



FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL PARA A CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

Francisca Mary Magalhães de Alcântara

Mestre em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação pela Universidade Federal do Paraná, Brasil. Professora da Faculdade de Educação Superior do Paraná, Brasil.

E-mail: fran.alcantara@gmail.com

Helena de Fátima Nunes Silva

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Professora da Universidade Federal do Paraná, Brasil.

E-mail: helenanuness@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva identificar se os coordenadores das Instituições de Ensino Superior Privado da Região Metropolitana de Curitiba percebem a existência dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional em seu ambiente de trabalho. Trata-se de pesquisa de caráter exploratório, descritivo e explicativo com base na literatura científica e no estudo estatístico de amostra aleatória simples realizada por meio de instrumento de coleta de dados *online* aplicado a 339 coordenadores de ensino superior da Região Metropolitana de Curitiba. Os resultados apontam que coordenadores optaram por responder “concordam plenamente” ou que “concordam” às questões utilizadas para detectar a percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem. Esta pesquisa observa que os processos de criação de significado, interpretação e seleção aparecem predominantemente nos resultados. Indica a existência de aumento na percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional relacionada com o tempo de permanência no cargo de coordenador. Conclui que os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional são percebidos pelos coordenadores de curso superior das Instituições de Ensino Superior Privadas da Região Metropolitana de Curitiba e influenciam a criação de significado.

Palavras-chave: Criação de Significado. Aprendizagem Organizacional. Fatores Facilitadores de Aprendizagem Organizacional.

THE FACILITATING FACTORS FOR ORGANIZATIONAL LEARNING FOR THE CREATION OF MEANING IN PRIVATE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN CURITIBA'S METROPOLITAN REGION

Abstract

This article aims to identify if the coordinators of the Private Higher Education Institutions of the Curitiba's Metropolitan Region perceive the existence of the facilitating factors of the organizational learning in their work environment. It has an exploratory, descriptive and explanatory character based on the scientific literature and the statistical study of a simple random sampling performed through an online data collection instrument applied to 339 coordinators of Private Higher Education Institutions in the Metropolitan Region of Curitiba. The results show that of the coordinators chose to answer "fully agree" or "agree" to the questions used to detect the perception of the facilitating factors for organizational learning. Notes that the processes of creating meaning: Interpretation and Selection, appear predominantly in the results. Indicates the existence of an increase in the perception of the facilitating factors for organizational learning related to the time as coordinator of higher education. It concludes that the facilitating factors of the organizational learning are perceived by the higher

education coordinators of the Private Higher Education Institutions of the Curitiba's Metropolitan Region and influence the creation of meaning.

Keywords: *Meaning Creation. Organizational Learning. Facilitating Factors of Organizational Learning.*

1 INTRODUÇÃO

O uso que o indivíduo faz da informação, em busca de novas soluções, durante o processo de aprendizagem permite a criação do conhecimento. Este, o conhecimento, por sua vez, como coloca Drucker (1992), constitui um dos mais importantes, senão o mais importante, ativo competitivo das organizações no início do Século XXI. O desafio das organizações é proporcionar ambientes que facilitem a interação das pessoas, que possibilitem a construção de novos significados, novas conexões e conhecimentos que mantenham vivas a sociedade, as organizações e as pessoas.

Este estudo é fruto de uma pesquisa no campo da aprendizagem organizacional, voltada à percepção do processo de criação de significado, por meio dos fatores facilitadores de aprendizagem organizacional, segundo os trabalhos de DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000), em IESP que representam uma parcela do produto interno bruto da nação. Ao se observar apenas as IESP, no Brasil, percebe-se um mercado que representa 6.67% do produto interno bruto nacional, responsável por milhares de empregos e altamente competitivo (HOPER, 2014), equivalente a 32 bilhões de Reais em 2015. Para o estudo empírico foi escolhida a Região Metropolitana de Curitiba por ser uma das mais pungentes regiões metropolitanas do Brasil (IBGE, 2010) e pela proximidade geográfica das pesquisadoras consistindo de vinte e nove municípios (PARANÁ, 2014) que abrigam 71 IESP, segundo os dados do MEC (BRASIL, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996 determina, em seu Artigo 19 que as instituições de ensino, de modo geral, devem ser categorizadas, do ponto de vista administrativo, como públicas ou privadas. Sguissardi (2008) destaca que, a partir de 1998, aparece no Censo da Educação Superior do INEP uma caracterização extra para as IESP, dividindo estas instituições em privadas, sem fins lucrativos, e particulares, tendo sido essas últimas caracterizadas como IES privadas com fins lucrativos. Do ponto de vista deste estudo, a expressão Instituição de Ensino Superior Privada (IESP) refere-se às instituições de ensino, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) são administradas, mantidas e controladas, pela iniciativa privada e, como tal, tem o direito de cobrar por seus serviços, não fazendo distinção entre as instituições com ou sem fins lucrativos.

Do ponto de vista organizacional de uma IESP, o coordenador de curso ocupa a posição de responsável imediato pelo sucesso financeiro do curso que coordena, conceito suportado pelo trabalho de Franco (2002) e Delphino et. al (2008), além de funções acadêmicas (MARQUESIN; PENTEADO; BAPTISTA, 2008), políticas e institucionais (DELPHINO *et al.*, 2008). É possível extrapolar as funções do coordenador, além do sucesso financeiro e comercial, observando o envolvimento dos coordenadores, ainda segundo Franco (2002), na criação de rotinas operacionais, pedagógicas e administrativas que atendam tanto as limitações impostas pela legislação quanto às necessidades de geração de resultados impostas pelo mercado (CABEÇO; REQUENA, 2011). Estas características permitem posicionar esses profissionais em um ambiente rico em oportunidades, limitações e informações. Este mesmo ambiente propício a geração do conhecimento atende as características necessárias à criação de significado, conforme foi nos estudos de Weick (1979) e Choo (1996).

