



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

CAMPUS UNIVERSITÁRIO – TRINDADE – CAIXA POSTAL 476
CEP. 88040-900 – FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E
GESTÃO DO CONHECIMENTO**

Jane Lucia Silva Santos

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO
ESTRATÉGICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

**Florianópolis
2009**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

CAMPUS UNIVERSITÁRIO – TRINDADE – CAIXA POSTAL 476
CEP. 88040-900 – FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E
GESTÃO DO CONHECIMENTO**

Jane Lucia Silva Santos

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO
ESTRATÉGICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientador:
Prof. Gregorio Varvakis, Dr.
Co-orientadora:
Profa. Andrea Steil, Dra.

**Florianópolis
2009**

JANE LUCIA SILVA SANTOS

PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL DURANTE
A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do Título de
Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pelo Programa de
Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2009.



Prof. Roberto C. S. Pacheco, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



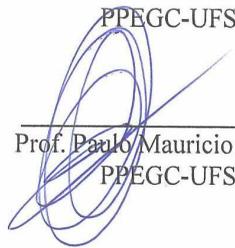
Prof. Gregorio Varvakis, Dr.
Orientador



Profa. Andrea Steil, Dra.
Co-Orientadora



Prof. Neri dos Santos, Dr.
PPEGC-UFSC



Prof. Paulo Mauricio Selig, Dr.
PPEGC-UFSC

Dedico este trabalho à minha família,
por todo amor, incentivo,
compreensão e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de amor e sabedoria.

À minha mamãe e ao meu querido irmão por estar sempre presente mesmo na distância geográfica, pela compreensão, pelo incentivo e encorajamento durante o curso.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC), pela possibilidade concedida para realizar este mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro (bolsa) durante a realização deste trabalho.

Aos professores do PPEGC, especialmente, Prof. Dr. Gregorio Varvakis e Profa. Dra. Andrea Steil pela orientação indispensável para a realização deste trabalho, bem como pelas contribuições de valor incomparável.

Aos professores Dr. Neri dos Santos e Dr. Paulo Mauricio Selig, por terem aceitado ao convite de participar da banca de avaliação deste trabalho, e pelas contribuições feitas.

Ao grupo do Núcleo de Gestão para Sustentabilidade (NGS) pelas riquíssimas trocas de conhecimentos e experiências, e pelo maravilhoso convívio durante esses dois últimos anos.

Aos colegas e amigos do PPEGC, PGCIN e PPGEF que conheci durante o andamento do curso.

Ao meu amigo Marcus Braga pelo suporte sempre presente e por compartilhar preciosas experiências.

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL) por abrir as suas portas para a realização deste estudo, em especial, a Reitora Ana Dayse Rezende Dorea, a Assessoria do Gabinete e a toda equipe da Pró-Reitoria de Gestão Institucional (PROGINST), que me receberam com tanto carinho durante a coleta dos dados.

Aos professores Olival Freitas Junior e João Carlos C. Barbirato pelo incentivo e apoio desde o processo de seleção para o mestrado no PPEGC, e por terem me disponibilizado todas as informações necessárias e os documentos da UFAL.

A todos aqueles que participaram das entrevistas e que contribuíram direta ou indiretamente para esta pesquisa.

RESUMO

SANTOS, Jane L. S. Processo de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento estratégico na Universidade Federal de Alagoas, 2009, 134 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis, Brasil.

Embora alguns estudos demonstrem a relação entre planejamento estratégico e aprendizagem organizacional, ainda percebe-se a falta de pesquisas empíricas que investiguem a existência (ou não) de processos de aprendizagem organizacional na fase de implementação do planejamento estratégico, principalmente em organizações públicas. Essa lacuna serve como motivadora para o desenvolvimento deste trabalho, que tem o objetivo de descrever e analisar se e como acontece o processo de aprendizagem organizacional na fase de implementação do planejamento estratégico na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para realizar este estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de estudo de caso na UFAL, na qual os dados foram coletados utilizando-se análise de documentos, entrevistas e observação não-participante. A análise dos dados foi guiada pelo *framework* dos 4I (intuição, interpretação, integração e institucionalização) de aprendizagem organizacional, por meio do qual foi possível estudar tanto aspectos cognitivos como aspectos comportamentais, nos níveis de análise individual, grupal e organizacional. Os principais resultados revelam que ocorreram, durante a implementação do planejamento estratégico na UFAL, processos de assimilação e de utilização da aprendizagem organizacional, por meio dos (sub) processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização da aprendizagem. Portanto, a utilização do *framework* dos 4I desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999) foi adequada para investigar o processo de aprendizagem organizacional na fase de implementação do planejamento estratégico na UFAL. Assim, este trabalho contribui para preencher a lacuna da falta de estudos empíricos, além de criar oportunidades para futuras pesquisas sobre esta temática.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional; Planejamento Estratégico; Universidade Pública.

ABSTRACT

SANTOS, Jane L. S. Organizational learning process during the implementation of strategic planning at the Federal University of Alagoas. 2009. 135 p. Thesis (Masters in Knowledge Engineering and Management). Knowledge Engineering and Management Post-Graduation Program. Federal University of Santa Catarina, Florianopolis. Brazil.

Although some studies demonstrate the relationship between strategic planning and organizational learning, there is still a lack of empirical research to investigate the occurrence (or not) of organizational learning processes in the implementation phase of strategic planning, especially in public organizations. Motivated by such concern, the objective of the present study is to describe and analyze whether and how occurs organizational learning process during the implementation phase of strategic planning at the Federal University of Alagoas (UFAL). A qualitative research was conducted by means of a single case study approach, using documental analysis, interviews and non-participant observation conducted at the UFAL. Data analysis was guided by the 4I framework of organizational learning (4I: intuition, interpretation, integration and institutionalization), through which it was possible to study both cognitive and behavioral aspects, at the individual, group and organizational levels. Results research reveals that occurred assimilation and use processes of organizational learning during the implementation of strategic planning at the UFAL, through the processes of intuition, interpretation, integration and institutionalization of learning. Therefore, the use of the organizational learning framework developed by Crossan, Lane and White (1999) was adequate to study the organizational learning process during the implementation phase of strategic planning at the UFAL. In this way, this study contributes to filling the lack the gap of empirical studies, and creates opportunities for future research on this topic.

Key works: Organizational Learning; Strategic Planning; Public University.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis e tipos de planejamento estratégico.....	10
Figura 2 – Fases do planejamento estratégico.....	14
Figura 3 – Visão Geral do Processo de Planejamento Estratégico.....	15
Figura 4 – Fases estruturais do processo de planejamento estratégico e seus produtos/resultados	19
Figura 5 – Posicionamento da AO nos estudos de Reichers e Schneider (1990).....	27
Figura 6 – Aprendizagem organizacional como um processo dinâmico.....	30
Figura 7 – Estrutura conceitual da pesquisa.....	49
Figura 8 – Triangulação de fontes de dados na pesquisa.....	56
Figura 9 – Estrutura organizacional da Universidade Federal de Alagoas (resumo).....	70
Figura 10 – Principais acontecimentos relacionados ao processo de planejamento na UFAL.....	72
Figura 11 – Elaboração do PDI (2008 – 2012) da UFAL.....	75
Figura 12 – Mapa do processo de intuição durante a implementação do planejamento na UFAL.....	88
Figura 13 – Mapa do processo de interpretação durante a implementação do planejamento na UFAL.....	92
Figura 14 – Representação das relações entre os atores organizacionais no nível da reitoria da UFAL.....	94
Figura 15 – Espaços interativos de conversação e diálogo	94
Figura 16 – Mapa do processo de integração durante a implementação do planejamento na UFAL.....	96
Figura 17 – Mapa do processo de institucionalização durante a implementação do planejamento na UFAL.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas do processo de formulação e implementação de estratégias	11
Quadro 2 – Conceitos de aprendizagem organizacional na literatura ...	28
Quadro 3 – Fatores do <i>framework</i> dos 4I de aprendizagem organizacional	31
Quadro 4 – Descrição dos fatores relacionados ao <i>Framework</i> dos 4I de aprendizagem organizacional	39
Quadro 5 – Descrição dos construtos da SLAM	41
Quadro 6 – Aspectos da pesquisa qualitativa considerados no trabalho.....	51
Quadro 7 – Entrevistas por data de realização	55
Quadro 8 – Passos da análise e interpretação dos dados	57
Quadro 9 – Síntese dos aspectos metodológicos utilizados no estudo	58
Quadro 10 – Parâmetros gerais para análise de documentos.....	59
Quadro 11 – Critérios de análise relacionados ao processo de intuição.....	61
Quadro 12 – Critérios de análise relacionados ao processo de interpretação	62
Quadro 13 – Critérios de análise relacionados ao processo de integração	63
Quadro 14 – Critérios de análise relacionados ao processo de institucionalização.....	64
Quadro 15 – Fatores relacionados ao processo de <i>feed-forward</i>	65
Quadro 16 – Fatores relacionados ao processo de <i>feedback</i>	66
Quadro 17 – Principais dificuldades para implementar o planejamento na UFAL.....	77

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE QUADROS	vii
1 – INTRODUÇÃO	
1.1 – PROBLEMA DE PESQUISA.....	2
1.2 – OBJETIVOS	3
1.3 – JUSTIFICATIVAS TEÓRICA E PRÁTICA.....	4
1.4 – ESCOPO E DELIMITAÇÕES.....	5
1.5 – ADERÊNCIA AO PPEGC E INTERDISCIPLINARIDADE DO TEMA	6
1.6 – ESTRUTURA DO TRABALHO.....	8
2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 – PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS ORGANIZAÇÕES.....	9
2.2 – O PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.....	13
2.2.1 – Síntese do Processo de Planejamento Estratégico	19
2.3 – IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	20
2.4 – APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	25
2.5 – O PROCESSO DINÂMICO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	29
2.5.1 – O Processo de Intuição	32
2.5.2 – O Processo de Interpretação	32
2.5.3 – O Processo de Integração	33
2.5.4 – O Processo de Institucionalização	34
2.5.5 – O Processo de <i>Feed-forward</i>	35
2.5.6 – O Processo de <i>Feedback</i>	36
2.5.7 – Síntese do <i>Framework</i> dos 4I de Aprendizagem Organizacional	38
2.6 – UTILIZAÇÃO DO <i>FRAMEWORK</i> DOS 4I DE AO	40

2.7 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	45
3 – MÉTODOS E TÉCNICAS	
3.1 – ASPECTOS CONCEITUAIS DA PESQUISA	47
3.2 – DELINEAMENTO DA PESQUISA	49
3.3 – PARTICIPANTES DA PESQUISA	53
3.4 – PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS	53
3.5 – PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	56
3.6 – PARÂMETROS DE ANÁLISE	59
3.6.1 – Macro-categoria 1: Implementação do Planejamento Estratégico (PE)	60
3.6.2 – Macro-categoria 2: Processos de AO na Implementação do PE	60
3.6.3 – Macro-categoria 3: Processos de Assimilação e Utilização da AO na Implementação do PE	64
3.7 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	67
4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	
4.1 – A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL).....	68
4.1.1 – A Estrutura organizacional da UFAL	69
4.1.2 – O Planejamento Estratégico da UFAL	72
4.2 – A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA UFAL	76
4.3 – PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA UFAL	87
4.4 – PROCESSOS DE ASSIMILAÇÃO E DE UTILIZAÇÃO DE AO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA UFAL.....	104
4.5 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	114
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
5.2 – RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	120
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
APÊNDICE 1 – PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	
APÊNDICE 2 – PROTOCOLO DE ENTREVISTA	
APÊNDICE 3 – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES	

1 INTRODUÇÃO

Desde que as organizações começaram a perceber a importância do conhecimento, este recurso intangível passou a ser visto como elemento indispensável e a sua utilização como uma questão de sobrevivência organizacional. Segundo Saito *et al.* (2007), a partir da aceitação ampla do conhecimento como um recurso econômico crítico, as organizações têm realizado diversos esforços para tornar eficaz a sua criação, transferência e aplicação. O conhecimento, portanto, é fruto das interações que ocorrem no ambiente organizacional e se desenvolve por meio de processos de aprendizagem (FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2001).

A economia baseada no conhecimento estabelece pressões sobre o Estado, sobre as organizações e sobre as pessoas. Uma dessas pressões está relacionada a investimentos em educação, uma vez que todos os setores econômicos e da sociedade são afetados por suas deficiências. Logo, aumenta a cobrança por resultados mais eficientes e eficazes na gestão no setor educacional (TAKAHASHI, 2007). Nesse cenário, a universidade pública brasileira tem sido questionada sobre seus objetivos, sua estrutura e sua gestão, assim como sobre a eficiência e qualidade dos seus serviços e a maneira como tem utilizado os recursos provenientes da sociedade (BRYSON, 2004; ESTRADA, 2000).

Em busca de atender as exigências desse ambiente, algumas universidades brasileiras têm adotado modelos de planejamento estratégico como ponto de partida para a reestruturação da sua gestão. No entanto, esse processo é ainda incipiente, uma vez que o planejamento estratégico ainda não é uma realidade em algumas dessas Instituições e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em alguns casos, é apenas uma obrigação legal (ESTRADA, 2000; DELGADO FILHO, 2004; VIANNA, 2004).

O planejamento estratégico pode ser visto como um processo que envolve significativos fluxos de informações, os quais promovem a criação e a utilização de conhecimento organizacional. Quando um novo conhecimento originado dos fluxos de informações é identificado, transcrito, difundido e assimilado pelo grupo, acontece a multiplicação do conhecimento no âmbito da organização (DRUCKER, 1998; MICHELON *et al.*, 2006). Assim, para esses autores os fluxos informacionais promovem a criação de conhecimento e possibilitam a aprendizagem organizacional.

Alguns estudos apontam para a importância da implementação do planejamento estratégico e afirmam que é a fase mais longa e mais difícil do processo (DRUCKER, 1998; ESTRADA, 2000; DELGADO FILHO, 2004; COTHRAN; CLOUSER, 2006). É na etapa de implementação que os objetivos estratégicos são materializados nas ações e os responsáveis mobilizam as pessoas e os recursos necessários no momento oportuno, na quantidade e qualidade adequada. É nesta etapa que efetivamente podem acontecer mudanças na organização (ESTRADA, 2000; COSTA, 2003; DELGADO FILHO, 2004), pois, novas práticas e conhecimentos podem ser desenvolvidos e incorporados aos mecanismos organizacionais.

Assim, as mais amplas mudanças organizacionais ocorrem por meio de processos de aprendizagem (ENDLICH, 2001). Nesse contexto, a criação e a utilização de conhecimentos gerados na fase de implementação do planejamento estratégico podem ser vistas pela organização como propulsoras do processo de aprendizagem organizacional (MICHELON *et al.*, 2006; VEGA, 2006; DE GEUS, 1988), que pode acontecer por meio dos (sub)processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Portanto, a aprendizagem organizacional refere-se ao processo de adquirir novos conhecimentos (ANTAL *et al.*, 2001), mas vai além da aquisição de conhecimento, é também a sua utilização e institucionalização (PATRIOTTA, 2003; SANTOS; BRAGA, 2008). Em outras palavras, implica incorporação do conhecimento na organização, envolvendo mudanças nos níveis de conhecimento e na aplicação destes conhecimentos na realidade organizacional: mudanças cognitiva e comportamental.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Alguns trabalhos que estudaram o aprendizado organizacional no contexto do planejamento demonstram que o processo de planejamento estratégico é uma oportunidade de aprendizagem para a organização, uma vez que pode levar à modificação dos modelos mentais dos grupos e das pessoas da organização como um todo (DE GEUS, 1988; PROBST; BÜCHEL, 1995; LIP LICHAM, 2005; VEGA, 2006), no entanto, estes estudos não descrevem como acontece o processo de aprendizagem organizacional.

Embora existam trabalhos que evidenciam a existência da relação entre planejamento estratégico e aprendizagem organizacional (por exemplo, DE GEUS, 1988; ENDLICH, 2001; VEGA, 2006, entre

outros), não foram encontrados estudos empíricos que explicam como acontece o processo de aprendizagem organizacional durante a fase de implementação do planejamento estratégico em instituições públicas. Além disso, os trabalhos que têm como objeto de estudo o planejamento estratégico consideram, sobretudo, o seu processo de elaboração, com forte ênfase na prescrição de modelos para as organizações.

Este trabalho, contudo, considera uma abordagem descritiva para estudar a aprendizagem organizacional na fase de implementação do planejamento estratégico e busca responder a seguintes perguntas:

- a) Como acontece o processo de implementação do planejamento estratégico na Universidade Federal de Alagoas (UFAL)?
- b) Como (e se) ocorrem os processos de aprendizagem organizacional – intuição, interpretação, integração e institucionalização – durante a implementação do planejamento na UFAL?
- c) Como (e se) acontecem os processos de assimilação e de utilização da aprendizagem na implementação do planejamento na UFAL?

A partir destas perguntas de pesquisa foram definidos os objetivos deste trabalho, os quais estão descritos a seguir.

1.2 OBJETIVOS

Este trabalho tem por principal objetivo:

- Descrever e analisar se e como acontece o processo de aprendizagem organizacional na fase de implementação do planejamento estratégico na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Para alcançar o objetivo geral, são definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever e analisar o desenvolvimento da fase de implementação do planejamento estratégico na UFAL;
- b) Analisar a ocorrência ou não ocorrência dos processos de aprendizagem organizacional – intuição, interpretação, integração e institucionalização – durante a implementação do planejamento estratégico na UFAL;
- c) Compreender (se e) como acontecem os processos de assimilação e de utilização da aprendizagem na implementação do planejamento estratégico na UFAL.

1.3 JUSTIFICATIVAS TEÓRICA E PRÁTICA

A justificativa teórica deste estudo está definida pela sua possibilidade de contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem organizacional em um contexto específico, porque há uma demanda para pesquisas com este foco. De acordo com Easterby-Smith e Araújo (2001), existem algumas lacunas de conhecimento na área de aprendizagem organizacional, especificamente devido à escassez de estudos com pesquisas empíricas.

Os trabalhos de Prange (2001), Easterby-Smith e Araújo (2001), Popper e Lipshitz (1998), e Rebelo e Gomes (2008) (entre outros), destacam o crescente interesse de estudiosos, consultores e organizações no tema aprendizagem organizacional. Em estudo voltado para a investigação de aspectos relacionados à produção científica brasileira, Loiola e Bastos (2003) apontam para a predominância de trabalhos que consideram o nível de análise organizacional, o que demonstra uma visão mais macro dos processos de aprendizagem; fato semelhante ao que acontece na literatura internacional ao dar pouca atenção aos outros níveis de análise e às interações entre indivíduos em pequenos grupos (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001). Assim, existe uma lacuna de investigação que busca compreender como acontece a articulação ou a passagem de um processo que é essencialmente individual para os níveis coletivo e organizacional (LOIOLA; BASTOS, 2003). Por meio da utilização do *framework* desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999), este trabalho contribui para os aspectos apontados, uma vez que considera os três níveis de análise e procura compreender como as aprendizagens que acontecem nesses níveis estão inter-relacionadas.

Apesar de muitos pesquisadores estudarem a aprendizagem organizacional, ainda são poucos os estudos empíricos em profundidade que sustentam a produção científica deste campo de estudo (TAKAHASHI, 2007). Assim, outros aspectos relacionados a este que justificam o desenvolvimento deste trabalho é a falta de pesquisas que abordam experiências de organizações da América do Sul (ANTAL *et al.*, 2001), uma vez que há predominância dos estudos americanos nos campos teórico e conceitual de aprendizagem organizacional (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001).

Conforme este âmbito teórico-científico, a realização deste trabalho é justificada porque busca colaborar para preencher as lacunas mencionadas, ao estudar o processo de aprendizagem organizacional em uma organização pública brasileira, no contexto da implementação de seu planejamento estratégico.

Assim, a justificativa teórica deste trabalho é que o estudo do processo de aprendizagem organizacional na fase de implementação do planejamento estratégico sob uma abordagem que considera os três níveis de análise (individual, grupal e organizacional) e a interdependência entre cognição e ação (em processos cognitivos e sociais), ainda é um tema incipiente na literatura acadêmica e, também, inédito ao ser pesquisado em instituições públicas de educação superior brasileira. Portanto, este estudo pode ser considerado necessário e relevante.

A decorrente justificativa prática está na importância deste trabalho para as instituições de educação superior do Brasil, especificamente para a Universidade Federal de Alagoas, com foco em sua gestão. Uma vez que o planejamento é utilizado pela instituição estudada para direcionar esforços e recursos em busca de atingir as suas metas institucionais e, conseqüentemente, melhorar o seu desempenho, é relevante compreender se e como ocorre aprendizagem organizacional na execução dos planos, principalmente em um ambiente que passa por significativas mudanças, onde aprender pode ser essencial para a institucionalização das ações planejadas. Portanto, de um ponto de vista estratégico a aprendizagem é considerada relevante para lidar com as mudanças que acontecem no contexto onde está inserida a organização estudada.

1.4 ESCOPO E DELIMITAÇÕES

Os estudos sobre aprendizagem nas organizações podem ser realizados por dois diferentes tipos de abordagens: a de aprendizagem organizacional (AO) e a de organizações de aprendizagem (OA), uma busca a compreensão do fenômeno, outra oferece ferramentas para a prática organizacional, respectivamente (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Enquanto a perspectiva da OA é focada na ação e no ajuste de ferramentas para o diagnóstico e avaliação, a fim de identificar, promover e avaliar a aprendizagem, resultando na prescrição do que as organizações devem fazer para aprender; a perspectiva relacionada à AO busca a compreensão dos processos de aprendizagem, a partir da análise de como as organizações aprendem (EASTERBY-SMITH, 1997; TSANG, 1997).

Tendo em vista a existência das duas vertentes, neste estudo não são consideradas as visões prescritivas sobre as organizações de aprendizagem, restringindo-se seu escopo aos conceitos e perspectivas da aprendizagem organizacional. Portanto, este escopo teórico de

abordagem está focado no processo de aprendizagem com uma análise descritiva, uma vez que busca compreender (se e) como acontece o processo de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Assim, este trabalho limita-se a descrever e compreender o processo de aprendizagem, por isso não é foco avaliar as práticas desenvolvidas na organização pesquisada, nem mesmo a implementação de seu planejamento estratégico; ou propor um modelo de aprendizagem organizacional ou quaisquer outros instrumentos, procedimentos ou intervenção.

Em relação ao seu escopo metodológico, este trabalho está delimitado ao estudo de caso na UFAL, assim não é intenção deste estudo generalizar os resultados encontrados na organização estudada para outras organizações, mesmo que sejam instituições de educação superior brasileiras. Uma vez que as organizações aprendem de maneira distinta, há evidências de que diferenças de contexto, como pessoas, grupos, setor e local de atuação, são fatores condicionantes que impactam a vivência de aprendizagem de cada organização (LOIOLA; BASTOS, 2003).

Também faz parte do escopo teórico-metodológico deste trabalho o *framework* de AO desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999), utilizado para compreender o processo de aprendizagem organizacional na implementação do planejamento na UFAL. Apesar dos resultados não serem generalizáveis (uma vez que se fosse utilizado outro *framework* ou teoria, provavelmente o pesquisador encontrasse outros resultados), este estudo proporciona um quadro teórico-conceitual generalizável que pode ser utilizado para compreender os processos de aprendizagem em outras organizações considerando o contexto.

1.5 ADERÊNCIA AO PPEGC E INTERDISCIPLINARIDADE DO TEMA

A interseção entre os estudos relacionados à Aprendizagem Organizacional (AO) e à Gestão do Conhecimento (GC) tem sido identificada em diversas publicações científicas como apontado por King, Chung e Haney (2008) e apresentam-se como abordagens complementares. Assim, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC), os estudos sobre AO podem ser complementares às pesquisas sobre GC e, assim, contribuir para o fortalecimento acadêmico do Programa.

Do mesmo modo que GC, a área de AO tem bases teórico-científicas em várias disciplinas como a Psicologia, a Gestão da Informação, a Cultura Organizacional, a Gestão de Operações, a Sociologia, Teoria das Organizações, a Antropologia, a Administração e a Engenharia (EASTERBY-SMITH, 1997; BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). As duas áreas de estudo podem ser vistas como complementares, já que AO concentra-se no processo e GC centra-se no conteúdo (resultado) do conhecimento que uma organização adquire, cria, desenvolve e utiliza eventualmente. Então, é relevante o entendimento de como acontece o processo para se chegar ao resultado: conhecimento.

Para Tsang (1997) e Bastos, Gondim e Loiola (2004), a AO está interessada em descrever como a organização aprende, isto é, seu foco são os processos de construção e utilização do conhecimento que poderão favorecer a compreensão sobre as possibilidades de ocorrer aprendizagem nesse contexto. Assim, este trabalho, ao buscar compreender como acontece o processo de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento estratégico aproxima os estudos sobre AO no âmbito do PPEGC. Portanto, os dois campos de estudos (AO e GC) partilham de um espaço comum, reconhecendo a importância do conhecimento para o sucesso das organizações. Além disso, convergem com o objeto de pesquisa do PPEGC, que é o processo de criação, codificação, gestão e disseminação do conhecimento como fator de produção. Neste sentido, acredita-se que o tema abordado neste trabalho é aderente ao PPEGC.

Além disso, este estudo pode ser considerado como interdisciplinar uma vez que utiliza conceitos inter-relacionados que constituem o campo de estudo de diversas disciplinas (como Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento). Esses conceitos são utilizados a fim de contribuir para o avanço do conhecimento nessas disciplinas, por meio da interação entre elas. A partir da compreensão dos processos de aprendizagem nos quatro níveis de análise (indivíduo, grupo e organização), podem ser vistos diversos pontos de interseções entre processos de AO e conhecimento nas organizações.

Se por um lado, existem lacunas na área de AO, por outro o conhecimento acumulado nessa área pode contribuir para preencher lacunas da área de GC, e vice-versa. Por meio da reciprocidade entre as áreas AO e GC acredita-se que este trabalho pode possibilitar um mútuo enriquecimento teórico-empírico. Portanto, os estudos voltados para AO podem contribuir para a construção da interdisciplinaridade do PPEGC e

apresentam-se como significativo campo para estudos que beneficiem tanto ao desenvolvimento de GC como de AO.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo o Capítulo 1 que compõe os elementos introdutórios, tais como a apresentação do problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) do estudo, as justificativas teórica e prática, e o escopo e delimitação do trabalho, e aderência ao PPEGC e interdisciplinaridade do tema.

No Capítulo 2, são apresentados os fundamentos teóricos deste estudo. Inicia com uma visão geral sobre planejamento estratégico nas organizações, em seguida utiliza alguns exemplos de processos de planejamento, a fim de contextualizar o desenvolvimento da fase de implementação do planejamento estratégico, especificamente em organizações públicas. Na seqüência apresenta alguns conceitos e perspectivas sobre aprendizagem organizacional e descreve seus (sub)processos segundo o *framework* dos 4I (intuição, interpretação, integração e institucionalização) desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999). O capítulo termina com a descrição de alguns trabalhos que utilizaram o mesmo *framework* para estudar o processo de aprendizagem organizacional em diferentes contextos.

O Capítulo 3 apresenta a descrição detalhada dos aspectos relacionados aos métodos e técnicas utilizados para a realização deste estudo. Inicia com a apresentação dos aspectos conceituais da pesquisa, o delineamento, os participantes da pesquisa, os procedimentos para a coleta e para a análise dos dados, e os principais parâmetros considerados na análise e interpretação dos dados.

No Capítulo 4, são apresentados e analisados os principais resultados da pesquisa. Inicia com uma contextualização do estudo, por meio da descrição da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sua estrutura organizacional, seu processo de planejamento e, especificamente, a sua implementação. Depois de descrito o contexto onde a pesquisa foi realizada, são apresentados os principais resultados quanto à ocorrência (ou não) dos processos de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento na UFAL.

Finalmente, no Capítulo 5, são apresentadas as considerações finais do trabalho, destacando os principais resultados obtidos e as contribuições deste estudo. Além disso, aponta direções para a realização de futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a base teórico-empírica que fundamenta o estudo. Inicia com a discussão sobre planejamento estratégico nas organizações, a partir de conceitos, modelos e aspectos relacionados à sua implementação. Em seguida, apresenta a aprendizagem organizacional a partir da abordagem adotada para fundamentar este estudo.

2.1 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NAS ORGANIZAÇÕES

Antes de buscar compreender o que é planejamento estratégico, é necessário saber o que ele não é. Planejamento estratégico não é uma caixa de soluções mágicas ou mesmo um amontoado de técnicas; não é uma previsão de resultados; não é uma tentativa de eliminar os riscos; e não se trata de decisões futuras, mas de decisões atuais que podem comprometer futuras decisões (DRUCKER, 1998).

Planejamento estratégico é um processo continuado e adaptativo através do qual uma organização define (e redefine) sua missão, objetivos e metas, seleciona as estratégias e meios para atingi-los, num determinado período de tempo, através de constante interação com o ambiente externo (MEYER JUNIOR, 1988).

O planejamento estratégico como sendo um processo sistêmico envolve uma visão da organização como um “todo” formado por diversas partes (subprocessos), que devem ser percebidas em suas relações (interdependência entre cada uma) (SANTOS *et al.*, 2007).

Drucker (1998) define que planejar estrategicamente é o processo contínuo de, sistematicamente e com o maior conhecimento possível do futuro, tomar decisões atuais que envolvam riscos. Também consiste em organizar sistematicamente as atividades necessárias a execução dessas decisões e através de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas.

Segundo Maximiano (2007) e Oliveira (2007) os planos podem ser agrupados de acordo com os principais níveis da organização em: estratégicos, funcionais e operacionais.

Ackoff (1966) esclarece que o plano estratégico, ou planejamento estratégico, refere-se à organização como um todo, enquanto os planos funcionais estão relacionados com as diversas áreas da organização. Por exemplo, um plano financeiro e um plano de

marketing são planos funcionais. Por sua vez, os planos operacionais orientam a alocação de recursos para cada parte dos planos funcionais (Figura 1).

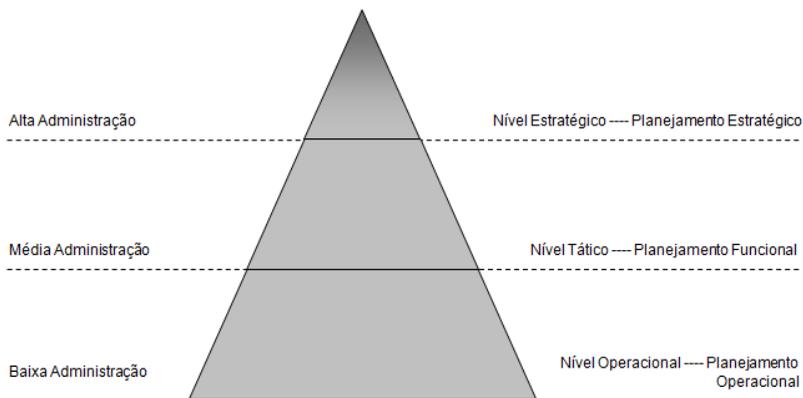


Figura 1 – Níveis e tipos de planejamento estratégico. Fonte: Baseado em Oliveira (2007) e Maximiano (2007).

O planejamento estratégico pode ser constituído pela soma dos demais planos da organização. O planejamento estratégico, mais do que um documento estático, é considerado como um instrumento dinâmico de gestão, que contém decisões antecipadas sobre a linha de atuação a ser seguida pela organização no cumprimento de sua missão (ACKOFF, 1966).

Quanto à sua elaboração, o processo pode ser desenvolvido de forma top-down (de cima para baixo) e bottom-up (de baixo para cima). De acordo com Hamel (1996), "top-down" pode conseguir unidade de propósitos entre poucas pessoas envolvidas e "bottom-up" traz diversidade e perspectiva; um processo de planejamento que flui nos dois sentidos na organização é considerado mais adequado.

O planejamento estratégico na universidade, como abordado por Meyer Junior (1988), pode se constituir um importante instrumento de gestão ao permitir a análise da organização por meio do levantamento das potencialidades e fraquezas dos diversos cursos, programas, atividades e instalações.

Neste trabalho, o planejamento estratégico é visto como um processo de formulação e implementação de ações estratégicas. Este processo pode ser estudado sob diversos pontos de vista, como apontaram Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) por meio da

identificação das diferentes visões que constituem dez escolas do processo de formulação e implementação de estratégias, que têm natureza prescritiva, descritiva ou prescritivo-descritiva. O Quadro 1 apresenta as diferentes visões sobre o processo de formulação e implementação de estratégias, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000).

Natureza	Escola	Visão
Prescritiva	1. Design	Processo de concepção
	2. Planejamento	Processo formal
	3. Posicionamento	Processo analítico
Descritiva	4. Empreendedora	Processo visionário
	5. Cognitiva	Processo mental
	6. Aprendizado	Processo emergente
	7. Poder	Processo de negociação
	8. Cultural	Processo coletivo
Prescritivo-descritiva	9. Ambiental	Processo reativo
	10. Configuração	Processo de transformação

Quadro 1 – Escolas do processo de formulação e implementação de estratégias.
Fonte: própria, baseado em Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000).

As três primeiras escolas estão preocupadas na forma como as estratégias devem ser formuladas e, por isso sua natureza, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), é prescritiva. A escola do *Design* surgiu na década de 1960 focalizando a formulação da estratégia como um processo informal, essencialmente de concepção (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). A escola do planejamento formalizou este mesmo processo e também teve início na mesma década, mas teve auge na década de 1970. Assim, para esta escola o planejamento é um processo formal separado e sistêmico (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). A escola do posicionamento tem a visão focalizada na seleção de posições estratégicas no mercado. Essas escolas (do *Design*, do planejamento e do posicionamento) se preocupam mais com a prescrição do comportamento estratégico ideal para as organizações.

