato de que a imagem que a direção e os coordenadores de curso apresentam em relação à instituição e a forma como transmitem implica o modo como estas lideranças percebem os demais elementos organizacionais, como

o posicionamento da instituição em relação aos seus funcionários e por conseguinte, a comunicação organizacional, que é o foco de investigação. Sendo uma instituição produtora do saber, acaba sempre interligada com a aliança e os interesses da sociedade. Assim, pode-se inferir que o contato com os problemas efetivos da sociedade vai permitir que a universidade transforme o objeto de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade adequar o ensino às suas necessidades.

Nesse sentido, a presente pesquisa permite observar, através da análise documental, que a instituição pesquisada, por se tratar de uma universidade, se apoia numa visão antropológica multidimensional de sociedade, de educação e de homem. Sendo assim, a pessoa é colocada como centro de todo o processo em relação ao mundo e à cultura, “é aquela que aprende a ser livre, como escolher e agir em relação a si e aos outros” (Guia do Professor 2000, p.06).

Decorre daí o entendimento da educação como desenvolvimento da liberdade e da solidariedade humana, promovendo a evolução do homem e de seu meio, para o exercício da cidadania. Assim, cabe reforçar que a missão geral instituída pela universidade é “produzir e socializar o conhecimento, pelo ensino, extensão e pesquisa, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético” (Guia do Professor, 2000, p.06).

De acordo com Castro (1988), a missão ou o objetivo geral de uma universidade tem a sua razão de existir, ou seja, sem uma definição dessa missão, torna-se impossível traçar objetivos específicos coerentes ou averiguar a adequação da organização à prossecução desses objetivos. Assim, o autor assinala que a definição da missão deve ser o enunciado, em termos gerais, do seu campo de atividade e reflete a sua finalidade histórica, bem como o seu sistema de valores.

Ressalta-se que, pelo fato de se caracterizar como uma unidade criada no final da década de 90, a unidade pesquisada promoveu algumas discussões sobre a sua missão específica no decorrer do ano de 2000. Através de encontros com a participação dos dirigentes e docentes da referida unidade, mencionou-se que a sua missão é “construir e socializar o conhecimento, promovendo o bem estar social”. Salienta-se, em função de se caracterizar como uma unidade bastante recente, que esta promoveu algumas discussões sobre a sua missão específica no decorrer do ano de 2000.

Cabe destacar que a missão definida, de acordo com a população pesquisada, é considerada inacabada, pois ficou acordado que haveriam posteriores reformulações. A missão de uma organização é, ou pelo menos deverá ser, a mesma para qualquer uma de suas

unidades. Neste sentido, cada unidade da instituição é como uma filial desta e, portanto, todos devem seguir os mesmos princípios (missão, visão, objetivos, filosofia de gestão, etc.).

Entretanto, através das entrevistas realizadas em uma unidade da instituição, ainda é possível identificar algumas dicotomias em relação à missão percebida pelos informantes e a missão instituída, como observa o **Informante C**:

“A universidade ainda não tem uma missão definida. Mas, historicamente, nós procuramos sempre atingir a melhor qualidade de ensino e uma melhor qualidade de atendimento aos nossos alunos, buscando sempre passar aos acadêmicos o melhor possível da educação e do ensino”.

O **Informante E** corrobora para o entendimento de que há um desconhecimento em relação à missão instituída e salienta que existem falhas de comunicação que impedem a sua definição assertiva, quando afirma que:

“Numa primeira vista, a coisa meio que se confunde, eu acho que a minha visão é bastante sutil entre os objetivos e missão. Há realmente uma grande confusão de comunicação, até porque esse assunto é tratado de forma genérica. Eu não vejo isso bem definido”.

A confusão de comunicação pode ser apontada como uma das possíveis causas da falta de clareza em relação à missão e aos objetivos da instituição, pois a comunicação se processa permanentemente e reflete, refrata e interfere nas relações sociais, modificando-se à medida que estas também se modificam. Assim, somente a dinâmica da universidade, tendo na ação humana sua promotora, pode explicar o processo comunicacional e, conseqüentemente, suas falhas.

Neste sentido, ao observar a comunicação interna da instituição estudada, pode-se constatar que há falhas de transmissão e de acesso entre a instituição e seus dirigentes, trazendo deficiências para a organização, à medida que dificulta o processo de reconhecimento da missão e dos objetivos institucionais.

É possível, então, identificar, além das dúvidas sobre a missão, que, na percepção dos informantes a finalidade empresarial parece estar um tanto quanto restrita ao ensino, aos clientes externos e à qualidade, que parece ser vista como uma característica intrínseca ao ensino. Compreende-se, portanto, que a missão percebida pelos entrevistados da unidade examinada está intimamente ligada à oferta de um ensino de qualidade, fato que nos chama a atenção para uma possível redução na abrangência da missão de uma universidade e que nos leva a uma interrogação sobre até que ponto esta é percebida dentro de todo o seu contexto, posto que a visão da instituição deverá “ser reconhecida como Universidade de excelência na

atividade de ensino, no desenvolvimento e divulgação de pesquisas e na gestão criativa e empreendedora de projetos sociais” (Guia do Professor, 2000.2, p.07). Sendo assim, cabe enfatizar a fala da **Informante D**, que reforça a dúvida sobre as lacunas entre o que é instituído e o que acontece de fato:

“Me sinto um pouco distante da missão da instituição, no sentido de que é buscar, é claro, aquela “batida de Oliver”, que seria buscar a qualidade de ensino, buscar uma produção cada vez mais do professor com o aluno, de se comprometer com os objetivos do campus”.

O mais interessante é que se pode inferir que a expressão “batida de Oliver”, denota uma queixa quase unânime nas entrevistas, bem explicitada pelo **Informante F**:

“Se a gente tivesse outro estilo de gerenciamento de tempo dentro da instituição, certamente teria condições de criar espaço. Só que a gente trabalha aqui da seguinte forma – foi dada a largada e aí vamos ver até o final do páreo para ver quem é que chega vivo”.

Essa observação pode nos ajudar a elucidar a controvérsia entre a missão instituída e a missão percebida pelos entrevistados, visto que as constatações de falhas na eficácia da comunicação organizacional, possivelmente, estão ligadas à presença de uma estrutura organizacional burocrática e centralizada e, em consequência, acontecem falhas na comunicação ascendente, descendente e horizontal.

Segundo as referências utilizadas na base teórica deste trabalho, tanto a comunicação do tipo ascendente, quanto descendente e horizontal, enfrentam problemas basicamente em função das questões do poder e da estrutura hierárquica, favorecendo as divergências entre o que é instituído e o que é percebido ou praticado na instituição, principalmente no que diz respeito à missão e aos objetivos institucionais.

Como exemplo desta afirmação, pode-se destacar que os relatos de que a missão desta unidade não está clara, pois vem “de cima”, da unidade que centraliza e estabelece as diretrizes da instituição.

Entretanto, conforme a maioria dos informantes, a missão instituída é vinculada ao tripé ensino, pesquisa e extensão e os objetivos estão relacionados à missão propriamente dita. Este relato se ratifica a partir da seguinte fala do **Informante H**:

“A minha concepção de universidade, algumas vezes, está um pouco próxima do que a universidade tem definido em seus documentos. Acho que, fundamentalmente, é a construção e a socialização do conhecimento, numa perspectiva de democratização dos acessos aos conhecimentos produzidos numa instituição universitária. Eu penso que os objetivos estão localizados onde estão instalados os campus da universidade. Acho que um dos objetivos da instituição é ela ter essa vocação localizada e concentrar seus esforços e seus cursos dentro das

regiões de abrangência. Assim, os objetivos podem estar centrados nisso, de se construir, pensar e desenvolver regionalmente a comunidade. É um dos objetivos, porém não sei se já está claro para a instituição, mas é um dos caminhos que se pode projetar para o futuro”.

A afirmação do **Informante H** remete-nos a um alerta feito por Morgan (1996), que ressalta que a sobrevivência de uma organização requer que esta dirija sua atenção não só para a atividade ambiental imediata, mas também para o contexto mais amplo ou ao ambiente geral, atuando assim como um organismo aberto. Pode-se concluir, portanto, que, na concepção do autor, essa postura é essencial na prática organizacional, pois favorece às organizações administrar os limites críticos e suas áreas de interdependência.

Teoricamente, parece não haver dúvida acerca do compromisso da universidade com o desenvolvimento da comunidade, desde que se identifiquem os seus anseios e que se procure respondê-los dentro do contexto no qual está inserida. Conforme Demo (1980, p. 130), “A universidade é chamada a assumir de forma definitiva seu compromisso com a política social por duas razões: porque faz parte da política social, na medida em que é integrante da política de educação e cultura; por autocrítica, na medida em que precisa reconhecer que o acúmulo de privilégios deve ser socialmente retribuído”.

Sendo assim, a universidade contemporânea deve representar uma abertura à comunidade, confrontando sempre a sua teoria e a sua prática às necessidades do meio externo. Entretanto, cabe salientar que, apesar da responsabilidade social constituir-se um valor central da missão e dos objetivos institucionais, parece que ainda há dúvidas quanto a esta questão, na medida em que a missão e os objetivos não se mostram claramente delineados. Talvez isso se deva ao fato de que a unidade pesquisada ainda é muito jovem, tendo uma trajetória curta para maiores amadurecimentos. Pois, segundo Zacarelli (1986), quando se trata de administração de ensino superior, tudo parece complexo, porque as universidades brasileiras ainda não têm tradição, nem conceitos sólidos, que nos guiem sobre o que é mais ou menos adequado na gestão universitária. Ademais, o autor reitera que o erro maior está em pensar que todas as universidades são instituições com a mesma missão ou função social.

Após desenvolver-se a análise documental, constatou-se que a unidade pesquisada ainda não apresenta o seu planejamento estratégico bem definido, fato apontado por Castro (1988), como princípio fundamental para que se estabeleça claramente o foco de uma organização, ou seja, a missão da organização, que deve ser, também alinhavada a partir do seu relacionamento com o meio externo.