Este estudo parte da premissa que a criação de significado, em organizações, independentemente do tipo da organização é um fator predominante para a criação do

conhecimento. Sem, no entanto, se aprofundar nos constructos utilizados na geração de conhecimento em âmbito organizacional como estudado por Gonzalez e Martins (2015). Concordando, contudo, com afirmativas feitas nos estudos de Weick (1979), Choo (1996), Nonaka e Takeuchi (1997). Uma vez que exista conhecimento, este conhecimento será uma vantagem competitiva. Esta última oração sintetiza a segunda premissa que norteia esta pesquisa: o conhecimento é um fator competitivo em organizações. Existe ainda, uma terceira premissa: há fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, ou seja, existem alguns fatores institucionais que facilitam, concordando com DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000), a aprendizagem organizacional, a criação do conhecimento e, como tal, propiciam alguma vantagem competitiva nas organizações. Com base no arcabouço teórico, esta pesquisa busca determinar se os coordenadores de curso superior em IESP, limitado a Curitiba e Região Metropolitana, reconhecem a existência dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional em sua rotina e se estes fatores apresentam influência na criação de significado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta é a uma era em que a informação se destaca como um dos mais importantes ativos do portfólio das organizações contemporâneas. Sendo ao mesmo tempo fator competitivo e estruturante (DRUCKER, 1992). Nesta era, parece clara a existência de fatores inter-relacionados e interdependentes fomentadores do processo de aprendizagem: O dado, a informação e o conhecimento (SETZER, 2001).

O tema aprendizagem foge da trivialidade de tal forma que não há, na literatura, um consenso sobre a classificação das teorias de aprendizagem. Merriam e Caffarella (1999), voltados à aprendizagem individual de adultos, classificam as teorias de aprendizagem sob uma visão psicológica, em cinco grandes grupos: a) **Behaviorismo ou comportamental**: incluindo as teorias de aprendizagem que destacam que o processo de aprendizagem; b) **cognitivismo**: conjunto de teorias de aprendizagem que destacam o uso da estrutura cognitiva como fator preponderante para a aprendizagem. c) **humanismo**: engloba as teorias de aprendizagem que colocam o indivíduo como centro do processo de aprendizagem; d) **aprendizagem social**: teorias de aprendizagem que estudam o processo de aprendizagem em um contexto de relacionamento social; e) **construtivismo**: a aprendizagem é tida como um processo estruturado para a criação de significado sobre a qual uma pessoa percebe o universo ao seu redor, objetos e situações. Moreira (2011), revisitando o problema da classificação das teorias de aprendizagem consegue identificar três ângulos distintos para enfoque na classificação das teorias de aprendizagem: a) **comportamentalismo**: incluindo teorias de aprendizagem que colocam ênfase em comportamentos observáveis e mensuráveis. b) **cognitivismo**: classe que engloba as teorias de aprendizagem cujo enfoque está nos processos mentais. c) **humanismo**: nesta classe estão as teorias de aprendizagem cuja ênfase é voltada para a pessoa, sujeito da aprendizagem. Entre um e outro existem ainda os trabalhos de Pozo (2002) que classificou as teorias de aprendizagem em apenas dois grupos: a) **aprendizagem por associação** e b) **aprendizagem por reestruturação**.

Independentemente da classificação, termos como teoria de aprendizagem construtivista, ensino construtivista e construção de conhecimento parecem estar intimamente ligados aos estudos desenvolvidos por Piaget (1886 – 1980), Vygotsky (1896 – 1934), Freire (1921 – 1997), Ausubel (AUSUBEL, 2001) e Jonassen (1996). Que fundamentam toda uma linha de pensamento e pesquisa em torno da aprendizagem organizacional entre eles destacando-se os trabalhos de Choo (1996); Davenport e Prusak (1998); DiBella e Nevis (1999) e Nonaka e Takeuchi (1997).

Sabe-se mais sobre o processo de aprendizagem de animais do que sobre o processo de aprendizagem de crianças e ainda menos sobre o processo de aprendizagem de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005). Apesar disto, os processos de gestão de conhecimento em organizações, intimamente comprometidos com os processos de aprendizagem organizacional, têm origem, e estão fundamentados, sobre os processos de aprendizagem individual (CHOO, 1996) de adultos, onde o controle do ambiente não é absoluto (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005).

Os adultos aprendem aquilo que lhes é significativo por meio do uso dos recursos existentes e tomam para si a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, ressaltando ainda que, em geral, os adultos não apresentam disposição para aprender conteúdos cujo significado não seja conceitualmente imediato, importante ou entendido (ILLERIS, 2003). Este mesmo conceito foi defendido anteriormente, por Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (1970) quando afirmou que “isto implica no reconhecimento crítico, na ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instale uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”. É preciso ressaltar que Botelho et al (2011) afirmam que aprendizagem individual é insuficiente para garantir o processo de aprendizagem organizacional. Em síntese, Botelho et al (2011) concordam com Anderson e Boocock (2002) quando avaliam a aprendizagem organizacional como um fenômeno em que as partes são maiores que o todo, ou que a aprendizagem organizacional é maior que a soma das aprendizagens individuais dos componentes da organização, graças ao ambiente, regulações e características sociais que determinam um contexto específico. São estes aspectos contextuais, cuja presença estimula e facilita a geração do processo de aprendizagem, que Garvin (2000) denominou de fatores facilitadores do aprendizado. O estudo de Geleski; Zampier; Stefano (2016) realizado em uma instituição pública aponta que o comprometimento seria outro fator determinante para que ocorra a aprendizagem organizacional.

Em 1998, os pesquisadores Anthony DiBella e Edwin Nevis listaram uma série de dez fatores facilitadores, considerados por eles, como indispensáveis para a organização que deseje se tornar competitiva e atingir seus objetivos, por meio da aprendizagem. São eles: a) **investigação imperativa**: afirmam que a investigação imperativa representa a busca permanente por informações referentes ao ambiente institucional (1999); b) **defasagem de desempenho**: defasagem de desempenho, como fator facilitador, surge quando os indivíduos, de forma coletiva, percebem que existe uma diferença entre o desempenho real e aquele que é esperado pela organização; c) **preocupação com medição**: Nevis, Dibella e Gould (1996) indicaram que um dos fatores importantes para a geração e manutenção de um processo de aprendizagem é justamente o grau de preocupação com a medição do conhecimento adquirido e dos resultados operacionais da organização; d) **curiosidade organizacional**: a predisposição, a experimentação, a busca por novas condições de trabalho, a intenção de documentar o que existe na organização em busca de melhorias e progresso; e) **clima de abertura**: a liberdade de comunicação entre os indivíduos formadores da organização, sugerindo que a interação social, indicada como fator de aprendizagem individual social (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2001), tem grande importância no conjunto de fatores que induzem a aprendizagem organizacional; f) **educação continuada**: facilita o estabelecimento de uma organização voltada à aprendizagem por meio da criação de um processo de educação continuada; g) **variedade operacional**: as organizações que apoiam diversidade e variações nas estratégias, políticas, processos e habilidades dos seus indivíduos propiciam um ambiente mais eficiente quanto a aprendizagem; h) **defensores múltiplos**: estes defensores, conforme explicitado por DiBella e Nevis (1999) atuam de forma similar e têm a mesma importância dos ativistas do conhecimento caracterizados por Von Krogh, Ichio e Nonaka (2001), disseminando novas ideias, novos métodos e novas oportunidades; i) **envolvimento da liderança**: a participação ativa e pessoal da liderança no processo de aprendizagem organizacional funciona

como suporte e alavanca para a criação de uma organização voltada à aprendizagem; j) **perspectiva sistêmica**: determina a capacidade de identificar os fatores internos como causadores de problemas em detrimento dos fatores externos. Estes fatores podem ser vistos de forma sintética no Quadro 1:

Quadro 1 - Fatores facilitadores da aprendizagem organizacional segundo DiBella e Nevis

Fator Facilitador	Descrição
Investigação Imperativa	Busca constante de oportunidades de melhoria nos níveis de eficiência e efetividade.
Defasagem de Desempenho	Percepção da diferença entre a condição atual e a condição desejada para a organização.
Preocupação com Medição	Desejo de medir, acompanhar e discutir índices que mostrem o progresso da organização.
Curiosidade Organizacional	Interesse em novas práticas, métodos, processos e ideias.
Clima de Abertura	Possibilidade de compartilhamento de lições aprendidas entre setores e organizações.
Educação Continuada	Ambiente que fomente um processo de educação continua.
Variedade Operacional	Suporte a diversidade de estratégias, métodos, ideias e habilidades.
Defensores Múltiplos	A existência de pessoas, em todos os níveis, capazes de defender e difundir, os valores e processos da organização.
Envolvimento da Liderança	Líderes pessoal e ativamente responsáveis e envolvidos com o processo de aprendizagem.
Perspectiva Sistêmica	Reconhecimento da independência dos diversos setores da organização sem perda da visão do conjunto.

Fonte: Adaptado de DiBella e Nevis (1999) pelas autoras (2016)

Garvin (2000) retomou o tema dos fatores facilitadores da aprendizagem, considerando o ponto de vista organizacional e destacou apenas oito fatores facilitadores: a) **fontes de informação**: o aprendizado só poderá ocorrer nas organizações que disponham de uma grande fonte de informação. Composta, ainda segundo Garvin (2000); b) **compartilhar visões e conhecimento**: a existência de um ambiente que permita o compartilhamento de ideias, visões institucionais ou operacionais e que permita a disseminação de ideias; c) **aceitação de surpresas**: organizações cujos indivíduos estejam predispostos a aceitar imprevistos e surpresas, ocorrências fora do previsto durante o dia a dia, permitem a criação de um ambiente voltado a aprendizagem organizacional; d) **revisão de preconceitos**: as organizações devem criar um ambiente que permita, em momento de crise, que os conceitos pré-estabelecidos possam ser revistos, livremente, por seus indivíduos formadores; e) **feedback oportuno**: o retorno da organização para seus indivíduos formadores, referente a modificações, novas ideias, visões ou processos, permite que estes indivíduos possam assimilar os resultados de forma direta e mais eficiente; f) **novas ideias e opiniões**: algumas

organizações fomentam a criação de novas ideias focando no ambiente externo – concorrentes e clientes; outras, fomentam esta criação por meio da avaliação constante do ambiente; g) **ambiente de aprendizagem**: cabe à organização criar um ambiente capaz de estimular a criação da aprendizagem remetendo à uma comparação com o *Ba adaptado* ao contexto organizacional por Nonaka e Konno (1998). Garvin, Edmondson e Gino (2008) observam que a busca do ambiente propício a aprendizagem deve ser objetivo de todos os membros da organização; h) **segurança psicológica**: a organização precisa criar uma atmosfera de segurança onde erros, enganos e falhas ocasionais possam ser vistas como eventos do cotidiano organizacional e avaliadas sem punições. O trabalho de Gavin (2000) pode ser visto, de forma sintética no Quadro 2.

Quadro 2 - Fatores facilitadores da aprendizagem organizacional segundo Garvin (2000)

Fator Facilitador	Descrição
Fontes de Informação	A existência de indivíduos ou sistemas capazes de manter e disponibilizar informações.
Compartilhar Visões e Conhecimento	O estímulo ao compartilhamento de visões e conhecimento por todos da organização.
Aceitação de Surpresas	Capacidade de reagir positivamente a surpresas, incidentes inesperados, transformado estes incidentes em oportunidades de aprendizado.
Revisão de Preconceitos	Revisão contínua, e progressiva, dos valores, regras e métodos organizacionais.
Feedback Oportuno	Informação correta, coerente e oportuna da objetivos e resultados.
Novas Ideias e Opiniões	Ambiente que propicia a criação de novas ideias. Que fomenta opiniões diferentes.
Ambiente de Aprendizagem	Criação e manutenção de um ambiente voltado a aprendizagem.
Segurança Psicológica	Certeza que novas ideias, fracassos, discordância de opiniões e valores serão aceitos e usados para o progresso e não para a punição.

Fonte: Adaptado de Garvin (2000) pelas autoras (2016)

2.1 Criação de Significado

O termo, *sense-making*¹, substantivo composto que atribui um nome ao ato de criar significado surge no trabalho de Brenda Dervin (DERVIN, 1976) enquanto, uma segunda grafia, *sensemaking*, substantivo simples é defendido nos estudos de Karl E. Weick (1979). A primeira contribuição de Dervin (2003) à pesquisa nesta área, contendo o termo *sense-making*, data de 1976 e refere-se a um conjunto coerente de conceitos e métodos usados para estudar como as pessoas fazem uso da informação para dar sentido ao seu mundo pessoal e particular. Em seus trabalhos iniciais o *sense-making* foi definido como sendo um comportamento voltado à comunicação, ressaltando-se a “busca da informação, seu processamento e uso” (DERVIN,

¹*Sense-making*: do inglês, em tradução livre, criação de significado.