As seis próximas escolas se preocupam com a descrição de como as estratégias são formuladas. A escola empreendedora associa a

estratégia com o espírito empreendedor e busca estudá-la como o processo desenvolvido por um ‘grande líder’. Nesta mesma direção, a estratégia também pode ser vista como o processo cognitivo (escola cognitiva) e a sua formulação pode ser estudada a partir do entendimento da mente do indivíduo (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). Essas duas escolas (empreendedora e cognitiva) focam o indivíduo como principal agente do processo estratégico. Já as escolas de aprendizado, do poder, cultural e ambiental vão além do indivíduo para outros agentes e fatores.

A visão da escola de aprendizado ver a formulação da estratégia como um processo emergente, que acontece à medida que a organização se adapta ao seu ambiente, em outras palavras ‘aprende’ (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). Esse processo é difícil de ser desenvolvido em planos ou visões claras, pois as estratégias emergem de forma dinâmica e complexa. Já a escola do poder foca no processo de negociação que acontece no desenvolvimento das estratégias, seja entre grupos com interesses conflitantes dentro da própria organização ou entre organizações (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Para Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), a escola cultural considera que o processo de formulação da estratégia faz parte da cultura da organização, por isso é um processo coletivo e participativo. Ao contrário, a visão da escola ambiental considera esse processo fundamentalmente reativo, uma vez que não está inserido na organização, mas no seu ambiente externo (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) a escola de configuração é uma combinação das outras escolas, uma vez que agrupa vários elementos das demais. Por isso, pode ser considerada como uma escola descritivo-prescritiva. Na visão desses autores, estratégia “é um padrão, isto é, consistência em comportamento ao longo do tempo” (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000, p. 17). Desse modo, estratégia pode ser vista como um padrão (algo realizado) ou como um plano (algo pretendido). A estratégia como um padrão considera o comportamento/ações do passado da organização, enquanto a estratégia como um plano considera aquilo que a organização pretende alcançar no futuro. Porém, as organizações desenvolvem tanto planos voltados para aquilo que se pretende alcançar (estratégia pretendida) como agem segundo padrões de seu passado (estratégia realizada) (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Portanto, as estratégias realizadas nem sempre são as estratégias pretendidas pela organização (MINTZBERG, 1998). Da mesma forma,

aquilo que foi planejado pode se apresentar como algo não realizável. Por isso, é importante o alinhamento entre a elaboração e a efetiva implementação das ações estratégicas.

As escolas identificadas por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), embora apresentem perspectivas diferentes podem ser vistas como complementares. Assim, este trabalho considera a escola de configuração por apresentar aspectos das demais escolas. Contudo, focaliza também as escolas de aprendizagem e de cognição, por entender que podem contribuir para o estudo do tema deste trabalho.

A escola cognitiva considera que o processo de formulação e implementação de estratégias é estabelecido por meio de um ou mais indivíduos que formam seus modelos mentais, a partir das suas experiências práticas e de percepção. Os modelos mentais representam a forma como esses indivíduos interpretam o mundo e, assim, influenciam a maneira como decidem e formulam estratégias (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000). Em outras palavras, à medida que as pessoas desenvolvem novos conhecimentos passam a ver os problemas a partir da percepção resultante de uma experiência anterior.

Para a escola da aprendizagem as estratégias emergem à medida que as pessoas vivenciam as situações. Por isso, as estratégias não são apenas resultado de um processo formal de planejamento ou mesmo ação direta da alta gestão, antes são constituídas e desenvolvidas por ações ao longo do tempo e decisões de pessoas dos diversos níveis hierárquicos da organização (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Considerando esses aspectos, este trabalho considera que a implementação do planejamento estratégico é o processo de realizar na prática organizacional ações estratégicas deliberadas e emergentes, constituídas por meio de planos para o futuro ou padrões do passado.

Os planos para o futuro são, geralmente, apresentados na literatura como modelos prescritivos elaborados a partir da experiência prática de uma ou mais organizações, ou baseados em uma mescla de vários modelos já existentes. Assim, o planejamento estratégico pode ser visto como um processo que envolve diversas fases de desenvolvimento. Alguns desses aspectos são apresentados a seguir.

2.2 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Entre os diferentes processos de planejamento estratégico encontrados na literatura, percebe-se a existência de vários enfoques para o seu desenvolvimento: modelos de planejamento para

organizações privadas e para organizações públicas e sem fins lucrativos. Além disso, estes modelos refletem o que é disseminado na literatura sobre o tema: o processo de planejamento estratégico tem sido apresentado como objeto de modelos formais prescritivos.

O processo de planejamento estratégico como um modelo formal pode ser visto como uma metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pela organização, visando o maior grau de interação com o ambiente (OLIVEIRA, 2007). Neste sentido, pode ser desenvolvido em quatro fases, segundo Oliveira (2007) (Figura 2).

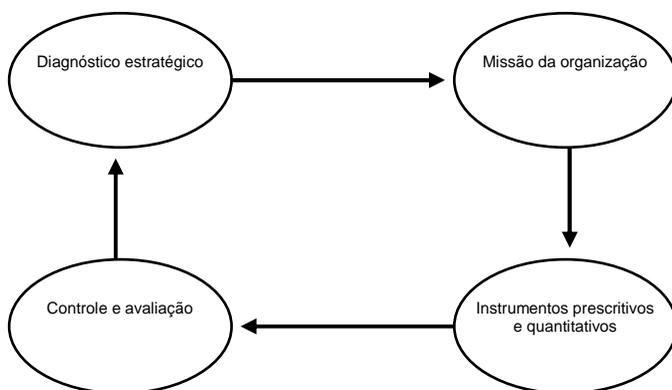


Figura 2 – Fases do planejamento estratégico. Fonte: Oliveira (2007)

A fase 1 consiste no desenvolvimento do diagnóstico estratégico (etapa A: identificação das expectativas de pessoas representativas; etapa B: análise externa – identificação das ameaças e oportunidades; etapa C: análise interna – identificação dos pontos fortes, fracos e neutros; etapa D: análise dos concorrentes). Na fase 2 é definida a Missão da organização (etapa A: estabelecimento da missão; etapa B: estabelecimento dos propósitos atuais e potenciais; etapa C: estruturação e debate de cenários; etapa D: estabelecimento da postura estratégica; etapa E: estabelecimento das macroestratégias e macropolíticas). Na fase 3, são definidos os instrumentos prescritivos e quantitativos (etapa A: estabelecimentos de objetivos, desafios e metas; etapa B: estabelecimento de estratégias e políticas funcionais; etapa C: estabelecimento dos projetos e planos de ação). E, na fase 4, é realizado o controle e a avaliação (que constitui a fase de execução e (re) avaliação dos resultados) (OLIVEIRA, 2007).

O planejamento estratégico também pode ser visto como um meio para atingir um fim, um método utilizado para o posicionamento de uma organização, por meio da priorização e da utilização dos recursos de acordo com metas identificadas, em um esforço para orientar a sua direção e desenvolvimento ao longo de um período de tempo (WILKINSON; MONKHOUSE, 1994).

Para Wilkinson e Monkhouse (1994) é relevante que a concepção de modelos para o desenvolvimento do processo de planejamento estratégico considere as diferenças entre o setor privado e o setor público, e principalmente a realidade das organizações. Por isso, o processo de planejamento em organizações públicas constitui-se, segundo Wilkinson e Monkhouse (1994) de elementos que compõem o contexto organizacional, a missão da organização, a provisão e a visão de longo prazo (Figura 3).

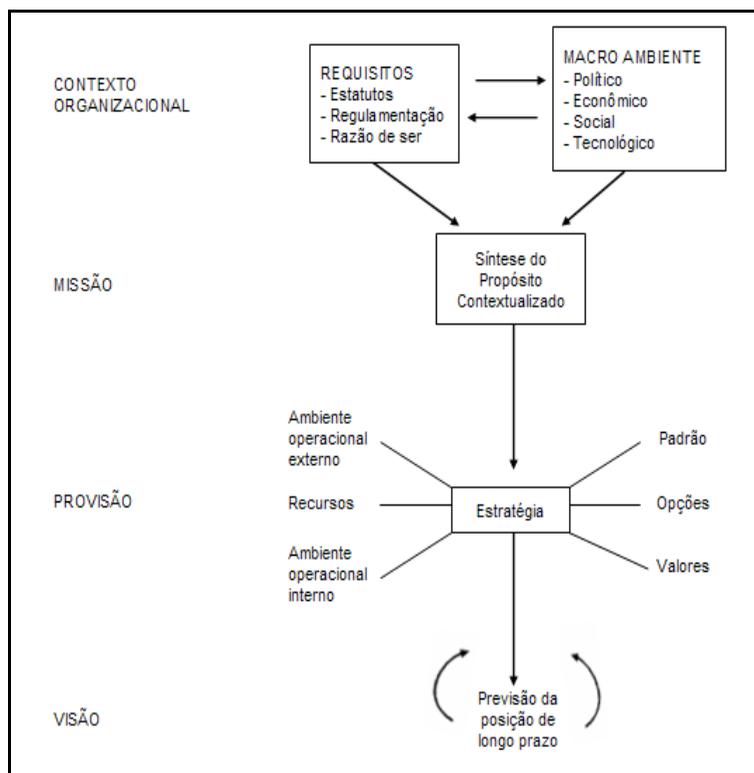


Figura 3 – Visão Geral do Processo de Planejamento Estratégico.
Fonte: Adaptado de Wilkinson e Monkhouse (1994).

Fase 1 - Análise do Contexto Organizacional: Antes de definir qual é a missão da organização é necessário examinar o contexto onde a organização atua. Pois, a razão de ser da organização pode ter sido desfocada no decorrer do tempo ou pode ter sido sujeito a mudança devido às situações políticas. É o macro-ambiente da organização que determina a razão da existência de uma organização pública (WILKINSON; MONKHOUSE, 1994). A análise do macro-ambiente pode ser feita pela análise PEST (política, econômica, sociológica e tecnológica).

Os requisitos de informações são os instrumentos legais e regulamentares que afetam a organização, os quais são identificados e analisados para determinar a base legal onde a organização atua.

Fase 2 – Missão: Nos últimos anos tem havido um considerável debate relacionado ao significado de “missão”. Por isso, Wilkinson e Monkhouse (1994) sugerem que cinco elementos sejam considerados: propósito; visão; estratégia; e normas.

Fase 3 – Provisão: É a fase que analisa o micro-ambiente. Para fins de análise, pode ser visto a partir da compreensão dos ambientes interno, externo e recursos disponíveis, para verificar a atual situação da organização. Nesta fase a organização pode utilizar a análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*)¹, a fim de identificar os pontos fortes e fracos em conjunto com as oportunidades e as ameaças. Assim, é possível analisar os pontos críticos comparando os pontos fortes e fracos com as oportunidades e ameaças. Wilkinson e Monkhouse (1994), apesar da relevância desta análise, muitas organizações públicas a deixa de lado, limitando-se apenas ao diagnóstico descritivo.

É nesta fase que é desenvolvido o plano de ações por meio da elaboração de estratégias que são resultados de padrões passados de comportamentos, identificação e análise de opções e posterior escolha (de opções) com base nos valores organizacionais. O processo envolve análise estratégica seguida por identificação de alternativas e posteriores implementações.

¹ Técnica de análise desenvolvida pela Escola de Harvard na década de 1950, que busca despertar o senso crítico dos gestores para a necessidade de adaptação da organização ao ambiente externo. Equivalente, em português, a FFOA (Forças, Fraquezas, Oportunidades, Ameaças).

Etapa 4 – Visão: Considerando as etapas anteriores é definida a posição que a organização pretende alcançar no longo prazo, ou seja, a sua visão de futuro.

Para Wilkinson e Monkhouse (1994), o freqüente reajuste do processo utilizando-se um filtro dos conhecimentos fornecidos pelos indicadores, em movimentos que se repetem ao longo do tempo é algo contínuo. Isto é semelhante à fase de Controle e Avaliação do modelo de Oliveira (2007), a diferença é que não está posto como uma fase do planejamento, mas como algo que deve acontecer continuamente.

No âmbito das organizações públicas e sem fins lucrativos, o modelo de planejamento estratégico proposto por Bryson (2004) tornou-se referência na área desde sua primeira edição de *Strategic planning for public and nonprofit organizations*, em 1995. Considerando que o tema planejamento estratégico teve seu auge de estudo nos anos 80 e 90 principalmente no setor privado e as poucas publicações relacionadas ao setor público, seu modelo é totalmente aplicável em universidades públicas, devido às suas características (ESTRADA, 2000).

O modelo de planejamento estratégico desenvolvido por Bryson (2004) é composto por dez fases:

FASE 1 – Acordo Inicial sobre o processo de Planejamento Estratégico

Nesta fase inicial o objetivo é negociar um acordo ou compromisso pelo menos com as pessoas-chaves na organização. Envolve também a discussão sobre a opinião das lideranças acerca do processo geral do planejamento estratégico (qual a estrutura a ser adotada). Busca-se chegar a um acordo com relação à agenda e às tarefas-chave do planejamento.

A principal ação depois da identificação das pessoas-chaves na organização é determinar as pessoas, grupos, unidades ou organizações que estarão envolvidos com o planejamento. Seria equivalente à formação da equipe de trabalho ou a mobilização de atores indispensáveis para o processo.

Em geral, os assuntos tratados nesta fase de acordo são:

- O propósito do planejamento estratégico;
- As principais etapas do processo;
- O cronograma;
- A estrutura e o prazo para os relatórios e informações;
- As regras, as funções e os membros da equipe responsável (de coordenação) pelo planejamento estratégico;
- As normas, as funções e os membros de cada grupo ou comissão encarregada de acompanhar/avaliar o planejamento;

- A garantia dos recursos necessários para a realização do planejamento.

FASE 2 – Esclarecimento das atribuições organizacionais

As atribuições da organização junto com sua missão estabelecem sua razão de ser. Nesta fase busca-se encontrar as reais necessidades sociais ou políticas para a existência da organização.

FASE 3 – Desenvolvimento da Missão

Nesta fase identifica-se o sistema de valores da organização.

FASE 4 – Avaliação do Ambiente para identificar pontos fortes e fracos, oportunidades e desafios/ameaças

Uma das técnicas utilizadas é a análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*).

FASE 5 – Identificação de questões estratégicas

O conjunto das quatro primeiras fases constitui esta fase, que é a identificação dos assuntos estratégicos, ou seja, o levantamento dos principais desafios que interferem nas atribuições da organização, sua missão e valores, seu produto, ou nível de serviço, seus custos, suas receitas, sua organização e sua administração.

FASE 6 – Formulação e adoção de estratégias e planos

Consiste da formulação e adoção de estratégias e planos para gerenciar as questões estratégicas identificadas anteriormente. Elas podem ser de diversos tipos:

- Grandes estratégias para a organização, rede, ou a comunidade como um todo;
- Estratégias para as unidades da organização;
- Estratégias para Programas, Serviços, Produtos ou Negócios;
- Estratégias para Funções, tal como administração de recursos humanos, informação tecnológica, propaganda, finanças, compras, etc.

FASE 7 – Revisão e Adoção do Plano Estratégico

O objetivo desta etapa é conseguir um comprometimento formal para adotar e realizar a execução do plano (quando as estratégias serão adotadas e realizadas na prática).

FASE 8 – Estabelecimento de uma visão de sucesso da organização

A descrição da visão contém aquilo que é amplamente conhecido e estabelecido sobre a organização, permitindo que os seus membros conheçam o que é esperado deles.

FASE 9 – Implementação das estratégias e planos

Nesta etapa, as estratégias adotadas são implementadas. O processo envolve o desenvolvimento do plano de ação na prática organizacional.

FASE 10 – Reavaliação e revisão do planejamento estratégico

O propósito desta etapa é revisar a implementação do processo de planejamento estratégico. Logo, a intenção é avaliar se os trabalhos estão se desenvolvendo ou não, e o porquê, assim como revisar em que estágio se encontram e qual o próximo passo a ser dado.

2.2.1 Síntese do Processo de Planejamento Estratégico

Em geral, percebe-se que os modelos de planejamento estratégico variam desde os mais simples aos mais sofisticados, contextualizados desde o setor privado até o setor público e sendo diferenciados de acordo com a perspectiva dos diversos autores. De forma sintética, pode representar o processo de planejamento estratégico em quatro fases estruturais que podem ser visualizadas na Figura 4.

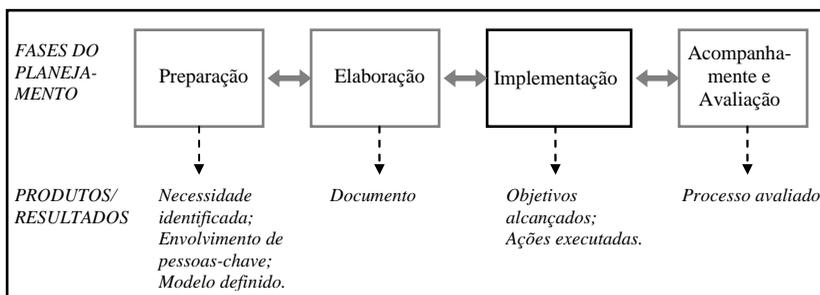


Figura 4 - Fases estruturais do processo de planejamento estratégico e seus produtos/resultados. Fonte: própria.

1. **Preparação:** pode ser vista como a fase pré-desenvolvimento do planejamento estratégico. Nesta fase é identificada a necessidade do desenvolvimento do planejamento estratégico, assim como o objetivo da organização com essa decisão. Também são identificadas as expectativas das pessoas-chave envolvidas e busca-se definir o modelo do processo, a agenda e tarefas com seus respectivos responsáveis. Além disso, busca a mobilização e envolvimento dos atores indispensáveis para o processo. Equivale a etapa A do modelo de Oliveira (2007) e a fase 1 do modelo de Bryson (2004). Em suma, os resultados são: necessidades identificadas, envolvimento das pessoas-chave e definição do modelo de planejamento estratégico.

2. **Elaboração:** é a fase de desenvolvimento do processo de elaboração do documento que contém o plano de ações. Equivalente às fases 1, 2 e 3 de Oliveira (2007); às fases 1, 2, 3 e 4 de Wilkinson e Monkhouse (1994); e às fases 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 de Bryson (2004). O produto final é o documento elaborado e consolidado.

3. **Implementação:** quando aquilo que está definido no documento do planejamento estratégico é executado na prática organizacional. Os objetivos e estratégias são implementados na organização e o plano de ações é executado. Equivale a uma das partes da fase 4 de Oliveira (2007) e à Fase 9 de Bryson (2004). Em geral, os resultados desta fase são objetivos alcançados e ações executadas.

4. **Acompanhamento e avaliação:** nesta etapa é acompanhada e avaliada a implementação do planejamento estratégico. A finalidade é verificar o que está sendo desenvolvido ou não e os porquês, apontando para as dificuldades e as facilidades envolvidas. Busca-se identificar problemas e os próximos passos necessários para chegar às soluções. Equivale a uma das partes da fase 4 de Oliveira (2007) e à fase 10 de Bryson (2004). O resultado dessa fase é o processo avaliado, a fim de começar um novo ciclo de planejamento.

Conforme pode ser observado, o foco dos modelos de planejamento estratégico é o processo de elaboração do documento, ou seja, a definição das ações estratégicas para o futuro. Apesar dos modelos de planejamento encontrados na literatura apresentarem uma direção para as organizações, não há, portanto, um consenso sobre o processo segundo o qual as ações estratégicas são melhores elaboradas e implementadas. Ao contrário, existe uma diversidade de abordagens e concepções (como apresentadas nas 10 escolas estudadas por MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000) que tem despertado a necessidade de haver teorias que suportem a prática a fim de conectar as diversas perspectivas.

Por ser foco deste trabalho, o próximo item aprofunda teoricamente a fase de implementação do planejamento estratégico, ao mesmo tempo em que busca destacar algumas peculiaridades na universidade pública.

2.3 IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Como é possível observar no item anterior, a etapa referente à implementação do planejamento é mencionada sucintamente nos modelos de planejamento estratégico. Todos eles enfocam a etapa de elaboração como um método para ser seguido. O trabalho de Wilkinson

e Monkhouse (1994), por exemplo, desenvolve basicamente um modelo para elaborar o planejamento estratégico, sendo que a sua execução é implicitamente incluída. De acordo com Cothran e Clouser (2006) e Estrada (2000), aplicar o planejamento estratégico pode revelar-se como o mais difícil passo entre os demais. Isso não quer dizer que as outras etapas do planejamento estratégico não sejam relevantes para o processo. O envolvimento de pessoas da organização, o desenvolvimento de um plano real com objetivos claros e metas bem definidas têm sido apontados como primordiais. No entanto, um grande plano (documento) sem um processo de execução tem se mostrado inútil (DRUCKER, 1998; COTHRAN; CLOUSER, 2006).

Implementar o planejamento estratégico é executar o conjunto de ações definidas, levando-as à prática por meio de providências concretas (ESTRADA, 2000). Em geral, a execução do planejamento estratégico é feita em partes incrementais. Tipicamente, sua aplicação acontece por meio de planos de ações anuais de exploração (COTHRAN; CLOUSER, 2006). A maneira de implementar o planejamento varia de organização para organização. No entanto, as características básicas da fase de implementação do planejamento estratégico envolvem a evolução, a transformação e o aprofundamento progressivos na prática. Assim, envolve também o grau de prontidão, o amadurecimento e a familiarização com os conceitos do planejamento estratégico (COSTA, 2003). Além do mais, alguns autores identificam como fatores relevantes a flexibilidade nas formas de fazer e um cronograma de acompanhamento detalhado (COSTA, 2003; DELGADO FILHO, 2004).

Em geral, na fase de implementação do planejamento estratégico são disseminadas as ações envolvidas no processo e os resultados esperados e, também, são executadas as ações necessárias para atingir os objetivos pré-estabelecidos (OLIVEIRA, 2007).

No âmbito da implementação do planejamento nas organizações, diversos estudos apontam para as dificuldades associadas a esta fase. No estudo realizado em agências federais, Baile (1998) identificou cinco principais dificuldades associadas à implementação do planejamento estratégico: ambigüidade e conflitos de objetivos; restrições financeiras, legais, contratuais e de práticas organizacionais; alinhamento organizacional; falta de medidas significativas de resultados; e cultura organizacional avessa a mudanças/riscos.

Em estudos específicos nas universidades públicas brasileiras (CUNHA, 1995; ESTRADA, 2000; IPEA, 2005) também foram identificadas outras dificuldades na implementação do planejamento

estratégico. Para Cunha (1995), as principais dificuldades são: falta de estrutura de poder bem definida; interferência de questões políticas; falta de *know-how* na implementação; ausência de uma metodologia (modelo) adequada; e necessidade de respaldo da comunidade universitária.

Estrada (2000), em seu estudo em uma universidade federal brasileira identificou as principais dificuldades da implementação do planejamento, as quais podem ser resumidas em: falta de conhecimento sobre planejamento estratégico; falta de cultura para o planejamento; falta de vontade política; falta de preparo administrativo dos dirigentes; falta de poder político do pró-reitor de planejamento; falta de execução de todas as etapas do modelo adotado; complexidade da estrutura universitária; descompasso nos mandatos de reitor e diretores; falta de quantificação e especificação das ações; e falta de controle e avaliação das ações.

Entre as dificuldades apresentadas, um fator associado à prática do planejamento estratégico no setor público, especificamente nas universidades públicas, é a descontinuidade das ações de uma gestão para a outra, implicando comprometimento de recursos e investimentos aplicados (IPEA, 2005). A falta de continuidade do processo resultante da sua não institucionalização pela organização pode ocasionar a perda de conhecimento, a replicação futura de erros e acertos, a falta de consolidação das ações e de obtenção dos resultados esperados.

Fatores relacionados à estrutura da organização, o envolvimento individual das pessoas e das equipes, o desdobramento e alinhamento das ações em torno dos objetivos estabelecidos têm impacto direto sobre a execução do planejamento estratégico em universidades públicas (DELGADO FILHO, 2004).

As dificuldades apontadas pelos estudiosos do processo de planejamento estratégico nas organizações remetem para problemas relacionados à sua implementação e torna-se explícito o desafio de colocá-lo em prática, uma vez que o planejamento estratégico é mais do que o processo de elaboração de um documento.

Para alguns estudiosos (ARGUIN, 1989; ESTRADA, 2000; FORPLAD, 1995; VIANNA, 2004) uma forma participativa de desenvolvimento do processo de planejamento estratégico na universidade pública, por meio de consultas à comunidade acadêmica, considerando os fluxos de informações de baixo para cima e vice-versa nos diversos níveis hierárquicos, pode ser uma alternativa para facilitar o processo de implementação do planejamento. Outros fatores facilitadores são criação de comitês para acompanhamento dos planos

na prática e de seus resultados; motivação das pessoas para agir coletivamente em busca dos objetivos; utilização de forma adequada de sistemas de comunicação internos e externos (VIANNA, 2004).

A implementação do planejamento estratégico também envolve o desenvolvimento de mecanismos de registros de informações, a fim de avaliar o andamento da execução das ações estabelecidas. Os registros produzidos nesta etapa, quando periodicamente consolidados, impulsionarão a melhoria do próximo ciclo do processo de planejamento estratégico (DELGADO FILHO, 2004). Além disso, esses registros sustentarão a etapa de acompanhamento e avaliação do planejamento estratégico (ARGUIN, 1989; DELGADO FILHO, 2004). Os instrumentos utilizados nesta fase são considerados fundamentais para a utilização futura de informações relevantes pela organização (BRYSON, 2004).

A participação das pessoas da universidade é identificada na literatura como algo essencial em todas as etapas do processo de planejamento estratégico. Esta participação pode ser proporcionada por meio de reuniões, seminários, cursos, treinamentos, entre outros (FORPLAD, 1995). Além disso, nos programas de trabalho e execução do plano estratégico estão envolvidas informações necessárias e vários conhecimentos, por isso um processo participativo pode favorecer a continuidade administrativa.

A implementação das ações estratégicas focaliza um esforço coletivo, uma vez que uma estratégia compartilhada pela organização orienta os esforços individuais em uma mesma direção. As ações quando organizadas de acordo com a realidade em torno de objetivos claros evita a duplicidade de esforços (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Estão envolvidas na implementação do planejamento estratégico tanto estratégias deliberadas como estratégias emergentes, uma vez que as ações estratégicas que a organização pratica não são apenas resultados de um planejamento, mas também são desenvolvidas a partir da prática organizacional segundo padrões extraídos do passado (MINTZBERG, 1998).

Uma ação estratégica pode ser introduzida deliberadamente, por meio de um processo de formulação seguido de implementação. Porém, quando essas intenções planejadas não produzem as ações desejadas, a organização passa a conviver com estratégias não realizadas. Por outro lado, uma ação estratégica pode emergir como resposta a uma situação em desenvolvimento. Essas estratégias tornam-se organizacionais quando proliferam de forma a guiar o comportamento da organização

(MINTZBERG, 1998). Neste caso, considera-se que durante a implementação do planejamento estratégico pode ocorrer o surgimento de ações estratégicas emergentes. Isto pode acontecer, por exemplo, quando uma pessoa atua por conta própria modificando produtos ou processos para atender determinada necessidade relacionada à prática do trabalho, essa pessoa pode até convencer outras pessoas do seu grupo de trabalho para que aconteçam as modificações (que não foram planejadas). Pode ser que outras pessoas não percebam ou se importem com isso, contudo, depois de um tempo pode acontecer de ser aproveitada pelo Sistema e tornar-se organizacional.

Portanto, a ação pode estimular o pensamento e isso pode resultar no surgimento de uma nova ação estratégica para a organização. O problema é que algumas organizações acreditam que o pensamento é independente e deve preceder à ação (MINTZBERG, 1998). Todavia, a formulação e a implementação são interdependentes e acontecem concomitantemente.

Os processo de formulação e implementação transformam-se em um processo contínuo de aprendizagem por meio do qual surgem novas estratégias, é o que Mintzberg (1998) denomina de ‘aprendizagem estratégica’. Uma estratégia puramente deliberada bloqueia a aprendizagem uma vez que a estratégia já está formulada; uma estratégia emergente favorece a aprendizagem, possibilitando que as pessoas usem seu conhecimento ‘implícito’ (MINTZBERG, 1998).

A aprendizagem estratégica surge onde existem pessoas para aprender (pois estão em contato com a situação) e disponibilidade de recursos necessários para implementar as estratégias; há uma aprendizagem ao longo do processo; os erros tornam-se oportunidades e as limitações estimulam novas ações (MINTZBERG, 1998).

A associação dos conceitos sobre processos de aprendizagem e estratégias organizacionais tem sustentado diversos estudos que apontam para a relação entre planejamento estratégico e aprendizagem organizacional (ENDLICH, 2001) e para a importância da aprendizagem para a renovação estratégica das organizações (CROSSAN; BERDROW, 2003), entre outros. O fato é que dependendo a abordagem, o tema é visto por uma lente específica, ou seja, os fundamentos teóricos variam entre os estudos. O item a seguir descreve como a aprendizagem organizacional é considerada e estudada neste trabalho.

2.4 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Os conceitos de aprendizagem organizacional têm avançado na perspectiva de um nível diferente de análise, o qual não está focado apenas nos indivíduos, mas também nos grupos, nas organizações e nas redes de organizações. O avanço desses conceitos tem sido gradual, uma vez que são constituídos por diferentes disciplinas como a Psicologia, a Gestão da Informação, a Cultura Organizacional, a Gestão de Operações, a Sociologia e a Teoria das Organizações (EASTERBY-SMITH, 1997).

Rebello e Gomes (2008) afirmam que o tema aprendizagem organizacional foi proposto como um processo relevante há um pouco mais de 40 anos, apesar do conhecido livro de Argyris e Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*² ter sido publicado em 1978, unificando as idéias aparentemente divergentes de Cyert e March (1963) e Cangelosi e Dill (1965) (EASTERBY-SMITH *et al.*, 2004). Todavia, para Rebello e Gomes (2008), apenas na década de 1990 os conceitos de aprendizagem organizacional começaram a ser enfatizados, recebendo uma importância real e obtendo o interesse do mundo acadêmico e das organizações. Um considerável número de artigos, estudos de casos, livros e capítulos foram produzidos nessa década.

Especificamente em termos de investigação empírica, uma revisão das publicações científicas sobre aprendizagem organizacional realizada por Bapuji e Crossan (2004) revela que o final da década de 1990 registrou um número significativo de estudos empíricos, em oposição ao seu início, quando este tipo de publicação foi quase inexistente. Com base nos resultados encontrados, os autores sugerem a emergência de uma perspectiva onde a aprendizagem organizacional seja relacionada com construtos tais como desempenho, alianças estratégicas ou inovação, bem como fatores organizacionais que podem promover aprendizagem (como cultura organizacional, estratégia e estrutura).

Apesar do crescimento e desenvolvimento das pesquisas sobre aprendizagem organizacional desde a década de 1990, a área necessita de conceitos consistentes, abordagens consensuais e avanços de trabalhos empíricos (BAPUJI e CROSSAN, 2004; VERA; CROSSAN,

² Esta obra é considerada uma das principais publicações que contribuiu significativamente para os estudos da aprendizagem organizacional (Easterby-Smith *et al.*, 2004).

2005; PAWLOWSKY; FORSLIN; REINHARDT, 2003).

Inspirados pelo trabalho de Kuhn (1970) sobre a Estrutura das Revoluções Científicas, e acreditando que o comportamento da ciência produz um padrão de evolução das idéias, Reichers e Schneider (1990) desenvolveram um modelo para a compreensão da evolução dos conceitos de teorias composto por três fases: (1) criação e elaboração; (2) avaliação e crescimento; e (3) consolidação e acomodação. Rebelo e Gomes (2008) utilizaram esse modelo para estudar a evolução dos conceitos de aprendizagem organizacional e propor diretrizes para futuros estudos.

A primeira fase (criação e elaboração) começa quando um conceito é inventado, reinventado, descoberto ou emprestado de outra área científica (REICHERS; SCHNEIDER, 1990). É essencialmente um período probatório para o novo (ou recém-emprestado) tópico. Nesta fase, os estudiosos tentam definir o conceito a partir de definições anteriores, demonstrar a sua utilidade e importância para a área e fazer esforço para integrar as diversas perspectivas (REBELO; GOMES, 2008).

A segunda fase (avaliação e crescimento) caracteriza-se pela primeira revisão crítica dos conceitos e da literatura anterior. Estas críticas são voltadas para questões da deficiência de conceitualização, operacionalização inadequada e resultados empíricos equivocados (REICHERS; SCHNEIDER, 1990). Este é o momento quando se busca técnicas de medição e instrumentos para uma melhor compreensão dos resultados da investigação (REBELO; GOMES, 2008).

Na terceira e última fase do modelo (consolidação e acomodação), as polêmicas em torno do tema tendem a diminuir e algumas definições e operacionalizações tornam-se reconhecidas e geralmente aceitas. É também a fase em que a investigação e as publicações centradas no tema diminuem embora alguns pesquisadores persistam no esclarecimento de algumas questões não totalmente claras (REBELO; GOMES, 2008).

Com base no modelo de Reichers e Schneider (1990) e em uma consistente base teórica, Rebelo e Gomes (2008) posicionaram em seus estudos o tema aprendizagem organizacional no início da segunda fase de evolução, um período caracterizado pela avaliação e pela tentativa de acrescentar compreensão de conceitos através da pesquisa empírica e esclarecimentos conceituais (Figura 5). Diante desta constatação, os autores admitem ser necessário evoluir para a fase seguinte de consolidação de conceitos e acomodação do conhecimento gerado. Para tanto, estudos empíricos que abordem conceitos relevantes para a

aprendizagem organizacional necessitam de aprofundamento.

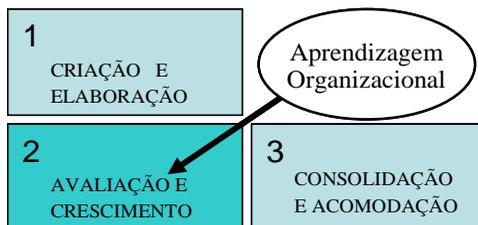


Figura 5 – Posicionamento da AO nos estudos de Reichers e Schneider (1990).
Fonte: própria.