O que se pode observar é que houve uma apropriação da missão geral da instituição, sem, contudo, compreendê-la na sua totalidade. A falta da compreensão de todo o processo, aliado à cultura organizacional, implicam uma falta de visão compartilhada da missão e dos objetivos institucionais, conforme delinea o **Informante F**:

“O que eu enxergo como missão da universidade é que não existe uma visão compartilhada. No meu entendimento, não existe a clareza da missão. Se você fizesse uma “enquete” para descobrir qual é a missão da instituição, eu acho que teria mil respostas diferentes. Não é uma missão vivenciada, daquelas que todo mundo sabe o que é que é, ou seja, não é uma missão presente. Quanto ao objetivo, pode-se dizer que é quantidade de aluno. Hoje, com as exigências do mercado, o objetivo é qualidade e quantidade, é ganhar mercado”.

Nestas afirmações, pode-se verificar que a distância entre a missão e os objetivos instituídos e percebidos pode estar subjacente aos problemas de comunicação já citados anteriormente por um dos informantes, ressaltando a ausência do compartilhar, quando se sabe que somente a possibilidade de compartilhar abertamente crenças, premissas e expectativas mútuas permite às organizações criarem um ambiente favorável ao desenvolvimento de projetos colaborativos, pois quando a colaboração leva à experimentação conjunta, os que experimentam sabem o que estão procurando em termos de resultados e estão realmente interessados em seus produtos.

Pode-se também inferir que a comunicação horizontal, isto é, a comunicação entre direção e coordenadores de curso obedece às regras dos patamares hierárquicos institucionais, que costumam se manifestar de forma mais clara no formalismo burocrático. Estes fatores podem interferir na configuração das discussões e no diálogo necessário para que se desenvolva um tipo de relacionamento entre os dirigentes capaz de criar a visão compartilhada da missão e dos objetivos institucionais.

Se o relacionamento entre a direção, os coordenadores e as instâncias superiores for um relacionamento de submissão de uma ou de ambas as partes, provavelmente não produzirá o questionamento necessário para que ocorra a aprendizagem efetiva Kim (1996). De acordo com este autor, quando os pressupostos e normas da organização e dos indivíduos não se tornam conhecidos e desafiados de forma aberta, e somente são resolvidos de forma emergencial, como na “batida de Oliver”, não há reflexão sobre as causas sistêmicas dos mesmos.

Estas observações reforçam a idéia de que uma comunicação favorável é fundamental para a aprendizagem organizacional, posto que o padrão de inter-relações existentes entre os dirigentes poderia incluir a hierarquia e os fluxos de processos, e também opiniões e

percepções, os modos como se tomam as decisões e centenas de outros fatores Senge (1997). Entretanto, o que se constata em campo é que existem restrições ao fluxo de informações. Além disso, pelo que se observou nas reuniões semanais dos dirigentes, e pelo relatos dos entrevistados, essa comunicação se restringe bastante às demandas externas e as da instituição, se caracterizando como uma comunicação fragmentada e predominantemente descendente.

Outra importante consideração é que a comunicação descendente, segundo a literatura consultada, não é uma comunicação organizacional do tipo “ir além”, ou seja, caracterizando-se como uma comunicação geradora de um aprendizado de *single loop*. De acordo com a base teórica da presente pesquisa, na aprendizagem de *single loop*, as pessoas reagem às mudanças em seu ambiente profissional corrigindo as falhas a fim de manter a situação atual ou desejada. Sendo assim, os autores salientam que esse tipo de aprendizado não estimula a reflexão ou o questionamento, podendo levar à reconcepção da situação indesejada.

Diante das colocações apresentadas nesta categoria de análise, torna-se relevante destacar as seguintes observações:

- a unidade da instituição pesquisada parece não apresentar uma missão definida e compartilhada, pois parece não existir clareza tanto em relação à missão da unidade estudada quanto à missão geral de toda a instituição.
- a imagem institucional ainda não é percebida em toda a sua abrangência, posto que predominam algumas dicotomias entre a missão organizacional instituída e a percebida pelos entrevistados;
- parece que ainda não existe uma cultura suficiente que priorize e promova as discussões necessárias sobre a missão e os objetivos institucionais;
- a comunicação entre os dirigentes e a aprendizagem efetiva destes parece prejudicar-se pela demanda burocrática e pela centralização decisória na unidade central.

## **5.2 Função da direção e dos coordenadores de curso na perspectiva dos entrevistados e as barreiras comunicacionais**

Nesta seção, será analisada a função da direção e dos coordenadores de curso na percepção dos entrevistados e as possíveis interferências dos papéis desempenhados na configuração da comunicação e da aprendizagem entre os mesmos. Além disso, descrevem-se

alguns dificultadores e facilitadores na execução da função de diretor e coordenador de curso, apontados pelos entrevistados.

Em relação à função da direção, de acordo com a observação dos participantes e pelos dados coletados, predomina o consenso de que a universidade é administrada como uma empresa. Já a estrutura hierárquica é definida pelos entrevistados como delimitadora das atribuições e funções tanto da direção quanto dos coordenadores de curso.

O **Informante G** assinala claramente a sua visão acerca da função da direção:

“O diretor é o “gerentão”, que faz o negócio acontecer. O diretor deve viabilizar meios, munções, para quem está subordinado a ele, fazer o negócio andar. O papel dele é mais estratégico, é definir estratégias para o campus, é resolver os problemas do campus no nível máximo. Ele é o interlocutor entre o campus e a reitoria, ou seja, é esse canal de comunicação”.

Observa-se, assim, que há grande concordância entre os entrevistados no que diz respeito à função da direção, pois segundo o **Informante H**,

“A direção tem um papel vital, em termos de porta voz dos objetivos e para a missão da instituição”.

Não obstante, o **Informante E** exacerba as divisões de poder da instituição, através da seguinte afirmação de que:

“A função da direção é fazer a administração dos coordenadores. Eu acho que não é só a administração dos coordenadores, porque a administração do campus também cabe aos coordenadores”.

O **Informante A** aponta as divisões de poder através da definição da própria função de coordenador de curso e diretor,

“Entre a função de dirigir e a de coordenar existe uma diferença. A direção estaria mais na linha de supervisão e a coordenação estaria muito mais perto daqueles que estão fazendo o trabalho, no caso seriam os professores. Então, o coordenador é que daria as coordenadas daquela linha, daqueles parâmetros que a direção tem”.

Como exemplo desta situação, pode-se salientar a observação do **Informante E**, que afirma que, “eu vejo o coordenador como um órgão de recurso”. Assim, conforme algumas evidências, como esta, pode-se perceber que os coordenadores se percebem no nível mais

operacional, enquanto que a direção se percebe e é concebida pela hierarquia institucional e, na percepção dos entrevistados, como função estratégica.

O **Informante J** faz uma interessante definição da função da direção e da coordenação de cursos:

“A direção faz o papel de coordenação num sentido amplo, porque faz a mediação entre o campus e o corpo da instituição como um todo, sendo a grande liderança do campus. O coordenador vai mediar a comunicação entre a direção, os funcionários, os professores, os alunos, fazendo esse meio de campo. Então, além de mediar, ele exerce a função de líder, de comunicador, de facilitador.

A declaração do **Informante I** define o contraponto entre a função da direção e dos coordenadores de curso:

“A função da direção é possibilitar os meios e guiar no sentido de atender a essa missão. No caso da direção, esta deve dar todo o apoio tanto logístico, quanto didático, de ensino, mas principalmente com meios, para que os cursos operacionalizem suas missões específicas. Missão essa que é uma extensão da missão da instituição. Eu vejo a direção muito mais no campo estratégico, ou seja, o prático e o estratégico, totalmente no ápice da pirâmide. Os coordenadores estariam no miolo da pirâmide, mais ligados ao operacional”.

Pelo exposto, pode-se inferir que as relações de poder na unidade em questão costumam se apresentar de forma predominante através de seu formalismo burocrático e do suporte meritocrático das titulações de seus integrantes. Ademais, as diferenças fortemente assinaladas pela análise documental e pelos depoimentos dos entrevistados em relação à função da direção e dos coordenadores de curso, caracterizando a figura do diretor de centro como delegador e dos coordenadores como operacionalizadores, dados que podem indicar, indícios de barreiras comunicacionais.

Assim, percebe-se que a estrutura de autoridade da unidade estudada exerce grande influência na comunicação organizacional, pois as diferenças de status e de poder ajudam a determinar quem irá se comunicar confortavelmente com quem. Portanto, o conteúdo e a exatidão da comunicação também serão afetados pelas diferenças de autoridade. Contudo, em que pese as diferenças de status e de poder entre direção e coordenadores, cabe assinalar que os entrevistados foram unânimes quando se referiram à abertura das portas da direção em relação aos coordenadores. Deve-se destacar, ainda, que a partir da análise documental e dos dados coletados no decorrer desta pesquisa, percebeu-se que a direção tem marcadamente um papel institucionalizado de liderança dos coordenadores e de seu centro ou campus. À medida que, através da literatura consultada, aponta-se que o líder pode influenciar o sistema de

comunicação de uma organização em vários aspectos, salienta-se que este também exerce forte influência sobre a forma como se distribui o poder dentro da hierarquia do campi.

Nesse ínterim, pode-se constatar que, apesar do estilo de liderança predominantemente participativo, a comunicação na unidade em questão acaba se delineando pelo contorno da comunicação descendente, embora em alguns momentos seja do tipo ascendente e horizontal, tendo em vista as interdependências assinaladas para a execução das atribuições de diretor e coordenador de curso na instituição. Segundo Stoner e Freeman (1994, p. 119), essas formas de comunicação são importantes, pois: “Da mesma forma que o indivíduo em posições superiores ou em posições semelhantes na estrutura hierárquica fornecem informações aos subordinados para a execução das atividades, num sentido contrário deve haver uma resposta da parte de quem executou tais atividades”.