1983, p. 3), como as atividades centrais do processo de criação de significado. Na evolução da sua pesquisa Dervin passou a considerar o conceito de verbalização como sendo o núcleo central da sua metodologia de criação de significado (DERVIN, 1999; DERVIN; FRENETTE, 2003). Weick, ainda debruçado sobre o tema da criação de significado, busca suporte para seu estudo, envolvendo a criação de significado, *sensemaking*, nas organizações, relacionando-o aos trabalhos de Dervin (WEICK, 1979; WEICK, 1995). De fato, a pergunta “*How can I know what I think until I see what I say?*”² com a qual Weick (1979, p. 133) sumariza suas ideias suporta o conceito de verbalização de Dervin (1999). Para definir o conceito de *sensemaking*, Weick lança mão do termo *enactment* que, em tradução livre, encenação, com um sentido amplo no qual o indivíduo além de entender o ambiente, interage com este, e o modifica, encenando uma nova realidade. Weick (1995) afirma que a criação de conteúdo requer, e está estruturada, sobre sete conceitos como pode ser visto no Quadro 3.

Quadro 3 - Fatores de criação de significado segundo Weick

Fator	Descrição
Construção da Identidade	A identidade do indivíduo e a forma como ele vê a identidade da organização.
Análise retrospectiva	Entender o passado para controlar o presente e projetar o futuro.
<i>Enactment</i> e Ambientes Sensíveis	A capacidade de encenar um determinado ambiente considerando seus limites e, com isso criar este ambiente.
Atitude Social	O relacionamento social e suas limitações como peça de criação de significado.
Continuidade	A criação de significado não tem começo nem fim. Deve ser a própria essência da organização.
Foco em/por Extração de Pistas	Observar o conjunto de pistas (dados, indicadores) como ferramenta para a criação de significado
Plausibilidade	O uso da razão para consolidar os significados criados.

Fonte: Adaptado de Weick (1979) pelas autoras (2016)

Choo (1996), DiBella e Nevis (1999), Garvin (2000), Dervin (2003) (2010), Weick, (2011) mesmo colocando olhares diferentes sobre a influência do mercado, ou meio ambiente, nas organizações, concordam que o controle das organizações sobre seus efeitos no seu meio ambiente, reside em uma área cinza que fica entre o controle total e o descontrole total. Choo (1996) e Weick (2011) destacam a importância dos três processos do modelo de criação de significado que fazem parte do ambiente interno das organizações: *enactment*, seleção e retenção: a) ***enactment* ou encenação**: qualquer mudança, externa ou interna, será representada na percepção do indivíduo por meio da avaliação de pistas (WEICK, 1995), ou sinais (CHOO, 1996). b) **seleção**: o número de significados possíveis, criados pelo *enactment*, ou por mudanças ecológicas, é reduzido por meio do processo de seleção. Trata-se de um

² Do inglês, em tradução livre: Como posso saber o que penso até ver o que falo?

processo de redução de ambiguidade: o que não atende a “uma interpretação razoável” (CHOO, 1996, p. 34) é descartado. c) **retenção**: os significados criados pela encenação e previamente selecionados, são preservados na memória organizacional (WEICK, 2011). O resultado do processo de retenção é um ambiente interpretado (CHOO, 1996).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa atende o conceito de pesquisa social (BAUER; GASKELL; ALLUN, 2002), tem a intenção de avaliar uma característica de um grupo específico, é exploratória por atender a definição de Lakatos e Marconi (1996) na referência ao levantamento e análise de dados, está baseada na pesquisa bibliográfica segundo as definições de Gil (1994), atende todas as dimensões de pesquisa social conforme as propostas de Bauer, Gaskell e Allun (2002) e, quanto à forma, não pode ser classificada exclusivamente nem como qualitativa, já que considera valores subjetivos atribuídos pelos respondentes; nem como quantitativa, já que classifica os respondentes de acordo com valores meramente estatísticos; fazendo, desta forma uso de características de pesquisas tanto qualitativas quanto quantitativas (GOLDENBERG, 2004) para atingir seus objetivos.

O Paraná, segundo o relatório de evolução do ensino superior de 1999 a 2010, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentava no ano de 1991, um total de 341 cursos, 113 ofertados pelas IESP. Já no ano de 2010, o relatório apresentava uma oferta de 2.119 cursos dos quais 1.355 eram ofertados pelas IESP, representando aproximadamente 64% da oferta de cursos de graduação, distribuídos nas 195 IESP existentes no estado (INEP, 2014). Observando este mesmo relatório com mais detalhes é possível perceber que: dos 1.355 cursos ofertados em 2010 no estado do Paraná, 535 estão registrados em Curitiba e na Região Metropolitana de Curitiba (INEP, 2014). Segundo o MEC, existem 716 cursos de ensino superior credenciados por IESP em Curitiba e Região Metropolitana de Curitiba (BRASIL, 2015).

O ambiente de pesquisa é composto das IESP de Curitiba e da Região Metropolitana de Curitiba no Estado do Paraná, sem distinção na forma como são organizadas academicamente. Cabe destacar que a Região Metropolitana de Curitiba foi criada por meio da Lei Complementar Federal nº 14/73, contando com 14 municípios selecionados de acordo com critérios políticos, administrativos. Número este que foi sendo alterado ao longo do tempo chegando a 2010 com 29 municípios (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2010).

A pesquisa atingiu 71 instituições que estão fisicamente localizadas em Curitiba e na Região Metropolitana, constituindo um conjunto de 716 cursos de nível superior autorizados pelo Ministério da Educação (MEC) em seu sítio eletrônico. Foram selecionados como respondentes, para a aplicação do instrumento de pesquisa, apenas os coordenadores dos 716 cursos de ensino superior autorizados pelo MEC (BRASIL, 2015) em Curitiba e Região Metropolitana. Outro recorte teve caráter meramente prático.

O universo sofreu um recorte de caráter prático com base na análise dos sites disponibilizados pelas IESP. Algumas das instituições listadas no site do MEC (BRASIL, 2015) não existem mais, umas porque cessaram suas atividades, outras porque foram absorvidas por instituições maiores. Outro fator importante na definição da amostra foi a existência de informações sobre a instituição, curso e/ou coordenadores, resultando em um total de 44 IESP's, totalizando 557 cursos autorizados pelo MEC e 467 cursos realmente ofertados e 339 coordenadores.