Como destacado por Bapuji e Crossan (2004), embora os estudos de aprendizagem organizacional produzidos pela comunidade acadêmica ao longo do tempo (por exemplo, SHRIVASTAVA, 1983; FIOL e LYLES, 1985; LEVITT e MARCH DE 1988; HUBER, 1991; CROSSAN *et al.*, 1995; ARGYRIS e SCHON, 1996; MILLER, 1996; EASTERBY-SMITH, 1997) reconheçam a necessidade de fazer um balanço da situação da área em intervalos regulares, ainda não aconteceu a convergência das definições de aprendizagem organizacional e não há modelos ou teoria consensuais amplamente aceitos (FIOL e LYLES, 1985; REBELO; GOMES, 2008). Isto pode ser atribuído à fragmentação paradigmática em que investigadores de diferentes disciplinas (como por exemplo, Psicologia e Ciências Administrativas) estudam este fenômeno a partir de várias e distintas perspectivas e pontos de vista (EASTERBY-SMITH, 1997; SCHECHTER, 2008).

Todavia, muitos dos estudos são esclarecedores dentro de um nível de análise ou de uma dimensão específica e, dependendo da sua abordagem, tratam a aprendizagem organizacional de maneiras distintas.

De forma geral, percebe-se que os conceitos sobre aprendizagem organizacional passam por várias abordagens e diferentes focalizações, dependentes da perspectiva dos autores. Algumas definições centram-se sobre o nível individual, negligenciando o coletivo, enquanto que outras enfatizam os processos organizacionais, ignorando os individuais. Outras definições examinam, sobretudo, os resultados da aprendizagem, atribuindo menor ênfase ao processo de aprendizagem, ou seja, à forma como os seus resultados são atingidos (CARDOSO, 2000). O Quadro 2 apresenta definições de aprendizagem organizacional, segundo alguns dos principais trabalhos da área.

Autores	Conceitos
Argyris e Schon (1978)	Aprendizagem organizacional é o processo de corrigir erros.
Shrivastava (1983)	A aprendizagem organizacional envolve o processo através do qual a base de conhecimento organizacional é desenvolvida e delineada.
Fiol e Lyles (1985)	É o processo de melhorar as ações através de aumento do conhecimento e da compreensão.
Huber (1991)	Uma entidade aprende se, através de seu processamento de informações, a amplitude de seu comportamento potencial é alterada.
Garvin (1993)	Uma organização que aprende é aquela que possui habilidades na criação, aquisição e transformação do conhecimento, e na modificação de seu comportamento para refletir os novos conhecimentos e insights.
Crossan <i>et al.</i> (1995)	Processo de mudança na cognição e no comportamento, e não implica necessariamente que estas mudanças melhoram diretamente o desempenho organizacional.
Cavaleri e Fearon (1996)	Aprendizagem organizacional é a criação proposital de entendimentos compartilhados derivados das experiências comuns das pessoas dentro da organização.
DiBella <i>et al.</i> (1996)	Aprendizagem organizacional é a capacidade em uma organização que mantém ou aumenta o desempenho baseado na experiência. O conceito inclui a aquisição, o compartilhamento e a utilização do conhecimento.
Crossan, Lane e White (1999)	Aprendizagem organizacional é um processo dinâmico que acontece não apenas ao longo do tempo e entre os vários níveis, mas também na tensão entre a assimilação da nova aprendizagem (<i>feed forward</i>) e na utilização daquilo que já foi aprendido (<i>feedback</i>).
Sanchez (2005)	É o processo que tem como resultado uma mudança no conhecimento, ou seja, no conteúdo, condição ou grau das crenças compartilhadas pelos indivíduos que atuam conjuntamente sobre essas crenças na organização.
Vera e Crossan (2005)	Aprendizagem organizacional é o processo de mudança do pensamento individual compartilhado e da ação, que é afetado pela organização e se torna característica da própria organização.

Quadro 2 – Conceitos de aprendizagem organizacional na literatura. Fonte: Modificado de Steil (2006).

É possível observar que existe uma diversidade de definições sobre a aprendizagem organizacional que aponta para o aprofundamento das pesquisas realizadas na área. Se antes as discussões enfocavam

apenas a aprendizagem individual e a cognição (nível de análise individual), os avanços da área passaram a discutir também a aprendizagem no nível organizacional e, além da perspectiva cognitiva, também a comportamental (níveis de análise grupal e organizacional).

Como não há uma abordagem analítica consensual para pesquisa em aprendizagem organizacional (PAWLOWSKY, 2003), especificamente, para estudar o processo de aprendizagem nas organizações considerando os níveis de análise individual, grupal e organizacional, este trabalho adota a mesma abordagem dos estudos de Crossan, Lane e White (1999), a qual está descrita na próxima seção (a escolha desta abordagem está justificada no Capítulo 3, item 3.1).

Portanto, o conceito adotado neste trabalho está baseado em Crossan, Lane e White (1999) e considera que a aprendizagem organizacional é um processo dinâmico que acontece nos níveis individual, grupal e organizacional por meio da intuição, interpretação, integração e institucionalização, que fluem em dois sentidos: nos processos de assimilação da nova aprendizagem (*feed-forward*) e de utilização daquilo que já foi aprendido (*feedback*).

2.5 O PROCESSO DINÂMICO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Como apresentado anteriormente, vários autores abordam a aprendizagem organizacional como um processo dinâmico, o qual não apenas ocorre ao longo do tempo e entre níveis individual, grupal e organizacional, mas também na assimilação de novo conhecimento e na utilização daquilo que já foi aprendido pela organização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002; CROSSAN; BERDROW, 2003; BAPUJI e CROSSAN, 2004).

Crossan, Lane e White (1999) desenvolveram um *framework*³ de aprendizagem organizacional, o qual é constituído por 4 (sub) processos – intuição, interpretação, integração e institucionalização – que acontecem nos níveis individual, grupal e organizacional (O *framework* dos 4I).

³ O termo em inglês *Framework* é utilizado neste trabalho porque não foi encontrada uma palavra em português que traduza o seu significado na íntegra. De acordo com estudos, o desenvolvimento das Teorias Científicas acontece por meio de alguns elementos constitutivos, como Sistemas de Classificação (uso de categorias para resumir observações empíricas), Taxonomias (classificação em que as relações entre as categorias podem ser descritas) e Frameworks (quadros conceituais nos quais proposições resumem explicações e previsões; com forte base conceitual) (Maiores detalhes ver: WEBSTER; WATSON, 2002).

O *framework* dos 4I está baseado em quatro premissas (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999):

- 1) A aprendizagem organizacional envolve uma tensão entre a assimilação de novas aprendizagens (*exploration*) e o uso daquilo que já foi aprendido (*exploitation*);
- 2) A aprendizagem organizacional ocorre em múltiplos níveis (indivíduo, grupo e organização);
- 3) Os três níveis são ligados entre si por meio de processos psicológicos e sociais: intuição, interpretação, integração e institucionalização;
- 4) A cognição afeta a ação, e vice-versa. Em outras palavras, a cognição e a ação são interdependentes.

A proposição central do *framework* dos 4I é que a intuição, interpretação, integração e institucionalização estão relacionadas nos processos de *feed-forward* e de *feedback* em todos os níveis (Figura 6). Esses processos equivalem aos conceitos de *exploration* e *exploitation*⁴ de March (1991), que são referentes à assimilação de nova aprendizagem e exploração da aprendizagem anterior, respectivamente.

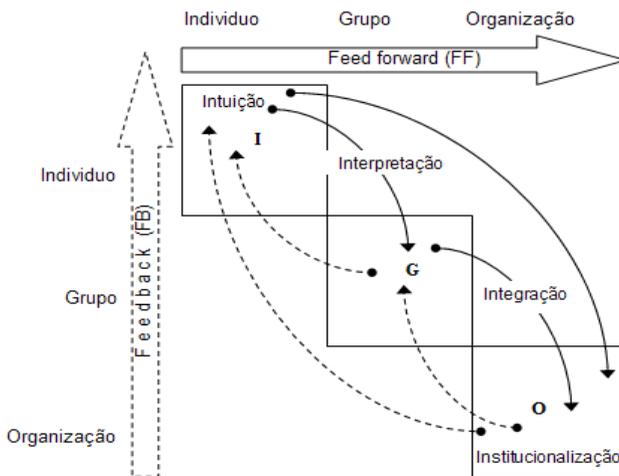


Figura 6 – Aprendizagem organizacional como um processo dinâmico.
Fonte: Adaptado de Crossan, Lane e White (1999).

⁴ Como os dois termos têm sentido de “explorar”, a palavra *exploration* é tratada como criação ou descoberta e a palavra *exploitation* como utilização ou aplicação. Maiores detalhes ver trabalho de March (1991).

Assim, a aprendizagem organizacional é um processo dinâmico, que ocorre ao longo do tempo e em diferentes níveis, em dois sentidos contrários – do indivíduo para a organização e da organização para o indivíduo (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Porém, esse processo é simultâneo, uma vez que, ao mesmo tempo em que as pessoas assimilam novas idéias e novas ações e as transmitem para os grupos e para a organização, o que já foi aprendido pela organização (institucionalizado) flui em direção aos grupos e aos indivíduos, influenciando o aprendizado destes (RODRIGUES, 2006).

A intuição e a interpretação ocorrem no nível individual; interpretação e integração no nível dos grupos; e integração e institucionalização acontecem no nível organizacional (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), e tem como insumos/resultados: experiências. Imagens, metáforas, linguagem (verbal e não verbal), mapas cognitivos, conversação/diálogo, compreensão partilhadas, ajuste mútuo, sistemas interativos, rotinas, sistemas de diagnóstico, regras e procedimentos (Quadro 3).

Nível	Processo	Insumos / Resultados
Indivíduo	Intuição	Experiências Imagens Metáforas
Grupo	Interpretação	Linguagem Mapa cognitivo Conversação/diálogo
	Integração	Compreensões partilhadas Ajuste mútuo Sistemas interativos
Organização	Institucionalização	Rotinas Sistemas de diagnósticos Regras e procedimentos

Quadro 3 – Fatores do Modelo 4I de Aprendizagem Organizacional.
Fonte: Adaptado de Crossan, Lane e White (1999).

Crossan, Lane e White (1999) deixam claro que a intuição é um processo exclusivamente humano, enquanto a institucionalização é um processo totalmente organizacional. A intuição pode acontecer dentro de um grupo ou no contexto organizacional, porém o reconhecimento de um padrão ou possibilidade vem do interior de uma pessoa. Portanto, organizações não intuem.

A interpretação e a integração são processos que acontecem tipicamente no nível dos grupos, apesar de a interpretação poder ocorrer no nível individual e a integração no nível organizacional (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Dessa forma, a interpretação pode servir de ligação entre os níveis individual e grupal, e a integração liga os níveis grupal e organizacional.

2.5.1 O Processo de Intuição

O processo de intuição acontece no nível individual e por seu caráter cognitivo está em uma etapa anterior à criação de conhecimento, chamada de pré-cognição (MORENO *et al.*, 2001). Por isso, pode ser definido como reconhecimento pré-consciente de padrões e/ou possibilidades referentes ao fluxo de experiências individuais (WEICK, 1991).

A intuição está relacionada a um fluxo pessoal de experiência que envolve a percepção de similaridades, diferenças, padrões e possibilidades (TAKAHASHI, 2007). O que foi apreendido se torna difícil de transmitir de uma pessoa para outra; é reconhecido como conhecimento tácito (POLANYI, 1967) totalmente subjetivo e baseado em experiências pessoais. Por isso, é difícil de ser formalizado e comunicado (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Para Crossan, Lane e White (1999), devido a esses aspectos, as imagens e metáforas são importantes nesse processo.

O processo de intuição pode influenciar os *insights* intuitivos do indivíduo, mas só afeta outras pessoas quando há interação (CROSSAN, LANE, WHITE, 1999). Essencialmente, é um processo subjetivo.

2.5.2 O Processo de Interpretação

Interpretar está relacionado ao processo de melhoria e desenvolvimento de *insights* intuitivos. Por isso, uma organização não pode interpretar (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). A interpretação é feita por indivíduos e grupos.

O processo de interpretação consiste na explicação de uma idéia a outras pessoas ou a si mesmo, por meio de palavras e/ou ações. Por isso, o desenvolvimento da linguagem, verbal ou não verbal, é considerado fundamental para esse processo, uma vez que possibilita aos indivíduos explicar e nomear o que eram sentimentos e sensações na fase de intuição. (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Em outras palavras, é a explicitação de *insights* intuitivos.

Durante a interpretação são desenvolvidos pelas pessoas mapas cognitivos sobre as várias áreas de domínio em que operam (HUFF, 1990; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Por isso, o mesmo estímulo pode ser interpretado de maneiras diferentes pelos indivíduos em função dos mapas cognitivos estabelecidos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Portanto, o foco do processo de interpretação é uma compreensão individual que poderá levar a uma ação também individual.

Interpretação → compreensão individual; ação individual

Dependendo de sua composição e dinâmica, os grupos terão capacidade de interpretação (HURST; RUSH; WHITE, 1989). À medida que as compreensões individuais tornam-se incorporadas ao grupo de trabalho, o processo interpretativo passa a ser integrador, pois os indivíduos passam a compartilhar de idéias e conceitos semelhantes (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Os aspectos relacionados ao processo de integração estão descritos no próximo subitem.

2.5.3 O Processo de Integração

Quando processos interpretativos individuais se agrupam em uma compreensão partilhada do que é possível e as pessoas interagem na tentativa de aprovar essa possibilidade, acontece a integração (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Portanto, o processo de integração consiste no desenvolvimento da compreensão partilhada entre os indivíduos em busca de uma ação coordenada através do ajustamento mútuo. Por isso, o diálogo e o ajustamento mútuo são considerados como fatores essenciais para o desenvolvimento deste entendimento compartilhado (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002; VERA; CROSSAN, 2005; TAKAHASHI, 2007).

Integração → compreensão partilhada; ação coletiva

Considerando que a interpretação tem como foco a mudança na compreensão do indivíduo e das suas ações, o foco da integração é uma ação coletiva por meio da compreensão partilhada pelos membros do grupo. Neste caso, a linguagem passa a ser utilizada não somente para transmitir significado, mas também para evoluir com um novo significado (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; TAKAHASHI, 2007).

Segundo Crossan, Lane e White (1999) são, basicamente, o diálogo e a ação coordenada que promovem a compreensão compartilhada. O início do processo de integração é geralmente informal, mas, se a ação coordenada é recorrente e significativa, será institucionalizada.

2.5.4 O Processo de Institucionalização

Institucionalização é o processo de assegurar que as ações rotinizadas aconteçam. As tarefas são definidas, as ações especificadas, estruturas organizacionais e outros mecanismos são criados para garantir que determinadas ações ocorram. A institucionalização é o processo de implantação da aprendizagem que tenha acontecido por meio dos indivíduos e dos grupos na organização, e isso inclui sistemas, estruturas, rotinas e procedimentos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Do mesmo modo que a intuição ocorre exclusivamente no nível individual, a institucionalização acontece apenas no nível organizacional. Embora os indivíduos e as suas ações sejam afetados pelas regras, rotinas (e outros), os fatores que constituem uma organização podem existir independentemente das pessoas individualmente (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Com base em diversos autores, Vera e Crossan (2005) afirmam que, quando a aprendizagem que ocorre nos níveis individual e grupal se torna institucionalizada, a aprendizagem organizacional acontece e o conhecimento é incorporado em repositórios não humanos, como rotinas, sistemas, estruturas, cultura e outros.

O pressuposto subjacente para o processo de institucionalização é que, assim como as organizações são mais do que simplesmente uma coleção de indivíduos, a aprendizagem organizacional é mais do que a soma da aprendizagem dos seus membros (ARGYRIS e SCHON, 1978;

CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Assim, a aprendizagem individual é condição necessária, mas não suficiente, para a ocorrência da aprendizagem organizacional (ARGYRIS; SCHON, 1978).

A institucionalização possibilita a incorporação da aprendizagem dos indivíduos e dos grupos nos sistemas, estruturas, rotinas, práticas e normas da organização, possibilitando que os conhecimentos não sejam perdidos com a saída de pessoas ou com a dissolução de grupos. Assim, ao rever os seus conhecimentos existentes, as organizações institucionalizam mecanismos de aprendizagem (SCHECHTER, 2008). Dessa forma, a aprendizagem organizacional é materializada na forma de regras, procedimentos e estruturas, resultantes da institucionalização da aprendizagem individual (FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2001).

Portanto, a institucionalização é um meio para as organizações potencializarem a aprendizagem dos seus membros individualmente e ao longo do tempo. No entanto, a partir da institucionalização a aprendizagem espontânea individual e de grupo tendem a ocorrer com menos frequência, pois os conhecimentos anteriormente incorporados nos sistemas, estruturas e procedimentos começam a orientar as ações dos membros da organização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). A dinâmica dos fluxos dos processos de aprendizagem – da intuição até a institucionalização, e vice-versa – envolve diversos aspectos descritos a seguir.

2.5.5 Processo de *Feed-forward*

O processo de *feed-forward* pode ser entendido como a assimilação de nova aprendizagem do indivíduo para o grupo e para a organização. Este processo vai desde a intuição até a institucionalização da aprendizagem.

É no processo de *feed-forward* que fluxos de novas idéias e ações parte do indivíduo para os outros níveis (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), ou seja, as aprendizagens que aconteceram nos níveis individual e de grupo alimentam a aprendizagem no nível organizacional. Isto pode acontecer quando o resultado é, por exemplo, alterações de estruturas, sistemas, produtos, estratégia, procedimentos, cultura, entre outros (BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002). Isto significa que um indivíduo pode ter *insights* intuitivos e depois de interpretados e compartilhados por um grupo tornar-se uma ação coletiva, por exemplo, a realização de um procedimento de maneira diferente de que é praticado pela organização no decorrer do tempo. No

entanto, este ‘novo’ procedimento só será institucionalizado quando deixar de ser uma prática de um pequeno grupo e se tornar uma prática organizacional. Por isso, é necessário tempo para transferir a aprendizagem de indivíduos para grupos e de grupos para organização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Assim, os processos de intuição, interpretação e integração podem impactar o desenvolvimento daquilo que já está institucionalizado (CROSSAN; BERDROW, 2003).

O compartilhamento da aprendizagem é relevante para o processo de *feed-forward*. Para intuições e interpretações serem partilhadas é considerado indispensável haver integração de uma forma articulada e com uma linguagem que as outras pessoas possam acessar e entender (CROSSAN; BERDROW, 2003). Em outras palavras, é no compartilhamento que as pessoas ‘vendem’ suas idéias para as outras.

Os apoios da alta gestão e dos membros do grupo, também, são relevantes para o processo de *feed-forward*. Afinal, sem o apoio da administração superior ou das instâncias de decisões da organização é quase impossível chegar ao processo de institucionalização. Além disso, o caminho da intuição até a institucionalização parece ser mais simples se o indivíduo que traz a idéia tem poder de influência (CROSSAN; BERDROW, 2003). Neste processo os detentores de poder desempenham um papel considerado fundamental para a institucionalização da aprendizagem uma vez que o processo de institucionalização é, também, um processo político (LAWRENCE *et al.*, 2005). E, portanto, o processo de assimilação da aprendizagem individual pela organização depende, entre outros fatores, das ações dos indivíduos interessados para estabelecer culturas, estruturas e rotinas na organização. Entre essas ações está a busca ou acesso a recursos necessários para que a institucionalização aconteça.

Em suma, o processo de *feed-forward* consiste na transferência da aprendizagem através de indivíduos e grupos para que se torne incorporada na organização – institucionalizada – sob a forma de sistemas, estruturas, estratégias, normas e procedimentos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Em outras palavras, o processo de *feed-forward* acontece quando novos conhecimentos e experiências individuais são incorporados na organização.

2.5.6 Processo de *Feedback*

O processo de *feedback* pode ser entendido como a utilização daquilo que já foi aprendido (é o processo inverso do *feed-forward*), ou seja, aquilo que já foi aprendido alimenta (dar *feedback*) à organização e

volta aos níveis individuais e de grupo, afetando o modo como as pessoas pensam e agem (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

É no *feedback* que a aprendizagem que está incorporada na organização (por exemplo, sistemas, estrutura, estratégia, normas e procedimentos) afeta a aprendizagem nos níveis individual e de grupo (BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002). Refere-se à exploração e à forma como a aprendizagem institucionalizada afeta a aprendizagem de indivíduos e grupos (BONTIS; 1999).

Logo que a aprendizagem tenha sido institucionalizada há impactos nos outros processos de aprendizagem – intuição, interpretação e integração (CROSSAN; BERDROW, 2003). Normas e regulamentações, por exemplo, podem se tornarem veículos-chave para (mudança de) interpretações. Por sua vez, essas interpretações quando compartilhadas podem gerar novos processos de integração.

As estruturas, os procedimentos e os sistemas podem potencializar a aprendizagem dos membros individuais e dos grupos da organização. São esses mecanismos que proporcionam um contexto de interações. Uma estrutura, por exemplo, que tem um forte impacto sobre a comunicação entre os níveis da organização pode impedir que a conversa possa desenvolver novos e valiosos entendimentos compartilhados (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; CROSSAN; BERDROW, 2003). Do mesmo modo, a falta de comunicação entre os sistemas podem impactar o processo de integração (CROSSAN; BERDROW, 2003). Além disso, é por meio de informações que as pessoas interpretam aquilo que já está institucionalizado, por isso, os mecanismos e as fontes de informações são considerados relevantes para o processo de *feedback* (VERA; CROSSAN, 2004; CROSSAN; BERDROW, 2003).

O desafio para as organizações é gerir a tensão entre a aprendizagem institucionalizada e a nova aprendizagem (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Uma vez que, a gestão da tensão entre novidade e continuidade é um fator crítico para a renovação estratégica das organizações (MARCH, 1991; CROSSAN; BERDROW, 2003). Mesmo quando as idéias são bem formuladas no processo de *feed-forward* haverá uma competição, não apenas com aquilo que já está estabelecido na organização, mas também com a disponibilidade de investimentos, tanto em pessoas como em recursos tangíveis (CROSSAN; BERDROW, 2003). Por isso, existem obstáculos significativos para superar os desafios relacionados à tensão entre *feed-forward* e *feedback*.

2.5.7 Síntese do *Framework* dos 4I de Aprendizagem Organizacional

Para o Framework dos 4I, a aprendizagem ocorre em vários níveis dentro de uma organização. Em outras palavras, a aprendizagem começa quando os indivíduos desenvolvem um processo de intuição com base na sua experiência anterior, nos conhecimentos acumulados e no reconhecimento de padrões, por exemplo. O indivíduo utiliza esses elementos para dar sentido aos seus *insights* intuitivos, para interpretar uma visão ou uma idéia e explicitá-la por meio de palavras. As interpretações individuais podem ser reforçadas pelo compartilhamento com um grupo que pode então envolver-se com uma interpretação conjunta da idéia e de forma integradora buscar desenvolvê-la em uma compreensão partilhada de uma ação viável. Ao longo do tempo, a compreensão partilhada entre as pessoas do grupo pode ser institucionalizada no nível organizacional, sob a forma de sistemas, estruturas, estratégia, e de procedimentos, por exemplo. O Quadro 4 descreve sucintamente os principais fatores envolvidos nos processos de aprendizagem que constituem o Framework dos 4I, os quais são considerados neste estudo.

A aprendizagem ocorrida nos indivíduos e que foi transferida para os grupos e, depois, para a organização constitui o processo de *feed-forward* de aprendizagem. O *feed-forward* refere-se ao processo de assimilação da aprendizagem. No entanto, também a aprendizagem institucionalizada influencia a aprendizagem dos indivíduos e dos grupos através do processo de *feedback* (por exemplo, a estrutura organizacional pode impactar a aprendizagem dos grupos). O *feedback* refere-se ao processo de utilização da aprendizagem organizacional.

Processo de aprendizagem (4I)	Descrição	Onde acontece	Autores
Intuição	Surgimento de <i>insights</i> por meio do reconhecimento de padrões do passado; está baseada em experiências e conhecimentos especializados. É espontâneo e tácito (difícil de explicar).	Nível individual	Crossan, Lane e White (1999); Crossan e Berdrow (2003); Vera e Crossan (2005); Dutta e Crossan (2005); Bontis; Crossan; Hulland (2002); Takahashi(2007).
Interpretação	Explicitação de <i>insights</i> para o próprio indivíduo e para os outros. Acontece por meio do uso de linguagem, mapas cognitivos, conversação/diálogo. (Liga os níveis individual e grupal)	Nível individual e nível do grupo	Crossan, Lane e White (1999); Weick (1995); Takahashi (2007).
Integração	Compartilhamento de idéias e conceitos (desenvolvimento do entendimento compartilhado); Compreensão e ação coordenada pelos membros do grupo; existência de diálogos e ajustamento mútuo; evolução da linguagem a partir dos diálogos; sistemas de interação. (Liga os níveis grupal e organizacional)	Nível grupal e nível organizacional	Crossan, Lane e White (1999); Vera e Crossan (2005); Bontis; Crossan; Hulland (2002); Takahashi (2007).
Institucionalização	Rotinização de ações; retenção do conhecimento dos indivíduos e dos grupos em sistemas, normas, procedimentos e outros mecanismos organizacionais.	Nível organizacional	Crossan, Lane e White (1999); Vera e Crossan (2005); Bontis; Crossan; Hulland (2002); Takahashi (2007).

Quadro 4 – Descrição dos fatores relacionados ao *Framework* dos 4I de aprendizagem organizacional. Fonte: própria.

Em suma, pode-se afirmar que aprender é visto como uma combinação de estoques e de fluxos de conhecimento: tanto os indivíduos, como os grupos e a organização são vistos como repositórios de conhecimentos, de aprendizagem em todos os níveis por meio dos processos de *feed-forward* e *feedback* que interligam os 4I (Intuição, Interpretação, Integração e Institucionalização) (BONTIS, 1999; BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002). Contudo, há uma permanente tensão entre assimilar novos conhecimentos (*feed-forward*) e fazer uso do que já foi aprendido (*feedback*) nas organizações.

2.6 UTILIZAÇÃO DO *FRAMEWORK* DOS 4I DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Desde que foi publicado na *Academy of Management Review* por Crossan, Lane e White, em 1999, o *framework* dos 4I de aprendizagem organizacional tem sido utilizado por vários estudiosos. A seguir são apresentados alguns desses estudos.

Bontis (1999), com base no *framework* dos 4I, utilizou a matriz de avaliação da aprendizagem estratégica, denominada de SLAM (*Strategic Learning Assessment Map*) desenvolvida por Crossan e Hulland (1997). A SLAM integra as dimensões chave da literatura da aprendizagem organizacional por meio de: uma perspectiva que integra múltiplos níveis de análise (individual, grupal e organizacional); uma operacionalização conceitual que pode ser mensurada; e uma integração de estoques e fluxos de conhecimentos. É a inter-relação dos níveis de análise e processos de aprendizagem (intuição, interpretação, integração e institucionalização) que se apresenta como principal aspecto do estudo de Bontis (1999).

A pesquisa de Bontis (1999) foi desenvolvida segundo o método quantitativo, com desenvolvimento de quatro hipóteses. Foram coletados dados por meio de uma *survey* com 480 pessoas de empresas vinculadas ao Instituto de Fundos de investimentos do Canadá (IFIC – Investment Funds Institute of Canadá). Os resultados apontaram a existência de uma relação positiva entre a aprendizagem em todos os níveis (individual, grupal e organizacional) e o desempenho organizacional, mais especificamente, o aumento de estoques de conhecimento em todos os níveis de análise foi associado a resultados positivos no desempenho organizacional. Além disso, verificou-se que o desalinhamento entre estoques e fluxos de conhecimento em um sistema de aprendizagem organizacional está negativamente associado

com o desempenho do negócio (BONTIS, 1999; BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002).

A definição dos construtos estudados por Bontis (1999) e Bontis, Crossan e Hulland (2002) pode ser visualizada no Quadro 5.

Fator	Construto	Descrição
II	Estoques de aprendizagem a nível individual	Competência individual, capacidade e motivação para realizar as tarefas requeridas.
GG	Estoques de aprendizagem a nível grupal	Dinâmica do grupo (conhecimento grupal ou conhecimento incorporado nas relações sociais) e desenvolvimento da compreensão partilhada.
OO	Estoques de aprendizagem a nível organizacional	Alinhamento entre o armazenamento da aprendizagem em recursos não-humanos, incluindo sistemas, estrutura, estratégia, procedimentos e cultura; segundo o ambiente competitivo.
FF	<i>Feed-forward</i> – Assimilação da aprendizagem	Se e como a aprendizagem nos níveis individual e grupal alimenta a aprendizagem no nível organizacional (por exemplo, alterações de estrutura, sistemas, produtos, estratégia, procedimentos, cultura).
FB	<i>Feedback</i> – Utilização da aprendizagem	Se e como a aprendizagem que está incorporada na organização (por exemplo, sistemas, estrutura, estratégia) afeta a aprendizagem nos níveis individual e de grupo.
PERF	Desempenho de negócio	Resultados de performance do negócio segundo os níveis individual, grupal e organizacional.

Quadro 5 – Descrição dos construtos da SLAM. Fonte: Adaptado de Bontis (1999) e Bontis, Crossan e Hulland (2002).

Já Crossan e Berdrow (2003) utilizaram o *framework* dos 4I para analisar o fenômeno da renovação estratégica e a aprendizagem organizacional no Canada Post Corporation (CPC), por meio de

pesquisa empírica (entrevista e análise de documentos). Foi demonstrado que há uma forte ligação entre a renovação das estratégias da organização com a aprendizagem organizacional.

Crossan e Berdrow (2003) ilustram os processos que constituem a tensão entre *exploration* e *exploitation* da aprendizagem organizacional e enfatizam que o processo de aprendizagem organizacional não é intrinsecamente positivo ou negativo para a organização. Em outras palavras, o processo de aprendizagem organizacional tanto pode ser benéfico como contraproducente para a organização, isso vai depender do contexto e dos fatores envolvidos.

Em outro trabalho desenvolvido por Vera e Crossan (2005) são estudadas as relações entre liderança e aprendizagem organizacional por meio do *framework* dos 4I. Foi desenvolvida uma estrutura conceitual e um conjunto de proposições que buscou responder a pergunta: Qual é o impacto do estilo de liderança da alta gestão na aprendizagem organizacional? Foram descritos comportamentos e práticas específicas de liderança estratégica que facilitam ou dificultam a aprendizagem organizacional.

Para Vera e Crossan (2005) os dois estilos de liderança estudados – liderança transformacional e liderança transacional – podem ser eficazes no sentido de facilitar a aprendizagem organizacional, muito embora, em diferentes situações. As autoras limitam seu estudo no âmbito teórico e não avaliam o papel das suas proposições por meio de pesquisa empírica. Também, não são apresentados os aspectos referentes a cada estilo de liderança que não beneficiam o processo de aprendizagem nas organizações. Apesar destes aspectos, o trabalho de Vera e Crossan (2005) fornece um mapa conceitual preliminar de como liderança estratégica e aprendizagem organizacional estão relacionadas, e dos importantes desafios e responsabilidades associados aos gestores da organização.

Em outro estudo, Dutta e Crossan (2005) relacionaram empreendedorismo e aprendizagem organizacional e buscaram explicar o fenômeno das oportunidades empresariais por meio da utilização do *framework* dos 4I. Inicialmente buscou-se analisar a natureza das oportunidades empresariais a partir de duas correntes teóricas divergentes, a de Schumpeter e a de Kirzner. Ao aplicar o *framework* dos 4I de aprendizagem organizacional, Dutta e Crossan (2005) foram capazes de explicar não apenas as posições aparentemente conflitantes das oportunidades empresariais estudadas por Schumpeter e Kirzner, mas também desenvolver um nível de síntese pragmática entre eles. Segundo a linha teórica de Schumpeter, as oportunidades de negócios

são mais fortemente associadas com as características intrínsecas pessoais dos empresários e não com a sua base de conhecimento. Para a teoria de Kirzner as oportunidades empresariais são mais fortemente associadas com a base de conhecimentos dos empresários do que com as suas características intrínsecas pessoais (DUTTA; CROSSAN, 2005). Os principais resultados encontrados pelos pesquisadores é que a intuição de um especialista na identificação de oportunidades de negócios constitui uma complexa base de conhecimento do indivíduo como sendo o principal meio pelo qual os padrões são reconhecidos. Em contrapartida, a intuição (associada às características cognitivas) é menos fundamentada sobre a base de conhecimento do indivíduo, mas sim, na sua capacidade criativa para descobrir lacunas e reconhecer possibilidades (DUTTA; CROSSAN, 2005).

Ao tratar oportunidades de negócios como um processo que envolve intuição, interpretação, integração e institucionalização nos vários níveis (indivíduo, grupo e organização), Dutta e Crossan (2005) contribuíram teoricamente para os estudos nas duas áreas – empreendedorismo e aprendizagem organizacional. No entanto, não foram feitas pesquisas empíricas para estudar a relação entre a teoria e a prática.

Hyötyläinen e Asikainen (2005) analisaram sete casos práticos de empresas fornecedoras de serviços de tecnologia da informação e comunicação (TIC) na Finlândia, utilizando o *framework* dos 4I. Foram estudadas todas as fases de concepção e desenvolvimento de serviços de consultoria de TIC (pacote de software) a partir dos 4I. Neste estudo, a aprendizagem organizacional foi associada ao modelo de conversão de conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) – SECI (socialização, externalização, combinação e integração) a fim de possibilitar explicações sobre as relações entre criação de conhecimento e sua aplicação por meio da institucionalização. Para Hyötyläinen e Asikainen (2005) quando as ações são repetidas dia a dia, o que foi aprendido torna-se conhecimento tácito. As autoras enfatizam que a institucionalização daquilo que foi aprendido individualmente ou em grupo é essencial para a organização não perder o conhecimento caso as pessoas deixem seus postos na organização. Os principais resultados da pesquisa de Hyötyläinen e Asikainen (2005) apontam que a aprendizagem é constituída tanto por conhecimentos tácitos como explícitos; o conhecimento tácito precisa ser tratado para ser incorporado nos mecanismos da organização e a conversão do conhecimento tácito para explícito nos diferentes níveis da organização é relevante para a aprendizagem organizacional.