Observa-se que, para a configuração das funções de direção e de coordenação de curso, os dirigentes exercem na comunicação o papel de *gatekeeper*, posto que acabam por controlar o fluxo de informações na hierarquia formal. É claro que a semelhança e a amplitude de seus papéis de liderança também podem implicar maior ou menor grau no papel de ligação e de líder de opinião na instituição pesquisada.

Dentro desta perspectiva, a comunicação entre os dirigentes da instituição parece ser uma comunicação muito mais na direção de produção e controle, pois segundo Bowditch e Buono (1992), esta se direciona à realização do trabalho. Embora, de acordo com os dados da observação participativa e das entrevistas, pode-se também constatar a presença de uma comunicação para a socialização e manutenção, que está associada à manutenção das relações interpessoais no grupo e na organização.

O **Informante H** ressalta a importância de um trabalho conjunto, ao mesmo tempo em que retrata as dificuldades vividas, quando explicita que:

“A gente tem centrado muito o aspecto burocrático e menos o aspecto pedagógico, que é essencial para o nosso ramo de atividades”.

As demandas burocráticas, embora aceitas como um mal necessário, na perspectiva dos entrevistados, à medida que sobrecarregam as funções dos dirigentes, acabam por ocasionar ruídos externos, definidos por Pasold (1989), como qualquer fator que possa interferir no decorrer da ação comunicativa.

Neste contexto, os entrevistados são unânimes quando destacam que a instituição ainda não conseguiu chegar a um patamar de poder trabalhar-se com a prevenção, tanto que a **Informante F** enfatiza que,

“O coordenador e o diretor deveriam ser os gestores, mas o gestor como estrategista. A gente deveria planejar, com a visão do que se vai fazer, definir ações, metas, quantificar metas, e estabelecer isso tudo bem claro, porque senão trabalharemos como bombeiros. A maior dificuldade é que a gente trabalha em regime de emergência, onde tudo é para ontem”.

A maioria dos entrevistados afirma que se sente preso às amarras da demanda burocrática, como o **Informante G**:

“Como coordenador, a maior dificuldade, que a gente costuma até a brincar, é apagar incêndios, ou seja, gerenciando conflitos, contornando situações emergenciais. E a outra coisa é a entrada burocrática. A nossa organização, a estrutura nossa, a gente pára muito na parte burocrática”.

Neste contexto, pode-se inferir que, na dinâmica institucional de apagar incêndios, parece restar pouco tempo para a aprendizagem de *double loop*, pois nesta modalidade de aprendizagem, trabalha-se, sobretudo, adotando estratégias, levantando processos de avaliação, isto é, na medida em que se busca os porquês e as causas dos problemas, adotam-se novas formas de perceber os problemas. Assim, ao invés de questionar-se apenas o que há de errado e por que a instituição está sempre apagando os mesmos incêndios, conforme os dados encontrados na instituição pesquisada, pergunta-se, especialmente, de que forma as políticas e a estrutura organizacional estão dificultando o crescimento e a inovação organizacional, pois freqüentemente ignoram-se as causas sistemáticas, como já ressaltado anteriormente.

Contudo, embora pareça existir a intenção de se criar uma visão compartilhada, supõe-se que esta ainda não faz parte da cultura organizacional, já que, segundo o **Informante H**,

“Nosso maior vilão e a maior pendência é a direção ser a responsável por abrir um canal de comunicação entre a instituição e a sociedade”.

Assim, este dado pode apontar que os coordenadores não vivem a experiência de que estão verdadeiramente contribuindo para a criação de sua realidade atual e, conseqüentemente, não enxergam como podem contribuir para mudar a realidade. Desta forma, “os seus problemas são gerados por alguém que está ‘lá fora’ ou pelo sistema” Senge (1990). Ademais, essa falta de visão compartilhada pode limitar o crescimento organizacional, na medida em que a instituição acaba adotando uma postura reativa perante a realidade atual.

Pode-se deduzir, a partir desta afirmação, que o nível de aprendizagem é expandido do indivíduo para o grupo. De acordo com Crossan, Lane e White (1995), esse processo pode ser denominado interpretação, tendo como ponto central os elementos conscientes da aprendizagem individual. Todavia, embora seja um processo eminentemente individual, a interpretação coletiva é decorrência da interação social, que conduz à criação de uma linguagem comum e ao desenvolvimento de significados compartilhados. Os autores citados acreditam que o processo de interpretação é um processo intermediário para que se institucionalize a aprendizagem numa organização.

Entretanto, cabe salientar, com base nos dados encontrados, que a aprendizagem da instituição em questão pode ser assinalada como meramente oportunística, visto que as demandas burocráticas decifram o modelo gerencial apresentado por Kim (1996, p. 81), como problema-solução, onde os problemas são detectados, e espera-se, resolvidos o mais rápido possível. Assim, para atender à crescente demanda, os dirigentes aplicam as soluções-padrão, ou seja, soluções já utilizadas para resolver problemas semelhantes e que podem realimentar o problema atual. A falta de tempo e recursos, como destaca metaforicamente o **Informante D**:

“A gente vai ter que pegar o mesmo barco e esse barco aí não é nenhum navio, nem um iate, como a gente trabalha, é um barquinho simples mesmo, porque a instituição está crescendo, e ainda não temos a estrutura que precisamos, nem tão pouco todo o corpo funcional necessário, digamos, um número razoável de remos para podermos alcançar a nossa missão e não ficarmos para trás”.

Contudo, além das dificuldades apontadas acarretarem impedimentos para que a comunicação seja favorável, impedem o estabelecimento do pensar sistêmico, tão fundamental para que a organização não incorra nos mesmos erros e não permaneça indefinidamente apagando os mesmos incêndios.

De acordo com a literatura pesquisada, parece não ter sido registrada anteriormente uma necessidade tão grande de entender-se a aprendizagem em equipe nas organizações quanto à de hoje. Entretanto, diante dos dados expostos, pode-se destacar a ausência da aprendizagem em equipe. A disciplina da aprendizagem em equipe exige o domínio das práticas do diálogo e da discussão. Segundo Senge (1990, p. 265), “No diálogo, há a exploração livre e criativa de assuntos complexos e sutis, uma profunda ‘atenção’ ao que estão dizendo e à suspensão do ponto de vista pessoal. Na discussão, por outro lado, diferentes visões são apresentadas e existe uma busca da melhor visão que sustente as decisões que precisam ser tomadas”.

Neste sentido, ainda que não se tenha estabelecido a questão do trabalho em equipe como categoria de análise para esta dissertação, pode-se complementar dizendo que a aprendizagem em equipe acaba sendo pouco entendida e que as formas de comunicação por diálogo exigem um refinamento constante das interações entre os integrantes das organizações. Detectou-se, contudo, que pouco realmente se faz em termos de trabalho em equipe em sua verdadeira concepção na unidade em questão. Sendo assim, parece preocupante a situação decifrada, à medida em que o aprendizado individual pode ser irrelevante para o aprendizado organizacional, pois, apesar dos indivíduos poderem aprender o tempo todo, ainda assim não se pode garantir que aconteça a aprendizagem organizacional.

Ademais, conforme os dados coletados, parece não existir tempo para que se processe o aprendizado em equipe, que é apontado pela literatura consultada como uma forma de se desenvolver uma filosofia organizacional dinamizadora de um aprendizado organizacional mais efetivo, já que se as equipes aprendem, estas podem tornar-se um microcosmo para a aprendizagem em toda a organização. Logo, pode-se inferir também, embora não conclusivamente, que a aprendizagem em equipe e, em consequência, a aprendizagem dos dirigentes, ainda permanece um tanto quanto incipiente.

### **5.3 Políticas e processo da comunicação formal e informal, facilitadores e dificultadores da comunicação organizacional**

As comunicações são tão essenciais para uma organização que, a partir das próprias estruturas organizacionais, com seus graus de complexidade e formalização, já se pode deduzir como se processa a dinâmica comunicacional, detectando se inclinam-se mais para a comunicação do tipo ascendente, descendente ou horizontal. Sabe-se, entretanto, que muitos autores têm atribuído à qualidade e ao tipo de comunicação predominante numa organização, a emergência de muitos aspectos diagnosticadores da dinâmica organizacional. Através da comunicação, os indivíduos recebem estímulos que evocam as suas ações e que os induzem a um determinado comportamento.

Desta forma, a comunicação encontra-se nas organizações atuando como determinante de maior ou menor compartilhamento de informações, valores, crenças, e portanto, apresentando-se, portanto, como modeladora das formas de sentir, pensar e agir dentro de uma organização. Para compreender-se, então, como se processa a comunicação de uma



organização, já que esta integra todos os âmbitos organizacionais, e sobretudo as funções administrativas, há que se correlacionar o modo de gestão, a estrutura organizacional e, naturalmente, os sistemas de poder vigentes. Então, “a presença de níveis hierárquicos e, por consequência, a existência de um poder maior de uns sobre os outros, costuma contribuir para uma relação relativamente desgastada entre chefes e subordinados” Masseli (1997, p. 114).

Conforme os relatos das entrevistas, pode-se também cogitar que entre os dirigentes existe uma comunicação relativamente favorável. Contudo, pode-se perceber que há discordância entre os entrevistados em relação a esta questão e que parece haver descontentamento quanto à ‘quantidade da comunicação’ entre os dirigentes, remetendo-se, assim, ao questionamento sobre: será que é possível realmente ter-se uma comunicação favorável quando se percebe que a quantidade da comunicação é desfavorável? Assim sendo, na tentativa de responder aos objetivos desta pesquisa, cabe destacar as seguintes observações em relação à comunicação institucional:

“As comunicações fluem bem, pois as pessoas têm espaço para falar, assim todos expõem os seus pontos de vista. Muitas vezes há discussões, em função de pontos de vista contrários. Às vezes, acontecem discussões mais vigorosas, porém isso nunca gerou desentendimento pessoal, ou seja, há profissionalismo entre os dirigentes” (**Informante B**).