A coleta de dados foi realizada junto aos coordenadores das instituições que compuseram a amostra, por meio de um questionário composto por quatro partes: 1) **Perfil do Respondente**: identificar a área em que o respondente atua como coordenador de curso de graduação, o tempo de experiência na função e o número de pessoas que tem sob sua

responsabilidade, especificando discentes e docentes; 2) **Aprendizagem Organizacional e Desempenho**: questões que pudessem ser associadas ao desempenho dos coordenadores de ensino em suas atribuições regulares, de forma que os mesmos pudessem reconhecer a possibilidade da influência destes fatores no processo de aprendizagem. Para a resposta a cada questão utilizou-se a escala Likert³ (ALLEN; SEAMAN, 2007) representada pelas opções: “concordo plenamente”, “concordo”, “neutro”, “discordo” e “discordo plenamente”. Esta parte do instrumento é composta de 23 questões, usando a escala Likert anteriormente descrita, refletem em seu conjunto os fatores facilitadores da aprendizagem, conforme demonstrado no Quadro 9; 3) **Criação de Significado**: esta parte do questionário relaciona cada fator facilitador de aprendizagem organizacional, com o processo de criação de significado representados por: interpretação⁴, seleção e retenção. Essa sessão foi composta de 10 questões objetivas que permitiram aos respondentes quantizar o correspondente fator facilitador de aprendizagem organizacional em cada uma das etapas do processo de criação de significado utilizando uma escala intervalar de cinco itens; 4) **Avaliação do Instrumento**: optou-se por manter uma pergunta sobre a avaliação do questionário referente à possibilidade de constrangimento durante o processo de resposta do instrumento de coleta de dados. Como estratégia de coleta *on-line*, foi utilizado um formulário do *Google Docs* (GOOGLE, 2009). Foram enviados 339 e-mails contendo um convite para os coordenadores selecionados, de forma a criar uma amostra aleatória simples, garantido que todos os coordenadores tivessem a mesma probabilidade de responder ao questionário (HAIR *et al.*, 2009), que resultou em 65 questionários respondidos representando 19,17% do total, garantido, assim, a validade estatística do trabalho (HAIR *et al.* 2009). Utilizando-se o software *Microsoft Excel* (2010), a análise dos dados foi realizada por meio da média aritmética simples e de três medidas de dispersão: o desvio padrão, a assimetria e a curtose acompanhando o trabalho de Hair, *et al.* (2009).

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados foram organizados segundo as categorias preestabelecidas no questionário, compostas de: 1) perfil do respondente; 2) aprendizagem organizacional e desempenho; 3) criação de Significado e; 4) avaliação do instrumento.

4.1 Perfil do respondente

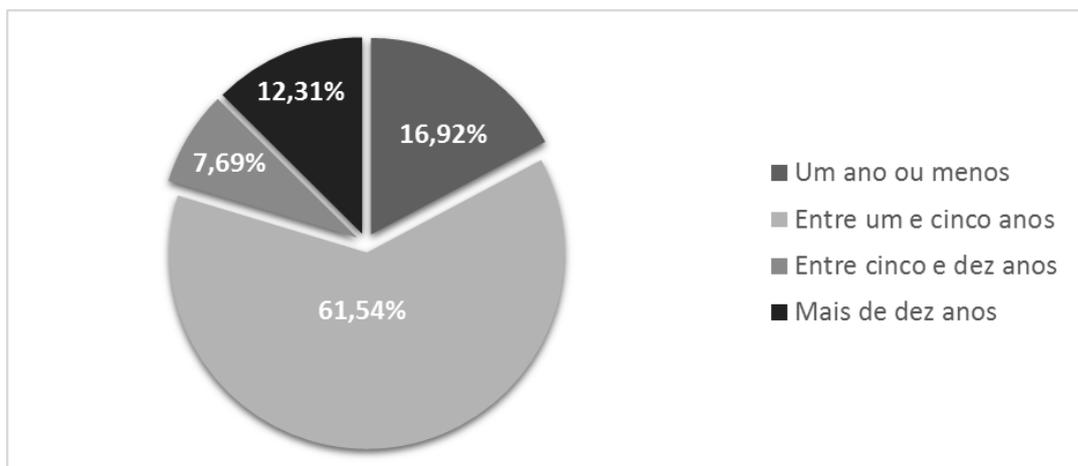
Os respondentes estão distribuídos, segundo sua área de conhecimento de tal forma que 30,51% dos respondentes foram da área das Ciências Sociais, Negócios e Direito, 6,78% da área de Educação, 10,17% da área de Saúde e Bem-estar Social, 32,20% da Engenharia, Produção e Construção, 10,17% da área de Ciências, Matemática e Computação, 1,69% da Agricultura e Veterinária e finalmente, 8,47% da área de Humanidades e Artes.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição percentual relativa ao tempo de permanência no cargo de coordenador de curso superior dos respondentes.

³Em inglês: Likert Scale, que pode ser traduzido para o português como escala Likert ou escala de Likert. Nas bases de trabalhos científicos usados neste estudo foram encontradas 19715 referências a “escala de Likert” e 15768 referências a “escala Likert”.

⁴ Ainda que, durante a pesquisa bibliográfica, o termo encenação tenha surgido como sendo mais adequado ao sentido desejado por Weick (1979), a autora optou por usar o termo interpretação no questionário.

Gráfico 1 - Tempo de Permanência no Cargo de Coordenador de curso superior



Fonte: elaborado pelas autoras (2016)

A análise estatística da relação de docentes por respondente indica que, na média, estes coordenadores supervisionam o trabalho de 32,09 docentes com desvio padrão de 66,81 indicando que não existe homogeneidade na distribuição dos 2297 docentes coordenados por estes profissionais. A análise da curtose desta distribuição de docentes 40,88 indica que a distribuição não pode ser considerada uniforme, coincidindo com o valor encontrado para a assimetria, 6,23. Do ponto de vista do corpo discente, o resultado indicou uma média de 295,61 alunos, com desvio padrão de 243,58, curtose de 7,84 e assimetria de 2,25. Novamente caracterizando uma distribuição assimétrica e não homogênea dos 18.362 discentes coordenados.

Os valores obtidos para o desvio padrão, tanto na estatística dos docentes quanto na dos discentes, se destacam indicando que não há nenhum grau de uniformidade nas relações discentes por coordenador e docentes por coordenador.

Os dados obtidos com relação aos números de cursos coordenados indicam um grau elevado de homogeneidade com desvio padrão de 0,69, curtose de 1,48 ainda que exista uma grande assimetria, 1,76. Por fim, os dados obtidos, quanto ao tempo no cargo, em anos, indicam uma distribuição simétrica e não homogênea com desvio padrão de 5,23, curtose de 0,44 e assimetria de 0,18.