Seguindo outro caminho, Real, Leal e Roldán (2006) estudam empiricamente o papel das tecnologias de informação sobre a aprendizagem organizacional utilizando o *framework* dos 4I. A aprendizagem organizacional é considerada como o processo de criação de conhecimento, determinado pelas inter-relações das variáveis de estoque e fluxos de conhecimentos segundo a abordagem de Bontis, Crossan e Hulland (2002). O estudo também examina como as tecnologias da informação influenciam o desempenho organizacional e as competências distintivas tecnológicas (CDT). Os resultados da pesquisa mostram que as tecnologias da informação atuam como indutoras do processo de aprendizagem organizacional e influenciam o desenvolvimento das CDT, o que pode possibilitar melhores resultados organizacionais. Portanto, tanto as competências como também a aprendizagem organizacional influenciam o desempenho percebido da organização (REAL; LEAL; ROLDÁN, 2006).

A base da pesquisa de Real, Leal e Roldán (2006) está na aprendizagem organizacional como um processo de criação de conhecimento segundo a dimensão epistemológica (tipos de conhecimento – tácito e explícito) e a dimensão ontológica do conhecimento (níveis ou agentes portadores de conhecimento). Os autores fazem a seguinte relação com o *framework* dos 4I: o processo de *feed-forward* vai desde o conhecimento tácito até o conhecimento explícito, passando pelo indivíduo, grupo até a organização. O processo de *feedback* vai desde o conhecimento explícito até o conhecimento tácito, passando pelos níveis de análise: organização, grupo até o indivíduo.

Em pesquisa realizada em uma instituição financeira brasileira, Rodrigues (2006) estudou a participação da Intranet nos processos de criação do conhecimento nas organizações. Os dados coletados por meio de entrevistas, questionários e consulta a arquivos eletrônicos foram analisados à luz do *framework* dos 4I. Foram considerados na análise alguns fatores que influenciam positiva ou negativamente à aprendizagem organizacional: os modelos mentais, a experiência, a capacidade de absorção, as ferramentas que facilitam o acesso a dados e a outras pessoas, a motivação para o aprendizado, a autonomia, o fluxo de informações, o apoio da direção da empresa, a confiança mútua, a infra-estrutura adequada, o tempo para reflexão e análise e a cultura organizacional.

Os estudos que utilizaram o *framework* dos 4I, desenvolvido por CROSSAN; LANE; WHITE (1999) apontam para a adequação do modelo em diversos campos. Não há dúvida quanto à contribuição de alguns trabalhos teóricos (por exemplo, VERA; CROSSAN, 2004; DUTTA; CROSSAN, 2005; entre outros), no entanto, ainda percebe-se a necessidade de aprofundar o entendimento do tema por meio de pesquisas empíricas.

2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo foram apresentadas as bases teóricas que fundamentam o presente trabalho. No item 2.1, foi apresentado uma visão geral sobre planejamento estratégico. Inicialmente, foram descritos alguns conceitos e aspectos relacionados a planejamento estratégico. Este trabalho considerou o planejamento estratégico como um processo de formulação e implementação de ações estratégicas, o qual poder ser estudado sob diferentes abordagens. Foram apresentadas algumas abordagens de estudo a partir das dez escolas apontadas por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) e, a visão das escolas de cognição e de aprendizagem foram consideradas como as mais próximas à perspectiva deste estudo.

No item 2.2, foi apresentado o planejamento estratégico como um processo que é constituído por quatro fases estruturais: preparação, elaboração, implementação e acompanhamento e avaliação. Este trabalho dar ênfase à fase de implementação (execução das ações planejadas). Por isso, foram apontados (no item 2.3) alguns trabalhos que estudaram aspectos relacionados à importância da implementação do planejamento estratégico nas organizações, a qual é considerada como a fase mais longa e difícil de todo o processo, e onde pode ocorrer aprendizagem organizacional.

No item 2.4, foram apresentados alguns conceitos e perspectivas da área de aprendizagem organizacional, os quais foram essenciais para compreender os fundamentos teóricos utilizados neste trabalho. No decorrer do item 2.5, foi apresentada a abordagem adotada para este estudo, a qual visualiza aprendizagem organizacional como um processo dinâmico. Em seguida, foram descritos os (sub)processos de aprendizagem a partir do *framework* dos 4I, desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999) e utilizado como lente neste estudo. O item 2.6, descreveu algumas pesquisas que utilizaram o *framework* dos 4I de aprendizagem organizacional, os quais contribuem para verificar a adequação desse *framework* para estudar aprendizagem organizacional

em diferentes contextos, mas também apontaram para a escassez de pesquisas empíricas nesta área de estudo.

O embasamento teórico deste capítulo foi essencial para desenvolver este trabalho, uma vez que ajudou a encontrar os caminhos em busca das respostas às perguntas da pesquisa e alcançar os objetivos estabelecidos. Além disso, o processo de construção deste capítulo ajudou a consolidar uma base de conhecimento para as análises dos resultados deste estudo. O próximo capítulo apresenta os aspectos relacionados aos métodos e técnicas utilizados.

3 MÉTODOS E TÉCNICAS

Neste capítulo são apresentados os aspectos conceituais da pesquisa, o delineamento metodológico da pesquisa, os participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os principais parâmetros de análise.

3.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo da pesquisa, considerando que existem diversas formas para observar o objeto deste estudo (aprendizagem organizacional), em um contexto específico (fase de implementação do planejamento estratégico na UFAL) é relevante considerar tanto os aspectos cognitivos como os aspectos comportamentais, assim como os diferentes níveis de análise (EASTERBY-SMITH *et al.*, 2004; SCHECHTER, 2008).

Com base na revisão da literatura realizada no capítulo anterior e buscando alcançar o objetivo da pesquisa foi escolhido o *framework* dos 4I (Intuição, Interpretação, Integração e Institucionalização) de aprendizagem organizacional para ser utilizado como lente para este estudo. Sua escolha é justificada pelas seguintes razões:

- Considera que cognição e ação são interdependentes e acontecem em processos psicológicos e sociais (intuição, interpretação, integração e institucionalização) (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002; CROSSAN; BERDROW, 2003);
- Integra uma perspectiva de análise multinível (indivíduo, grupo e organização), enquanto outros consideram apenas um nível. Segundo Pawlowsky (2003), um estudo sobre aprendizagem organizacional deve considerar mais de um nível de análise;
- A ocorrência da aprendizagem organizacional entre os três níveis se dá por meio dos processos de *feed-forward* e *feedback* que envolvem conhecimentos tácitos e explícitos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002; CROSSAN; BERDROW, 2003; VERA; CROSSAN, 2004; HYÖTYLÄINEN; ASIKAINEN, 2005; REAL; LEAL; ROLDÁN, 2006);

- Considera que a aprendizagem organizacional depende das pessoas e dos grupos (KIM, 1993; NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Além destes fatores que justificam a utilização do *framework* dos 4I de aprendizagem, outras pesquisas já demonstraram que este *framework* revelou ser uma abordagem robusta, que contribui para compreender o processo de aprendizagem organizacional em diferentes contextos (CROSSAN; BERDROW, 2003).

Adicionalmente, um dos pontos fortes do *framework* dos 4I de aprendizagem é o de permitir a minimização do viés positivo que tende a considerar que a aprendizagem organizacional sempre gera bons resultados para a organização (CROSSAN; BERDROW, 2003). Todavia, mesmo que uma idéia (desenvolvida por meio do processo de intuição) seja institucionalizada na organização, seus resultados apenas poderão ser verificados com o tempo, e pode-se chegar à conclusão que tais resultados não foram bons para a organização como um todo. De acordo com Crossan e Berdrow (2003), as organizações aprendem para melhor ou pior, o desafio é compreender o padrão de aprendizagem organizacional e geri-lo dentro do contexto, que é único. Em função desses aspectos, o *framework* dos 4I de aprendizagem organizacional possui uma perspectiva potencialmente neutra para a investigação científica (CROSSAN; BERDROW, 2003) e, considerando os aspectos apresentados, apresenta-se como adequado para este estudo.

Portanto, o foco deste trabalho é o estudo do processo de aprendizagem organizacional (usando a lente conceitual do *framework* dos 4I) na fase de implementação do planejamento estratégico, conforme a estrutura conceitual apresentada na Figura 7.

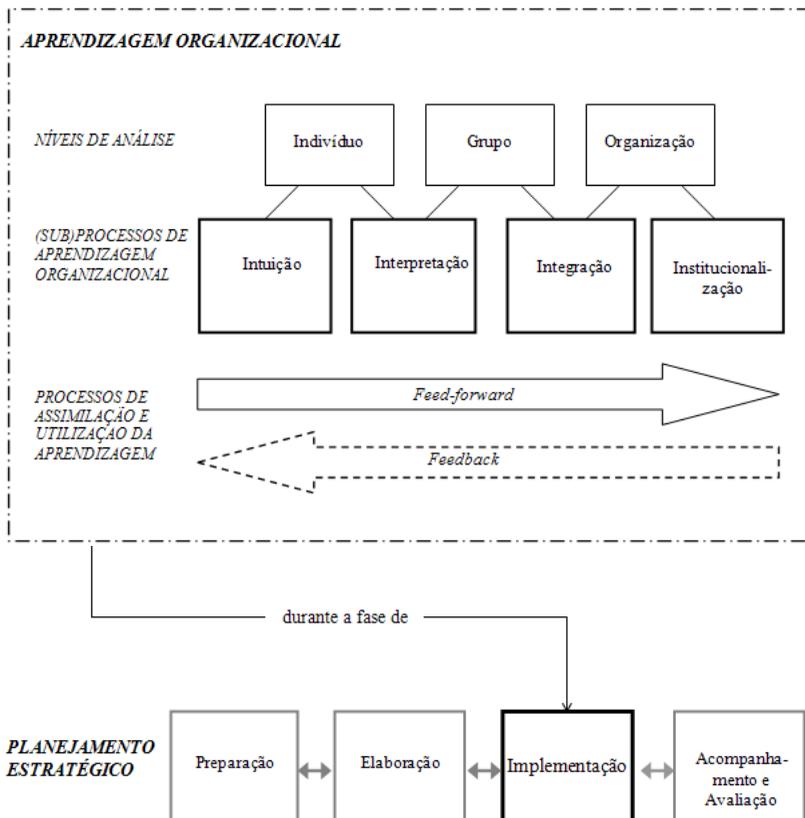


Figura 7 – Estrutura conceitual da pesquisa. Fonte: própria da autora

Para estudar como (e se) acontece a aprendizagem organizacional durante a fase de implementação do planejamento na UFAL é utilizado o *framework* dos 4I desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999), como justificado anteriormente. Assim, considera-se que aprendizagem organizacional acontece nos três níveis: indivíduo, grupo e organização, por meio dos (sub)processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização, os quais influenciam e são influenciados pelos processos de assimilação da aprendizagem (*feed-forward*) e de utilização da aprendizagem organizacional (*feedback*).

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

a) Natureza da pesquisa: exploratória e descritiva.

Os estudos descritivos têm como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis (GIL, 1999).

Os estudos exploratórios têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com determinado problema, a fim de torná-lo mais claro. Para Yin (2005), eles são do tipo aproximativo sobre determinado problema, e são desenvolvidos para proporcionar uma visão geral; envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos. Os procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são, usualmente, utilizados nessas pesquisas (GIL, 1999). Alguns autores dizem que seu uso pode ser justificado pela necessidade de aprimorar idéias quando o fenômeno abordado ainda está em um estágio inicial de investigação ou os estudos na área ainda são incipientes (LAKATOS; MARCONI, 2001; CRESWELL, 1998; CRESWELL, 2007).

A análise da existência de processos de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento estratégico, a partir da perspectiva do processo nos três níveis de análise, ainda é um tema incipiente na literatura, e também inédito ao ser pesquisado no setor público de ensino superior do Brasil. Por este motivo, a natureza deste estudo é exploratória e, também pode ser considerado descritivo, uma vez que busca descrever (se e) como acontece o processo de aprendizagem organizacional sem a pretensão de explicar o porquê da sua existência.

b) Abordagem da pesquisa: qualitativa.

A adoção da abordagem qualitativa requer a imersão no local escolhido para o estudo, entrar no mundo dos informantes e procurar as perspectivas e significados deles (TAKAHASHI, 2007).

A abordagem qualitativa permite a análise dos aspectos cognitivos e uma das suas características é a de observar o ambiente natural como fonte direta dos dados (TRIVIÑOS, 1987), além disso, possibilita que os pesquisadores conheçam as perspectivas individuais sobre o fenômeno estudado (MERRIAM, 1998). As principais características da pesquisa qualitativa que são consideradas nesta pesquisa estão descritas no Quadro 6.

Características da abordagem qualitativa
O pesquisador vai até o local para conduzir a pesquisa.
Utiliza múltiplos métodos para coletar dados (entrevistas, observações e documentos).
Usa uma ou mais estratégias de investigação como norteadora.
Não é previamente determinada (é emergente): as questões de pesquisa podem ser redefinidas a medida que os pesquisadores aprendem o que perguntar e para quem devem perguntar; o processo de coleta de dados pode mudar quando os pesquisadores aprendem as melhores formas para estudar o fenômeno de interesse.
É fundamentalmente interpretativa: o pesquisador descreve e analisa os dados por categorias ou temas e faz uma interpretação sobre seu significado contextual ou teórico, oferecendo questões para futuras pesquisas. Em outras palavras, o pesquisador filtra os dados por meio de uma lente pessoal que está inserida em um contexto histórico ou sociopolítico específico.
Reflete de forma sistemática sobre os atores envolvidos na pesquisa e é sensível à biografia pessoal e como esta influencia o estudo.
Usa raciocínio complexo, que é multifacetado, interativo e simultâneo: o processo de pensamento é dedutivo e indutivo, seguindo um ciclo de ida e volta dos dados coletados e analisados para a questão da pesquisa.

Quadro 6 – Aspectos da pesquisa qualitativa considerados no trabalho.

Fonte: Adaptado de Creswell (1994; 2007).

Considerando tais aspectos, e tendo em vista o tema proposto e a natureza da pesquisa, a abordagem adotada para este estudo é a qualitativa, uma vez que se apresenta como adequada para estudar o problema identificado.

A pesquisa qualitativa é concebida indutivamente, uma vez que busca identificar e criar categorias de dados, como forma de compreender uma realidade (MERRIAM, 1998; CRESWELL, 2007). Contudo, embora não tão comum na pesquisa qualitativa, um problema de investigação pode ser derivado de uma teoria, seguindo uma análise dedutiva (MERRIAM, 1998).

Assim, por um lado, esta pesquisa assume um posicionamento de análise dedutivo, uma vez que parte de categorias predeterminadas (fundamentadas na teoria sobre o tema do estudo), isto é, a pesquisadora foi ao campo para investigar se e como as categorias do *framework* dos 4I de aprendizagem ocorreram no contexto da implementação do

planejamento estratégico na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Por outro lado, também foi permitido que novas categorias surgissem a partir da compreensão do caso, com um posicionamento de análise mais indutivo. Portanto, embora categorias e variáveis inicialmente orientassem o estudo, outras surgiram ao longo do estudo (categorias emergentes).

c) Estratégia de investigação: estudo de caso

O estudo de caso representa uma estratégia adequada para responder questões do tipo “como” e “por que”, e é útil quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos inseridos em um contexto específico (Yin, 2005). Esta é a circunstância deste estudo.

Um estudo de caso consiste de uma descrição e análise de entidade, fenômeno ou unidade social, de forma holística e profunda, apresentando-se uma rica fonte de dados descritivos (MERRIAM, 1998). Com base em Merriam (1998), esta pesquisa:

- Estuda um evento particular, programa ou situação: o foco está na implementação do planejamento estratégico da UFAL;
- Descreve um fenômeno específico: descreve e aprofunda o processo de aprendizagem organizacional na fase de implementação do planejamento estratégico na UFAL.

A perspectiva deste estudo é transversal, ou seja, os dados analisados considerou o período de implementação do planejamento da UFAL entre os anos de 2005 a 2008.

No campo de estudos da aprendizagem organizacional, a utilização de estudos de caso tem sido amplamente recomendada (TAKAHASHI, 2007). Por exemplo, Easterby-Smith e Araújo (2001) destacam a importância dos estudos de casos e apontam a escassez de pesquisas empíricas na área. Antal *et al.* (2001) também destacam a relevância de mais pesquisadores de variadas culturas e com diferentes *backgrounds* conduzir pesquisas com diferentes enfoques além da zona de conforto intelectual e até mesmo físico, e também salientam que há poucos (ou quase nenhum) estudos sobre experiências de organizações da América do Sul.

d) Níveis de análise: indivíduo, grupo e organização

Em relação aos níveis de análise, esta pesquisa envolve o nível individual, uma vez que estuda os processos de intuição e interpretação do indivíduo; o nível de grupo, quando estuda os processos de interpretação e integração nos grupos; e o nível organizacional, quando estuda na organização os processos de integração e institucionalização da aprendizagem organizacional (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; BONTIS; CROSSAN; HULLAND, 2002). Portanto, os níveis de análise são: individual, grupal e organizacional.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Devido à acessibilidade e a conveniência (VERGARA, 2004) a unidade para o estudo de campo escolhida foi a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os critérios utilizados foram: utilizar o planejamento como instrumento de gestão; estar desenvolvendo o processo de implementação (execução) do planejamento e apresentar interesse em participar da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram: dirigentes e membros de equipes de unidades administrativas (pró-reitorias): reitora, 5 pró-reitores, 8 coordenadores/diretores e 8 técnicos. Portanto, o total de entrevistados da pesquisa é 22 (vinte e dois) funcionários, representantes das 6 (seis) pró-reitorias da Universidade Federal de Alagoas. Este total representa 75% dos membros da alta gestão (reitora/vice-reitor e pró-reitores), 65% do total de coordenadores e 12% dos técnicos dessas unidades administrativas, envolvidos na execução das ações planejadas pela organização.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Os dados são dos tipos secundários e primários. Os dados secundários foram coletados por meio da pesquisa documental (relatórios, projetos, entre outros) e os dados primários por meio de entrevistas e observação não-participante.

Inicialmente, foi realizada a busca de documentos relacionados ao processo de implementação do planejamento estratégico na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Entre eles: Projetos, Normas e Relatórios. A coleta dos documentos foi realizada por meio de cópias obtidas na própria universidade, em formato eletrônico e/ou impresso. As informações utilizadas destes documentos, assim como suas

justificativas estão apresentadas no item 3.6 (ver Quadro XI). Os instrumentos utilizados foram protocolos de documentos (Apêndice 1).

Na segunda etapa de coleta de dados (coleta de dados primários) foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa (descritos no item 3.3). As entrevistas foram utilizadas como técnica de coleta de dados, uma vez que possibilitam obter informações sobre o que as pessoas conhecem, sentem, realizam ou pretendem realizar, como também as suas explicações sobre acontecimentos (YIN, 2005; MERRIAM, 1998), neste caso sobre os aspectos ligados à aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento estratégico na UFAL.

O instrumento utilizado foi um roteiro de perguntas semi-estruturado, o qual foi aplicado previamente para verificar a clareza, a seqüência e a relevância das perguntas. Esse teste foi desenvolvido junto a três funcionários (um gestor de unidade acadêmica, um coordenador e um funcionário) e da mesma universidade pesquisada, porém que não faziam parte da amostra desta pesquisa. O roteiro com os ajustes realizados depois dessa fase pode ser visto no Apêndice 2.

A coleta dos dados por meio das entrevistas foi desenvolvida da seguinte maneira:

a) Agendamento das entrevistas com os participantes

Foram agendadas 24 entrevistas. O local e o horário foram definidos pelo participante de acordo com a disponibilidade da sua agenda. A agenda foi estruturada em uma tabela, conforme apresentado a seguir.

Data	Hora/ local	Nome do participante	Unidade/setor do participante	Duração (minutos)

b) Realização das entrevistas conforme a agenda

Das 24 entrevistas agendadas foram realizadas 22, pois duas pessoas tiveram impossibilidade de participar. Assim, as 22 entrevistas realizadas aconteceram no período entre 10/10/2008 e 24/10/2008, no mesmo local de trabalho dos participantes. As entrevistas foram gravadas, utilizando dois gravadores (para minimizar o risco de perda de dados caso houvesse falha de um dos equipamentos de gravação). Durante a realização das entrevistas foi utilizado um protocolo observacional para registrar de forma manuscrita as informações de observação da pesquisadora (ver Apêndice 3).

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas individualmente e pessoalmente – com registros dos dados pela pesquisadora e gravadas em áudio mediante a autorização do entrevistado. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 47 minutos, o que resultou em aproximadamente 17 horas gravadas de entrevistas e cerca de 100 páginas de transcrições. O Quadro 7 apresenta as datas de realização das entrevistas segundo a seqüência que foram realizadas.

Entrevista	Data de realização
E_01	10/10/2008
E_02	14/10/2008
E_03	14/10/2008
E_04	15/10/2008
E_05	15/10/2008
E_06	15/10/2008
E_07	15/10/2008
E_08	15/10/2008
E_09	15/10/2008
E_10	16/10/2008
E_11	16/10/2008
E_12	17/10/2008
E_13	17/10/2008
E_14	21/10/2008
E_15	21/10/2008
E_16	21/10/2008
E_17	22/10/2008
E_18	23/10/2008
E_19	23/10/2008
E_20	23/10/2008
E_21	24/10/2008
E_22	24/10/2008

Quadro 7 – Entrevistas por data de realização. Fonte: Dados da pesquisa

Durante a entrevista, o participante não foi interrompido. Quando a pessoa não respondia a pergunta diretamente, a entrevistadora retomava a mesma pergunta de uma forma diferente. Às vezes, havia a necessidade de esclarecimento sobre alguma fala do entrevistado ou surgiam questões para aprofundar determinados assuntos, ou seja, alguns pontos não detalhados foram também investigados. O roteiro foi utilizado apenas como direcionador, não se seguiu a mesma ordem das

perguntas, pois quando o entrevistado dizia algo que respondia ou apontava para uma das questões do roteiro, o assunto era aprofundado independente de ser o próximo item do roteiro.

Com a finalidade de validar qualitativamente os dados coletados, esta pesquisa analisou conjuntamente diferentes fontes de evidências (triangulação de dados dos documentos, entrevistas e observação – Figura 8).

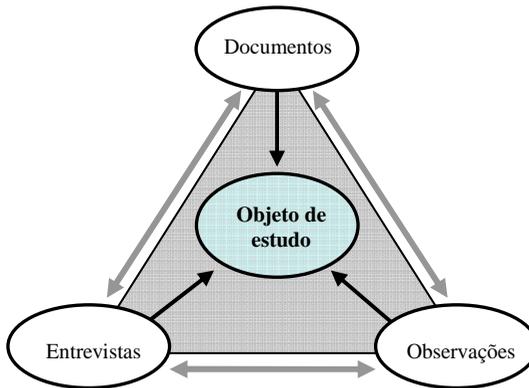


Figura 8 – Triangulação de fontes de dados na pesquisa. Fonte: própria.

Desta forma, as múltiplas fontes de dados – documentos, entrevistas e observações (CRESWELL, 1998) foram utilizadas de forma que uma complementasse a outra, a fim de estudar o objeto de pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, que consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2002, 38). Os procedimentos utilizados nesta pesquisa consideraram os aspectos apontados por Yin (2005), Merriam (1998), Creswell (1998) e Bardin (2002), que podem ser resumidos nas seguintes fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos dados, inferências e interpretação. Essas fases foram desenvolvidas em seis passos apresentados no Quadro 8, conforme propõe Creswell (2007).

Passos	Descrição	Passos utilizados
1	Organização e preparação dos dados para a análise	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrição das entrevistas segundo a data da realização; - Digitação das notas de campo.
2	Leitura de todos os dados	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura “flutuante” para observar o conteúdo geral e os temas que se repetem com mais frequência; - Anotações nas margens do texto.
3	Análise detalhada com um processo de codificação dos dados	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura aprofundada buscando segmentar frases ou parágrafos em categorias; - Listagem de todos os tópicos; - Organização dos tópicos em “tópicos principais”, “tópicos secundários” e outros; - Abreviação dos tópicos como códigos; - Agrupamento de tópicos similares.
4	Utilização do processo de codificação para gerar uma descrição do cenário além das categorias ou temas para análise	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição do estudo de caso com codificação para cada entrevista (E_01, E_02...); - Análise de categoria; - Descrição dos principais dados referentes à cada categoria.
5	Representação dos temas/categorias na narrativa qualitativa	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita detalhada da análise das diversas categorias; - Busca de interconectar as categorias.
6	Interpretação ou extração de significado dos dados	<ul style="list-style-type: none"> - Busca de significados e interpretação dos dados. - Escrita da interpretação a partir dos significados dos dados.

Quadro 8 – Passos da análise e interpretação dos dados. Fonte: Adaptado de Creswell, 2007.

Portanto, os seis passos adotados para este trabalho possibilitaram realizar de forma sistemática a análise e as interpretações dos dados coletados, o que pode contribuir para a repetibilidade em futuros estudos.

De forma resumida, o Quadro 9 descreve os principais aspectos metodológicos utilizados neste trabalho.

Aspecto metodológico	Tipo utilizado
Delineamento da pesquisa	Natureza da pesquisa: exploratória e descritiva. Abordagem: qualitativa. Estratégia de investigação: estudo de caso. Níveis de análise: indivíduo, grupo e organização.
Participantes	Definição: acessibilidade e conveniência. Critérios: estar desenvolvendo o processo de implementação (execução) do planejamento estratégico; ter estabelecido um processo de monitoramento e acompanhamento da execução; apresentar interesse em participar da pesquisa. Organização: Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sujeitos: 22 dirigentes e membros de equipes de unidades administrativas (pró-reitorias)
Dados	Tipos: primários e secundários. Coleta: pesquisa documental, entrevistas e observação não-participante. Instrumentos: protocolos de análise de documentos, protocolo de entrevistas, notas de campo (observações). Registros: gravação de áudio das entrevistas, notas manuscritas. Análise dos dados: análise documental e análise de conteúdo.
Validade da pesquisa qualitativa	Triangulação dos dados (documentos, entrevistas, observação).

Quadro 9 – Síntese dos aspectos metodológicos utilizados no estudo.

Fonte: própria.

Os dados coletados foram mantidos sob a responsabilidade da pesquisadora, sempre considerando o anonimato dos entrevistados, das áreas e dos setores da universidade pesquisada. O item 3.5 descreve os

parâmetros utilizados na constituição dos protocolos de pesquisa, os quais suportaram a análise dos dados.

3.6 PARÂMETROS DE ANÁLISE

De acordo com alguns autores (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; CROSSAN; BERDROW, 2003; TAKAHASHI, 2007), para se estudar o processo de aprendizagem organizacional é relevante entender o contexto do estudo, uma vez que aspectos cognitivos e comportamentais são mediados pelo contexto.

Para descrever e analisar como foi desenvolvida a fase de implementação do planejamento estratégico na UFAL, foi realizada uma análise de documentos que seguiu os parâmetros apresentados no Quadro 10.

Tipo do documento	Dados (o que)	Por que/ Para que
- Projeto de desenvolvimento do planejamento estratégico (PE)	- Modelo de PE adotado pela instituição; - Etapas de elaboração do PE; - Resultados esperados pela instituição;	Para mapear o processo e a forma como foi estabelecido o PE, uma vez que a fase de implementação é dependente e influencia as outras fases (DRUCKER, 1998; BRYSON, 2004; OLIVEIRA, 2007).
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - Plano de Ações das Unidades (pró-reitorias)	- Áreas envolvidas da organização; - Pessoas envolvidas; - Metas e outros aspectos relacionados à implementação.	Para saber quais as pessoas e suas atribuições (papeis) no PE e ter uma visão macro do processo (BRYSON, 2004).
- Relatórios de gestão e outros	- Aspectos referentes à gestão da universidade; - Dificuldades/limitações para implementar o planejamento.	Para compreender o contexto e identificar as prováveis dificuldades e limitações (OLIVEIRA, 2007; BRYSON, 2004; ESTRADA, 2000).

Quadro 10 – Parâmetros gerais para análise dos documentos. Fonte: própria.

Com a finalidade de complementar as informações inicialmente coletadas via documentos, foram investigados alguns itens durante as entrevistas, os quais fazem parte do Protocolo de entrevistas (Apêndice 2). Para auxiliar a análise dos dados foram criadas três macro-categorias, onde categorias deliberadas e categorias emergentes pudessem ser agrupadas. Assim, a macro-categoria 1, agrega as categorias relacionadas à implementação do planejamento na UFAL; e as macro-categorias 2 e 3 agregam as categorias relacionadas ao processo de aprendizagem durante a implementação do planejamento na UFAL com base no *framework* desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999): processo de intuição (I₁), processo de interpretação (I₂), processo de integração (I₃), processo de institucionalização (I₄), processo *feed-forward* (FF) e processo *feedback* (FB). As macro-categorias e as respectivas categorias estão detalhadas a seguir.

3.6.1 Macro Categoria 1 – Implementação do planejamento estratégico

Esta macro-categoria foi criada para incluir os aspectos diretamente ligados à implementação do planejamento na UFAL, sejam fatores identificados e definidos antes da pesquisa de campo (agrupados em categorias deliberadas) ou fatores que surgiram durante a análise dos dados (agrupados em categorias emergentes). Neste sentido, foram definidas algumas perguntas referentes às categorias deliberadas.

a) Categoria A - Dificuldades para implementar o planejamento na UFAL:

Para aprofundar o conhecimento sobre as principais dificuldades encontradas para implementar o planejamento estratégico na universidade, baseando-se nos estudos de Baile (1998), Cunha (1995) e Estrada (2000), perguntou-se:

P₁ – Na UFAL, quais as principais dificuldades para executar as ações planejadas?

3.6.2 Macro Categoria 2 – Processos de AO na implementação do Planejamento

Esta macro-categoria foi criada para incluir os aspectos diretamente ligados aos (sub)processos de aprendizagem organizacional: intuição, interpretação, integração e institucionalização; os quais foram

agrupados em quatro categorias, nomeadas e codificadas segundo os 4I de Crossan, Lane e White (1999). Neste sentido, foram definidas algumas perguntas referentes a cada uma dessas categorias deliberadas.

a) Categoria I₁ – Processo de Intuição:

Como descrito na revisão de literatura, a aprendizagem no nível individual acontece por meio do processo de intuição e envolve fortemente o conhecimento tácito. Uma vez que não é possível observar processos subconscientes do indivíduo (CROSSAN; BERDROW, 2003), o processo de intuição neste estudo é observado como uso de *insights* intuitivos (idéias), por meio do reconhecimento de padrões do passado, baseados em experiências e conhecimentos especializados.

O Quadro 11 apresenta os principais critérios de análise do processo de intuição, assim como os principais autores que os fundamentam.

Processo de Aprendizagem	Autores	Critérios de Análise	Perguntas
Intuição	Crossan, Lane e White (1999); Crossan e Berdrow (2003); Vera e Crossan (2005); Dutta e Crossan (2005); Bontis; Crossan; Hulland (2002); Takahashi (2007).	Existência de <i>insights</i> intuitivos (idéias) baseados em experiências e conhecimentos especializados. Nível de análise: individual	AO ₁ , AO ₂

Quadro 11 – Critérios de análise relacionados ao processo de intuição.

Fonte: própria.

Uma vez que a experiência pessoal é um fator relevante para a aprendizagem das pessoas (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), perguntou-se aos entrevistados: (Pergunta AO₁) – O Sr.(a) já participou de outros processos de planejamento estratégico? Se sim, como?

Pergunta AO₂ – Durante a execução do planejamento na UFAL, acontece de o(a) Sr.(a) ter idéias (*insights*)? Se sim, como? (Em que estão baseadas?)

b) Categoria I₂ – Processo de Interpretação:

Para saber como as pessoas interpretam *insights* (idéias) para si mesmas e para as outras pessoas, a interpretação é estudada como explicitação de idéias por meio do uso de linguagem (verbal e não-verbal) e processos de conversação/diálogo.

O Quadro 12 apresenta os principais critérios de análise do processo de interpretação, assim como os principais autores que os fundamentam.

Processo de Aprendizagem	Autores	Crítérios de Análise	Perguntas
Interpretação	Crossan, Lane e White (1999); Weick (1995); Vera e Crossan (2005); Takahashi (2007).	Explicitação de insights (idéias) para si mesmas e para as outras pessoas. Uso de linguagem e existência de conversação / diálogo. Níveis de análise: individual e de grupo.	AO3, AO4

Quadro 12 – Critérios de análise relacionados ao processo de interpretação. Fonte: própria.

Pergunta AO₃ – Como o Sr. (a) interpreta as suas novas idéias (que surgem durante a execução do planejamento) para si mesmo e para os outros?

Pergunta AO₄ – O entendimento (interpretação) de como executar as ações definidas no PE está baseado em seus próprios conhecimentos ou em outras fontes (p.ex.: outras pessoas, dados institucionais, relatórios)?

c) Categoria I₃ – Processo de Integração:

O processo de integração é observado como compartilhamento das idéias (compreensão compartilhada) voltado para uma ação coletiva. Mais especificamente, o entendimento compartilhado em relação à execução das atividades, por meio da compreensão e ação coordenada pelos membros do grupo, da existência de diálogos e do ajustamento mútuo.

O Quadro 13 apresenta os principais critérios de análise do processo de integração, assim como os principais autores que os fundamentam.

Processo de Aprendizagem	Autores	Crítérios de Análise	Perguntas
Integração	Crossan, Lane e White (1999); Crossan e Berdrow (2003); Vera e Crossan (2005); Dutta e Crossan (2005); Bontis; Crossan; Hulland (2002); Takahashi (2007).	Existência de compartilhamento das idéias e interpretações por meio de diálogos compreensão de significado e ajustamento mútuo. Nível de análise: grupo e organização	AO ₅ , AO ₆

Quadro 13 – Critérios de análise relacionados ao processo de integração. Fonte: própria.

Pergunta AO₅ – No seu setor as pessoas costumam conversar/discutir em grupo sobre a execução do PE? Se sim, como? (informalmente, via reuniões, seminários, outros)

Pergunta AO₆ – Qual a dinâmica dessas reuniões?