“Eu penso que a comunicação entre coordenadores e direção é muito aberta e acessível. Além do horário que eu posso marcar para falar com a direção, existem as reuniões semanais. Estas reuniões têm um horário para o famoso despacho dos ofícios, comunicações internas, pedidos e dúvidas dos coordenadores e direção. Fora isso, em qualquer momento, posso ligar para a direção, posso bater na porta da direção e perguntar sobre minhas dúvidas. O mesmo acontece em relação à comunicação entre os coordenadores”(**Informante D**).

“A rede de comunicação entre direção e coordenação ainda precisa ser muito aperfeiçoada, pois acabamos correndo demais em função das demandas que são criadas, que, em certo sentido, são naturais à dinâmica institucional”(**Informante J**).

Em suma, apesar de haver concordância de que a comunicação é aberta e acessível, na ótica da maioria dos entrevistados, ainda apresenta deficiências, em função de ter-se que lidar de forma constante com as incertezas do meio externo, respeitando, sobretudo, a estrutura hierárquica rígida que parece fomentar as dificuldades de instalar-se o processo de expansão do conhecimento e da criação continuada das disciplinas de uma organização de aprendizagem, que seriam o domínio pessoal, os modelos mentais, a visão compartilhada, a aprendizagem em equipe, o raciocínio sistêmico.

Embora o comentário da **Informante B** explicita que existe uma considerável comunicação horizontal, quando afirma que “Eu não vejo a comunicação entre a direção e os

coordenadores como uma via de mão única, lógico que em muitas situações a direção fala e o coordenador obedece. Isto é normal, pois obedece às normas da instituição”. Há que se destacar que, através da observação participante, detectou-se uma forte tendência à comunicação descendente.

Salienta-se que os dados registrados apontam para a predominância da comunicação descendente no início das reuniões e no decorrer destas, a comunicação ascendente, destacando-se que a atmosfera destas era por vezes bastante descontraída. Percebeu-se que, à medida em que transcorreu o primeiro semestre de 2000, houve um aumento dos fluxos de tensão entre os dirigentes, provavelmente decorrentes das demandas da unidade central, oficializadas por Comunicações Internas (CI). Entretanto, no final do primeiro semestre de 2000, observou-se uma maior interação entre os dirigentes e uma crescente transformação na dinâmica comunicacional destes, de tal forma que, em algumas reuniões, tornou-se difícil identificar se a comunicação predominante era ascendente, descendente ou horizontal.

De acordo com o **Informante I**, as Comunicações Internas direcionam o que se percebe como oficial e que merece atenção na unidade, pois sempre “É necessário que conste assinatura e passe por um protocolo para que as informações sejam realmente levadas a sério”. Através da declaração pode-se entender que, apesar da comunicação ser notadamente um processo relacional, a dinâmica apontada pelas informações ressaltadas valoriza, acima de tudo, a burocracia formal. Ainda com relação a este segundo semestre, verificou-se que as reuniões tornaram-se permeadas por um clima mais tenso posto que o repertório de delegações ampliou-se consideravelmente. Logo, as reuniões tornaram-se permeadas pela comunicação ascendente e descendente.

Conforme o exposto, sabe-se que a comunicação é um processo que, para ser favorável, exige uma certa flexibilidade nas redes de comunicação, e que regras pouco flexíveis podem dificultar o processamento favorável da comunicação organizacional. Assinala-se que, de acordo com os excessos de burocracia destacados por alguns entrevistados e a formalização encontrada nos documentos e no dia-a-dia da unidade pesquisada, as comunicações são marcadamente permeadas pela função de produção e controle. Entretanto, observou-se que a comunicação informal assume também contornos típicos de uma comunicação para socialização e manutenção. Sendo assim, cabe salientar que estas ora assumiam a função claramente definida como produção e controle e outras vezes marcava-se a presença da comunicação para socialização e manutenção do que é instituído na unidade.

Desta perspectiva, pode-se entender que, de forma geral, a comunicação na unidade pesquisada da Instituição de Ensino Superior da Grande Florianópolis busca reforçar a

integração entre os dirigentes e as regras institucionalizadas. Além disso, parece que a comunicação assume características de instrumento de poder e controle, mais do que propriamente um processo de troca e cultivo do compartilhamento de informações, idéias e percepções. Essa condição de comunicação para produção e controle pode caracterizar-se como desfavorecedora da dinâmica necessária à aprendizagem generativa, à medida em que não possibilita a criação de espaços organizacionais geradores de discussão e diálogo, conforme pode-se demonstrar através das observações de alguns informantes a seguir:

“A comunicação parece fragmentada, alguns coordenadores têm todas as informações e outros não têm”(**Informante I**).

“A comunicação realmente está um tanto quanto prejudicada. Poderia ser de melhor qualidade, se a coordenação e a direção não estivessem sempre tão assoberbadas”(**Informante C**).

“O problema não é a delegação. O problema é que não temos tempo para uma comunicação que nos leve realmente a pensar, refletir e planejar os problemas do campus. É sempre ‘bate e volta’, ou seja, é sempre uma emergência. A comunicação é reflexo da administração que temos. Neste sentido, penso que o problema é a tensão da comunicação”(**Informante F**).

Em síntese, esses depoimentos indicam que, além de existirem indícios de problemas típicos de relacionamento entre os dirigentes da unidade em questão, pode-se perceber que o espaço para a comunicação se encontra limitado. Assim, parece importante considerar novamente que o fluxo de comunicação está restritamente direcionado às imposições que emergem do meio externo, podendo-se inferir que a postura da instituição pode ser caracterizada como reativa. Conforme os depoimentos apresentados, na categoria analisada anteriormente, supõe-se que há uma notável interferência na comunicação por parte da forma de liderança institucionalizada. Isto pode ser verificado devido à predominância, por exemplo, da comunicação descendente nas reuniões semanais. Neste sentido, ao confrontar-se as indicações apontadas pelos informantes e a análise documental, pode-se inferir que parece não haver uma política claramente definida para a comunicação na instituição, senão àquelas comunicações internas formalizadoras do que é legal.

Assim, mais uma vez, pode-se inferir que, para atender à crescente demanda e à falta de tempo, as pessoas tendem a aplicar o modelo ‘problema-solução’, que conforme já se destacou anteriormente nesta pesquisa, é apontado por Kim (1996, p. 81), como um possível indício das deficiências de aprendizado. Isso se deve ao fato de que as soluções predeterminadas impedem as organizações e os indivíduos de aprenderem, por excluírem as demais possibilidades, ou mesmo, por estarem formulando concepções erradas do problema.

Pode-se entender, portanto, que o aprendizado da unidade em questão é um aprendizado de procedimento simples, pois, faz-se normalmente uma pergunta unidimensional para obter-se uma resposta unidimensional quando na resolução de problemas na unidade. Para ocorrer o aprendizado de procedimento duplo, deve-se “fazer perguntas que não só aquelas relacionadas aos fatos objetivos, mas também relacionadas às razões e aos motivos que estão por trás desses fatos” Ulrich (2000, p. 237). O autor ainda salienta que as comunicações nas organizações modernas obtêm sucesso contribuindo para a criação de rotinas defensivas, pois as comunicações criam uma tendência contra o aprendizado pessoal e o comprometimento devido à maneira como dividem os papéis e as responsabilidades. Logo, pode-se destacar que, no contexto em questão exacerba-se a tendência a enfatizar-se o extrínseco (demanda advinda do meio externo) como oposto à motivação intrínseca (presente nos/entre os dirigentes), fato que se cristaliza em práticas predominantemente reativas. Dessa forma, pode-se enquadrar a unidade examinada no que Senge (1990) chamou de ‘fixação de eventos’, pois percebe-se que a mesma direciona-se constantemente pela busca imediata ou pela causa óbvia dos fatos, deixando em aberto o espaço de criação e crescimento organizacional, ou seja, o aprendizado existente encaixa-se na perspectiva de um aprendizado oportunístico. Destaca-se, ainda, que os relacionamentos são basicamente lineares e verticais; cada coordenador deve buscar o desenvolvimento e a resolução dos problemas no seu curso contra ameaças internas e externas.

#### **5.4 Práticas de aprendizado identificadas na instituição e problemas inerentes aos processos de aprendizagem organizacional**

Analisando as práticas de aprendizado identificadas na unidade pesquisada, verifica-se que os dirigentes parecem estar conscientes da necessidade de momentos para a construção de um aprendizado mais generativo. Entretanto, através das anotações do caderno de campo dentro da perspectiva longitudinal deste trabalho, os momentos de aprendizagem restringem-se às reuniões semanais entre os dirigentes, fato reforçado pelo **Informante H**, no relato a seguir:

“Pensar em instâncias ou momentos de parada para reflexão, em termos de acumulação de informação e aprendizagem, acho que não temos. Temos uma aprendizagem do processo, pois a reunião semanal acaba sendo pedagógica, na medida que você vai aprendendo um processo. Agora, eu acho que essa aprendizagem podia ser muito mais utilizada, muito mais qualificada.

Falo no sentido do amadurecimento, do projeto que cada um dos cursos acaba tendo. Entretanto, há uma cobrança externa, que exige excessivamente do curso, uma exigência muito forte em questões burocráticas e formais, e acaba sobrando pouco tempo para discutir questões que são mais pedagógicas do curso”.

Pode-se inferir, portanto, que o espaço para a aprendizagem parece limitado às reuniões semanais que, de acordo com os depoimentos dos informantes, se ‘fixa em eventos’, de tal forma que as reuniões são momentos para a solução de problemas imediatos, fato que concorre para que os dirigentes não apresentem o que Senge (1990) denomina de raciocínio sistêmico. Devido à ausência de um tempo pré-determinado para o compartilhamento de problemas e para a investigação e a experimentação conjuntas, pode-se entender que a unidade estudada trabalha mediante a administração das crises, de onde se pode salientar a presença do aprendizado oportunístico e fragmentado.