4.2 Aprendizagem organizacional e desempenho

Para a análise da aprendizagem organizacional e do aprendizado foram criadas 23 questões relativas a 10 fatores facilitadores. No entanto, para a avaliação estatística foi necessário atribuir a cada opção da escala Likert um valor numérico: para a opção “concordo plenamente” foi atribuído o valor cinco (5); à opção “concordo” foi atribuído o valor quatro (4); à opção “neutro” foi atribuído o valor três (3); à opção “discordo” foi atribuído o valor dois (2); e finalmente, à opção “discordo plenamente” foi atribuído o valor um (1). Com isso foi possível verificar a média, desvio padrão, curtose e assimetria entre as respostas para cada um dos fatores facilitadores cujos resultados estão no Tabela 1:

Tabela 1 - Estatísticas da percepção dos Fatores facilitadores da aprendizagem organizacional

Fator Facilitador	Média	Assimetria	Curtose	Desvio Padrão
Investigação imperativa e fontes de informação	4,45	0,11	-0,93	0,62
Defasagem de desempenho e fontes de informação	4,71	0,12	-1,21	0,47
Preocupação com a medição e <i>feedback</i>	4,43	-0,26	-0,72	0,61
Curiosidade organizacional e aceitação de surpresas	4,51	0,37	-1,07	0,61
Clima de abertura e ambiente de aprendizagem	3,72	0,52	-0,45	0,84
Educação continuada e ambiente de aprendizagem	4,28	0,04	-0,75	0,73
Variedade operacional e compartilhar visões e conhecimento	4,08	0,69	-0,88	0,79
Defensores múltiplos e segurança psicológica	4,00	0,56	-0,77	0,83
Envolvimento das lideranças e rever preconceitos e novas ideias e opiniões	4,26	0,31	-0,99	0,84
Perspectiva sistêmica e compartilhamento de visões e conhecimento	4,20	0,64	-0,69	0,66

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016)

As estatísticas indicam um alto grau de homogeneidade na percepção de todos os fatores facilitadores, mesmo considerando os valores obtidos para curtose, assimetria e desvio padrão, exceto para o fator “*Clima de abertura e ambiente de aprendizagem*”, destacado pela linha em vermelho na Tabela 1. A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos por cada uma das questões de caracterização deste fator:

Tabela 2 - Questões relacionadas ao fator: clima de abertura e ambiente de aprendizagem

Fator Facilitador	Média	Assimetria	Curtose	Desvio Padrão
10. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de sua instituição?	4,52	3,20	-1,03	0,73
11. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições?	3,41	-0,50	0,17	0,95
12. Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você?	2,91	-0,37	0,62	0,94
13. Os coordenadores de sua instituição têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você?	4,34	-0,22	-0,76	0,84

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016)

Observa-se que as perguntas referentes ao compartilhamento de conhecimento entre instituições apresentam as menores médias 3,41 e 2,91 respectivamente, e os maiores valores para os desvios padrão 0,95 e 0,94, indicando uma falta de homogeneidade na percepção destes fatores quando o ambiente em análise inclui instituições concorrentes.

A análise estatística indica que, na média, os coordenadores “concordam” ou “concordam plenamente” com todos os fatores facilitadores, exceto, como foi destacado com “clima de abertura e ambiente de aprendizagem”. Contudo, é possível analisar estes mesmos dados apenas pelo ponto de vista da proporcionalidade. As perguntas utilizadas para caracterizar o fator “*Clima de abertura: ambiente de aprendizagem*”, mesmo quando se observa apenas as relações percentuais, ainda são as que merecem maior destaque com os piores resultados, obtidos nas perguntas que são relacionadas com instituições concorrentes: “*Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você:*” ou “*Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições*”. Conforme pode ser visto no Tabela 3:

Tabela 3 - Resultado percentual para cada fator facilitador de aprendizagem organizacional

Fator Facilitador	concordo plenamente	concordo	neutro	discordo	discordo plenamente
Clima de Abertura: Ambiente de Aprendizagem					
10. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de sua instituição:	64,62%	27,69%	4,62%	3,08%	0,00
11. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições:	10,77%	35,38%	41,54%	12,31%	0,00%
12. Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você:	3,08%	20,00%	38,46%	38,46%	0,00%
13. Os coordenadores de sua instituição têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você:	36,92%	40,00%	13,85%	9,23%	0,00%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016)

4.3 Criação de Significado

Com relação à percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional para a criação de significado. É possível observar que, exceto para o fator “*Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem)*”, em todos os fatores o processo de interpretação é proeminente. Indicando que os respondentes acreditam que este processo seja o mais significativo para a criação de significado. Mesmo no fator “*Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem)*” este processo ainda pode ser considerado como o mais significativo já que a média dos valores é igual à média dos valores para o processo de seleção.

A observação de cada um dos processos de forma individual, fazendo a análise reversa, em busca do fator facilitador de aprendizagem mais proeminente, permite encontrar

resultados interessantes. Destacando que o processo de interpretação parece estar relacionado ao fator Investigação Imperativa (Fontes de Informação), o processo de seleção parece estar relacionado tanto com o fator preocupação com Medição (Feedback Oportuno) quanto com Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento) e, por fim, o fator Retenção com o fator Preocupação com Medição (Feedback Oportuno).

É necessário ressaltar que o respondente teve a oportunidade de quantificar cada uma das três fases do processo de criação de significado para cada fator facilitador de aprendizagem organizacional. Assim, ao se observar os fatores de forma individual, não há como identificar um fator de proporcionalidade entre os três processos.

A Tabela 4 apresenta a relação entre o fator facilitador e as fases do processo de criação de significado que atingiram a maior pontuação segundo os respondentes.

Tabela 4 - Destaque das notas mais atribuídas para cada fase do processo de criação de significado por fator facilitador de aprendizagem organizacional

Fator Facilitador	Processo	5	4
1. Investigação Imperativa (Fontes de Informação):	Seleção		47,69%
2. Defasagem de Desempenho (Fontes de Informação)	Interpretação		49,23%
3. Preocupação com Medição (<i>Feedback</i> Oportuno)	Interpretação		43,08%
4. Curiosidade Organizacional (Aceitação de Surpresas)	Retenção		56,92%
5. Clima de Abertura (ambiente de aprendizagem)	Interpretação		44,62%
6. Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem)	Seleção	36,92%	
7. Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento)	Retenção		40,00%
8. Defensores Múltiplos (Segurança Psicológica)	Interpretação		47,69%
9. Envolvimento das Lideranças (Rever Preconceitos, Novas Ideias e Opiniões)	Interpretação		47,69%
10. Perspectiva Sistêmica (Compartilhar Visões e Conhecimento)	Interpretação	35,38%	35,38%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016)

A Tabela 5 apresenta a percepção dos respondentes por um determinado processo para cada um dos fatores. Mesmo o fator "*Perspectiva Sistêmica (Compartilhar Visões e Conhecimento)*" que apresenta um empate entre as notas 4 e 5 tem claramente definido o processo de interpretação.