- As pessoas buscam compreender o ponto de vista de todos?

- Estão dispostos a repensar decisões (ações definidas no PE) quando se apresentam novas informações ou novos conhecimentos?

- Compartilham entre elas a forma como executam as ações do PE (trocando suas experiências)?

d) Categoria I₄ – Processo de Institucionalização:

Observado como rotinização de ações por meio da definição das tarefas e da especificação das ações; retenção do conhecimento dos indivíduos e dos grupos em sistemas, regras/normas, procedimentos e outros mecanismos organizacionais.

O Quadro 14 apresenta os principais critérios de análise do processo de institucionalização, assim como os principais autores que os fundamentam.

Processo de Aprendizagem	Autores	Crítérios de Análise	Perguntas
Institucionalização	Crossan, Lane e White (1999); Crossan e Berdrow (2003); Vera e Crossan (2005); Bontis; Crossan; Hulland (2002); Takahashi (2007).	Institucionalização de <i>insights</i> (idéias) em sistemas, normas, procedimentos ou outros mecanismos organizacionais. Nível de análise: organizacional	AO ₇ , AO ₈

Quadro 14 – Critérios de análise relacionados ao processo de institucionalização. Fonte: própria.

Pergunta AO₇ – As sugestões/idéias (e conhecimentos novos) dos funcionários que fluem na fase de implementação do planejamento são, geralmente, colocadas em prática? / Como? (por meio do estabelecimento de sistemas, normas, e/ou outras formas?)

Pergunta AO₈ – As ações previstas no PE, geralmente são estabelecidas como novas rotinas, sistemas, estruturas, (entre outros)? / Como acontece esse processo?

3.6.3 Macro Categoria 3 – Processos de assimilação e utilização da AO ocorridos na implementação do PE

Esta macro-categoria foi criada a partir dos processos de *feed-forward* e *feedback* que constituem o *framework* de Crossan, Lane e White (1999), a primeira agrega os resultados da pesquisa quanto à assimilação da aprendizagem e à utilização da aprendizagem organizacional, respectivamente. Foram, portanto, estabelecidas as duas categorias conforme estes processos (categorias deliberadas).

a) Categoria FF – Processo de *Feed-forward*:

Observado como assimilação de novo conhecimento pela organização. Para estudar como acontece é visto como sendo o processo de aprendizagem que vai da intuição até a institucionalização, como as

aprendizagens do nível individual e do nível do grupo alimentam a aprendizagem da organização.

O Quadro 15 apresenta os principais critérios de análise do processo de *feed-forward*, assim como os principais autores que os fundamentam.

Processo de Aprendizagem	Autores	Critérios de Análise	Perguntas
<i>Feedforward (exploration)</i>	Crossan, Lane e White (1999); Polanyi (1967); Nonaka e Takeuchi (1997); Vera e Crossan (2005); March (1991); Hyötyläinen e Asikainen (2005); Real, Leal e Roldán (2006).	Identificação de como (e se) acontece assimilação de nova aprendizagem pela organização. Como as aprendizagens do nível individual e do nível do grupo alimentam a aprendizagem da organização. Processo de aprendizagem da intuição até a institucionalização.	FF ₁ , FF ₂ , FF ₃ , FF ₄

Quadro 15 – Fatores relacionados ao processo de *feed-forward*. Fonte: própria.

Pergunta FF₂ – O(a) Sr.(a) percebe alguma ação que está sendo desenvolvida na UFAL que surgiu a partir do planejamento ou de uma idéia de alguma pessoa da Universidade? (Qual? Como isto está sendo implementado?).

Pergunta FF₂ – As recomendações/sugestões de pessoas ou de grupos são adotadas pela Universidade? (cite algum exemplo)

Pergunta FF₃ – As lições aprendidas (novos conhecimentos e experiências) são ativamente compartilhadas com outras pessoas e grupos? Como?

Pergunta FF₄ – As decisões de grupo são apoiadas pelas pessoas individualmente (e também, pela administração central)?

b) Categoria FB – Processo de *Feedback*:

Observado como uso daquilo que foi aprendido (incorporado pela organização em mecanismos). É analisado como a aprendizagem

que acontece da institucionalização até a intuição, ou seja, como aquilo que já foi institucionalizado pela organização realimenta a aprendizagem nos níveis individual e de grupo.

O Quadro 16 apresenta os principais critérios de análise do processo de *feedback*, assim como os principais autores que os fundamentam.

Processo de Aprendizagem	Autores	Crítérios de Análise	Perguntas
<i>Feedback (exploitation)</i>	Crossan, Lane e White (1999); Nonaka e Takeuchi (1997); March (1991); Vera e Crossan (2005); Hyötyläinen e Asikainen (2005); Real, Leal e Roldán (2006).	Identificação de como (e se) a organização utiliza aquilo que foi aprendido. Como aquilo que foi institucionalizado pela organização realimenta a aprendizagem nos níveis individual e de grupo. Processo de aprendizagem da institucionalização até a intuição.	FB ₁ , FB ₂ , FB ₃ , FB ₄

Quadro 16 – Fatores relacionados ao processo de *feedback*. Fonte: própria.

Pergunta FB₁ – Qual a influência daquilo que já foi implementado na Universidade no seu trabalho individual (e em grupo)? (Em sua percepção há aprendizagem?)

Pergunta FB₂ – A estrutura organizacional permite trabalhar de forma a alcançar os resultados previstos no PE?

Pergunta FB₃ – As políticas e os procedimentos da organização (estabelecidos com o processo de PE) auxiliam o trabalho individual?

Pergunta FB₄ – Os sistemas de informações (ou bases de dados) facilitam o compartilhamento de informações entre as pessoas e os grupos?

Conforme é possível perceber, os parâmetros de análise apresentados foram constituídos com base na literatura voltada ao estudo do processo de aprendizagem organizacional em diferentes contextos, principalmente os trabalhos que utilizaram o *framework* dos

4I (intuição, interpretação, integração e institucionalização) de aprendizagem organizacional.

3. 7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Este capítulo apresentou os principais aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

Inicialmente, apresentou os aspectos conceituais da pesquisa, os quais destacou-se a justificativa para a utilização do *framework* dos 4I de aprendizagem organizacional desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999). Este *framework* é considerado como uma abordagem robusta que permite compreender a aprendizagem organizacional a partir de (sub) processos psicológicos e sociais (intuição, interpretação, integração e institucionalização), nos três níveis de análise (individual, grupal e organizacional).

Quanto ao seu delineamento metodológico, esta pesquisa possui natureza exploratória e descritiva, abordagem qualitativa e estratégia de investigação: estudo de caso. Os procedimentos de coleta de dados foram realizados por meio de múltiplas fontes de evidências (documentos, entrevistas e observações não-participantes). E, a análise dos dados foi realizada basicamente por meio de análise de conteúdo.

O capítulo foi finalizado com a descrição dos parâmetros de análise, os quais descreveram as principais categorias de análise e os elementos que foram analisados no estudo. Esses procedimentos foram relevantes para os procedimentos de análise e interpretação dos resultados dos dados coletados.

No próximo capítulo deste trabalho são apresentados e analisados os resultados da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os dados coletados na pesquisa de campo e os principais resultados obtidos a partir de sua análise. Inicia-se com a apresentação da organização em que foi desenvolvido o estudo, sua estrutura organizacional e o desenvolvimento de seu processo de planejamento estratégico. Na seqüência, são apresentados e discutidos os resultados referentes ao processo de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento na organização estudada.

Neste capítulo os dados são apresentados juntamente com a análise dos resultados apoiada pelos documentos estudados, pelas observações de campo, pelas informações das entrevistas realizadas e pela literatura utilizada. A fim de manter o anonimato dos participantes da pesquisa e dos setores da organização, a autoria das falas (citações) é referenciada pela numeração atribuída à entrevista, conforme Quadro 7 na seção 3.4., e são ilustrativos dos resultados encontrados.

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi criada pela Lei Federal nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961. Sua sede está localizada na cidade de Maceió, Capital do Estado de Alagoas, nordeste do Brasil. A criação da UFAL constituiu-se pelo agrupamento das Faculdades de Direito, criada em 1933; de Medicina, criada em 1951, de Filosofia, criada em 1952; de Economia, criada em 1954; de Engenharia, em 1955 e de Odontologia, em 1957.

A UFAL é uma instituição federal de educação superior pluridisciplinar, de ensino, pesquisa e extensão, mantida pela União, com autonomia assegurada pela Constituição Brasileira, pela Legislação Nacional correspondente e por seus Estatuto e Regimento Geral.

A UFAL desenvolve 77 cursos de graduação presenciais, dos quais 21 são noturnos oferecidos em três *Campi*: A. C. Simões, em Maceió, Delza Gitaí, em Rio Largo (2 cursos das ciências agrárias) e no Campus Arapiraca (11 cursos) e seus Pólos: Palmeira dos Índios (2 cursos), Penedo (2 cursos) e Viçosa (Fazenda São Luiz, 1 curso) (UFAL – Relatório de Gestão, 2007).

O quadro docente da UFAL é de 1.120 professores efetivos, sendo 522 (47%) doutores e 385 (34%) mestres, conforme dados registrados em dezembro de 2007. Suas atividades estão relacionadas às funções básicas (ensino, pesquisa e extensão) na Graduação e Pós-

graduação, além do desenvolvimento de funções administrativas correlatas.

Pode-se considerar que depois da sua criação em 1961, a UFAL teve 11 (onze) períodos de gestão dirigidos por diversos(as) reitores(as):

Gestão	Período
1 ^a gestão	1961 – 1971
2 ^a gestão	1972 – 1975
3 ^a gestão	1976 – 1979
4 ^a gestão	1980 – 1983
5 ^a gestão	1984 – 1987
6 ^a gestão	1988 – 1991
7 ^a gestão	1992 – 1995
8 ^a gestão	1996 – 1999
9 ^a gestão	2000 – 2003
10 ^a gestão	2004 – 2007
11 ^a gestão	2008 – 2011

Percebe-se que em cada um desses “períodos gerenciais” a UFAL vivenciou diferentes acontecimentos que foram impulsionados por acontecimentos externos e/ou internos à Instituição. Em relação à sua estrutura organizacional, até 2005, a UFAL seguiu o modelo departamental, que consiste da reunião de áreas de estudos afins em departamentos. Os departamentos estavam ligados aos centros e reunia os docentes, segundo as suas competências, visando objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão. Depois de um longo processo de negociação coletiva, em janeiro de 2006, foi homologado o Regimento Geral, através da Resolução N° 01/2006 – CONSUNI/CEPE, originando uma nova estrutura organizacional, através da reestruturação das unidades administrativas e a criação de 21 unidades acadêmicas. Essa estrutura organizacional está apresentada a seguir.

4.1.1 A Estrutura Organizacional da UFAL

Uma vez que em 2003 foram aprovadas por Portaria do Ministério da Educação (MEC) alterações do Estatuto da UFAL, foi durante a 10^a gestão que essas alterações foram colocadas em prática e, em 2006, a universidade que anteriormente era constituída por 47 departamentos acadêmicos ligados a 9 Centros passou a ter 21 Unidades Acadêmicas, o que implica na forma de gerir e, inclusive, planejar e implementar as ações planejadas.

A UFAL está constituída pelo Conselho Universitário, o Conselho de Curadores, as 6 pró-reitorias, pelos diversos órgãos de assessoramento, de apoio administrativo e acadêmico, pelas 21 Unidades Acadêmicas, se estendendo para 1 campus no interior do Estado (Figura 9).

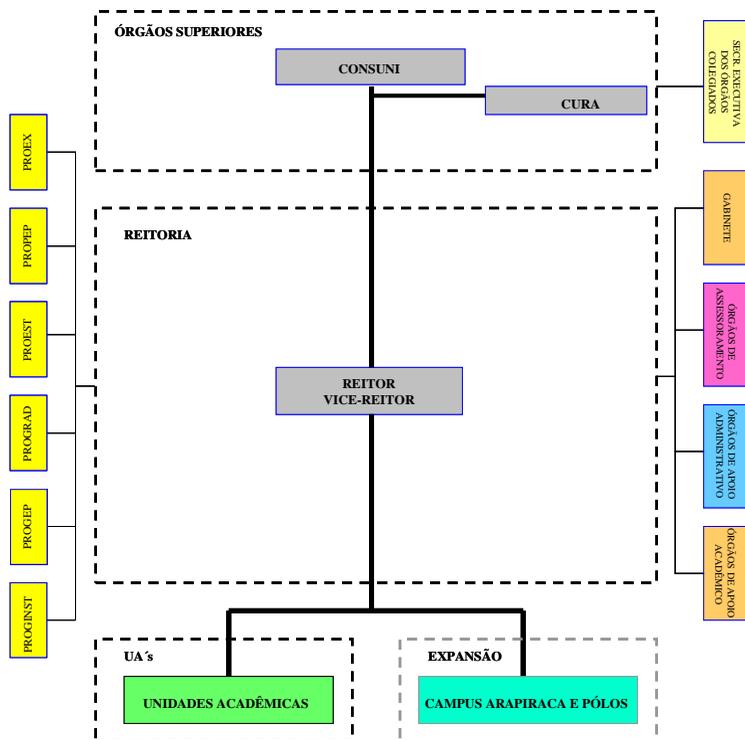


Figura 9 – Estrutura organizacional da Universidade Federal de Alagoas (resumida)

O Conselho Universitário (CONSUNI) é o órgão de deliberação superior da UFAL, constituído de 70% (setenta por cento) de representantes do corpo docente, 15% (quinze por cento) de representantes do corpo discente e 15% (quinze por cento) de representantes do corpo técnico-administrativo da Universidade. São membros natos do corpo docente os Diretores das Unidades Acadêmicas, além do Reitor(a) e o Vice-Reitor(a) como Presidente e Vice-Presidente do Conselho, respectivamente.

O Conselho de Curadores (CURA) é o órgão superior de fiscalização econômico-financeira da Universidade, que apresenta pareceres nessa matéria ao Consuni para deliberação. É composto por um representante do Ministério da Educação, um representante do Conselho Regional de Contabilidade, um representante do Conselho Regional de Economia, um representante do Conselho Regional de Administração, um representante do corpo docente, um representante do corpo discente e um representante do corpo técnico-administrativo.

A Reitoria é o órgão máximo de execução administrativa e acadêmica da UFAL e é dirigido pelo(a) Reitor(a), que tem como substituto e auxiliar o(a) Vice-Reitor(a), integrantes do corpo docente da Universidade, eleitos pela Comunidade Acadêmica para mandato de quatro (04) anos.

As Pró-Reitorias são órgãos de funções administrativas dirigidas por pró-reitores. De acordo com o atual Regimento Geral da UFAL, as responsabilidades das pró-reitorias envolvem, entre outras, planejar, superintender e coordenar as suas atividades atribuídas.

Na UFAL, os dirigentes das pró-reitorias (pró-reitores/as) são escolhidos dentre servidores ocupantes de cargos efetivos do quadro de pessoal permanente da Universidade, designados pelo/a Reitor/a (Estatuto da UFAL, Capítulo III, Art. 17). Em geral, é comum que haja uma rotatividade desses dirigentes conforme muda a administração superior, em cada quatro anos.

Analisando a história da UFAL é possível perceber que sempre existiram duas áreas de sua gestão: a área acadêmica e a área administrativa. Isto é percebido na descentralização da gestão da universidade (no período de 1971 – 1975), quando foram criadas as Pró-Reitorias de assuntos acadêmicos, de assuntos comunitários e de assuntos de planejamento.

As pró-reitorias, portanto, sejam elas voltadas para a área acadêmica ou administrativa, são os braços da administração superior (reitor/a) para a gestão e têm por finalidade principal dar suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade. Conforme descrito no Regimento Geral da UFAL, todas as pró-reitorias têm entre as responsabilidades planejar as suas atividades. Historicamente, o planejamento de toda a gestão da UFAL tem sido atribuição de uma das pró-reitorias. Atualmente, essa é uma atribuição da Pró-Reitoria de Gestão Institucional (PROGINST). A forma como acontece o processo de planejamento estratégico na UFAL está descrito no subitem a seguir.

4.1.2 O Planejamento Estratégico da UFAL

Apesar de ter sido identificado na UFAL, ao longo da sua existência, alguns processos isolados de planejamento para algumas ações da gestão, principalmente referentes a obras e a orçamento, apenas em sua 8ª gestão, no ano de 1997, que foi elaborado o primeiro planejamento para toda a gestão da universidade, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual até 2004 foi elaborado por uma pessoa específica ou por um pequeno grupo.

Em 1996, o PDI passou a ser uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96 - LDB), determinando que toda Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) deve elaborar e aprovar, em suas instâncias, o planejamento de sua gestão. O PDI, portanto, tem a finalidade de definir diretrizes que guiarão as ações e decisões da universidade em cinco anos.

Foi durante o período correspondente a sua 10ª gestão (2004-2007) que a UFAL desenvolveu o planejamento da instituição de forma coletiva, o que resultou no PDI para 2004-2008. Os principais acontecimentos relacionados ao processo de planejamento na Universidade podem ser visualizados na Figura 10.

Anos	Principais Acontecimentos
2004	Desenvolvimento do Plano Emergencial (planejamento para 150 dias)
	Elaboração do Planejamento Estratégico Institucional Integrado (PDI para 2005-2009)
2005	Desenvolvimento do Programa de Capacitação de Servidores
	Início do Processo de Expansão (Fase I do Programa de Expansão)
2006	Mudança da Estrutura Organizacional
2007	Adesão ao REUNI (Fase II do Programa de Expansão)
	Elaboração do Planejamento Institucional (PDI para 2008-2012)
2008	Início da implementação do REUNI
	Implantação do SIE (módulos de protocolo e almoxarifado)

Figura 10 – Principais acontecimentos relacionados ao processo de planejamento na UFAL. Fonte: própria.

a) Desenvolvimento do Plano Emergencial para 150 dias: plano que previa ações para os 150 dias iniciais da equipe de gestores (primeiros 150 dias de 2004). Basicamente, foi constituído por oitenta e duas ações prioritárias, nas áreas de infra-estrutura, Recursos Humanos, ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, comunicação, planejamento e gerenciamento. Essas ações prioritárias para o início da gestão foram estabelecidas a partir de conversas anteriores com a Comunidade Acadêmica. No entanto, as ações executadas se concentraram em obras e reparos da estrutura física da Universidade.

b) Elaboração do Planejamento Estratégico Institucional Integrado (PDI para 2005-2009): planejamento realizado de forma participativa envolvendo os diversos níveis da instituição. Resumidamente, o resultado deste processo foi a elaboração de 21 (vinte e um) Planos de Desenvolvimento das Unidades Acadêmicas (PDUs), além dos PDUs das Unidades Administrativas (6 pró-reitorias). Esses planos foram consolidados em um documento: o PDI para o período de 2005 a 2009, o qual foi organizado pela Pró-Reitoria de Gestão Institucional levando-se em consideração, também, o Plano Pedagógico Institucional (PPI), que consiste no plano de referência para a educação, definido a partir da própria identidade da instituição. Diante da importância que o ensino, pesquisa e extensão assumem na universidade, suas definições trazem implicações para o todo institucional, por isso, é considerado no planejamento geral da Universidade (UFAL – Plano de Desenvolvimento Institucional, 2004).

Segundo um dos gestores entrevistado, o planejamento estratégico surgiu como uma necessidade para a gestão superior superar os desafios que eram visualizados:

O salto de qualidade a ser dado pela UFAL [...] necessitava de fortes investimentos em instalações físicas, na capacitação de servidores e na manutenção urgente dos ambientes sucateados por décadas sem investimentos adequados. Neste contexto, surgiu a necessidade de se estabelecer o planejamento estratégico, com metas bem definidas, com o envolvimento da comunidade, na busca por condições para o desenvolvimento sustentado (E_17).

c) Desenvolvimento do Programa de Capacitação dos servidores da UFAL: por meio do planejamento estratégico, foi elaborado em 2004 um amplo Programa de Capacitação dos servidores da UFAL (para 2004-2007), constituído por diversas atividades nos campos da capacitação técnica, desenvolvimento de equipes e

desenvolvimento gerencial. Foram contemplados 3.863 servidores e realizados 412 eventos (UFAL – Relatório de Gestão, 2007).

d) Início do Processo de Expansão (Fase I do Programa de Expansão): em 2005, durante a implementação do planejamento 2005-2009, surgiu a oportunidade da UFAL participar do Programa do Governo Federal de Expansão das IFES (Fase I). Então, a partir de 2005 foi estabelecida (inclusive, no planejamento estratégico) como a principal prioridade da gestão “desenvolver o processo de expansão para o interior de Alagoas, enquanto importante instrumento de desenvolvimento estadual e regional” (UFAL - PROJETO DE INTERIORIZAÇÃO, 2005).

e) Mudança da Estrutura Organizacional: em 2006 a UFAL institucionalizou uma nova estrutura organizacional. As principais mudanças foram a extinção dos Departamentos e a criação das Unidades Acadêmicas, a criação de outro(s) *campi*(us), conforme apresentado anteriormente no subitem 4.1.1 deste trabalho.

f) Adesão ao REUNI (Fase II do Programa de Expansão): em 2007 a UFAL aderiu ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujas orientações estão contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Decreto No 6.096/97 de 24 de abril de 2007. Trata-se de um plano de investimentos para reestruturação e expansão das Universidades Federais, o qual investirá nos *campi* da UFAL cerca de R\$ 129 milhões nos próximos cinco anos (R\$ 90.189.562,92 em custeio e R\$ 38.851.359,74 em capital).

g) Elaboração do Planejamento Institucional (PDI para 2008-2012): em 2008 a UFAL elaborou o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAL para 2008-2012. Considerando que havia o PDI para 2005-2009 houve a sobreposição do PDI vigente (2008 a 2012), por isso muitas ações previstas no plano anterior foram incorporadas. O documento foi elaborado pela gestão superior da UFAL, incorporando as atualizações feitas nos Planos das Unidades Acadêmicas (PDU's), os novos Planos das Unidades Administrativas (Pró-Reitorias) e o PPI levando-se em consideração as discussões acontecidas em reuniões com a comunidade e com o colegiado de Diretores das Unidades Acadêmicas para a elaboração do REUNI-UFAL (Figura 11). É este planejamento que está em execução na Universidade.

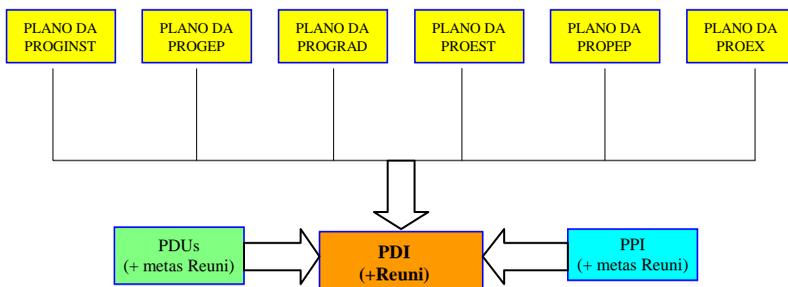


Figura 11 – Estrutura do PDI (2008 – 2012) da UFAL. Fonte: própria.

O processo de elaboração do planejamento estratégico atual da UFAL no nível da gestão superior (pró-reitorias), em geral, foi desenvolvido em 3 momentos:

1º Momento: os pró-reitores reuniram sua equipe e elaboraram o planejamento para cada ano de gestão (denominado plano executivo anual), tendo como base o PDI de 2005–2009 e o Relatório de Gestão – 2007 e as Metas do REUNI;

2º Momento: os pró-reitores apresentaram o planejamento de sua pró-reitoria para a administração superior, durante reunião de pró-reitores; foram discutidas as ações propostas por cada pró-reitoria e realizados alterações em alguns casos.

3º Momento: os pró-reitores levaram as sugestões e alterações de volta para sua pró-reitoria; o plano de ações passou a ser executado.

O PDI 2008-2012 da UFAL tem como grandes propósitos: a inclusão social, a expansão e a inovação. A expansão da Universidade é considerada como o “Projeto Estruturante”, o qual busca a ampliação dos campi, de seus cursos e de suas vagas.

Segundo o PDI 2008-2012, as macro-prioridades estabelecidas pela gestão da UFAL e que constituem o direcionamento de seu planejamento são:

1. Desenvolvimento e fortalecimento das unidades acadêmicas do Campus A. C. Simões e Campus Arapiraca e seus pólos;
2. Implantação do REUNI nos Campi A. C. Simões, Arapiraca e Delmiro Gouveia;
3. Eficientização da Superintendência de Infra-estrutura (SINFRA);
4. Formulação e implementação da política de assistência ao estudante;
5. Gestão participativa.

Além das ações voltadas para o REUNI, a atual gestão da UFAL está na fase de implantação do Sistema de Informações de Ensino (SIE-UFAL). O Sistema de Informação tem módulos de protocolo, almoxarifado, patrimônio, acadêmico, orçamentário, compras e recursos humanos, e outros. Ao todo, são 13 módulos que estão sendo implantados gradativamente na Universidade. A UFAL iniciou com a implementação dos módulos de almoxarifado e protocolo e capacita usuários de cada setor para utilizar o sistema. Serão ainda implantados os módulos de compras, orçamentário e acadêmico da pós-graduação a partir de 2009.

O item a seguir apresenta e discute os resultados desta pesquisa relacionados à fase de implementação do planejamento (PDI 2008-2012) na UFAL.

4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA UFAL

Durante a implementação do planejamento da UFAL foram identificadas várias dificuldades para executar as ações planejadas. Outro aspecto relevante identificado é o surgimento de ações (emergentes) durante a execução das ações planejadas (deliberadas). A seguir são detalhados e discutidos estes resultados.

a) Categoria A – Dificuldades para implementar o planejamento na UFAL:

Na visão dos entrevistados, existem diversos fatores que dificultam a implementação do planejamento na UFAL. Foram identificadas nos resultados da pesquisa 20 (vinte) dificuldades para colocar em prática as ações planejadas. Estas dificuldades foram agrupadas em 9 (nove) subcategorias apresentadas no Quadro 17.

As subcategorias são utilizadas para organizar os dados encontrados, a fim de deixar sua apresentação mais estruturada. Assim, as citações descritas (falas dos entrevistados) são utilizadas apenas para exemplificar a identificação das dificuldades de implementar o planejamento na UFAL.

Subcategoria	Dificuldades
A₁ - Acompanhamento e avaliação do planejamento	1. Falta de acompanhamento e avaliação das ações
A₂ - Comunicação	2. Falhas de comunicação interna
A₃ - Conhecimento	3. Falta de conhecimento dos processos organizacionais 4. Falta de <i>know-how</i> administrativo dos gestores 5. Pouca experiência de parte da equipe com o modelo atual de gestão
A₄ - Contexto externo	6. Interferências de questões políticas (principalmente, devido a mudanças no Governo Federal) 7. Inconstância/instabilidade financeira, política e legal
A₅ - Cultura organizacional	8. Falta de visão sistêmica da organização pelos funcionários 9. Resistências culturais (cultura avessa a mudanças) 10. Falta do hábito de planejar 11. Poucas pessoas envolvidas com planejamento
A₆ - Estrutura organizacional	12. Estrutura organizacional complexa 13. Ausência de uma estrutura de suporte
A₇ - Preparação e elaboração do planejamento estratégico	14. Descontinuidade do processo de concepção coletiva do planejamento 15. Falta do estabelecimento de contatos estratégicos nos setores
A₈ - Processos organizacionais	16. Inadequação dos procedimentos administrativos 17. Falta de processos flexíveis de execução das atividades administrativas 18. Falta de clareza da realização dos processos
A₉ - Recursos	19. Falta de recursos financeiros, materiais e humanos 20. Falta de autonomia financeira

Quadro 17 - Principais dificuldades para implementar o planejamento estratégico.

- Subcategoria A₁ – Acompanhamento e avaliação do planejamento

Uma das principais dificuldades para implementar o planejamento estratégico na UFAL está relacionada à falta de acompanhamento e avaliação das ações. Isto é algo que não é feito institucionalmente na UFAL. Essa dificuldade pode gerar a falta de conhecimento das ações que foram de fato executadas e quais devem ser melhoradas. Além disso, a universidade pode ainda deixar de ter parâmetros para a elaboração do próximo planejamento estratégico. Segundo alguns dos entrevistados,

[...] monitoramento e avaliação ainda são incipientes. [...] temos muito poucos dados de avaliação dos nossos próprios projetos. Não costumamos avaliar nossas ações (E_09).

[...] não há ação do gestor em acompanhar [...] é tarefa do gestor criar o hábito de acompanhamento (E_15).

A falta do acompanhamento e da avaliação faz com que o planejamento tenha descrédito [...] ficando apenas no documento (E_19).

[...] é preciso acompanhar o que foi planejado, senão a gente corre o risco de tudo aquilo que se pensou não dá certo. Neste processo entre pensar e realizar tem que acompanhar para identificar porque as coisas não caminharam como deveriam [...]. E isso não acontece (E_22).

- Subcategoria A₂ – Comunicação

A outra dificuldade para executar as ações planejadas está relacionada à falha de comunicação interna na organização, o que acarreta problemas nos fluxos de informações (como lentidão desses fluxos e informações desencontradas), retrabalho e pouca interação entre pessoas de outros grupos de trabalho. É possível perceber claramente isto em algumas das falas dos entrevistados:

[...] a comunicação é muito falha [...] as informações não chegam com a velocidade necessária para as pessoas [...] sem falar das informações desencontradas (E_02).

[...] um setor não sabe o que o outro está fazendo e as pessoas ficam trabalhando isoladamente (E_03).

[...] devido aos problemas de comunicação, há muitas informações desencontradas [...] isso causa muitos

entraves, como retrabalho [...] a execução das coisas acaba prejudicada (E_08)
 [...] percebe-se pouca interação entre os diversos setores por causa da falta de comunicação (E_09).

- Subcategoria A₃ – Conhecimento

A primeira dificuldade associada diretamente com conhecimento é identificada como à falta de conhecimento dos processos organizacionais pelos funcionários em geral. Há também a dificuldade relacionada à falta de *know-how* administrativo, especificamente, dos gestores. Segundo alguns entrevistados,

As pessoas não sabem fazer as solicitações, não se especifica adequadamente o material solicitado, isto resulta em sérios problemas na execução das ações [...] (E_01).

Há dificuldade de gerir [...], isso inclui a competência de flexibilizar processos e canalizar mais por onde os recursos vão passar (E_09).

[...] há despreparo do gestor para assumir os cargos [...] as pessoas ainda não estão preparadas para serem gestoras [...] isso tem influenciado nos resultados daquilo que planejamos. Os gestores não conhecem os procedimentos legais para fazer as coisas, muitas vezes tomam caminhos que acabam não levando ao resultado final (E_17).

Outra dificuldade identificada pelos entrevistados é a pouca experiência de parte da equipe com o modelo atual de gestão. Percebe-se que mesmo com experiências anteriores em cargos de gestão na universidade, alguns gestores sentem dificuldade para se adaptar a um novo modelo de gestão, isso inclui ‘desaprender’ coisas que faziam antes.

[...] mais do que a dificuldade de encontrar um novo modelo de gestão, é ‘desvincular-se’ do modelo antigo (E_04).

[...] o problema é sair da concepção para a prática [...] sair da idéia para a construção (E_05).

Às vezes as coisas não andam porque o pessoal que entrou na equipe recentemente ainda precisa de um tempo para entrar no mesmo ritmo (E_17).

- Subcategoria A₄ – Contexto externo

Pelo menos duas dificuldades identificadas pelos entrevistados estão associadas ao contexto externo da universidade. A primeira refere-se às interferências de questões políticas (principalmente, devido a mudanças no Governo Federal) e a segunda à instabilidade financeira, política e legal. Essas dificuldades podem ser vistas, mais especificamente, como mudanças políticas relacionadas aos investimentos nas universidades públicas, normatizações, entre outras. Para alguns dos entrevistados,

[...] quando não há financiamento se retira das pessoas responsáveis pelo planejamento uma motivação enorme. Essas pessoas então se perguntam: ‘planejar pra quê?’, para qual perspectiva de execução? [...] A falta de orçamento retira de qualquer gestor as condições de negociar processos de planejamento com o grupo [...] não há argumentos a favor. (E_05).

[...] Períodos anteriores de poucos investimentos do Governo em Educação Superior no Brasil ainda hoje afeta a execução das coisas que a gente planeja (E_11).
As decisões do Governo mudam o tempo todo e nos afeta diretamente (E_14).

- Subcategoria A₅ – Cultura organizacional

Outras dificuldades para implementar o planejamento na UFAL estão relacionadas à cultura da organização, ou seja, ao seu conjunto de costumes, valores e crenças organizacionais. A falta de visão sistêmica dos funcionários e as resistências culturais (cultura avessa a mudanças) são algumas dessas dificuldades. Para os entrevistados:

Há uma dispersão do trabalho [...] cada um acaba prestando mais atenção ao seu próprio trabalho [...] falta a compreensão sobre o que é o trabalho, a falta da visão sistêmica é resultado disso (E_15).

[...] as pessoas não têm uma compreensão da instituição como um todo [...] limitando apenas ao seu micro espaço de trabalho (E_16).

[...] na universidade ainda predomina a visão conservadora das coisas [...] há resistências muito fortes à mudanças (E_09).

Outra dificuldade associada à cultura da organização é a falta do hábito de planejar em toda a universidade, além do envolvimento de

poucas pessoas com planejamento. De acordo com alguns dos entrevistados isto impacta diretamente na execução das ações:

A universidade não tem o hábito de planejar. Até se pensa nas ações, mas na hora de executar lembra 'esquecemos de fazer tal coisa, faltou o material tal, faltou coisa tal [...] (E_13).

[...] é como se nós tivéssemos uma tendência, uma habilidade, de lidar sempre com o imprevisto e não com o que é planejado (E_15).

[...] é difícil executar as ações planejadas quando não existe o planejamento das ações de outros setores (E_01).