Ressalta-se que, quando uma organização executa o aprendizado oportunístico, acredita-se que, por não se aprofundar o entendimento dos eventos ambientais decorrentes de suas ações internas e externas, esta pode acabar não desenvolvendo a consciência dos círculos de causalidade por ela produzidos. Os relatos a seguir reforçam a observação anterior, visto que a instituição percebe o tempo e as práticas de aprendizado como limitadas:

“Muita coisa a gente aprende mesmo no tranco, na hora. Já que tenho que fazer isso agora, vamos fazer. Tanto é que às vezes a gente tem até algumas dúvidas com relação aos problemas e situações emergenciais que precisamos resolver sempre em toque de caixa”(Informante J).

“Se a instituição tivesse outro estilo de gerenciamento do tempo, certamente a gente teria condições de criar o espaço para a nossa aprendizagem. Só que a gente trabalha da seguinte forma: “foi dada a largada e aí vamos ver até o final do páreo para ver quem é que chega vivo”. Hoje foi dada a largada, até dezembro vamos ter que sobreviver.....”(Informante F).

Diante das declarações, pode-se entender que os dirigentes percebem que o espaço para o aprendizado não é efetivamente utilizado, embora, através de suas afirmações, possa-se inferir que os mesmos atribuem essa responsabilidade somente aos excessos de trabalho decorrentes de ordem burocrática. Contudo, de acordo com a base teórica que embasa a presente análise, pode-se apreender que diversos são os mecanismos que podem limitar o aprendizado organizacional.

Ao confrontar os procedimentos analisados nessa categoria, pode-se perceber que a instituição limita o aprendizado, pois as fragmentações de um aprendizado meramente oportunístico são decorrência da quebra entre a memória organizacional e sua ação, e “isso se dá quando as ações da organização são cumpridas sem levar em conta a memória organizacional, seus valores e sua cultura” (Kim, 1996, p. 73). Destaca-se, por conseguinte,

que a realidade pesquisada acaba restringindo a evolução de seu aprendizado à medida que restringe-se o tempo para a comunicação favorável em função das demandas emergentes da unidade central. As afirmações anteriores confirmam-se através do comentário do **Informante I** acerca das reuniões realizadas:

“Nas reuniões, a direção delega. É claro que a direção faz o estratégico e define quais são os pontos. Esse fato deixa bem claro que o tático é responsabilidade dos gerentes, ou seja, dos coordenadores. Os gerentes às vezes podem tomar algumas decisões. É que, em determinados momentos, nós trabalhamos como uma organização, e em outros momentos, a estrutura parece feudal. Então, esse binômio acaba minando a possibilidade de partilha”.

Certamente, pode-se entender que o “binômio organizacional”, a que se referiu a afirmação anteriormente citada, relaciona-se às tendências burocráticas já assinaladas, pois estas vêem os indivíduos como meras engrenagens no mecanismo da administração/produção e exigem deles uma elevada compartimentalização de tarefas e um alto grau de especialidade técnica, acaba por limitar os momentos de compartilhar da unidade. Logo, segundo o depoimento do **Informante I**, pode-se verificar que esta dinâmica burocrática parece ser subjacente ao “círculo vicioso” realizado no decorrer da prática institucional, onde uma regra leva à conduta que reforça essa mesma regra, a qual impede a iniciativa pessoal e dificulta a capacidade de resposta por parte dela às necessidade de mudança. Nesse sentido, conforme Crozier (1981, p. 283), esses “círculos viciosos” podem traduzir-se na “rigidez com a qual são definidos o conteúdo das tarefas e as relações entre essas tarefas e a rede de relações humanas necessária para o seu cumprimento, tornando difíceis as comunicações entre os grupos e com o meio ambiente”. Desse modo, à medida em que a central da instituição restringe a autonomia da unidade pesquisada, acaba modelando a aprendizagem organizacional do tipo *single loop*, pois pode-se inferir, de acordo com as constatações sobre como se administra o tempo, que não se apresenta espaço para a discussão e o diálogo nas rotinas, retratadas nos já destacados ‘círculos viciosos’ diários da unidade.

Neste contexto, talvez se possa entender que as tentativas de mudança organizacional, no sentido de transformar as antigas estruturas burocráticas em organizações que aprendem (Senge, 1990), por exemplo, estão se constituindo em um meio termo entre a burocracia e as novas possibilidades de postura organizacional, pois estas acabam sendo construídas, simplesmente visando-se a adequação às mudanças do meio externo. Isto porque estas continuam tendo como finalidade a ordem econômica, porém, à proporção em que buscam uma estrutura mais apta a agir frente ao contexto atual, as organizações estão passando a valorizar aspectos da conduta humana que a rigidez burocrática não admitia. Sendo assim, o

que se pode apreender é que, apesar de valorizar-se a participação, a iniciativa, o conhecimento abrangente, o trabalho em equipe e não mais o fazer isolado, ou seja, embora haja a consciência da importância de um trabalho compartilhado, ainda há a predominância de um comportamento reativo em relação às imposições do meio e das delegações provenientes da gestão institucional centralizada em uma outra unidade.

Diante das premissas formuladas até então, sobre como os dirigentes percebem a missão e os objetivos institucionais, os seus papéis e suas dificuldades na realização destes, e sua correlação com a forma de comunicação predominante, e conseqüentemente, com a aprendizagem organizacional resultante destas variáveis, pode-se entender que a instituição deixa de utilizar seu tempo de forma pró-ativa, onde se pode afirmar que não há uma visão compartilhada a respeito de sua realidade atual e desejada. Destaca-se que, para uma organização obter uma visão compartilhada, esta deverá incentivar seus integrantes a desenvolverem o domínio pessoal, que é uma disciplina baseada em “um compromisso com a verdade sobre a realidade atual. Esse compromisso proporciona uma idéia clara de onde estamos e no que cremos, além de nos permitir começar a desenvolver a tensão criativa que nos impulsionará a criar o que desejamos de verdade” Kim e Mullen (1996, p. 160).

Vale ressaltar que, no final de fevereiro de 2000, desenvolveu-se um evento percebido como diferente entre os dirigentes, em função de necessidades emergenciais provocadas pelas alterações da coordenação de alguns cursos. Este evento pareceu constituir-se como um primeiro encaminhamento para uma dinâmica no sentido da aprendizagem generativa, pois os dirigentes puderam expor suas idéias, sua percepção em relação a si mesmos e aos outros e suas práticas na instituição. O relato seguinte define explicitamente esse fato:

“Em fevereiro, aconteceu uma reunião diferente, em função de uma necessidade, pois houve uma grande mudança nas coordenações. O resultado foi muito bom, penso que este tipo de encontro deveria ter sido mantido. Nosso papel não é só uma questão técnica, é questão de gerência, e nem todos os coordenadores têm habilidades gerenciais de se relacionar com as pessoas, tem gente que tem dificuldade com a burocracia da instituição, tem gente que tem dificuldade de planejar, enfim, ninguém foi preparado para ser coordenador. Então essa reunião, a cada dois meses, era um trabalho para a formação de coordenadores, posto que, quando sai um coordenador, até formar um outro coordenador, leva muito tempo, então, a unidade, o curso e o novo coordenador perdem com essa falta de preparo”(**Informante G**).

Embora se tenha observado que esse encontro pareceu sensibilizar os dirigentes sobre a necessidade de se institucionalizar rotinas para ampliar-se os espaços para o desenvolvimento da comunicação favorável na instituição e gerar as disciplinas de uma organização de aprendizagem, pode-se perceber que o fator tempo, reforçado nos depoimentos dos informantes, denota que o mesmo é percebido como escasso, policrônico e

linear, o que pode determinar a orientação da organização para uma postura de aprendizado situacional. À medida em que não se prioriza o tempo para os encontros de aprendizado e tem-se a falta do mesmo como justificativa para essas situações, pode-se pensar que a instituição não propicia aos seus dirigentes possibilidades para que “as pessoas desenvolvam a capacidade de transferirem novas percepções específicas e nem que tornem explícitos os seus modelos mentais, que são as ferramentas apropriadas para captar os novos conhecimentos” (Kim, 1996, p. 75). Entretanto, também pode-se inferir que os dirigentes reagem passivamente frente à sua falta de autonomia e ao poder decisório em suas ações, visto que eles acabam legitimando a burocracia e as demandas advindas da unidade central.

Ademais, é relevante ressaltar que os relacionamentos na unidade pesquisada são fundamentalmente baseados na autoridade linear tradicional, norteados pelo controle e centralização característicos do sistema burocrático que norteia a instituição. Os depoimentos a seguir elucidam a análise anteriormente apontada:

“A atividade é tanta que se você não se cuidar você fica 24 horas e não resolve todos os problemas. Por outro lado, é uma questão de organização também. Se você se obrigasse a ter um momento para aprender em conjunto. Nós temos um cultivo “fortuito”, pois de vez em quando temos que parar, mas que eu considero pouco. Eu acho que deveria ter pelo menos um encontro quinzenal com os coordenadores, direção. Essa é uma idéia que eu tenho, que eu acho que tem que acontecer, só que infelizmente ainda não deu para efetivar” (**Informante A**).

“Como a gente não tem planejamento, a gente não tem tempo para poder então sentar de repente e ao invés de ficar discutindo problemas já existentes, ficar discutindo novas idéias, para a gente poder obter diferenciais, poder ter melhorias, ao invés de ficar apagando incêndios. Então, eu acho que é a falta de tempo para essas atividades que, talvez, com o planejamento de atividades burocráticas, isso seria sanado. A aprendizagem do grupo é bastante interessante, eu acho que tem muitas pessoas que nessas reuniões conseguem contribuir para o esforço do grupo” (**Informante B**).