Tabela 5 - Percepção dos fatores ao longo do tempo, considerando o tempo no cargo de coordenador

Fator Facilitador	Anos na Função de Coordenador			
	<=1	1<x<=5	5<x<=10	>10
Investigação imperativa e fontes de informação	66,34%	68,78%	79,32%	81,23%
Defasagem de desempenho e fontes de informação	61,63%	63,45%	67,01%	70,43%
Preocupação com a medição e feedback	60,25%	75,87%	75,32%	88,45%
Curiosidade organizacional e aceitação de surpresas	56,71%	65,39%	64,87%	76,46%
Clima de abertura e ambiente de aprendizagem	18,34%	38,05%	41,58%	59,69%
Educação continuada e ambiente de aprendizagem	56,34%	68,78%	69,32%	71,23%
Variedade operacional e compartilhar visões e conhecimento	48,54%	48,45%	58,58%	79,69%
Defensores múltiplos e segurança psicológica	78,87%	79,68%	89,12%	89,23%

Envolvimento das lideranças e rever preconceitos e novas ideias e opiniões	68,84%	74,44%	87,62%	89,09%
Perspectiva sistêmica e compartilhamento de visões e conhecimento	77,54%	73,23%	78,72%	92,23%

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é difícil confirmar que os coordenadores de curso superior percebem os fatores facilitadores da aprendizagem, como foram definidos por DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000), considerando os resultados tanto dos valores estatísticos quanto de proporcionalidade. Contudo, isto parece ficar claro quando, por exemplo, se observa de forma global, médias maiores que quatro, para 80% das questões de avaliação, representando que 84,53% dos respondentes optaram por escolher as opções “concordo plenamente” ou “concordo” nestas questões.

As questões referentes ao fator “*Clima de abertura: ambiente de aprendizagem*”, que apresentaram uma quantidade maior de respondentes escolhendo as opções “neutro”, “discordo” e “discordo plenamente”, permite inferir que os coordenadores percebem a existência do fator de aprendizagem organizacional, porém discordam da existência deste fator nas relações entre instituições distintas. Esta mesma estatística também indica que os processos de interpretação e seleção aparecem predominantemente nos resultados analisados, com percepção global de 72,62% e 64,62% respectivamente. O simples reconhecimento destes processos na criação de significado, pelos coordenadores de curso superior, indica que eles entendem a importância destes para o desempenho das suas funções o que corrobora os estudos de Choo (2000) e Weick (2011). Há ainda uma consideração a ser feita: o cruzamento dos resultados, agrupados por anos de trabalho no cargo de coordenador para indicar que a percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem é, por si só, um processo de aprendizagem, novamente corroborando com Choo (2000) e Weick (2011) quando afirmam, em momentos distintos, que a aprendizagem depende do ambiente e do tempo, como pode ser visto no Quadro 8 que indica o percentual de respondentes que escolheu as opções “concordo plenamente” e “concordo”, novamente ressaltando em vermelho os valores correspondentes a “Clima de abertura: ambiente de aprendizagem”.

Novamente, o fator “*Clima de abertura e ambiente de aprendizagem*” é dissonante, enquanto todos os outros fatores indicam um aumento da concordância ao longo do tempo de forma quase uniforme, este fator apresenta a maior discrepância entre os coordenadores que estão no cargo de coordenador há um ano ou menos, e os que estão há mais de dez anos nessa função. Observe-se que as perguntas utilizadas para avaliação deste fator têm relação com as interações entre instituições de ensino e, pode estar exatamente neste ponto a razão da discordância. O tempo no cargo pode ter criado uma rede de relacionamentos que minimize o efeito da concorrência.

O número de respostas obtidas pelo instrumento de coleta foi suficiente para determinar a influência, prevalência, e percepção dos coordenadores de curso superior nos processos de criação de significado dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional corroborando os trabalhos de DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000) com a indicação de que 84,53% “concordam plenamente” ou simplesmente “concordam” com a existência destes fatores nos seus ambientes ocupacionais. Desta forma, foi possível analisar a influência dos fatores facilitadores de aprendizado segundo os modelos definidos por DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000) para a criação de significado nas IESP de Curitiba e Região Metropolitana,

segundo a percepção dos coordenadores de curso superior destas instituições, criando uma relação entre os fatores facilitadores de aprendizado e os processos de criação de significado. A pesquisa indicou a prevalência dos processos de interpretação e seleção com percepção de 72,62% e 64,62% respectivamente, corroborando os trabalhos, primeiro de Dervin (1976), Weick (1979) e, finalmente de Choo (1996). A percepção apresentada pelos respondentes quanto as relações entre os processos de criação de significado, seleção e percepção, e os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional indica um processo de criação de conhecimento relacionado ao próprio ambiente organizacional, concordando com os trabalhos de DiBella e Nevis (1999) e de Garvin (2000). Essa concordância valida os conceitos apresentados por estes pesquisadores no ambiente das IESP de Curitiba e Região Metropolitana. Estas IESP foram caracterizadas por meio de uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica permitiu categorizar as IESP no Brasil separando-as das instituições de ensino superior público, conforme o trabalho de Cavalcante (2000). Mostrou também que a Região Metropolitana de Curitiba abriga 44 IESP onde são ofertados 467 cursos de ensino superior coordenados por 339 profissionais, onde 16,92% estão no cargo há um ano ou menos; 61,54% estão no cargo há mais de um ano e menos de cinco anos; 7,69% estão no cargo há mais de cinco anos e menos de dez anos; e 12,31% estão no cargo há mais de dez anos com tempo de permanência médio de 4,7 anos coordenando 2297 docentes e 18362 discentes.

A análise estatística dos dados permitiu observar que os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, estudados por DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000), são percebidos pelos coordenadores de curso superior das IESP de Curitiba e Região Metropolitana, como foi destacado anteriormente, concordando com o referencial teórico levantado durante a pesquisa bibliográfica. A observação dos resultados desta análise estatística mostrou que estes coordenadores avaliam os fatores que dependem primordialmente do respondente com notas mais elevadas e indicam, com notas menores, os fatores que dependem do ambiente organizacional ou da relação entre instituições de ensino.