[...] O planejamento é estruturado, são definidas e organizadas as ações, se faz os acordos, mas pouquíssimas pessoas se envolvem. Esta é a maior dificuldade de fazer o planejamento acontecer [...] acho que isso é uma questão de cultura que leva tempo [...] mas, hoje já percebo um movimento positivo nesta direção (E_12).

[...] O serviço público depende fundamentalmente do envolvimento das pessoas, mas a gente percebe que falta que mais pessoas se envolvam para cumprir prazos e fazer as coisas acontecer [...] (E_21).

[...] ainda é pequeno o grupo que se envolve com o planejamento (E_22)

- Subcategoria A₆ – Estrutura organizacional

A complexidade da estrutura organizacional é vista como umas das principais dificuldades para implementar o planejamento na Universidade estudada. Elem disso, está a ausência de uma estrutura de suporte que apóie a execução das ações planejadas. Isto é apontado pelos entrevistados:

A estrutura da universidade é muito complexa [...] cada uma das partes é muito importante e estão relacionadas [...] é uma situação de interligação, onde cada parte impacta o resultado do total (E_04)

A estrutura hierárquica é rígida e não ajuda no compartilhamento de informações de maneira flexível entre os setores (E_05).

Não há uma estrutura de suporte para realizar aquilo que foi planejado. Por isso, algumas coisas são quase inviáveis de ser feitas [...] se não há serviços

administrativos que suportem a realização das coisas, fica difícil (E_13).

- Subcategoria A₇ – Preparação e elaboração do planejamento estratégico

Algumas dificuldades para implementar o plano de ações na UFAL estão relacionadas ao processo de preparação e elaboração do planejamento estratégico. A falta do estabelecimento de contatos estratégicos nos setores e a descontinuidade do processo de concepção coletiva do planejamento são algumas dessas dificuldades. Para alguns dos entrevistados,

Falta para quem é responsável pelo planejamento da universidade chamar as pessoas que de fato vão colocar as coisas na prática [...] isso é necessário para garantir a execução do planejamento. Acho que às vezes o planejamento é falho neste ponto, porque não vai até as pessoas que estão fora da discussão e não traz elas para dentro, para fazer parte do processo desde o início (E_06).

Se não há a fase de sensibilização [...] as pessoas não se envolvem e não percebem a importância de se engajar no planejamento [...] daí as coisas não passam do papel, pode até fazer o documento, mas não vai fazer nada daquilo como planejado [...] as pessoas cada vez menos participam das coisas, porque não vêem os resultados, porque a construção de um planejamento coletivo não vai adiante (E_21).

- Subcategoria A₈ – Processos organizacionais

As principais dificuldades relacionadas aos processos organizacionais para executar o planejamento na UFAL, são: inadequação dos procedimentos administrativos, falta de processos flexíveis de execução das atividades administrativas e falta de clareza da realização dos processos organizacionais. Alguns entrevistados afirmam, [...] não quero dizer ‘burocracia’, porque acho que é uma palavra que as pessoas usam no sentido ruim, pois a burocracia é necessária. O que quero dizer é os problemas relacionados com os aspectos administrativos que envolvem pessoas, recursos e processos [...] toda a ‘máquina’ da organização. Na administração pública há

todo um procedimento que se deve seguir. Para mim isso é um complicador quando as coisas não fluem... quando emperra em algum lugar, impacta todo o resultado (E_22)

[...] os procedimentos administrativos ainda são lentos, demorados e cheios de empecilhos [...] às vezes tem o dinheiro, mas as coisas não andam (E_02).

Há uma falta de clareza do processo administrativo, burocrático de compras, de contratação de serviços, entre outros [...] e as vezes se emperra algumas atividades por conta disso (E_17).

- Subcategoria A₉ – Recursos

Outra dificuldade enfrentada para implementar o planejamento estratégico é a falta de recursos financeiros, materiais e humanos, atrelado a isto também está a falta de autonomia financeira. Segundo os entrevistados,

[...] o serviço público ainda não dispõe dos recursos necessários para se fazer tudo o que planeja (E_08).

[...] o planejamento só faz sentido se ele for colocado com possibilidades reais de uma execução, inclusive no aspecto financeiro. Apesar de ter melhorado muito, algumas ações ainda deixam de ser feitas por falta de recurso financeiro (E_09).

[...] há falta de recursos financeiros, materiais e humanos (E_22)

Não existem as condições físicas necessárias para realizar aquilo que foi planejado [...] isso significa, manutenção e apoio (E_13).

[...] falta condições de infra-estrutura e recursos que suportem a execução das ações (E_14).

[...] o gestor não tem domínio (autonomia) do uso de recursos financeiros [...] (E_01).

Como visto, existem diversas dificuldades para implementar o planejamento estratégico na UFAL. Portanto, entre as dificuldades identificadas nesta pesquisa, algumas delas estão associadas com a falta de execução de todas as etapas do planejamento, falta de controle e avaliação das ações, falta de *know-how* na implementação, interferência de questões políticas, resistências à mudanças, falta do hábito de planejar e restrições financeiras (de recursos). Dificuldades semelhantes a estas foram identificadas nos estudos de Baile (1998), Cunha (1995),

Estrada (2000) e IPEA (2005), como descrito no Capítulo 2, item 2.3, deste trabalho.

b) Categoria B – Implementação de ações deliberadas e emergentes:

No decorrer deste estudo foi identificada esta nova categoria de análise referente à fase de implementação do planejamento na UFAL. Na UFAL, a implementação das ações planejadas (ações deliberadas) é realizada de forma incremental por meio da execução dos planos de ações anuais de cada Unidade, os quais são revisados também em ciclos anuais. Por isso, as ações planejadas para 2008-2012 estão agrupadas em 5 blocos de acordo com as macro-prioridades estabelecidas, e são apresentadas no documento em grupos de ações organizadas por unidades administrativas (pró-reitorias) responsáveis por sua execução.

Em geral, as ações deliberadas pelas pró-reitorias foram definidas com base no Relatório de Gestão 2007 e nas Propostas da Campanha Eleitoral para a Gestão da UFAL 2008/2011, conforme as macro-prioridades da Universidade. Assim, por um lado a definição das ações deliberadas está baseada nas experiências passadas e conhecimentos acumulados e por outro lado também refletem expectativas futuras.

De acordo com a análise dos dados da pesquisa, algumas ações planejadas (deliberadas) se apresentaram como algo não possível de ser realizado na organização, pelo menos, por causa de dois fatores: 1) falta de alinhamento entre a elaboração e a efetiva implementação das ações estratégicas (um dos fatores apontados por MINTZBERG, 1998); 2) falta de condições favoráveis para a implementação (associadas às dificuldades existentes, detalhadas anteriormente nos resultados da Categoria A). Segundo os entrevistados,

[...] devido a alguns fatores que acontecem nem sempre a gente coloca em prática aquilo que planejou fazer [...] no entanto, o planejamento não pode se transformar em algo inatingível. Não se pode fazer planejamento com base em elementos que não existem [...] deve ser o mais real possível (E_06).

No dia-a-dia há certo distanciamento daquilo que a gente planeja e daquilo que a gente executa. É claro que dependendo da nossa ação vai aproximando ou diminuindo este distanciamento [...] ou vai cada vez mais se afastando do planejado. Hoje, eu percebo que o planejamento é fundamental para qualquer gestor [...]. Tem coisas que não conseguimos agilizar por que não

são planejadas. Nós todos estamos em um aprendizado muito saudável, eu mesmo tenho me identificado com a necessidade de planejar, mais do que algum tempo atrás (as outras vezes que fui pró-reitor). Enquanto não fizermos isto vamos ficar 'patinando', agindo por emergência, apagando fogo (resolvendo uma coisa e outra, a cada hora tendo coisa diferente para resolver) [...]. Aqui na pró-reitoria, fazemos mais coisas que não estão no planejamento [...] (E_09).

[...] acho que deveria ter uma equipe voltada para a avaliação e acompanhamento do planejamento, porque no dia a dia vai se desenvolvendo um monte de coisa e acaba deixando o planejado de lado. E no final acaba sendo apenas um documento para constar (E_20).

As coisas nunca serão exatamente como foram planejadas [...] não vai ser nunca, em lugar nenhum, em nenhuma situação porque sempre tem os imprevistos. Por isso, o replanejamento é constante [...]. A coisa já foi pior, a gente já teve mais imprevisto do que se tem hoje. Porque tínhamos uma estrutura muito ruim [...]. As ações definidas no plano, em geral, não se conseguem fazer no tempo previsto, porque surgem outras coisas. Por exemplo, é lançado um edital pelo Governo que nós temos que concorrer, a gente consegue atender ao edital dentro do prazo, mas por conta disso a gente larga todas as outras coisas, principalmente aquelas que foram planejadas (E_12).

Portanto, identificou-se que durante a implementação das ações planejadas também são executadas ações emergentes (ações não planejadas), por exemplo, a implementação do REUNI⁵ (por meio de um conjunto de ações e metas). O desenvolvimento de ações emergentes é algo que pode ser considerado como prática comum no decorrer do processo de implementação do planejamento na UFAL. Em geral, essas ações emergentes são desenvolvidas para responder algo não previsto/definido no planejamento. Algumas das razões que levam ao surgimento e à execução de ações emergentes na UFAL são:

- Demandas e oportunidades do ambiente externo, principalmente do Governo Federal;
- Identificação de um problema (interno ou externo) emergente ou não percebido anteriormente;

⁵ Os aspectos relacionados ao processo de implementação do REUNI estão descritos no item 4.4, assim como os resultados quanto à ocorrência (ou não) de aprendizagem organizacional neste processo.

- Identificação de uma necessidade não percebida anteriormente.

As falas dos entrevistados, também, são ilustrativas quanto à perspectiva apontada por Mintzberg (1998), de que nem sempre as ações realizadas são as ações planejadas pela organização. Percebe-se que na UFAL algumas das ações estratégicas realizadas são emergentes e nunca foram pretendidas/formuladas no processo formal de planejamento. Segundo os entrevistados, as ações, em geral, que são desenvolvidas no dia-a-dia da universidade são mais emergentes do que deliberadas (planejadas):

Acontecem as duas coisas, as coisas planejadas formalmente e as coisas que surgem acontecem até mais [...]. Acho que hoje a gente está muito mais tentando resolver coisas que estão surgindo [...] O PDI pra mim é um documento de visão de futuro e por ser assim é necessário ir corrigindo o percurso, em função até de demandas, de cenários (coisas que acontecem no ambiente externo) (E_02).

Nem tudo o que é planejado é colocado em prática [...] as atividades que faço aqui no setor são mais por demanda – coisas que vão surgindo – do que coisas que foram planejadas. Temos que resolver problemas que aparecem o tempo todo (E_03).

Surge muita coisa no dia a dia e a gente acaba fazendo coisas que não foram planejadas. Isso não é algo totalmente ruim se houver equilíbrio com as ações que foram planejadas [...] afinal, se a gente identifica um problema ou uma necessidade que não eram vistos ou que nem existiam no momento que a gente estava planejando, é preciso agir [...] é inviável ficar retomando o planejamento sempre [...] não temos tempo para isto. As coisas são dinâmicas (E_16).

Na percepção dos entrevistados, as ações emergentes demandam mais esforço para serem executadas do que as ações planejadas. Contudo, o desenvolvimento de ações emergentes é visto como uma oportunidade de aprendizagem. Isto pode ser percebido nas falas dos entrevistados, por exemplo:

[...] as coisas emergentes acabam tomando tempo da gente, exatamente porque não foram planejadas [...]. Quando uma coisa nova surge há um reboliço grande, porque demanda todo um procedimento administrativo burocrático. O planejamento é essencial para que as coisas fluam (E_17).

Quando são ações totalmente novas, principalmente quando não são planejadas, nós costumamos cometer mais erros, mas é isso mesmo! Como a ação é nova a gente vai aprendendo [...], se a gente tivesse tido outros casos semelhantes seria diferente [...] (E_14).

[...] todo o dia aqui a gente tem coisa nova para aprender, seja fazendo as ações planejadas, seja fazendo as coisas que surgem. Mas, tenho que admitir que a gente aprende mais quando é uma ação que não foi planejada (E_07).

Segundo dados da UFAL, percebe-se ainda que algumas ações emergentes foram incorporadas ao planejamento da Universidade na última revisão do documento, no primeiro semestre de 2008. Porém, são casos pontuais para responder a uma demanda interna ou externa à organização. Há, no entanto, casos que mostram que ações emergentes tornaram-se ações deliberadas na Universidade. Um exemplo disso foi a incorporação ao planejamento das metas e estratégias relacionadas ao REUNI, o qual foi algo emergente originado de uma oportunidade do ambiente externo (Governo Federal).

Os resultados encontrados estão de acordo com a perspectiva das escolas de aprendizagem e cognitiva de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000), quando apontam que ações estratégicas emergem à medida que as pessoas vivenciam as situações e desenvolvem novos conhecimentos, resultantes de experiências anteriores. Ou seja, há uma relação evidente entre ação e cognição. Portanto, assim como mencionado por Mintzberg (1998) o processo de implementação torna-se um processo contínuo de aprendizagem por meio do qual surgem novas estratégias. O item 4.2 apresenta os principais resultados quanto a existência ou não dos processos de aprendizagem (intuição, interpretação, integração e institucionalização) durante a execução do planejamento na UFAL.

4.3 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA UFAL

Esta seção apresenta os principais resultados quanto à ocorrência ou não dos processos de aprendizagem – Intuição, Interpretação, Integração e Institucionalização – durante a fase de implementação do planejamento na UFAL. Esses resultados são apresentados de acordo com a codificação das categorias de análise apresentada no Capítulo 3, subitem 3.6.2.

a) Categoria I₁ – Processo de intuição:

Por meio dos dados analisados, identificou-se que pessoas tiveram idéias (*insights*) durante a implementação do planejamento na UFAL (Figura 12). Assim como apontado pela literatura (CROSSAN, LANE e WHITE, 1999), isto aconteceu no nível de análise individual e foi totalmente subjetivo, com uso intenso de conhecimento tácito.

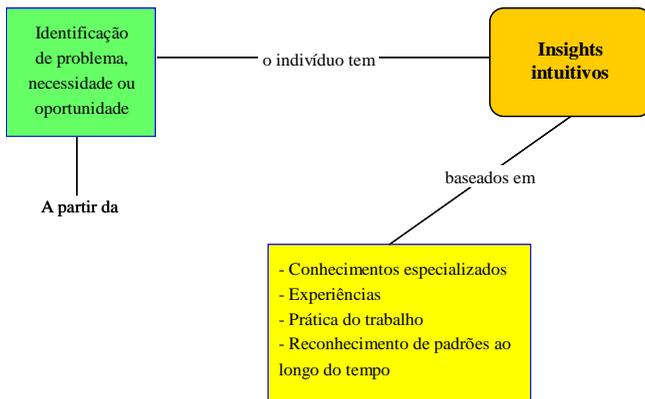


Figura 12 – Mapa do processo de intuição durante a implementação do planejamento na UFAL.

Identificou-se que o processo de intuição durante a fase de implementação do planejamento na UFAL aconteceu a partir da identificação de um problema, uma necessidade ou uma oportunidade para propor algo novo ou para executar algum processo de forma diferente. Conforme ilustrado pelos depoimentos a seguir:

Os problemas são vistos como oportunidades para se ter idéias. [...] muitas coisas que agora estão surgindo servirão de experiências no futuro. E assim, poder diagnosticar, atuar e planejar de modo que na próxima execução do planejamento não se cometa os mesmos erros (E_01).

[...] os *insights* vêm a partir dos problemas que surgem (E_03).

Como gestor, vejo que gerar processos completamente inovadores de gestão ou acadêmicos é difícil [...] a gente faz incrementos [...] inovação radical é rara, a gente não faz e nem é objetivo. Quando acontecem é pra responder uma demanda/um problema ou aproveitar uma oportunidade (E_04).

Isto acontece com o tempo [...] surgem a partir de necessidades e problemas. Cada atividade nova para nós, a vivência que a gente vai tendo faz a gente repensar e pensar quais as soluções para os problemas [...] como melhorar as coisas (E_06).

Em geral, identifica-se um problema e se tem uma idéia para resolvê-lo [...]. (E_08).

[...] as idéias vêm a partir de uma identificação de necessidade ou para resolver um determinado problema (E_14).

A identificação de necessidades, problemas e/ou oportunidades pelas pessoas de forma individual, portanto, é um dos pontos impulsionadores para o início do processo de intuição durante a fase de implementação do planejamento na UFAL. Os *insights* intuitivos das pessoas estão baseados essencialmente em:

- a) Conhecimentos especializados;
- b) Experiências anteriores: experiência adquirida ao longo dos anos na organização; e experiência adquirida ao longo dos anos em outras organizações;
- c) Prática do trabalho (experiências recentes na organização);
- d) Reconhecimentos de padrões ao longo do tempo.

De acordo com os entrevistados,

Estas idéias surgem a partir dos conhecimentos adquiridos com os anos aqui na UFAL. As idéias vão surgindo dessa vivência e dessas experiências (E_02).

[...] está baseado nas experiências anteriores, é aprender com os erros, com os problemas (E_01).

[...] os insights estão baseados na experiência do dia-a-dia [...] (E_03).

[...] estão baseados na experiência adquirida ao longo dos anos. Nesta gestão posso dizer que temos um suporte muito bom para colher coisas de fora (conhecimentos) e internalizar. Isto tem sido bastante utilizado (E_04).

Os insights vêm das experiências, de saber ouvir as pessoas, ser observador atento ao que está acontecendo, fazer uma leitura adequada do momento. [...] faz parte desta composição, a vivência, a maturidade, a sensibilidade para prestar atenção ao ambiente ao redor (E_05).

As idéias vêm da prática do trabalho a partir do conhecimento que é assimilado dia a dia, até mesmo das outras instituições [...]. Algumas surgem a partir das coisas que acontecem no decorrer do processo, de algum

procedimento que não deu certo [...]. À medida que a gente vai fazendo as coisas os insights vão acontecendo (E_06).

Com certeza vem da minha experiência com este trabalho. Da prática do trabalho, do conhecimento dos processos, da forma como as coisas acontecem (E_07).

[...] estão baseadas nos próprios conhecimentos a partir das experiências adquiridas com o tempo, são quase 15 anos trabalhando nessa área (E_13).

Vale mencionar que todos os gestores (pró-reitores) entrevistados já ocuparam anteriormente cargos de gestão na organização e tiveram experiência com planejamento estratégico dentro e/ou fora da universidade. Dos entrevistados, entre coordenadores e técnicos (total de dezesseis), apenas três não possuem experiência com planejamento estratégico, porém, todos possuem experiência significativa no trabalho que desenvolvem. Esta pode ter sido a razão para que a experiência aparecesse fortemente nas falas como a principal base para o processo de intuição.

O desenvolvimento do processo de intuição pode ser exemplificado por meio do que foi descrito por um dos entrevistados:

[...] identifiquei que havia uma necessidade muito grande de informações, principalmente aquelas necessárias para enviar para o Governo. Havia este problema. Daí tivemos a idéia de usar um sistema integrado de informações. Para isso, seria necessário otimizar os processos, mapear esses processos, diminuir a 'burocracia'; claro que considerando a cultura da instituição [...] isto estava baseado no conhecimento que já tinha, na minha formação acadêmica, nas minhas experiências [...] No primeiro momento a idéia não foi colocada em prática, o gestor na época não compreendia a importância [...], não tinha recursos [...]. Hoje a situação é mais favorável [...] e isto passou a fazer parte do nosso planejamento e atualmente está sendo desenvolvido (E_19).

Portanto, de forma sintética pode-se dizer que o processo de intuição inicia com uma idéia (*insight*) para resolver um problema, suprir uma necessidade da organização e/ou aproveitar uma oportunidade. Este processo está baseado fortemente em conhecimentos especializados (essencialmente conhecimentos tácitos) e experiências individuais, por isso é difícil de ser formalizado e transmitido (como mencionado por CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; POLANYI, 1967).

Contudo, para que o *insight* intuitivo possa ser colocado em prática (implementado) ele depende de algumas condições (como expostas na entrevista E_19): apoio da gestão superior, disponibilidade de recursos, ambiente favorável, entre outras (na Categoria I₄ serão apresentados os resultados quanto a ocorrência da institucionalização de *insights* intuitivos . Porém, antes mesmo de verificar a existência das condições favoráveis, as pessoas entrevistadas afirmaram que buscam explicitar os seus *insights* intuitivos, seja para um colega de trabalho ou para seu superior imediato.

A próxima categoria descreve como esses *insights* intuitivos são interpretados e explicitados pelas pessoas durante a fase de implementação do planejamento na UFAL.

b) Categoria I₂ – Processo de interpretação:

Apesar de ter sido observado neste estudo a existência do processo de intuição, ele não garante que os *insights* intuitivos sejam colocados em prática. As idéias podem ficar apenas na mente da pessoa, sem que ninguém saiba da sua existência. É, portanto, relevante saber como as pessoas interpretam seus *insights* (idéias) para si mesmas e para as outras. De acordo com os dados coletados nas entrevistas, este processo acontece de forma individual e também em grupo.

Os *insights* intuitivos que surgiram na fase de implementação do planejamento na UFAL são interpretados para a própria pessoa (que teve o *insight*) durante um processo de utilização de conhecimentos tácitos e mapas cognitivos (que representam a forma que a pessoa interpreta o mundo, com base em suas crenças). A existência dos mapas cognitivos neste processo explica o fato de as pessoas interpretarem o mesmo *insight* de maneiras diferentes (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Para interpretar seus *insights* intuitivos para as outras pessoas identificou-se o uso intensivo de linguagem verbal, a fim de transmitir o significado das idéias (o que no processo de intuição era totalmente tácito), conforme Figura 13.

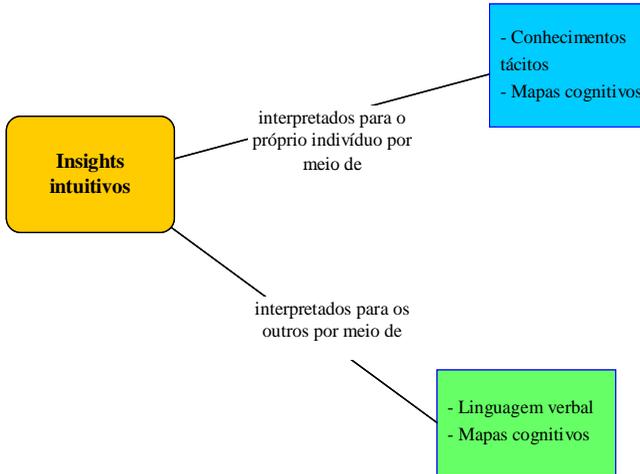


Figura 13 – Mapa do processo de interpretação durante a implementação do planejamento na UFAL.

Assim, identificou-se nas entrevistas que os *insights* intuitivos são interpretados para o próprio indivíduo, principalmente, por meio de seus próprios conhecimentos (tácitos) e mapas cognitivos. Para explicitar seus *insights* intuitivos para outras pessoas, o indivíduo utiliza basicamente linguagem verbal e seus próprios mapas cognitivos.

Alguns desses aspectos podem ser ilustrados nas afirmações:

Depois que tenho uma idéia busco entender sozinho a partir do conhecimento que possuo e depois discuto com o grupo [...] (E_04).

[...] às vezes a gente acha que entende, mas não entendeu direito [...] a nossa experiência de vida influencia a maneira como enxergamos as coisas. Por isso, o quanto mais a gente procura entender, melhor. E neste caso, tem mesmo que conversar (E_03).

Procuro entender por mim mesmo a partir do conhecimento que tenho [...]. Quando necessário pergunto para quem for o conhecedor do assunto naquele momento (E_09).

Quando tenho uma idéia relacionada a algo que foi planejado, por exemplo, eu vou e converso com a pessoa responsável pela ação [...], às vezes essa pessoa é o coordenador ou até mesmo o pró-reitor (E_13).

[...] o entendimento vem a partir daquilo que eu sei e também conversando com outras pessoas [...] procuro

explicar detalhadamente a minha idéia ou sugestão (E_14)

Portanto, de forma resumida pode-se dizer que o processo de interpretação durante a implementação do planejamento na UFAL aconteceu em duas direções:

- 1) Interpretação para si próprio: a pessoa interpreta para si mesmo seus *insights* intuitivos por meio de conhecimentos tácitos e mapas cognitivos;
- 2) Interpretação para as outras pessoas: a pessoa explicita seus *insights* intuitivos para as outras pessoas por meio da linguagem verbal, com influência dos seus mapas cognitivos.

O resultado deste processo de interpretação é, geralmente, uma compreensão individual dos *insights*. Este processo interpretativo se torna integrador quando as compreensões individuais são compartilhadas entre um grupo por meio de um ajustamento mútuo, em busca de agir coletivamente (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Os resultados referentes a este processo de integração são apresentados na próxima categoria.

c) Categoria I₃ – Processo de integração:

Segundo Crossan, Lane e White (1999), o processo de integração é geralmente iniciado de maneira informal, no entanto, os grupos têm papel fundamental para o desenvolvimento deste processo. Por isso, é relevante estudar a dinâmica dos grupos (BONTIS *et al.*, 2002). Durante a implementação do planejamento na UFAL, foram identificados três perfis de grupos: grupos que se reúnem regularmente (também com reuniões emergenciais e conversas informais entre seus membros); grupos que se reúnem emergencialmente (também com conversas/discussões informais entre seus membros); grupos que nunca se reúnem (alguns com conversas informais entre seus membros).

Como mencionado anteriormente no item 4.1.1, a administração superior da UFAL é representada pela reitora e vice-reitor. Os pró-reitores das cinco pró-reitorias constituem sua equipe de gestão. Cada pró-reitoria é constituída por suas coordenações e seus respectivos técnicos. Devido a estrutura organizacional da Universidade, a relação entre esses atores é predominantemente hierárquica (vertical), conforme representado na Figura 14.

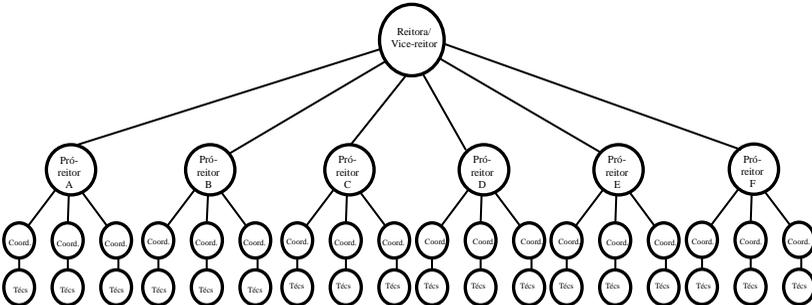


Figura 14 – Representação das relações entre os atores organizacionais no nível da reitoria da UFAL.

Nesta parte da estrutura da UFAL foram identificados três tipos de reuniões que podem ser vistas como meio integrador para os diferentes níveis da estrutura organizacional e são processos interativos de conversação e discussão entre os membros dos grupos. Suas dinâmicas podem ser visualizadas na Figura 15.

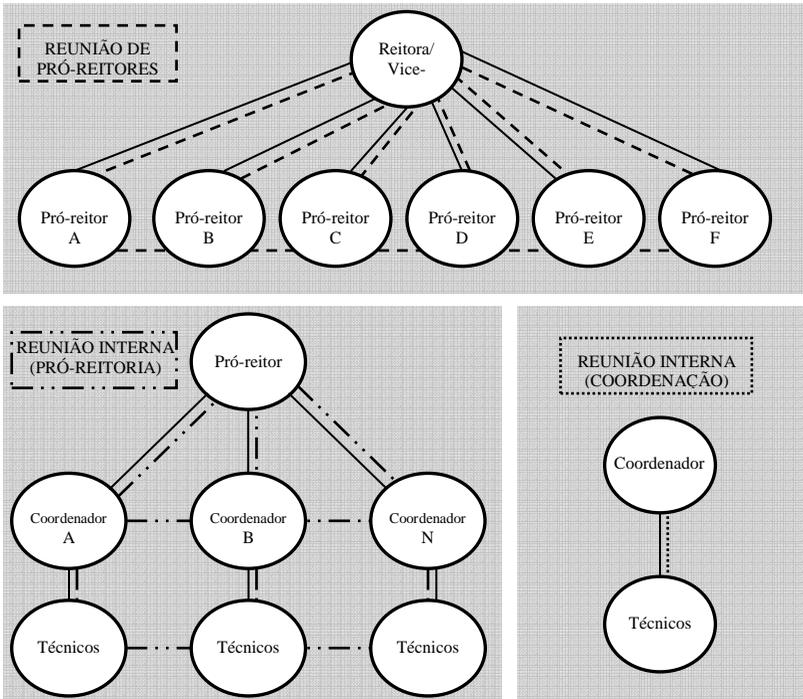


Figura 15 – Espaços interativos de conversação e diálogo.

Os três tipos de reuniões são:

a) Reunião de pró-reitores – basicamente composta por reitora, vice-reitor, pró-reitores, assessoria da reitora, representantes de órgãos ligados à reitoria; o grupo se reúne regularmente (semanalmente) e emergencialmente (também com conversas informais entre alguns de seus membros).

b) Reunião interna (pró-reitoria) – basicamente constituída por pró-reitor, coordenadores e técnicos; apenas duas pró-reitorias têm esse tipo de reunião e não são regulares.

c) Reunião interna (coordenações de pró-reitoria) – coordenador e técnicos da coordenação; há coordenações que não costumam fazer reuniões, outras se reúnem, mas não regularmente.

Quando acontecem, percebe-se que essas reuniões formais auxiliam processos de integração, durante a fase de implementação do planejamento na UFAL. Por meio dessas reuniões identificou-se que houve processos de integração em alguns grupos. A integração aconteceu quando houve:

- Uso intensivo da linguagem verbal;
- Compartilhamento de idéias e interpretações;
- Busca de compreensão partilhada pelos membros;
- Ajustes de diferentes pontos de vista.

Esses aspectos surgem nas falas dos entrevistados, por exemplo:

Os pontos de vista contrários existem, mas nada que não leve a um comum acordo (E_04).

A gente procura ouvir os diferentes pontos de vista, se a gente ver que é uma coisa inviável então a gente tenta argumentar [...] (E_06).

Há alguns pontos de vista muito críticos. Mas, no final se chega a alguma coisa (E_07).

[...] há uma reunião com toda a equipe onde são trazidos todos os problemas que estão acontecendo e há uma distribuição de tarefas para cada pessoa. As questões novas que surgem a gente redistribui, define as ações e as metas para um determinado período [...] Daí a gente pensa juntos como vai resolver [...] (E_12).

E em uma reunião quinzenal reunimos com todos, inclusive bolsistas. Daí a gente ouve, daí a gente identifica o que está travando ou não está travando, quais as correções que precisam ser feitas [...] (E_16).

Eu aprendi com o tempo que devemos desenvolver meios para promover o consenso. Só que às vezes eu

percebo que as pessoas estão acostumadas a ter alguém que manda, que diga o que tem que ser, sem discussão de pontos de vista. A construção coletiva é difícil de ser feita, principalmente com os técnicos (E_19).

A Figura 16 apresenta de forma resumida como acontece o processo de integração na UFAL, durante a implementação de seu planejamento. Assim, identificou-se que as pessoas interagem predominantemente por meio de reuniões em grupo, onde ocorre uso intensivo de linguagem verbal, compartilhamento de idéias e interpretações, e ajustes de diferentes pontos de vista. Identificou-se, ainda, que esse processo pode resultar em integração de comportamentos e/ou de crenças, além de evolução de significado das ações planejadas (Figura 16).

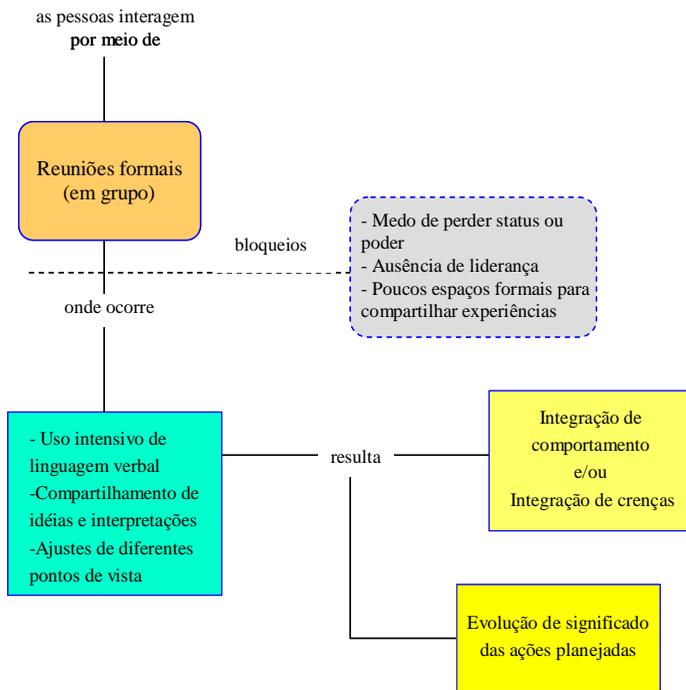


Figura 16 – Mapa do processo de integração durante a implementação do planejamento na UFAL.

Como é possível observar nas falas dos entrevistados, os grupos interpretam coletivamente *insights* intuitivos (de modo integrador) por

meio de conversas principalmente de modo formal, via reuniões. O processo de integração inicia quando as pessoas utilizam (basicamente) a linguagem verbal para compartilhar idéias e interpretações para o grupo. Os membros do grupo, por sua vez, discutem a idéia/ação proposta, trocam suas interpretações e ajustam os diferentes pontos de vista, a fim de partir para a realização da ação. Neste processo surgem novas informações e conhecimentos vindos dos diferentes membros do grupo.

Segundo Crossan e Berdrow (2003), grande parte da literatura sobre aprendizagem organizacional pressupõe que a integração de pontos de vista é mais favorável quando acontece via um processo aberto e participativo. Na UFAL, percebe-se que no grupo de gestores a integração acontece de forma participativa, gerando a integração de comportamentos (uma vez que resulta na ação coordenada dos membros do grupo) e, algumas vezes, a integração de crenças (os membros do grupo passaram a compartilhar crenças semelhantes). No entanto, isto não acontece em outros grupos (dentro das pró-reitorias); nestes grupos a integração se apresenta como algo muito incipiente, resultando em algumas vezes na integração de comportamentos, mas não de crenças.