Ao pretender-se verificar como se configuram as práticas de aprendizado, percebeu-se que as reuniões formalizam o que existe na prática em termos de aprendizado institucional. Neste sentido, cabe enfatizar que as reuniões podem ser úteis na análise do aprendizado de uma organização, pois desempenham um dos mecanismos presentes na comunicação organizacional. Logo, pode ainda salientar-se, de acordo com Jai (1999, p. 80), que “uma reunião define a equipe, o grupo ou a unidade estudada, pois é o momento onde o grupo revê, atualiza e soma o que sabe como grupo”. Todavia, o autor reitera que, para que uma reunião atinja essas funções, deve ser bem planejada para que se transforme num trabalho em equipe, onde o grupo pode aprender a trabalhar em conjunto, já que “uma reunião é uma arena de



disputa de status, é um momento único, onde os membros têm a chance de descobrir qual é o seu prestígio dentro do grupo” (Jai, 199, p. 82).

Inicialmente, verificou-se que as reuniões não eram planejadas adequadamente, pois não se elaborava a ata da reunião e os participantes não conheciam previamente as suas pautas, destacando-se que predominava uma grande quantidade de informações e delegações de forma desorganizada. Entretanto, no decorrer desta pesquisa, observou-se uma evolução, pois passou-se a organizar as reuniões mediante a entrega de uma pauta antecipadamente e os seus resultados eram devidamente registrados e analisados.

As reuniões, na perspectiva dos dirigentes, constituem uma possibilidade de interação e compartilhamento de informações, sentimentos e até geradoras de um aprendizado operacional para os problemas do dia-a-dia institucional, como se explicita nos depoimentos a seguir:

“Essa interação existe e poderia ser melhorada se a gente se planejasse para fazer que isso funcionasse, objetivando um relacionamento, um objetivo maior” (**Informante C**).

“Parece que quem sempre tem uma experiência maior consegue passar alguma coisa ou então qualquer pessoa que vivenciou algo diferente e que isso possa contribuir para a resolução de algum outro problema de outro coordenador ou da própria direção. Então, eu vejo que é uma comunicação de crescimento, a gente vai aprendendo sempre alguma coisa nova, alguma coisa para você fazer tanto na vida profissional quanto na vida pessoal” (**Informante D**).

“Apesar da junção de todos os problemas que ocorrem nessas reuniões de segunda-feira e apesar das críticas que eu ouço, eu penso que esse é um momento que tem sido de grande aprendizagem, porque eu tenho ouvido muitas coisas que até então me eram estranhas sobre determinações, sobre normatizações, sobre como conduzir tal problema durante o semestre, sobre prazos, sobre datas limites. Então, essas reuniões têm sido muito produtivas nesse sentido. Outro momento em que eu aprendo bastante são todas às vezes que eu marco esses horários para conversar com a direção, para despachar os problemas mais urgentes” (**Informante D**).

A partir destas declarações, perceber que as reuniões podem ser interpretadas tanto como momentos de cobrança, quanto como possíveis formas dos dirigentes se comunicarem de forma favorável na direção do aprendizado organizacional. Contudo, em relação à integração das atividades dos dirigentes, nota-se que nestas reuniões desenvolve-se uma aprendizagem que não alcança o *double loop*, pois restringe-se à resolução de problemas.

Constatou-se, também, que os dirigentes participam de fóruns e seminários na unidade central da instituição. Embora esses eventos sejam programados para a integração dos centros e das unidades da instituição, verificou-se que há discordância entre os entrevistados, acerca destes eventos institucionalizados, conforme reitera-se a seguir:

“Gradativamente surgem novidades nesse processo de coordenação e direção. Entretanto, parece que essas novidades vêm em função das exigências, ou seja, eminências do mercado. Sinto que ainda não se sentiu essa necessidade tão grande de estar cultivando, embora se faça esse encontro dos coordenadores. É o encontro que busca o aprendizado, só que a princípio parece que é um encontro para cobrança de resultado. Já se vai para lá pensando assim: Eu vou para lá para aprender, eu vou me nutrir, eu vou voltar com suporte. É sempre assim, a gente vai nos encontros para se dar satisfação, para sermos cobrados da lição de casa, dentro da perspectiva mais tradicional, e daí é mais uma sobrecarga” (**Informante E**).

Com base no exposto, em conformidade com as disfunções de aprendizado encontradas, na perspectiva dos informantes, pode justificar-se as falhas de comunicação e a ausência do aprendizado generativo através do sistema burocrático, subjacente aos valores e posturas identificados como entraves à realização de suas funções de aprender a aprender, segundo as seguintes afirmativas:

“É muito estresse e você acaba não tendo fôlego ou você não tem nem tempo para pensar, você tem que dar conta. Às vezes eu falo para os coordenadores que a gente deveria parar e pensar e tentar buscar formas de trabalhar em conjunto para resolver alguns problemas comuns, do jeito que trabalhamos não dá para tomar atitudes conjuntas (**Informante F**).

São raríssimas as vezes que repensamos e refletimos e vemos o que é que pode ser feito. A gente aprende. Eu acho que o grupo aprendeu muito do ano passado para cá e mesmo esse semestre. Eu acho assim que tem um amadurecimento do grupo e mesmo em termos de aprendizado. Eu acho que aprendi muito, tanto em termos de vida profissional quanto pessoal. Mas é tudo na base de você apanhar. Você apanha a primeira vez, daí você vai lá e aprende, amadurece, vê como se poderia fazer melhor, entendeu? Mas, enfim, não há um aprendizado em função de uma reflexão, é um aprendizado em função do erro e do ter que corrigir. Não é um aprendizado ativo, é reativo” (**Informante F**).

Ao finalizar esta análise, nota-se, então, que a unidade pesquisada mantém uma relação de submissão com seu ambiente e em relação à unidade central. Assim, os dirigentes acabam inibindo as possibilidades de intercâmbios de idéias nos espaços internos e externos à instituição. Logo, cabe assinalar também que, dentre as deficiências encontradas, predominam as deficiências citadas por Senge (1997), denominadas ‘o inimigo está lá fora’, os ‘consertos que pipocam’, que por conta desses processos, parecem limitar de forma significativa a aprendizagem, atendendo prioritariamente aos anseios dos cursos, visto que o processo, pelo que tudo indica, está prioritariamente permeado de deficiências e limitações. Logo, na resolução dos problemas imediatos, a aprendizagem é induzida como atividade reativa às solicitações que, eventualmente, são apresentadas pela unidade central e pelo meio externo, a partir de problemas muitas vezes já instaurados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse desta pesquisa esteve voltado para descrever como se configuram os processos de comunicação entre os dirigentes da Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis e sua provável interferência na aprendizagem organizacional.

À medida que se aplicou a técnica de triangulação, comparando os dados coletados com os documentos consultados (Regimento Interno e Estatuto da Instituição, 1998), pode-se entender que, apesar da comunicação entre os dirigentes ser considerada por estes como de fácil acesso, esta torna-se prejudicada devido ao modo de gestão burocrático, as demandas operacionais diárias, pela centralização do poder decisório na unidade central da instituição e, conseqüentemente, pela sua falta de autonomia. Assim, identificou-se que a dinâmica da comunicação formal parece delinear-se pelos documentos que regem a instituição e que se definem basicamente em seu Estatuto e Regimento Interno, de onde partem todos os princípios, normas e padrões que retratam as ações organizacionais.

Dando seqüência ao desenvolvimento deste trabalho, foi necessário conhecer a dinâmica dos aspectos gerenciais básicos que sustentam a unidade. Analisaram-se, então, as diferenças entre a missão definida pela instituição e a missão percebida pelos participantes no período estudado, assim como, os papéis institucionalizados para os dirigentes nos documentos pesquisados. Finalmente, através da observação participante, foi possível responder ao problema de pesquisa, ou seja, elaborar considerações sobre como a unidade se posiciona em relação à sua comunicação e, deste modo, entender como se processa a aprendizagem organizacional.

Ao investigar a missão percebida e a missão instituída, constatou-se que a unidade pesquisada parece não apresentar uma missão verdadeiramente compartilhada, fato que demonstra a ausência de autonomia da unidade estudada em relação à sua central. Por isso, a imagem institucional não é percebida em toda a sua abrangência, havendo dicotomias, na perspectiva dos informantes, acerca da missão instituída e a missão percebida. Assim, de acordo com a ênfase dedicada às atividades operacionais em detrimento das atividades estratégicas necessárias, parece não haver, também, uma filosofia claramente definida, que promova a comunicação favorável às discussões geradoras de processos consistentes de aprendizagem na unidade.

Prevalece, desta forma, a orientação para a perspectiva de processos de comunicação predominantemente ascendentes e descendentes, conduzindo a instituição aos círculos

viciosos dos modelos de aprendizagem do tipo problema-solução. Neste sentido, os dirigentes adotam os valores determinados pela instituição, onde a direção busca soluções para seu campus, e os coordenadores de curso, para seus respectivos cursos. Logo, o aprendizado acontece geralmente a reboque e em reação às pressões ambientais interna e externa, advindas da unidade central através das comunicações internas formalizadas via e-mail ou na figura da direção de centro.

A existência de uma estrutura hierárquica e de poder centralizada na unidade central da Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis interfere na sua comunicação organizacional, como também contribui para o desencadeamento de outras implicações organizacionais, tais como um corpo diretivo preso aos aspectos meramente operacionais de suas atribuições, legalizadas pelos documentos formais da instituição. Embora tais atribuições possam ser consideradas relevantes para o direcionamento da unidade, estas acabam por extinguir as possibilidades de um pensar compartilhado e estratégico. Ademais, a predominância da comunicação ascendente e descendente, em detrimento do pequeno tempo dedicado à comunicação horizontal, a presença de uma estrutura hierárquica e de poder, podem decifrar a falta de iniciativa em relação às políticas para a comunicação favorável e ao diálogo na instituição. A comunicação horizontal é caracterizada, de acordo com os entrevistados, pelas trocas informais entre os coordenadores e os diretores da unidade, sendo portanto, efetuada em caráter espontâneo de acordo com as afinidades entre os mesmos e as necessidades encontradas, não se constituindo em uma política formalizada.