A análise estatística dos dados coletados também indicou que os coordenadores percebem o efeito dos fatores facilitadores na criação de significado (WEICK, 1995) (CHOO, 2011), e mostra uma tendência de prevalência dos fatores interpretação e seleção (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005), evidenciando que os coordenadores de curso superior das instituições de ensino privado percebem a influência dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional para a criação de significado.

Esta pesquisa não teve a pretensão de encerrar o assunto, mas tão somente a intenção de observar e registrar a situação atual das IESP na Região Metropolitana de Curitiba. No decorrer da pesquisa surgiram novas questões que podem ser utilizadas para nortear a continuidade dos estudos deste tema. Entre elas destaca-se a criação de um processo de avaliação que permita identificar o peso da concorrência na criação de conhecimento nas instituições de ensino; e como a relação entre o número de docentes ou discentes influencia este processo.

Uma análise mais detalhada dos porquês relacionados ao aumento da percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem ao longo do tempo, como a análise estatística desta pesquisa ressaltou, também parece ser um tema para pesquisas futuras. Além disso, a disparidade na avaliação dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional que em uma análise passional como a que é feita pelo respondente durante o preenchimento de um questionário, suscita novas questões: seria a percepção dos fatores facilitadores influenciada por um mecanismo psicológico de defesa e auto preservação?

REFERÊNCIAS

- ALLEN, E.; SEAMAN, C. A. Likert Scales and Data Analyses. **Quality Progress**, 2007. Disponível em: <http://mail.asq.org/quality-progress/2007/07/statistics/likert-scales-and-data-analyses.html>. Acesso em: 01 Jul. 2016.
- ANDERSON, V.; BOOCOOCK, G. Small firms and internationalisation: learning to manage and managing to learn. **Human Resource Management Journal**, Boston, v. 12, n. 3, p. 5-24, Jul. 2002.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUN, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 16-35.
- BOTELHO, L. D. L. R. et al. Origens e perspectivas teóricas sobre aprendizagem gerencial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 7, 2011, Rio de Janeiro. **Anais.**, Rio de Janeiro, 2011.
- BRASIL. LEI Nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 Jul. 2014.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**, 2015. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jul. 2016.
- CHOO, C. W. The Knowing Organization: How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge and Make Decisions. **International Journal of Information Management**, London, v. 16, n. 5, p. 329-340, set. 1996.
- CHOO, C. W.; DETLOR, B.; TURNBULL, D. **Web Work: Information Seeking and Knowledge Work on the World Wide Web**. Boston: Kluwer Academic Publisher, 2000.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know**. Boston: Harvard Business School Press, 1998.
- DERVIN, B. Strategies for dealing with human information needs: information or communication? **Journal of Broadcasting**, v. 20, n. 3, p. 324-333, 1976.
- DERVIN, B. An overview of sense-making research: Concepts, methods and results to date. In: INTERNATIONAL COMMUNICATION ASSOCIATION ANNUAL MEETING. **Proceedings.**, Dalas, 1983.
- DERVIN, B. On Studying Information Seeking Methodologically: the implications of connecting metatheory to method. **Information Processing and Management**, Trier, v. 35, n. 6, p. 727-750, Jan 1999.
- DERVIN, B. **Sense-making methodology reader: selected writings of Brenda Dervin**. Cresskill NJ: Hampton Press, 2003.

DERVIN, B. What Methodology Does To Theory: Sense-Making Methodology As Exemplar. **Theories of information behavior**, p. 25-29, Ago. 2010.

DERVIN, B.; FRENETTE, M. Sense-making methodology: Communicating. In: DERVIN, B. **Sense-making methodology reader. Selected writings of Brenda Dervin**. New Jersey: Hampton Press, 2003. p. 233–249.

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

DRUCKER, P. Drucker on management: The economy's Power Shift. **Wall Street journal**, New York, 24 Set. 1992. 16.

FRANCO, E. Funções do Coordenador de Curso: como construir o coordenador ideal. **ABMES**, 2002. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARVIN, D. A. **Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work**. Boston: Harvard Business School Press, 2000.

GELESKI, P. ; ZAMPIER, M. A ; STEFANO, S. R. Pessoas mais comprometidas aprendem mais? Survey em uma instituicao publica. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences** , v.38, n.1, Jan./Jun., 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZALEZ, R. V. D.; MARTINS, M. F. Um estudo teórico das características organizacionais que influenciam a gestão do conhecimento nas organizações. **Perspectivas em Gestão e Conhecimento**, João Pessoa - PB, v. 5, n. 2, p. 22, Jul./Dez. 2015.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 02 jul. 2016.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, abr. 1996. p. 80-88.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, F. E.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6. ed. San Diego: Elsevier, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Técnicas de Pesquisa**: Planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood: A comprehensive guide**. 5. ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 1999.

MICROSOFT. Excel functions by category. **Microsoft Excel**, 2010. Disponível em: <http://office.microsoft.com/en-001/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx>. Acesso em: 20 Jul. 2016.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

MOURA, A. M. M. D.; AZEVEDO, A. M. P. D.; MEHLECKE, Q. As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2001, Brasília. **Anais.**, Brasília, 2001.

NONAKA, I.; KONNO, N. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. **California Management Review**, Los Angeles, v. 40, n. 3, p. 40-54, Maio 1998.

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

PARANÁ. Comec. **formação da Região Metropolitana de Curitiba**, 2014. Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>. Acesso em: 25 jun 2016.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Região Metropolitana. **Portal da Prefeitura de Curitiba**, 2010. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/regiao-metropolitana-de-curitiba/186>. Acesso em: 10 Jul. 2016.

SETZER, V. W. Dado, Informação, Conhecimento e Competência. In: _____ **Meios Eletrônicos e Educação: uma visão alternativa**. São Paulo: escrituras, v. 10, 2001. Cap. 11, p. 288. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/dado-info.html>. Acesso em: 05 Jul. 2016.

VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a Criação de Conhecimento: reiventando a empresa com o poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WEICK, K. E. **The Social Psychology of Organizing**. 2. ed. New York: Randon House, 1979.

WEICK, K. E. The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. **Administrative science quarterly**, Boston, p. 628-652, Jun 1993.

WEICK, K. E. **Making sense of the organization**. 1. ed. Malden: Blackwell Publishing, 2011.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. **Crisis management**, Thousand Oaks, v. 3, n. 3, p. 81-123, 2011.

Artigo recebido em 19/02/2017 e aceito para publicação em 30/04/2018