Por exemplo, um dos gestores entrevistados percebe que as reuniões de pró-reitores acontecem de forma aberta e participativa – considerando opiniões contrárias e buscando ajustar os diferentes pontos de vista quanto à implementação das ações planejadas:

Em reuniões entre as pró-reitorias [...], a gente reflete sobre as ações de todas as áreas da pró-reitoria. Colocando o nosso olhar crítico e até, às vezes, a gente se contrapõe a algumas ações de uma ou outra pró-reitoria que parece não está muito entrelaçada com as diretrizes da gestão. [...] e vai se ajustando. Há discussões onde são colocados os diferentes pontos de vista e se chega a um consenso. Este consenso nem sempre é harmônico, mas sempre se chega lá. Há muitos resultados nessas reuniões: a gente define as prioridades, com um olhar conjunto/coletivo de todas as pró-reitorias e a melhor maneira de colocar as coisas em prática (E_14).

Por outro lado, outro entrevistado exemplifica que nas reuniões internas (dentro das pró-reitorias) o processo de integração também acontece, mas seu resultado é apenas integração de comportamentos:

[...] as pessoas colocam seus pontos de vistas, suas sugestões [...] essas coisas são discutidas pelo grupo. Vêm algumas coisas demandadas pelo pró-reitor, que

algumas vezes ele traz da reunião com os outros pró-reitores, daí a gente ver como vai fazer pra executar. É um princípio de participação [...] As reuniões são sempre repasses. O pró-reitor passa algumas questões tratadas no nível de gestão. Até porque as propostas saem do macro e nós cumprimos na especificidade. Às vezes não concordamos muito, mas mesmo assim a gente desenvolve o que foi decidido (E_18).

A identificação de novas informações ou de novos acontecimentos para os grupos levaram a repensar ações anteriormente definidas no planejamento da Universidade, resultando não apenas a modificação do documento, mas principalmente afetando diretamente o desenvolvimento das ações (na prática). Neste sentido, com o processo de integração identificou-se ‘evolução do significado’ das ações planejadas. Ações que anteriormente eram relevantes passaram a não ser mais, devido à percepção diferente do contexto e à necessidade de agir segundo este contexto. Assim, isso pode ser ilustrado em algumas das falas dos entrevistados:

[...] temos que acompanhar as coisas que acontecem [...] por isso, a gente muda algumas coisas que planejamos. Porque no momento que pensamos juntos aquela ação o contexto era outro, como hoje o contexto é diferente a gente rediscute e chega a outra conclusão, [...] daí passamos a ver as coisas de forma diferente (E_03).

[...] mas, também não é reformular e repensar as ações por bobagens, tem que ter um argumento razoável, com informações relevantes, senão a gente vai ficar fazendo o que é mais fácil de fazer, o que é difícil vai deixar pra lá (E_05).

[...] já está incorporada esta política de agirmos dessa forma. Algumas vezes há resistência, há discussões mais prolongadas, [...] depois vai clareando, clareando e a gente toma as decisões [...] quando fica entendível é mais fácil mudar na prática (E_14).

[...] sempre que necessário tomamos novos direcionamentos, mas isso é sempre discutido no coletivo e juntos vemos as coisas com outro olhar [...] (E_19).

[...] retomamos e definimos qual a nossa prioridade. Se não fizer assim, [...] a gente vai se perdendo e quando vai dar conta do que não fez, aí já passou. Nós sempre buscamos melhorar (E_22).

Durante o processo de integração, foram identificados alguns *bloqueios* que podem influenciar o desenvolvimento deste processo ou até mesmo impedi-lo. São eles:

- Medo da pessoa em perder status ou poder;
- Falta de espaços formais para a troca de experiências (entre técnicos, principalmente);
- Ausência de liderança que conduza o processo.

De acordo com os entrevistados:

[...] não se discute a execução de muitas das ações, informando uns aos outros como estão sendo colocadas em prática. Mais do que compartilhamento das informações, é levar as informações referentes às coisas que estão sendo realizadas por cada pró-reitoria. [...] sinto falta de meios formais [...] isso talvez aconteça porque a liderança não cria esses meios (E_04).

O que eu percebo é que as pessoas sentem medo de perder o status ou a posição que ocupa. Por exemplo, uma pessoa que faz determinada coisa (que outras pessoas não conhecem) essa pessoa, em geral, tem medo de repassar aquele conhecimento adiante, por ter receio em perder a sua posição, ou ser menos importante, ou ser menos valorizada. E isso está equivocado, porque atrapalha o desempenho da organização. Isso vai além de questões pessoais, está ligada a necessidade de desenvolver uma cultura maior de difusão de conhecimento, de compartilhamento do conhecimento. [...] aqui no grupo um momento ou outro a gente está sentando e discutindo, pergunta pra o outro o que está fazendo, de modo que informal mesmo. [...] o fato é que existem ilhas isoladas na UFAL. É o tipo de coisa que adotando uma reunião semanal, quinzenal poderia melhorar, não só a questão da difusão do conhecimento, mas também das relações interpessoais (E_06).

[...] como o tempo das reuniões dentro da pró-reitoria é pouco e há muitos problemas para se discutir geralmente isso não acontece, talvez porque a condução da reunião não se preocupa com esse compartilhamento [...] seria muito bom se acontecesse durante as nossas reuniões. Mas, acontece mais informalmente [...] (E_12).

Não percebo que as pessoas compartilham experiências do trabalho dentro da minha pró-reitoria. [...], por exemplo, quem é responsável por uma atividade sabe daquela atividade [...]. E percebo que há uma mentalidade assim: [...] eu sei do meu, se tem algum

problema na minha área eu procuro resolver o problema. Mas, não há a troca dessas experiências. [...] Eu, particularmente, no começo da gestão buscava mais momentos de troca [...]. Como hoje já tenho uma experiência adquirida, não faço isso com tanta frequência, mas continuo fazendo, principalmente em determinados períodos do ano. Mas quando há uma coisa nova, embora eu tenha uma inclinação para fazer tal coisa, eu quero que a equipe partilhe e construa junto a solução [...] e nós construímos juntos as soluções. É claro que a gente direciona, mas a equipe chega a solução final. E acaba mais envolvida na execução daquela ação [...]. Esse é um modo de compartilhar conhecimento muito interessante, que particularmente eu gosto (E_17).

Assim como apontado em outros estudos (por exemplo, CROSSAN; BERDROW, 2003), percebe-se que o foco da integração varia conforme os níveis da organização e as funções envolvidas. No nível de gestão (reitora e pró-reitores), percebe-se que a integração durante a fase de implementação do planejamento na UFAL está centrada em torno de diferentes perspectivas (visão de longo prazo) e definições de ações para resolver problemas ou atender necessidades organizacionais emergentes (não planejadas) em torno da utilização de recursos, principalmente financeiros. No nível das coordenações e dos técnicos, o processo de integração está focado na realização das atividades para posterior 'prestação de contas'. Quando há integração da gestão, das coordenações e dos técnicos é via processos auxiliados basicamente por reuniões formais instituídas na Universidade pelos gestores, porém, esses espaços são raros.

d) I₄ – Processo de institucionalização:

Segundo a literatura, o processo de institucionalização da aprendizagem acontece por meio do estabelecimento de estruturas, sistemas, procedimentos, normas ou qualquer outro mecanismo existente na organização (CROSSAN, LANE; WHITE, 1999). Identificou-se que alguns destes mecanismos foram institucionalizados durante a fase de implementação do planejamento na UFAL. Ao longo de todo o processo, os tipos de mecanismos organizacionais criados ou alterados foram:

- Normas;
- Procedimentos e rotinas organizacionais;
- Projetos e Programas;
- Sistemas (principalmente, Sistemas de Informação).

Exemplos de alguns desses mecanismos implementados na UFAL estão descritos no item 4.4 deste trabalho.

Geralmente, percebe-se que aquilo que se torna institucionalizado na organização recebeu, em algum momento, certo grau de entendimento ou mesmo consenso entre os membros da organização, principalmente, seus membros influentes (conforme aponta estudo de CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Assim, antes de acontecer processos de institucionalização da aprendizagem durante a implementação do planejamento na UFAL, observou-se a ocorrência dos processos de intuição, interpretação e integração. Por meio desses processos aconteceu o processo de institucionalização, uma vez que normas, procedimentos e rotinas, projetos e programas, sistemas e estratégias foram criados ou modificados (Figura 17).

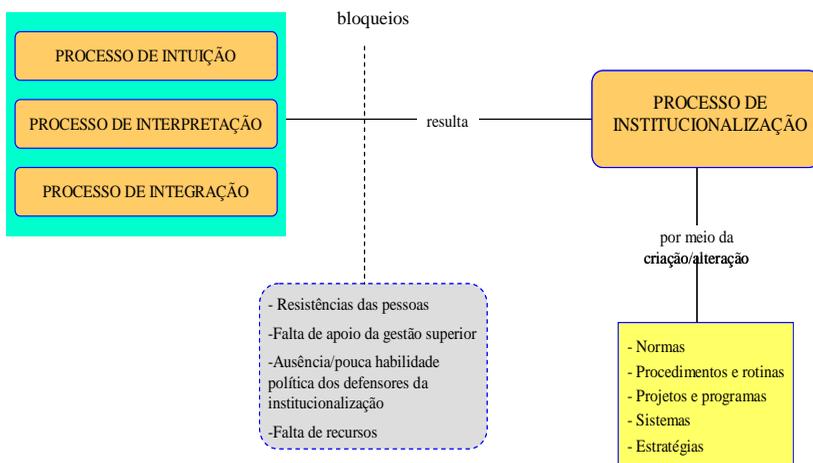


Figura 17 – Mapa do processo de institucionalização durante a implementação do planejamento na UFAL.

Contudo, identificou-se que alguns fatores (como resistência das pessoas, falta de apoio da gestão superior, entre outros) podem atuar como bloqueadores, dificultando (ou mesmo impedindo) a ocorrência do processo de institucionalização (Figura 17).

De acordo com os resultados deste estudo, a criação ou alteração dos mecanismos organizacionais durante a fase de implementação do planejamento na UFAL afeta em parte ou toda a Universidade, e é posterior a longos processos de integração em diversas instâncias (conselhos, colegiados, comitês, entre outros) e requer recursos disponíveis, além do apoio dos gestores, principalmente, da reitora. A diferença da Universidade para uma empresa (como a do estudo de CROSSAN; BERDROW, 2003) é que a implantação ou alterações desses mecanismos organizacionais, como normas e estruturas, por exemplo, demanda irremediavelmente processos de integração entre os diversos níveis da organização e habilidade política dos ‘defensores’ da institucionalização. Por isso, depois que algo está institucionalizado, em geral, é difícil de ser alterado e permanece na universidade por um período significativo. Isto é exposto pelos entrevistados:

[...] o conjunto de documentos discutidos e aprovados pelas instâncias pode garantir a operacionalização das coisas e a sua continuidade. Pois, as normas, as resoluções e os instrumentos normativos não são fáceis de mudar (pois, eles são discutidos e votados no coletivo), com essa institucionalização as coisas se fixam na universidade (E_02).

[...] a gente institucionaliza quando a gente põe em prática, traz para o nosso conjunto de práticas. Algumas coisas que a gente institucionaliza, transformando em uma resolução, por exemplo, ficam difíceis de ser modificadas, por que são discutidas ao extremo e são decisões de órgãos superiores. Quando é institucionalizada uma prática por meio de uma resolução fica difícil mudar depois. Eu acho que a gente tem sim que institucionalizar, normatizar [...], mas, a partir do momento que a gente estiver consciente de que é algo viável e bom para a instituição (E_06).

As ações planejadas geram conhecimentos, e a partir de longos momentos de discussão e decisão do grupo passam a ser colocadas em prática, originando uma nova rotina, por exemplo, [...] (E_17).

Quando surge uma ação que precisa ser implementada é difícil colocá-la em prática de imediato. Elas são discutidas [...], vê-se a possibilidade real de operacionalização, principalmente quanto à utilização de recursos (E_22).

No caso de algumas ações que constituem o planejamento da UFAL, o processo de institucionalização garantiu que se tornassem ações contínuas ou práticas sistemáticas na Universidade. As ações emergentes (que surgem durante a implementação do planejamento) também, em alguns casos, se tornam práticas institucionalizadas. Tais aspectos podem ser vistos nas falas:

Hoje já se tem alguns procedimentos que acontecem regularmente por si só, sem eu precisar ficar preocupado com eles. Alguns desses procedimentos vieram do planejamento. [...] foram planejados, registrados e sistematizados. Hoje temos alguns manuais [...] onde tem descrição de procedimentos, rotinas e algumas outras coisas. Uma série de coisas, nós conseguimos por conta de um planejamento e da sistematização dele. E por isso eles acontecem sem a gente ficar tão preocupados com eles como era no começo da gestão, por que já viraram rotinas que foram resultados de planejamento (E_12).

Como as ações do nosso planejamento são basicamente projetos [...] temos um procedimento básico, um modelo de formatação dos projetos. [...] então, cada pessoa já sabe o que tem que fazer. Se for considerado um projeto como uma ação planejada, ele tem início, meio e fim [...] que pode ser repetida, incorporando as ações aprendidas para melhorar sempre [...], considerando que a elaboração é uma etapa para executar o projeto, posso dizer que este procedimento de elaboração está institucionalizado, normatizado, estabelecido como um procedimento padrão. [...] mas, para executar não. Cada responsável tem seu jeito de fazer as coisas (E_13).

As ações planejadas ou mesmo aquelas que surgem durante o processo de execução [...], quando possível são transformadas em projetos, em programas. E nossa expectativa é que a gente coloque as coisas em prática já corrigindo e algumas delas se tornem definitivas (E_14). Há coisas que sempre aparece no nosso planejamento porque já se tornaram rotinas, coisas que tem que estar sim. E outras coisas são totalmente novas, que precisam ser planejadas e que surgiram para atender uma necessidade [...] (E_19).

Fazemos um esforço [...] para não ser uma ação pontual de um planejamento que ficou pra trás. Uma coisa que estamos fazendo é 'prestar atenção' em tudo o que está acontecendo em volta. Por exemplo, quando estava

começando os trabalhos com o SIE, a equipe responsável do programa de capacitação foi na área de Tecnologia e disse assim: tudo o que você precisar para se estabelecer, a gente ajuda a capacitar. E isso acontece também com outras ações. Assim, o nosso programa de capacitação se tornou o carro-chefe para consolidação de muitas ações. E isso é feito porque há uma predisposição de quem está na liderança em prestar atenção nas necessidades institucionais [...] e apoiar o desenvolvimento das ações, para que haja continuidade administrativa (E_05).

No entanto, os gestores da Universidade parecem se preocupar em institucionalizar as ações planejadas a fim de que essas ações passem a fazer parte dos seus sistemas e estruturas, com o objetivo de que haja continuidade de suas ações e que sejam desenvolvidas na universidade por um longo tempo independente do gestor que esteja na direção.

É possível também perceber que algumas ações na universidade precisam do suporte de outros (vários) grupos para que sejam mantidas institucionalizadas, além do envolvimento da liderança e apoio da gestão superior. O item a seguir, relaciona alguns aspectos anteriormente apresentados e busca compreender (se e) como acontecem assimilação e utilização da aprendizagem organizacional na UFAL durante a fase de implementação de seu planejamento (da intuição até a institucionalização da aprendizagem). Em outras palavras, busca compreender como aquilo que foi aprendido no nível individual e de grupo alimenta a aprendizagem no nível organizacional, e como as ações institucionalizadas (aprendizagem no nível organizacional) afetam a aprendizagem nos níveis individual e de grupo, respectivamente.

4.4 PROCESSOS DE ASSIMILAÇÃO E DE UTILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA UFAL

No item anterior deste capítulo foram apresentados e discutidos os principais resultados quanto aos processos de aprendizagem organizacional – intuição, interpretação, integração e institucionalização – de maneira separada. No entanto, é importante compreender que o processo dinâmico de aprendizagem organizacional surge da concepção de uma idéia (*insight* intuitivo) que percorre os processos da intuição até a institucionalização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; CROSSAN; BERDROW, 2003). Nos próximos subitens são discutidos a dinâmica dos processos de assimilação (*feed-forward*) e de utilização da

aprendizagem (*feedback*) na fase de implementação do planejamento na UFAL. Mas, primeiro, a ocorrência desses processos é ilustrada por meio do exemplo a seguir:

Durante reuniões de planejamento estratégico na UFAL, pode-se dizer que quando uma pessoa pensa em uma ação estratégica para compor o planejamento da universidade, essa pessoa desenvolve *insights* intuitivos baseados em experiências anteriores, conhecimentos especializados (e outros); então acontece o processo de intuição. A mesma pessoa que teve a idéia interpreta-a para si mesma e para o grupo (processo de interpretação) que está formulando o planejamento, com base em seus mapas cognitivos, conhecimentos tácitos e linguagem verbal. Os membros do grupo interpretam individualmente a idéia e juntos, por meio de um processo integrador, buscam uma compreensão partilhada sobre a pertinência e o desenvolvimento da ação proposta. Estes processos se repetem durante toda a etapa de elaboração do planejamento. O resultado desta fase de elaboração é um documento composto, principalmente, por diretrizes, objetivos e ações estratégicas. Quando este documento passa a ser utilizado pela universidade como instrumento norteador das práticas organizacionais (legitimado pela apreciação e aprovação do Conselho Superior), reflete a institucionalização da aprendizagem ocorrida na fase de elaboração do planejamento (as pessoas e grupos aprenderam a planejar) – todo este processo pode ser chamado *feed-forward* ou processo de assimilação da aprendizagem pela organização. Por outro lado, o planejamento afeta a forma como as pessoas e os grupos desenvolvem as suas atividades (uma vez que passam a agir em busca de alcançar os objetivos estabelecidos) e, assim, influencia as aprendizagens nos níveis individual e grupal – este processo pode ser chamado de *feedback* ou processo de utilização da aprendizagem organizacional.

a) Categoria F₁ – Processo de assimilação da aprendizagem organizacional (*feed-forward*):

Durante este estudo, foram identificados na fase de implementação do planejamento na UFAL três exemplos que podem ilustrar a ocorrência do processo de assimilação da aprendizagem organizacional. O primeiro está relacionado com o desenvolvimento do Programa de Expansão da UFAL. O segundo é a adesão e implantação do REUNI (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Governo Federal). E, o terceiro é a implantação do SIE-UFAL (Sistema Integrado de Ensino da UFAL).

Segundo Crossan e Berdrow (2003), para que intuições e interpretações sejam partilhadas elas precisam ser integradas de uma forma articulada e com uso de uma linguagem que outras pessoas possam acessar e entender. As pessoas visionárias, por exemplo, ganham apoio para as suas idéias através de significativos esforços, articulando meios e convencendo outros a aceitar a sua visão (CROSSAN; BERDROW, 2003), o que envolve uso de poder e políticas (LAWRENCE *et al.*, 2005).

Antes da reitora da UFAL identificar a oportunidade de criar um campus da Universidade no interior do Estado não havia perspectiva dessa ser uma das mais importantes ações estratégicas da instituição. A oportunidade foi identificada em um Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Governo Federal brasileiro. No início do processo, aconteceram diversas reuniões integradoras entre membros do Governo e gestores da UFAL, até finalmente a 'idéia de expansão' ser consolidada e compartilhada entre os diversos atores direta ou indiretamente envolvidos. No entanto, este processo integrador não foi nada fácil. De forma resumida, no início foi necessário explicar a 'idéia' para a equipe de gestores da Universidade (buscou-se convencer e envolver os gestores para tê-los como aliados). O próximo desafio foi conseguir o apoio da Comunidade Acadêmica e estabelecer parcerias com atores estratégicos externos, por exemplo, prefeitos, governador, entre outros. Não foram todas as pessoas que acreditaram na 'idéia' da UFAL expandir (ter outros *campi*) até outras cidades de Alagoas. Mas, a reitora conseguiu importantes apoios que possibilitaram a realização do que era chamado anteriormente de 'sonho'. Com vontade e habilidade política, as idéias referentes à Expansão da Universidade foram explicitadas e 'vendidas' para os parceiros potenciais (assim como apontado por LAWRENCE *et al.*, 2005), a competência para captar recursos necessários e para negociar acordos (politicamente) foram fundamentais para a criação do campus Arapiraca e seus Pólos. Nas palavras da reitora,

[...] a interiorização (expansão) da UFAL é a meta prioritária da nossa gestão e por isso faz parte do planejamento estratégico da instituição [...] muitas pessoas que antes não acreditava, hoje estão envolvidas e colaboram com o projeto [...] foi preciso muito esforço para isso [...]. A interiorização da UFAL trouxe muitas mudanças para a Universidade [...] muitas coisas a gente ainda precisa fazer [...] nós já aprendemos e ainda estamos aprendendo muito.

A criação de um novo campus da UFAL gerou uma mudança global na Estrutura Organizacional, que passou a ser *Multicampi* (vários *campi* universitários). O próprio campus do interior apresenta uma estrutura inovadora, ao estender-se de sua sede, no município de Arapiraca, para os seus Pólos, nos municípios de Palmeira dos Índios, Penedo e Viçosa. O Programa de Expansão da Universidade também resultou a alteração e a criação de novos procedimentos, rotinas, sistemas (alterações no Sistema Acadêmico, por exemplo), normas (entre outras, alterações no Estatuto e Regimento Geral), projetos (por exemplo, projetos pedagógicos dos cursos de graduação totalmente inovadores) e diversos programas. Cada criação ou alteração nos mecanismos organizacionais existentes foi resultado de intensos processos de intuição, interpretação e, principalmente, integração, além de processos políticos (envolvendo a utilização de poder).

Processo semelhante foi a adesão e implantação do REUNI (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Governo Federal). O foco deste Programa é investir na reestruturação e na expansão das Universidades Federais, assim é um mecanismo do Governo para, principalmente, apoiar a primeira fase do processo de expansão e constituir a segunda fase de criação de novos *campi* universitários no Brasil. As propostas e metas do REUNI foram interpretadas individualmente e também em processos integradores, por meio de reuniões, fóruns, seminários, entre outros, dentro e fora da UFAL. Mais uma vez, a gestão superior exerceu um papel político articulador. Porém, o processo de integração não foi fácil, uma vez que estavam envolvidas questões relacionadas com costumes, valores e crenças da instituição. De acordo com Argyris e Schön (1996), a aprendizagem que resulta no desenvolvimento de novos princípios organizacionais é resultado de discussões que envolvem questões relacionadas a aquilo que a organização pretende ser, quais contribuições deseja proporcionar, o que valoriza, e assim por diante. Esses aspectos estavam envolvidos neste processo e aparecem da fala da reitora:

[...] o REUNI proporciona democratização do acesso à educação. Para Alagoas, o programa representa inclusão social e criará, até 2012, mais 6 mil novas vagas na graduação [...]. Garantir o acesso ao ensino superior aos estudantes do ensino médio, na capital e no interior, é um compromisso (um princípio) da UFAL para viabilizar o desenvolvimento do Estado.

Depois de terem sido exaustivamente discutidas em processos de integração, as propostas (e metas) do REUNI passaram a fazer parte do planejamento da UFAL. Atualmente, as metas e as estratégias para alcançá-las estão descritas no PDI 2008-2012. Essas estratégias estão em processo de implementação na UFAL e, algumas delas, já geraram mecanismos organizacionais, tais como Programas; e, se forem colocadas em prática poderão gerar mais mecanismos e muitas mudanças na universidade.

Outro exemplo ilustrativo é o processo de implantação do SIE-UFAL (Sistema Integrado de Ensino da UFAL). A partir de uma necessidade percebida e de problemas relacionados a esta necessidade, surgiu a idéia da UFAL ter um Sistema de Informações que atendesse as demandas das diversas áreas da Universidade. A idéia inicial não teve o apoio da gestão superior, pois não havia interesse nem recursos financeiros disponíveis. Com o passar do tempo, a idéia evoluiu a partir de processos de integração (foi compartilhada e ajustada no grupo de gestores e este grupo ‘comprou’ a idéia) e, assim, conseguiu apoio da gestão superior da Universidade. A maneira como a idéia foi explicitada para o grupo, considerando que a pessoa tinha certo grau de influência/poder, parece ter sido fundamental para que o grupo (inclusive gestão superior) apoiasse e fosse posteriormente institucionalizada na Universidade. Atualmente, a ‘idéia’ de implantar na UFAL um Sistema Integrado de Informação faz parte do planejamento e está em fase de implementação. Para tanto, foi realizado um mapeamento dos processos organizacionais e criadas algumas rotinas e procedimentos operacionais (também foram eliminadas algumas rotinas que existiam antes da implantação do Sistema), além disso, foi desenvolvido o Programa de Capacitação para usuários do SIE para apoiar a implantação do Sistema na UFAL.

Segundo Crossan e Berdrow (2003), o processo de institucionalização é muito mais simples se o indivíduo que leva a idéia tem poder e influência. Assim, poder e políticas estão envolvidos nos processos de aprendizagem organizacional (LAWRENCE *et al.*, 2005). Nos três exemplos ilustrativos, pode-se perceber que a condução/apoio da gestão superior foi definitiva para o processo de institucionalização da aprendizagem na UFAL, incluindo o uso de habilidades políticas, poder e competência para acessar recursos existentes e/ou captar esses recursos. Também, fica evidenciada a relevância de processos de integração, uma vez que dificilmente algo não discutido e decidido no coletivo é institucionalizado na Universidade.

Assim, os apoios das pessoas individualmente, dos grupos e, principalmente, da gestão superior suportam o processo de institucionalização das ações planejadas. Há, no entanto, muita coisa envolvida nesse apoio: relações ‘emocionais’ (por exemplo, afinidades), interesses individuais, relações de poder (entre outros fatores), aspectos mencionados nas entrevistas:

Nos grupos [...] percebe-se que quando a idéia vem de uma pessoa com quem se tem uma boa relação, geralmente há apoio. Caso contrário, não se compra a idéia [...]. Ainda tem muito de relação pessoal [...] (E_01).

As decisões de grupo nem sempre são apoiadas pelas pessoas, individualmente. Quando é no mesmo grupo de trabalho isso acontece com maior frequência, mas com outros grupos não. Às vezes a pessoa diz aqui que vai fazer e depois não faz [...] (E_03).

Se a idéia é boa todo o grupo assume [...]. No caso das decisões que têm impacto mais ao longo prazo sempre se procura um diálogo mais amplo. [...] essas decisões geralmente são apoiadas pela administração central (E_06).

As pessoas apóiam quando elas se sentem parte do processo [...]. No momento em que a pessoa participa desde a concepção do planejamento ela se compromete com a proposta, pois, a pessoa se identifica com aquilo que está fazendo (E_18).

Em geral, quando as propostas são discutidas no grupo as pessoas apóiam e quando levado para a administração superior as chances de ser aceito é maior [...] a administração superior considera muito aquilo que decidimos em grupo (E_19).

Quando são discutidas no grupo e apoiadas pela gestão [...] são aprovadas. [...] em breve, o nosso estatuto e regimento serão mudados mais uma vez porque não estão mais coerentes com a realidade (isto está faz parte do nosso planejamento). Muitas coisas aconteceram e precisam ser consideradas. A mudança dessas normativas será discutida como foi feito na última vez (E_20).

Em alguns casos, contudo, percebe-se que durante a fase de implementação do planejamento na UFAL alguns mecanismos não são institucionalizados na Universidade, ou seja, nem sempre o processo de *feed-forward* se completa. Os elementos envolvidos poderão ser tema de próximos estudos.

b) Categoria F₂ – Processo de utilização da aprendizagem organizacional (*feedback*):

Conforme ilustrado anteriormente, houve assimilação da aprendizagem (*feed-forward*) durante o desenvolvimento do Programa de Expansão da Universidade, a adesão e implantação do REUNI (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Governo Federal) e a implantação do SIE-UFAL (Sistema Integrado de Ensino da UFAL). Os mesmos exemplos ilustrativos são utilizados para compreender (se e) como a aprendizagem institucionalizada, incorporada nos mecanismos organizacionais, é utilizada pelos indivíduos e grupos da UFAL durante a implementação de seu planejamento estratégico.

Segundo Crossan, Lane e White (1999), assim que a aprendizagem é institucionalizada ela influencia os outros processos de aprendizagem – intuição, interpretação e integração, ou seja, aquilo que foi aprendido pela organização passa a ser utilizado pelos indivíduos e grupos, gerando novos *insights* intuitivos, novos processos de interpretação e de integração de aprendizagem.

Com a criação do campus Arapiraca e de seus Pólos, os mecanismos organizacionais institucionalizados a partir do Programa de Expansão passaram a ser utilizados pelas pessoas e pelos grupos da UFAL de maneira que influenciam sua aprendizagem. Nas palavras de um entrevistado,

[...] a expansão da UFAL é uma experiência nova pra todos nós [...] eu costumo dizer que ainda vamos nos deparar com dificuldades e a gente vai ter que aprender a contornar essas dificuldades, aliás, já convivemos com isso [...]. Nós não temos as condições ideais [...] mas, estamos aprendendo [...] aprendemos quando foi pra instalar o campus do interior e estamos aprendendo ainda com as coisas depois de implantadas [...] (E_14).

A estrutura do campus do interior, por exemplo, ao estender-se de sua sede para os seus Pólos, localizados em outras cidades, tem fortes implicações para o desenvolvimento do trabalho das pessoas e dos grupos, uma vez que utilizam aquilo que já está institucionalizado. Por exemplo, devido à distância geográfica entre os *campi* e pólos, a pró-reitora de graduação e a sua equipe viajam frequentemente para reuniões com coordenadores dos cursos de graduação desenvolvidos no campus do interior, a fim de implementar diversas ações previstas no

planejamento estratégico. Por isso, alguns procedimentos internos da pró-reitoria foram alterados e um sistema de viagens sistemáticas foi instituído (com definição de calendário, recursos físicos necessários, como transporte, motorista e alimentação). Este exemplo ilustra que a estrutura institucionalizada na UFAL influencia a maneira como as pessoas desenvolvem as suas atividades. Além de afetar os processos organizacionais, a estrutura tem forte impacto sobre a comunicação entre as pessoas e os grupos de toda a Universidade. Para Crossan, Lane e White (1999), uma estrutura que tem impacto sobre a comunicação entre os níveis de uma organização pode impedir que conversas desenvolvam novos e valiosos entendimentos compartilhados. No contexto estudado, percebe-se que o desenvolvimento de processos integradores é afetado pela estrutura organizacional. Dessa forma, a presença de representantes das pró-reitorias no campus do interior é considerada relevante, principalmente, para novos processos de integração, e conseqüentemente, para as aprendizagens individual e grupal. Como a estrutura do Campus do interior é nova e as pessoas e os grupos estão tendo suas primeiras experiências com este tipo de estrutura organizacional, tem havido aprendizagem individual e grupal a partir da utilização dos mecanismos ali institucionalizados.

Em geral, a atual estrutura da universidade apresenta alguns problemas que afetam a forma como as pessoas executam as ações planejadas e impactam as aprendizagens individual e grupal. Entre eles estão: estrutura hierárquica rígida, normas obsoletas, rotinas complexas e difíceis de serem compreendidas. Segundo os entrevistados:

A estrutura hierárquica é rígida e não permite o compartilhamento de conhecimentos de forma flexível entre os setores [...]. Acho que as conversas ajudariam muito na execução das coisas (E_05).

Apesar de ser uma estrutura boa, há algumas coisas que precisam ser trabalhadas [...] Executar o que planejamos aqui (campus central) é fácil, mas lá no campus do interior é mais complicado. É algo que a gente está aprendendo [...] (E_14).

[...] há normalizações que estão defasadas [...] e que não ajudam a executar as ações, ao contrário, só emperram (E_02).

[...] tem coisas que não consigo entender como funcionam. Mesmo com 17 anos de UFAL, tem rotinas que não consigo entender ainda. Tem rotinas que funcionam assim, e é assim, e ninguém consegue me explicar por que não é diferente. Com as quais temos

problemas diários [...] rotinas que não funcionam [...] são como buracos negros que é muito delicado mexer, porque a gente ainda não adquiriu competência para mexer. São pontos críticos, são processos fundamentais para a continuidade das atividades e que acabam exigindo um ‘esforço-extra’ pra fazer aquilo que deveria ser uma rotina simples (E_04).

O processo de implantação do REUNI na UFAL pode ser visto como um processo de renovação estratégica (semelhante ao processo estudado por CROSSAN; BERDROW, 2003) que visa um crescimento planejado da Universidade. As estratégias resultantes desse processo influenciam a aprendizagem das pessoas e dos grupos à medida que afetam as decisões que são tomadas e as atividades que são desenvolvidas. A fim de atingir as metas estabelecidas para o REUNI, as pessoas e os grupos da Universidade têm direcionado ações para este fim. Neste contexto, a institucionalização dos ‘Seminários Nacional do Reuni’ e dos ‘Seminários do Reuni UFAL’, tem facilitado o processo de integração da aprendizagem organizacional. Estes seminários e outros espaços interativos, também podem ser considerados meios (veículos-chave) de mudança de interpretações. Eles se tornaram espaços de divulgação de informações e debates de opiniões entre as diversas instâncias envolvidas. Os ‘Seminários do Reuni UFAL’ proporcionam a discussão de questões anteriormente discutidas (interpretados e integrados) no ‘Seminário Nacional do Reuni’ entre outras questões específicas da Universidade. Além disso, a reitora, o vice-reitor, os pró-reitores e o superintendente de infra-estrutura têm ajudado a desenvolver uma linguagem comum a fim de garantir a coerência nas mensagens, principalmente no momento de transmiti-las para a Comunidade Universitária. Contudo, algumas pessoas dos níveis mais técnico da universidade dizem ter dificuldade em interpretar algumas metas e estratégias, inclusive, do REUNI. Um dos motivos para isto, é apontado pelos entrevistados como poucos momentos de discussão e compartilhamento de informações entre os gestores (pró-reitores) e os técnicos da pró-reitoria. Conforme alguns entrevistados:

[...] as estratégias e as metas não são comunicadas amplamente para toda a instituição. Para o nível de gestão sim [...] é preciso que haja mais troca de informações (E_09).