Conforme Mintzberg (1994), a consistência ou força dos valores de um grupo ou organização é tanto maior quanto for a ênfase em tais valores e na estabilidade da força de trabalho, ou seja, das pessoas que compõem o grupo. Pelo fato dos dirigentes entrevistados exercerem um papel de destaque na instituição, parece que os valores predominantes, de acordo com alguns dados apontados anteriormente, ainda não estão suficientemente enraizados. Mesmo assim, notou-se que os dirigentes reagem passivamente em relação ao que é imposto pela unidade central, embora critiquem os excessos burocráticos institucionalizados. Entretanto, percebe-se que as grandes mudanças promovidas pela instituição são geralmente provenientes da necessidade de competir no mercado, fato que provoca alteração constante das exigências que a instituição central impõe à unidade estudada, pois ao mesmo tempo que a instituição não favorece políticas que implementem uma real filosofia de aprendizagem, enfatiza a necessidade de acompanhar-se a competitividade do ambiente externo. Logo, apesar de poder-se constatar que já existe uma consciência relativa

quanto à premência de institucionalizar-se espaços para o amadurecimento de uma filosofia organizacional geradora de um aprendizado mais generativo, ainda se conserva uma postura eminentemente reativa em relação às necessidades de mudança detectadas.

Enfim, comprova-se, através da perspectiva longitudinal deste trabalho, que, como afirma Morgan (1996), as organizações são abstrações na cabeça das pessoas que a compõem e, portanto, se tais abstrações se alteram, alteram-se as ações que efetivam a própria organização. Assim, à medida que se conclui que a unidade pesquisada não apresenta uma comunicação relativamente favorável, pode-se também constatar que os espaços para que os dirigentes transformem suas abstrações em ações podem ser considerados ainda restritos e que a construção do aprendizado é lenta e de acordo com as urgências da sobrevivência organizacional. Sendo assim, essa ausência acaba por limitar “contextos criadores de significados e definidores da perspectiva” organizacional desejada (Senge, 1990), inibindo-se, desta forma, os esforços determinantes da organização que aprende, que se constituem na clareza da missão, dos valores, do diálogo e do estabelecimento continuado de um pensamento organizacional sistêmico. Nesta perspectiva, a unidade analisada encontra-se inerentemente limitada em sua flexibilidade, que se pode clarear nas deficiências já ressaltadas, com relação à escassez de momentos instituídos para formas favoráveis de comunicação como a discussão e o crescente diálogo, condições fundamentais para uma organização reinventar-se.

Todavia, apesar de tentar-se correlacionar neste trabalho as deficiências nos processos de comunicação às formas de aprendizagem da unidade em questão, em nenhum momento imagina-se que a comunicação desfavorável seja a única variável responsável pela configuração de aprendizagem detectada, visto que a presente pesquisa limitou-se à observação dos aspectos implícitos e explícitos referentes à missão, aos objetivos institucionais, ao papel dos dirigentes e à busca da observação de práticas de aprendizado no decorrer deste trabalho qualitativo.

Pode-se por conseguinte, afirmar que uma das causas encontradas para os processos de comunicação e, conseqüentemente, aprendizagem disfuncionais seriam as definidas por Kim (1996). Destaca-se a aprendizagem fragmentada, presente na unidade pesquisada, causada pela ausência de compartilhamento entre os grupos. Outra desconexão de aprendizado apontada pelo autor é a aprendizagem oportunística, na qual pequenos grupos ou indivíduos determinam as ações organizacionais, fato que se evidenciou mediante a análise dos dados encontrados na realidade organizacional pesquisada. Saliencia-se que, subjacente às perspectivas de aprendizado predominantemente fragmentado e oportunístico, observou-se as

deficiências de aprendizado assinaladas por Senge (1997), dentre as quais, o ‘inimigo está lá fora’, a ‘fixação em eventos’, os ‘consertos que pipocam’ e os ‘adversários acidentais’.

À medida que este estudo de caso foi realizado, sobretudo, a partir da experiência e percepção dos entrevistados, contribuiu para a exploração da realidade organizacional. Entretanto, uma das limitações desta pesquisa é não conseguir apreender totalmente a realidade pesquisada, ficando este estudo com uma visão parcial da unidade estudada. Assim, ao tentar-se desvendar determinados aspectos da realidade pesquisada, outros ainda permanecem obscuros, tendo em vista a necessidade de se aprofundar em determinadas interpretações em detrimento de outras, relegando para um segundo plano aspectos importantes da realidade organizacional Morgan (1996). Ademais, o método estudo de caso, por suas características, não permite a transferibilidade dos resultados da pesquisa, tendo em vista que a unidade estudada, selecionada intencionalmente, difere das demais organizações. Pode ainda ser considerada uma das limitações desta pesquisa a necessidade de sigilo, que dificultou o processo de caracterização da unidade pesquisada e na apresentação das informações.

A perspectiva de entender os processos de comunicação e aprendizagem, dada a complexidade do ambiente organizacional, concorreu para a definição do tema desta dissertação. Desta forma, uma outra limitação que merece ser apontada é que a literatura brasileira referente ao processo de comunicação nas organizações ainda é incipiente.

Cabe ressaltar que, durante o processo teórico-empírico da presente pesquisa, procurou-se manter claros os objetivos traçados na proposta deste trabalho, visando responder à pergunta norteadora desta pesquisa. Ao finalizar estas considerações, acredita-se que esta pode apresentar-se como ponto de partida à realização de estudos futuros e para o aprofundamento da compreensão das dinâmicas organizacionais. Para estudos futuros, sugere-se pesquisas buscando aprofundar o entendimento sobre questões inerentes às organizações, tais como os processos de comunicação nas organizações, sua relação com a burocracia, o poder, e suas possíveis influências sobre a configuração de uma filosofia de aprendizagem nas organizações. Entende-se, portanto, que a relevância para a realização de estudos sobre estes temas está em preencher as lacunas teóricas ressaltadas neste trabalho, no que tange à inter-relação entre o processo de comunicação e a aprendizagem organizacional.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. M. **Experiência da UFPb com o modelo multicampi: regionalização e interiorização**. 1984. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ACKOFF, R. L. Towards a system of concepts. **Management science**, v. 17, p.84-86, n. 11, 1971.
- ANGELONI, M. T; Fernandes, C. B. A comunicação empresarial. **Revista de Ciências da Administração**. Florianópolis: UFSC. vol. 1, p. 84-95, ago. 1999.
- ANGELONI, M. T. **Facteurs explicatifs du choix des moyens de communication dans une organisation**: Une etude de cas. 1994. Thèse pour l obtention du Doctorat Nouveau Régime en Sciences de Gestion: Université Pierre Mendes France, Grenoble.
- AMADO, G.; GUITTET, A. **A dinâmica da comunicação nos grupos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARGYRIS, C. Aprendizado de duas voltas. **HSM Management**. Nov./Dez. 1999, p. 12-20.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BLINKSTEIN, I. **Técnicas da comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1995.
- BOWDITCH, J. L; BUONO, A. F. **Elementos do comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- BOYETT, J. H. **O Guia dos gurus: os melhores conceitos e práticas de negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CASTRO, L. M M. **Planejamento estratégico**. In: Universidade: organização, planejamento e gestão, UFSC, Florianópolis, 1988.
- COOK, S. D.; YANOW, D. Culture and organizational Learning. **Journal of Management Inquiry**. v. 2, n. 4, p. 70-78. Dec./ 1993.
- CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. **Learning within organization**. Ontario: The University of western Ontario, 1995.
- CROZIER, M. **O fenômeno burocrático**: ensaio sobre as tendências burocráticas dos sistemas de organização modernos e suas relações, na França, com o sistema social e cultural. Brasília: Editora da UnB, 1981.
- DEMO, P. Extensão universitária: Algumas idéias preliminares. In: **A universidade e o desenvolvimento regional**. Fortaleza: Ed da LTC, 1980.

ELLINOR, L. ; GERARD, G. **Diálogo – redescobrimo o poder transformador da conversa**. São Paulo: Futura, 1998.

FARIA, A. N.; SUASSUNA, N. **A comunicação na administração**. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos, 1982.

FEARING, F. **A comunicação humana**. In: COHN, G. Comunicação e indústria cultural, São Paulo: Nacional, 1978. p.56-62.

FERREIRA, J. M. C. (org). **Psicossociologia das organizações**. Portugal: McGraw-Hill de Lisboa, 1996.

FINGER, A. P. Gestão acadêmica. In: **Universidade – organização, planejamento e gestão**. UFSC, Florianópolis, SC, 1988.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional**. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, M. T. L. **O desvendar a cultura de uma organização: uma discussão metodológica**. In: FLEURY, M T. L. e FISCHER, Rosa Maria (coord.). Cultura e poder nas organizações. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo: Makron, 1991.

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

GODOY, A. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração – RAE – **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35, p. 57-63 mar./abr., 1995.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV. v.35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GIBB, J. R. Defensive communication, **Journal of Communication**, v.11, p.141-148, 1961.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GREINER, L. E. **Patterns of organization change**. In: DALTON, Gene W., LAWRENCE, P. R.; GREINER, L. E. Organizational change and development. Illinois: Richard D. Irwin, 1970.

HALL, R. **Organização – estrutura e processos**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.

HAMPTON, D. R. **Comportamento organizacional**. São Paulo: McGraw-Hill, 1990.

ISAACS, W. Dialogue, collective thinking, and organizational learning. **Organizational Dynamics**. v. 22 , n. 2, p. 24-39, 1995.