[...] são divulgadas, principalmente no âmbito dos espaços que envolvem representantes de todas as instâncias, por exemplo, Conselho Universitário. Mas,

percebo que não desce para os outros níveis, principalmente para os técnicos (E_11).

É difícil não se ter um sistema informatizado e fazer circular essas informações [...]. Nas reuniões com os pró-reitores, por exemplo, são passadas muitas informações [...] o que deveria acontecer é que quando os pró-reitores voltassem às suas pró-reitorias fizessem a sua reunião regular e passassem todas essas informações para a base, partilhando a informação com todos. Mas, isso dificilmente acontece [...]. O fluxo de informações pára em um determinado momento, porque os gestores, em geral, não conseguem ver a disseminação das informações como algo importante e indispensável (E_17).

Com a institucionalização do SIE (Sistema Integrado de Ensino) na UFAL percebe-se a sua influência na aprendizagem nos níveis individual e grupal. Como alguns processos mudaram completamente, isso implica mudanças no desenvolvimento de algumas atividades pelas pessoas e pelos grupos da Universidade. Por exemplo, quando o aluno termina a graduação já é automaticamente liberado o ‘nada consta’ dele na Biblioteca, ele não precisa solicitar o documento à Biblioteca. Assim, o procedimento de emitir o ‘nada consta’ desenvolvido pelos funcionários da Biblioteca está sendo ‘eliminado’ (desaprendizagem gerenciada⁶). Outro exemplo: Quando o aluno tranca a matrícula, o Sistema automaticamente bloqueia o acesso deste aluno no Restaurante Universitário e na Biblioteca. Isso ocorre por meio da comunicação entre os Sistemas da Universidade. As pessoas estão aprendendo a fazer registros no Sistema (uma nova cultura está sendo instituída), a executar novas rotinas e procedimentos, tais como o envio e recebimento de documentos com registro eletrônico para acompanhamento, no ‘Módulo Protocolo’ do SIE-UFAL (entre outras coisas). A institucionalização do Programa de Capacitação para usuários do SIE tem facilitado novos processos interpretativos e integradores. Os cursos e seminários realizados (que constituem o Programa) podem ser vistos como espaços integradores que proporcionam o desenvolvimento de entendimentos partilhados e ajustes de interpretações, por meio do compartilhamento de conhecimentos. (A futura institucionalização de uma Comunidade de Prática para usuários do SIE na UFAL pode ser vista como mais uma alternativa para apoiar esse processo). Os funcionários da UFAL desenvolvem novos *insights* (ao propor adaptações no Sistema, por

⁶ Para maiores detalhes ver trabalho de Holan e Phillips (2004).

exemplo), interpretações, integrações e institucionalização acontecem (ao serem implementadas no Sistema as adaptações sugeridas, por exemplo). Contudo, os resultados para a aprendizagem organizacional da UFAL quanto à institucionalização do SIE não podem ser visualizados por completo, uma vez que nem todos os Módulos do Sistema foram implantados. Todavia, percebe-se que o processo de *feedback* está em desenvolvimento e novos processos de aprendizagem estão acontecendo.

Portanto, é possível afirmar que a UFAL está vivenciando o processo de *feedback* da aprendizagem institucionalizada por meio da implementação do seu planejamento estratégico. Em outras palavras, é o momento em que inicia um novo ciclo de aprendizagem, onde é utilizada a aprendizagem anteriormente desenvolvida e criados novos conhecimentos. Além disso, a aprendizagem institucionalizada apresenta-se como relevante para alimentar um novo processo de concepção e desenvolvimento de planejamento na Universidade.

4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

No decorrer deste capítulo foram apresentados e analisados os principais resultados do estudo realizado. O capítulo começou com uma descrição da organização estudada: a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a qual é uma instituição federal brasileira de educação superior que, atualmente está implementando o seu planejamento estratégico revisado em 2008: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Depois de um histórico resumido da UFAL destacando os focos de gestão ao longo da sua existência (item 4.1), foi apresentada sua estrutura organizacional no subitem 4.1.1. Os dados apresentam que houve uma mudança total na Estrutura da Universidade, consolidada em 2006. Em suma, a sua Estrutura Organizacional está constituída por Unidades Acadêmicas e Administrativas e, além da sede, um *campus* no interior de Alagoas (Estrutura *Multicampi*). No subitem 4.1.2 foi apresentado como é desenvolvido o processo de planejamento na UFAL e identificou-se que o PDI é constituído por meio da consolidação de diversos Planos das diferentes áreas da Universidade. O planejamento que está em implementação na UFAL (PDI 2008-2012) consiste no conjunto desses Planos, atualizados com as metas e as estratégias do REUNI.

O item 4.2 apresenta e analisa os aspectos relacionados à implementação do planejamento na UFAL. Foram identificadas, pelo menos, vinte dificuldades associadas à execução das ações planejadas na

Universidade. No entanto, percebeu-se que dezesseis das dificuldades identificadas estão relacionadas a aspectos da própria organização, tais como, cultura, estrutura organizacional, processos organizacionais, entre outros. Outro resultado relevante encontrado é que durante a fase de implementação do planejamento na UFAL ocorre o surgimento de ações (estratégicas) emergentes e foi apontado pelos entrevistados como uma oportunidade de aprendizagem para as pessoas e para a organização.

Nos item 4.3 e 4.4, foram identificados e analisados os resultados quanto aos processos de aprendizagem organizacional. Os resultados apontam para a existência dos processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização de aprendizagem organizacional durante a fase de implementação do planejamento na UFAL. Esses processos foram descritos e analisados proporcionando uma compreensão dos fatores envolvidos. Do mesmo modo, foram identificados processos de assimilação e utilização de aprendizagem (*feed-forward* e *feedback*, respectivamente) por meio da compreensão de como aconteceram na Universidade estudada. Portanto, o *framework* dos 4I desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999) apresentou-se como adequado para estudar processos de aprendizagem organizacional na fase de implementação do planejamento na UFAL.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi utilizado o *framework* dos 4I desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999), que considera a aprendizagem organizacional como um processo dinâmico que acontece por meio de (sub)processos psicológicos e sociais – intuição, interpretação, integração e institucionalização, nos diferentes níveis de análise (individual, grupal e organizacional), que fluem desde o processo de intuição de indivíduos até o processo de institucionalização da organização, e vice-versa. A utilização deste *framework* contribuiu para compreender o processo de aprendizagem organizacional durante a fase de implementação do planejamento na UFAL e, conseqüentemente, chegar aos objetivos desta pesquisa.

Com base no *framework* dos 4I de aprendizagem organizacional (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999) este estudo foi realizado por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa, em um estudo de caso na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A utilização deste tipo de pesquisa apresentou-se como adequada para alcançar os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, contribui para preencher uma lacuna no campo de estudos da aprendizagem organizacional, uma vez que pesquisas empíricas e estudos de caso são escassos e têm sido amplamente recomendados, principalmente em organizações da América do Sul (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001; ANTAL *et al.*, 2001; TAKAHASHI, 2007). Uma vez que se percebe a carência de estudos empíricos que auxiliam a compreensão do processo de aprendizagem organizacional na implementação do planejamento estratégico em organizações públicas, este estudo contribui para preencher esta lacuna e, também, abre oportunidades para futuras pesquisas sobre esta temática.

A coleta dos dados da pesquisa empírica foi realizada a partir de três fontes de evidências: documentos, entrevistas e observação não-participantes, o que possibilitou maior consistência para a análise dos dados. Esta análise foi feita a partir de oito categorias: sete categorias deliberadas e uma categoria emergente. Sendo que seis das categorias deliberadas foram criadas com base no *framework* dos 4I de aprendizagem organizacional. As categorias foram: processo de intuição, processo de interpretação, processo de integração, processo de institucionalização, processo de *feed-forward*, processo de *feedback*, dificuldades para implementação do planejamento na UFAL, implementação de ações estratégicas emergentes (categoria emergente). A organização dos dados em categorias analíticas permitiu a

apresentação e a análise sistemática dos resultados deste estudo, com base na literatura revisada.

Em relação ao processo de implementação do planejamento na UFAL, este estudo revela que existem diversas dificuldades para colocar em prática as ações planejadas na organização estudada. Foram identificadas, vinte dificuldades, das quais dezesseis estão relacionadas direta ou indiretamente a aspectos da própria universidade, tais como estrutura organizacional, cultura, processos organizacionais, comunicação, conhecimentos, fases de preparação, elaboração, acompanhamento e avaliação do planejamento. Contudo, outras dificuldades estão associadas ao contexto externo da universidade, principalmente no que diz respeito à questões políticas, legais e financeiras; o que aponta para a forte influência do Governo, característica nas instituições públicas.

Os resultados desta pesquisa também apontam que devido às dificuldades para implementar algo planejado ou mesmo por causa de fatores tais como falta de alinhamento entre as ações deliberadas e a prática do trabalho, ações emergentes são criadas e desenvolvidas o tempo todo no decorrer da fase de implementação do planejamento na UFAL. Este processo não é visto de forma negativa, já que para os entrevistados é normal que aconteçam imprevistos durante o processo de implementar o planejamento; além disso, é visto como uma oportunidade de aprendizagem, uma vez que as pessoas precisam desenvolver novas idéias por causa dos imprevistos. Na UFAL, algumas dessas 'idéias emergentes' já apresentam alguns resultados institucionalizados, como alterações de estruturas, estratégias, normas, e outros; em alguns casos, essas idéias são até incorporadas ao planejamento da Universidade tornando-se ações deliberadas. Intrínseco a todo este processo de implementação de ações deliberadas e emergentes estão os processos de aprendizagem organizacional.

Este estudo identificou a existência dos processos de aprendizagem organizacional – intuição, interpretação, integração e institucionalização – durante a implementação do planejamento na UFAL. Além disso, contribuiu para a compreensão de como aconteceram esses processos, assim como suas inter-relações a partir da ocorrência dos processos de assimilação e de utilização da aprendizagem na organização estudada.

A existência do processo de intuição durante a fase de implementação do planejamento na UFAL, aconteceu por meio das pessoas (individualmente) ao terem *insights* intuitivos baseados em conhecimentos especializados (essencialmente, conhecimentos tácitos);

experiências anteriores em outras organizações e, também, na UFAL; e reconhecimento de padrões ao longo do tempo. Os resultados deste estudo, ajudam a compreender como acontece esse processo na organização estudada.

Apesar das pessoas terem *insights* intuitivos durante a execução das ações planejadas na UFAL, apenas alguns deles (selecionados pela própria pessoa) são explicitados para as outras pessoa. Contudo, os resultados apontam que mesmo sem antes verificar a existência de condições favoráveis para implementar a idéia, a pessoa tende a explicitá-la para um colega de trabalho ou para seu superior imediato. Este processo de interpretação ocorreu a partir da utilização de conhecimentos tácitos, mapas cognitivos e linguagem verbal.

A existência do processo de integração foi percebida no desenvolvimento de reuniões formais em grupo, o qual aconteceu com uso intensivo de linguagem verbal, compartilhamento de idéias e interpretações, compreensões compartilhadas e ajustes de diferentes pontos de vista. O resultado desse processo foi, em algumas vezes, integração de comportamento e de crenças, e em outras vezes, apenas de comportamento. Percebe-se que essa dinâmica varia de acordo com o grupo onde acontece o processo de integração. Outro resultado deste processo foi a evolução de significado das ações planejadas, ou seja, algumas das ações deliberadas no planejamento deixaram de ser importantes ou passaram a ser mais importantes no decorrer do tempo. Contudo, foram identificados alguns fatores que podem atuar como *bloqueios* de compartilhamento no processo de integração, entre eles estão: medo da pessoa perder *status* ou poder, não utilização de espaços formais integradores e ausência de liderança para conduzir o processo.

O processo de institucionalização ocorreu por meio da criação e alterações de normas, procedimentos, rotinas, projetos, programas, sistemas e estratégias organizacionais. Algumas vezes foi decorrente de idéias planejadas e outras vezes de idéias emergentes. No entanto, a institucionalização dos *insights* intuitivos pode ser afetada por alguns fatores (*bloqueios*) identificados neste estudo: resistência das pessoas, falta de apoio da gestão superior, ausência/pouca habilidade política dos ‘defensores’ da institucionalização e falta de recursos (principalmente, financeiros).

Identificou-se que, na organização estudada, dificilmente uma pessoa irá conseguir mover *insights* intuitivos através dos processos de interpretação, integração, e institucionalização, sem o apoio e suporte de outras pessoas, principalmente da gestão superior (ao contrário do que aconteceu no estudo realizado por CROSSAN; BERDROW, 2003).

Quando, a idéia vem de uma pessoa que tem certo grau de credibilidade, poder e influência na Universidade é mais provável que seja aceita pelo grupo e, posteriormente, institucionalizada. Contudo, os processos de integração são apontados como essenciais para que isso ocorra.

Apesar de haver uma tendência que depois de institucionalizados os mecanismos organizacionais prevaleçam um longo período na organização, percebe-se que quando esses mecanismos não atendem mais as necessidades organizacionais e se tornam obsoletos são mudados. Se por um lado, institucionalizar novos mecanismos na universidade demanda significativos esforços, passando pelos processos de intuição, interpretação e integração da aprendizagem. Por outro lado, alterar os mecanismos existentes é um processo semelhantemente (ou mais) difícil, que envolve alto grau de convencimento coletivo e de articulação política para que as mudanças sejam institucionalizadas, com impactos para novos processos de intuição, interpretação e integração. A organização pesquisada está vivendo um processo desse, onde diversas normas (inclusive Estatuto e Regimento Geral) estão sendo alterados depois de três anos institucionalizadas.

No contexto da organização pesquisadas, os processos integradores no nível grupal são facilitados por contextos e mecanismos organizacionais existentes na organização, como por exemplo, reuniões, treinamentos, seminários, entre outros. Assim como observado por Nonaka e Takeuchi (1997), são as condições proporcionadas pela organização que auxiliam as atividades dos grupos, assim como a criação e o acúmulo do conhecimento no nível individual. No entanto, este estudo demonstra que a institucionalização de *insights* intuitivos e a alimentação de novas idéias a partir dos mecanismos institucionalizados é mais do que um processo de criação e transferência de conhecimento, é uma questão de aprendizagem organizacional.

Além de identificar a existência de processos de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento na UFAL, este estudo proporciona uma descrição e análise desses processos de aprendizagem a partir do *framework* dos 4I. Assim, este trabalho apresenta resultados relevantes no que diz respeito à investigação da aprendizagem organizacional e dos fatores relacionados a esse processo.

Apesar do *framework* dos 4I de aprendizagem organizacional ter se revelado um instrumento robusto de análise, contribuindo para compreender os processos de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento na UFAL, existem alguns aspectos que não são considerados por este *framework* os quais foram identificados neste estudo. Especificamente, aspectos referentes à políticas e poder, os

quais já foram apontados por Lawrence *et al.* (2005). Assim, apesar de não aprofundar o estudo do papel desses fatores, este trabalho deixa uma contribuição teórica neste sentido, uma vez que aborda além dos processos psicológicos e sociais do *framework* de Crossan, Lane e White (1999) também identifica empiricamente nas análises desses processos, alguns aspectos relacionados aos processos políticos apontados por Lawrence (2005).

5.1 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Entre outras contribuições anteriormente apontadas, em geral, este trabalho contribui para visualizar possíveis pesquisas com foco na temática aprendizagem organizacional. A partir dos resultados deste trabalho e de lacunas de conhecimento identificadas no decorrer do estudo é possível visualizar algumas oportunidades para pesquisas futuras.

Ao identificar a existência de processos de aprendizagem organizacional durante a fase de implementação do planejamento estratégico na UFAL, por meio da utilização do *framework* dos 4I – intuição, interpretação, integração e institucionalização – desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999), este trabalho abre um leque de oportunidades para estudar diversos fatores envolvidos no processo de aprendizagem nas organizações.

A utilização dos mesmos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho podem ser ampliados para estudos em mais de uma organização que apresentem características diferentes, por exemplo, uma organização pública e uma organização privada, a fim de comparar os resultados obtidos e investigar como diferentes tipos de organizações desenvolvem processos de aprendizagem organizacional.

Por outro lado, futuras pesquisas poderão ser realizadas para investigar como (e se) ocorrem os processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização, e, também, *feed-forward* e *feedback* no nível de análise interorganizacional. A fim de compreender, por exemplo, como *insights* intuitivos se tornam institucionalizados nas relações entre organizações. Ou mesmo, investigar como as organizações utilizam a aprendizagem institucionalizada (via relação com outras organizações – ‘aprendizagem em rede’) para alimentar a aprendizagem no nível organizacional.

Futuros estudos também podem explorar as relações entre os diferentes tipos de estruturas organizacionais e os processos de

aprendizagem organizacional, a fim de identificar os elementos facilitadores e dificultadores de AO em diferentes contextos.

Outra área promissora para pesquisas semelhantes é estudar a influência dos processos políticos sociais propostos por Lawrence *et al.* (2005) aprofundando a compreensão sobre as relações entre as diferentes formas de poder e os processos de aprendizagem de Crossan, Lane e White (1999), por meio da realização de pesquisas empíricas com este foco.

Algumas perguntas que podem ser investigadas para aprofundar o conhecimento na área são:

- Por que algumas estratégias organizacionais (deliberadas ou emergentes) são institucionalizadas e outras não?
- Por que alguns *insights* intuitivos são institucionalizados e permanecem na organização por longo tempo, enquanto outro não?
- Como o uso de diferentes formas de poder na organização influencia o processo de aprendizagem organizacional e impactam o gerenciamento da tensão entre *feed-forward* e *feedback*?
- Quais são os fatores que influenciam a institucionalização de *insights* intuitivos em redes de organizações?
- Como as organizações em rede utilizam a aprendizagem institucionalizada ('aprendizagem em rede') para alimentar a aprendizagem no nível organizacional?

Todavia, o campo de pesquisas em aprendizagem organizacional apresenta muitos desafios e independente do quanto já se conhece, ainda há muito para se aprender.

REFERÊNCIAS

- ACKOFF, R. L. The meaning of strategic planning. **McKinsey Quarterly**, p.48-61, Summer 1966.
- ANTAL, A. B. et al. Organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. DIERKES, M. et al. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**, New York: Oxford University Press, p. 921-939, 2001.
- ARGUIN, G. **O planejamento estratégico no meio universitário**. Brasília: Estudos e Debates – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, n. 16, 1989.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: A theory of action perspective**. Addison-Wesley, Reading, MA, 1978.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D.A. **Organizational learning it: theory, method and practice**. Addison-Wesley, Reading, MA, 1996.
- BAILE, K. C. **A study of strategic planning in federal organizations**. 1998. Dissertation (Doctor) – Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- BAPUJI, H.; CROSSAN, M. From questions to answers: reviewing organizational learning research. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 397-417, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002. Original em Inglês.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações de aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração**, v. 39, n. 3, p. 220-230, 2004.
- BONTIS, N. **Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows of knowledge: an empirical examination of intellectual capital, knowledge management, and business performance**. 1999. 110f. Dissertation (Doctor of Philosophy) – Faculty of Graduate Studies – The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- BONTIS, N.; CROSSAN, M.; HULLAND, J. Managing organizational learning systems by aligning stocks and flows. **Journal of Management Studies**, v. 39, n. 4, p. 437-469, 2002.

BRYSON, J. M. **Strategic planning for public and nonprofit organizations**: a guide to strengthening and sustaining organizational achievement. 3. ed. San Francisco: Jossey Bass, 2004.

CARDOSO, L. Aprendizagem organizacional. **Revista Psicológica**, v. 23, p. 95-117, 2000.

COSTA, E. A. de. **Gestão Estratégica**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

COTHRAN, H.; CLOUSER, R. **Strategic Planning for Communities, Non-profit Organizations and Public Agencies**. 2006. Food and Resource Economics Department, Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida. Disponível em: <<http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/FE/FE64800.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2007.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage, 1998.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e mistos. 2. ed. Tradução de Luciana Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2007. Original em Inglês.

CRESWELL, J.W. **Research design**: qualitative & quantitative approaches. Sage: Thousand Oaks, 1994.

CROSSAN, M. et al. Organizational learning: dimensions for a theory. **International Journal of Organizational Analysis**, v. 3, p. 337-360, 1995.

CROSSAN, M.; BERDROW, I. Organizational learning and strategic renewal. **Strategic Management Journal**. v. 24, n. 11, p. 1087-1105, 2003.

CROSSAN, M.; HULLAND, J. Leveraging knowledge through leadership of organizational learning. In: CHOO, W.W.; BONTIS, N. (Eds). **The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge**. New York: Oxford University Press, pp. 711-23, 2002

CROSSAN, M.; HULLAND, J. **Measuring organizational learning**. Working Paper – Presentation at the Academy of Management Conference. Boston, 1997.

CROSSAN, M.; LANE, H.; WHITE, R. An organizational learning framework: from intuition to institution. **The Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, pp. 522-537, 1999.

CUNHA, C. J. C. A. **Planejamento estratégico em universidades**. NEST- Núcleo de Estudos - Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

DE GEUS, A. P. Planning as learning. **Harvard Business Review**, March-April, p. 70-74, 1988.

DELGADO FILHO, A. B. **Uma análise do processo de planejamento estratégico da pró-reitoria de desenvolvimento universitário da Unicamp**. 2004. 199f. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia Mecânica/ Gestão da Qualidade Total) – Faculdade de Engenharia Mecânica, Universidade Federal de Campinas, Campinas, São Paulo.

DRUCKER, P. F. **Introdução à administração**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

DUTTA, D.; CROSSAN, M. The nature of entrepreneurial opportunities: understanding the process using the 4I organizational learning framework. **Entrepreneurship: Theory and Practice**, v. 29, n. 4, p. 425-449, 2005.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. **Humans Relations**, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, 1997.

EASTERBY-SMITH, M. et al. Constructing contributions to organizational learning: Argyris and the next generation. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 371–380, 2004.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M. et al. (orgs.) **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, p. 41-63, 2001.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. Introduction: watersheds of organizational learning and knowledge management. In: EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M. (eds). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Malden: Blackwell, p.1-15, 2005.

ENDLICH, N. **A strategic planning and organizational learning at NASA: an investigation of the nexus between strategic planning and organizational learning.** 2001. 186f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Human Development) - Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

ESTRADA, J. S. **Os rumos do planejamento estratégico na universidade pública.** 2000. 206f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FIOL, C. AND LYLES, M. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985

FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JUNIOR, M.M.. **Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências.** São Paulo: Atlas, 2001.

FORPLAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração – Comissão de Planejamento. **Planejamento estratégico em instituições federais de ensino superior: proposta de processo participativo.** Brasília, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAMEL, G. Strategic as revolution. **Harvard Business Review**. p. 69-82, Jul./Aug., 1996.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P.C., STARBUCK, W.H (Eds). **Handbook of Organizational Design.** Oxford University Press: Oxford, p. 3-27, 1981.

HOLAN, P. M.; PHILLIPS, N. Remembrance of things past? The dynamics of organizational forgetting. **Management Science**, v. 50, n. 11, p. 1603-1613, 2004.

HUBER, G.P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 88-115.

HUFF, A. S. **Mapping strategic thought.** Chichester: John Wiley & Sons, 1990.

HURST, D.; RUSH, J.; WHITE, R. Top management teams and organizational renewal. **Strategic Management Journal**, v. 10, p. 87-105, 1989.

HYÖTYLÄINEN, M.; ASIKAINEN, H. **Knowledge management in designing and developing ICT consulting services**. Working Paper – Helsinki School of Economics, 2005.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Práticas inovadoras de gestão nas áreas administrativas de planejamento das instituições federais de ensino superior**. Brasília, 2005.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1. p. 37-50, 1993.

KING, W. R.; CHUNG, T. R.; HANEY, M. H. Special issue on knowledge management and organizational learning. **The International Journal of Management Science**, v. 36, n. 2, p. 167-172, April 2008.

KUHN, T.S. **The structure of scientific revolutions**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAWRENCE, T. B. et al. The Politics of Organizational Learning: integrating power into the 4I framework. **Academy of Management Review**, v. 30, n. 1, p. 180-191, 2005.

LEVITT, B.; MARCH, J. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p. 319-340, 1988.

LIP LICHAM, C. La planificación estratégica como aprendizaje. **Rev. Med. Hered. [online]**, v.16, n.1, p.46-57, 2005.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, 2003.

MARCH, J. G. Exploration and exploitation in organizational learning. **Organization science**, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case studies applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Publications, 1998.

MEYER JUNIOR, V. Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade. In: FINGER, A. P. **Universidade: organização**,

planejamento, gestão. Florianópolis, UFSC/ CPGA/NUPEAU. p. 53-69. 1988.

MICHELON, M. J. et al. A criação do conhecimento corporativo promovido pelos fluxos de informações gerados na implantação do planejamento estratégico. **Revista Produção**, v. 6, n. 1, Florianópolis, 2006.

MINTZBERG, H. A criação artesanal da estratégia. In: MONTGOMERY, C. A; PORTER, M. E. **Estratégia: a busca da vantagem competitiva.** Tradução de Bazán Tecnologia e Linguística. Rio de Janeiro: Campus, p. 419-437, 1998. Original em Inglês.

MINTZBERG, H. AHLSTRAND, B; LAMPEL, J. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico.** Tradução de Nivaldo M. Júnior. Porto Alegre: Bookman, 2000. Original em Inglês.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, D. de P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e prática.** 24. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PATRIOTTA, G. **Organizational knowledge in the making: how firms create, use, and institutionalize knowledge.** United States: Oxford University Press, 2003.

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management science. In: DIERKES, M. et al. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**, p. 60-88, New York: Oxford University Press, 2003.

PAWLOWSKY, P; FORSLIN, J.; REINHARDT, R. Practices and tools of organizational learning. In: DIERKES, M. et al. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**, pp. 775-793. New York: Oxford University Press, 2003.

POLANYI, M. **The tacit dimension.** New York: Doubleday, 1967.

POPPER, C.; LIPSHITZ, T. Organizational learning mechanism a structural and cultural approach to organizational learning. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 34, n. 2, p. 161-179, 1998.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. In: EASTERBY-SMITH, M. et al. **Aprendizagem**

organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, p. 41-63, 2001.

PROBST, G.; BUCHEL, B. S. T. **Organizational learning.** London: Prentice Hall, 1997.

REAL, J. C.; LEAL, A.; ROLDÁN, J. L. Aprendizaje organizativo y tecnologías de la información: influencia en el desarrollo de competencias distintivas tecnológicas y resultados empresariales. **Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa**, v. 15, n. 4, p. 9-32, 2006.

REBELO, T. M.; GOMES, A. D. Organizational learning and the learning organization: reviewing evolution for prospecting the future. **The Learning Organization**, v. 15, n. 4, p. 294-308, 2008.

REICHERS, A.; SCHNEIDER, B. Climate and culture: an evolution of constructs. In: Schneider, B. (Ed.). **Organizational Climate and Culture.** Jossey-Bass, San Francisco, CA, p. 5-39, 1990.

RODRIGUES, E. D. **A participação da intranet nos processos de criação de conhecimentos nas organizações.** 2006. 231f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza.

SAITO, A.; UMEMOTO, K; IKEDA, M. A strategy-based ontology of knowledge management technologies. **Journal of Knowledge Management**, v. 11, n.1, p. 97-114, 2007.

SANTOS, Jane L. S; GONÇALVES, M. M; MARTINS, F. **Gestão estratégica na universidade:** uma abordagem sistêmica. In Teoria geral de sistemas: uma abordagem multidisciplinar do conhecimento. FACHIN, G. R. *et al.* (organizadores). Florianópolis: UFSC, 2007.

SANTOS, Jane L.S.; BRAGA, Marcus de M.. Aprendizagem organizacional e o processo de planejamento estratégico nas organizações: criação de conhecimento por meio dos fluxos de informações. In: Simpósio de Engenharia da Produção - SIMPEP, 2008, Bauru, São Paulo. **Anais XV SIMPEP**, 2008.

SCHECHTER, C. Organizational learning mechanisms: the meaning, measure, and implications for school improvement. **Educational Administration Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 155-186, 2008.

SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

STEIL, A. V. **Competências e aprendizagem Organizacional**. Florianópolis: Instituto Stela, 2006.

TAKAHASHI, A. R. W. **Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. 2007. 467f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Universidade de São Paulo, São Paulo.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSANG, E. W. K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, v. 5, n.1, p. 73-89, 1997.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Plano Emergencial para 150 dias de gestão. Maceió, 2003.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2005-2009. Maceió, 2004.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Projeto para desenvolvimento do planejamento estratégico institucional. Maceió, 2005.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Projeto de interiorização. Maceió, 2005.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Estatuto e regimento geral da UFAL. Maceió, 2006.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Relatório de gestão. Maceió, 2007.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2008-2012. Maceió, 2008a.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Plano de ações das pró-reitorias 2008/2009 - Plano da Gestão “UFAL mais viva”. Maceió, 2008b.

VEGA, R. L. A. Dialogic relation between strategic planning and organizational learning. **ACIMED**, v. 14, n. 6, 2006.

VERA, D.; CROSSAN, M. Organizational learning and knowledge management: toward an integrative framework. In: EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M. (eds). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Malden: Blackwell, p.1-15, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANNA, I. O. de A. Planejamento estratégico e participativo: elaboração, fatores facilitadores e dificultadores de sua implantação na universidade. **Anais: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/area1.htm>.> Acesso: 13 mar. 2007.

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review. **MIS Quarterly**, v. 26, n. 2, pp. xiii-xxiii, 2002.

WEICK, K. E. The non-traditional quality of organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 116-124, 1991.

WILKINSON, G.; MONKHOUSE, E. Strategic planning in public sector organizations. **Executive Development**, v. 7, n. 6, p. 16-19, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE 1 - PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

TIPO DE DOCUMENTO	
NOME DO DOCUMENTO	
RESPONSÁVEL	
DATA DE PUBLICAÇÃO	
Processo de Gestão da UFAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Principais características da organização: - Fatos marcantes/importantes para a Universidade: 	
Processo de Planejamento na UFAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Principais etapas: - Áreas (e pessoas) envolvidas: - Principais ações estratégicas para a gestão: - Resultados esperados: - Prováveis dificuldades/limitações para implementar o planejado: 	
Existência dos 4I	
<ul style="list-style-type: none"> - Processo de implementação de ações em que se percebe a existência de aprendizagem (4I: intuição, interpretação, integração e institucionalização). 	

APÊNDICE 2 – PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Pesquisa: O Processo de aprendizagem organizacional durante a implementação do planejamento estratégico na Universidade Federal de Alagoas		
Data:	Hora:	Local (Unidade/Setor):
Entrevistado:		
Maior formação:		
Cargo:	Quanto tempo no cargo:	
Tempo da entrevista:		
Perguntas:		
P1 - Na UFAL, quais as principais dificuldades para executar as ações planejadas?		
AO1- O(a) Sr.(a) já participou de outros processos de planejamento estratégico. Se sim, como?		
AO2- Durante a execução do planejamento na UFAL, acontece de o(a) Sr.(a) ter idéias (insights)? Se sim, como? (Em que estão baseadas?)		
AO3- Como o Sr.(a) interpreta as suas novas idéias (que surgem durante a execução do planejamento) para si mesmo e para os outros?		
AO4- O entendimento (interpretação) de como executar as ações definidas no PE está baseado em seus próprios conhecimentos ou em outras fontes (p.ex.: outras pessoas, dados institucionais, relatórios)?		
AO5- No seu setor as pessoas costumam conversar/discutir em grupo sobre a execução do PE? Se sim, como? (informalmente, via reuniões, seminários, outros)		
AO6- Qual a dinâmica dessas reuniões? (Perguntas complementares: - As pessoas buscam compreender o ponto de vista de todos? - Estão dispostos a repensar decisões (ações definidas no PE) quando se apresentam novas informações ou novos conhecimentos? - Compartilham entre elas a forma como executam as ações do PE (trocando suas experiências)?		
AO7- As sugestões/idéias (e conhecimentos novos) dos funcionários que fluem na fase de implementação do planejamento são, geralmente, colocadas em prática? / Como? (por meio do estabelecimento de sistemas, normas, e/ou outras formas?)		

AO8- As ações previstas no PE, geralmente são estabelecidas como novas rotinas, sistemas, estruturas, (entre outros)? / Como acontece esse processo?
FF1- O(a) Sr.(a) percebe alguma ação que está sendo desenvolvida na UFAL que surgiu a partir do planejamento ou de uma idéia de alguma pessoa da Universidade? (Qual? Como isto está sendo implementado?).
FF2- As recomendações/sugestões de pessoas ou de grupos são adotadas pela Universidade? (cite algum exemplo)
FF3- As lições aprendidas (novos conhecimentos e experiências) são ativamente compartilhadas com outras pessoas e grupos? Como?
FF4- As decisões de grupo são apoiadas pelas pessoas individualmente (e também, pela administração central)?
FB1- Qual a influência daquilo que já foi implementado na Universidade no seu trabalho individual (e em grupo)? (Em sua percepção há aprendizagem?)
FB2- A estrutura organizacional permite trabalhar de forma a alcançar os resultados previstos no PE?
FB3- As políticas e os procedimentos da organização (estabelecidos com o processo de PE) auxiliam o trabalho individual?
FB4- Os sistemas de informações (ou bases de dados) facilitam o compartilhamento de informações entre as pessoas e os grupos?
O(a) Sr.(a) quer comentar ou complementar alguma coisa?
<i>Agradecimento: Obrigada por sua participação nesta entrevista! Garanto-lhe a confidencialidade das respostas e o seu anonimato na apresentação dos resultados.</i>
<u>Contatos do entrevistado</u> E-mail: Telefone:

APÊNDICE 3 – PROTOCOLO OBSERVACIONAL

NOTAS DESCRITIVAS (descrição dos participantes, relato de determinadas atividades observadas, entre outras)	NOTAS REFLEXIVAS (considerações pessoais da pesquisadora, por exemplo: idéias, impressões, entre outras)