JAI, A. Como conduzir uma reunião. In: **Comunicação eficaz na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.



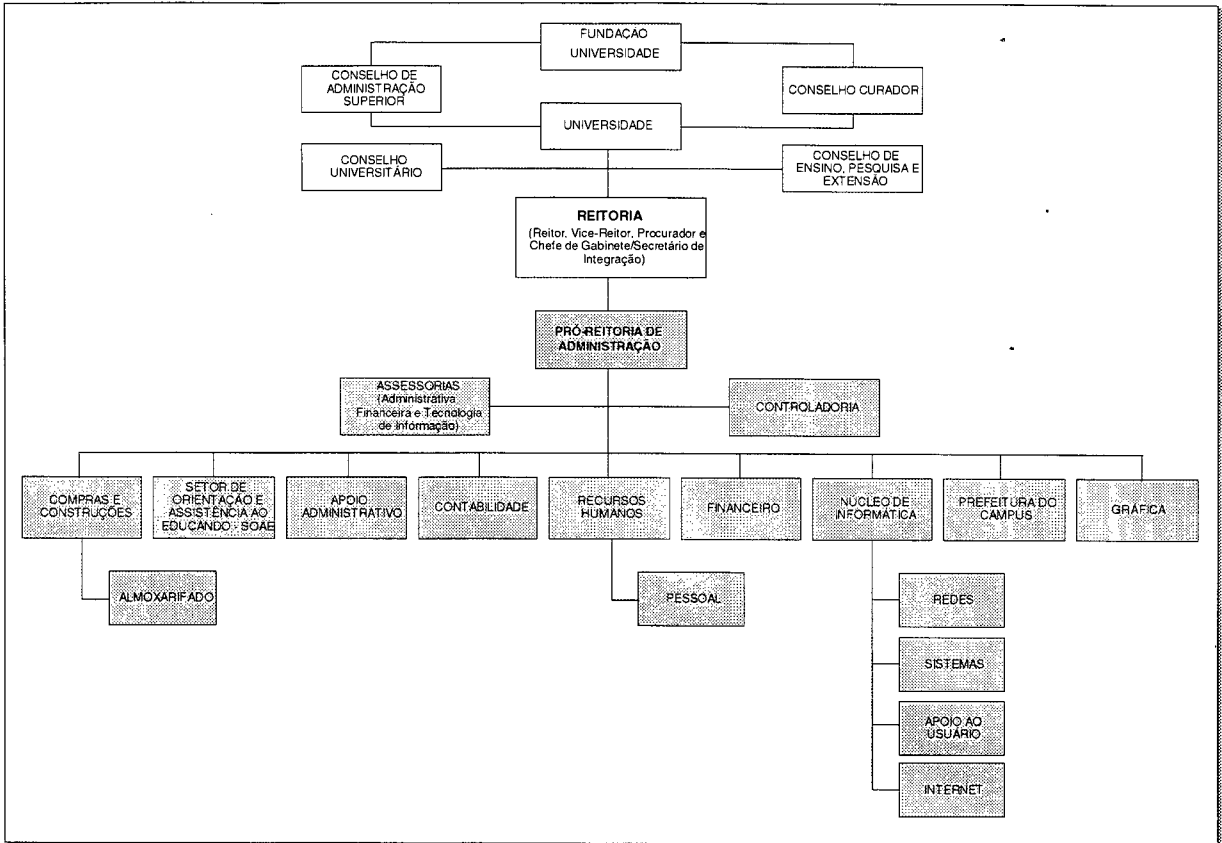
- JESUÍNO, J. C. **Processos de liderança**. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**. v. 35, n.1, p.37-45, fall 1993.
- KIM, D.; MULLEN, E. O espírito da organização que aprende. In: WARDMAN, K. T. (org) **Criando organizações que aprendem**. Futura, 1996.
- KOFMAN, F. Contabilidade de dois loops – uma linguagem para a organização que aprende. In: WARDMAN, K. **Criando organizações que aprendem**. São Paulo: Futura, 1996.
- LEAVITT, H. J. **Applied organization change in industry**: structural, technical, and human approaches. In: DALTON, G., LAWRENCE, P., GREINER, L. **Organizational change and development**. Illinois: Richard D. Irwin, 1970.
- LÜDKE, M.; ANDRÊ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MASSELLI, R. **A interferência dos níveis hierárquicos na confiabilidade e na eficácia da comunicação interna da TELESC**. Florianópolis: Dissertação de Mestrado em Administração. Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.
- MEGGINSON, L. (org). **Administração, conceitos e aplicações**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1986.
- MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in Adulthood**. San Francisco: Jossey, 1991.
- MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in educacion**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- MEYER, V. Jr. Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade. In: **Universidade – organização, planejamento e gestão**. UFSC, Florianópolis, SC, 1988.
- MILLER, J. **Linguagem, psicologia e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- MÍNAYO, M. C. e SANCHES, O. **Quantitativo – Qualitativo: oposição ou complementaridade?**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1996.
- MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1997.
- MINTZBERG, H. La cultura empresarial. In: MINTZBERG, H. **La estructuración de las organizaciones**. Barcelona: Ariel, 1994.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- \_\_\_\_\_; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v.5, n. 4, p. 491-500, 1980.

- MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: LTC, 1985.
- MUCHIELLI, R. **A condução de reuniões**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- NICOLINI, D.; MEZNAR, M. **The social construction of organizational learning: Conceptual and Practical Issues in the Field**. Human Relacion. v. 48 , n. 7, p. 104-120, 1995.
- OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY – aprendizado e desenvolvimento: um processo interativo**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PASOLD, C. L. **Comunicação nas relações humanas organizacionais**. Florianópolis: Estudandil, 1987.
- PIAGET, J. **Memória e inteligência**. Rio de Janeiro: Artenova, 1970.
- PENTEADO, J. R. W. **A técnica da comunicação humana**. São Paulo: Pioneira, 1980.
- REGO, T. C.. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.
- RICKEN, I. Política de expansão do ensino superior: reflexão e propostas, UFSC, Florianópolis, 1981.
- ROMERO, J. B. B. Concepções de universidade. In: **Universidade – organização, planejamento e gestão**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1988.
- RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S. **Qualitative interviewing: the art of hearing data**. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- RYAN, S. O surgimento das comunidades que aprendem. In: WARDMAN, K. T. (edit.) **Criando organizações que aprendem**. Futura, 1996.
- SANCHES, E. N. **Comprometimento organizacional e envolvimento com o trabalho: um estudo de caso**. Florianópolis: Dissertação de Mestrado em Administração. Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.
- SCHUCK, G. **Tecnologia inteligente, operários inteligentes – uma nova pedagogia para o local de trabalho high-tech**. In: WARDMAN, K. T (org.). **Criando organizações que aprendem**. São Paulo: Futura, 1996.
- SHALL, M. S. A communication-rules approach to organizational culture. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, p. 557-581, dec./183.
- SCHEIN, E. **Psicologia organizacional**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- \* SENGE, P. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1990.

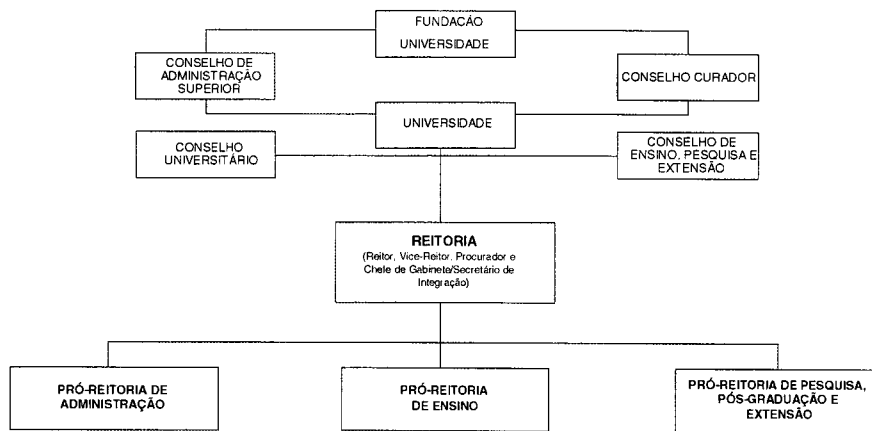
- \_\_\_\_\_. Como você sabe se sua organização está aprendendo? In: WARDMAN, K. T (org). **Criando organizações que aprendem**. São Paulo: Futura, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A quinta disciplina: caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- SILVA, N. **Cultura e estruturas de ação orientadas para o aprendizado organizacional: o caso das Empresas Eliane**. Florianópolis: Projeto de tese de doutorado. Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- \_\_\_\_\_. As interseções entre cultura e aprendizagem organizacional. In: **Anais do 1º Encontro Anual da ENEO, CD ROM**, Curitiba, PR: 2000.
- SIMON, H. **Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 1979.
- STONER, J. A. F.; FREEMAN, E. R. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1994.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ULRICH, D. **Recursos humanos estratégicos**. São Paulo: Futura, 2000.
- VYGOTSKY, J. L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- YIN, R. K. **Case study research**. Beverly hills: Sage Publications, 7ª ed., 1987.
- ZACARELLI, S. B. Administração de recursos humanos na universidade. In: **Liderança e administração na universidade**. Seminário latino americano de liderança e administração universitária, UFSC, Florianópolis, 1986.
- \*ZANELLI, J. C. Interações humanas, significados compartilhados e aprendizagem organizacional. In: **Anais do 1º Encontro da ENEO, CD ROM**, Curitiba, PR: 2000.

## **ANEXOS**

**Anexo 1:** Organograma geral com o esboço dos campi central da Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis



**Anexo 2:** Organograma geral da Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis



**Anexo 3: Organograma da instituição pesquisada, esboçando, na estrutura geral, a distribuição dos campi da Instituição de Ensino Superior Privada da Grande Florianópolis**

