



REAd - Revista Eletrônica de
Administração

ISSN: 1980-4164

ea_read@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
Brasil

Molon da Silva, Francielle; dos Santos de Carvalho, Mario Cesar; Furlan da Costa, Camila; Ignez dos
Santos Rhoden, Marisa

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL A PARTIR DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO/UFRGS

REAd - Revista Eletrônica de Administração, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 829-857
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401137522010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL A PARTIR DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO/UFRGS

Francielle Molon da Silva

franmolon@yahoo.com.br

Universidade Federal de Pelotas – Pelotas, RS/Brasil

Mario Cesar dos Santos de Carvalho

coordexecutivo@fcad.edu.br

Faculdade de Castanhal – Castanhal, PA/Brasil

Camila Furlan da Costa

camilacfcosta@gmail.com

Universidade Federal do Pampa – Santana do Livramento, RS/Brasil

Marisa Ignez dos Santos Rhoden

misrhoden@ea.ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, RS/Brasil

Recebido em 26/09/2011

Aprovado em 21/09/2012

Disponibilizado em 01/12/2012

Avaliado pelo sistema *double blind review*

Revista Eletrônica de Administração

Editor: Luís Felipe Nascimento

ISSN 1413-2311 (versão on-line)

Editada pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Periodicidade: Quadrimestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

RESUMO

Estudos sobre aprendizagem e Educação a Distância (EAD) são encontrados em diversos meios de publicação. Entretanto, a articulação entre estas duas temáticas ainda se encontra como um campo aberto a novos debates. Para contribuir com esta discussão, o objetivo desse estudo é analisar o modo como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional na EA/UFRGS, a partir das experiências dos cursos de EAD por ela ofertados no período de 2005 a 2010. Para isso, utilizamos um método qualitativo estudo de caso, analisando a gestão de quatro cursos de EAD da EA/UFRGS. Os dados foram obtidos através de documentos e da observação participante e foram analisados através do emprego da técnica qualitativa da análise interpretativa. Os resultados demonstram que uma série de práticas e papéis foram estabelecidas e alteradas mais através de um processo de tentativa e erro, do que fruto de ações coordenadas, planejadas e formalizadas pelos membros das equipes de EAD. Concluímos, que as práticas refletidas, mantidas e/ou alteradas adotadas na gestão dos cursos de EAD da EA/UFRGS resultaram em aprendizagem organizacional. Porém, a ação integrada

Aprendizagem organizacional a partir das práticas de educação a distância da Escola de
Administração/UFRGS

de debate e avaliação das rotinas entre os gestores dos quatro cursos analisados, poderia trazer mais benefícios à instituição. O que poderia também reduzir a subjetividade das ações administrativas e pedagógicas.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Aprendizagem Organizacional, Educação a Distância.

**ORGANIZATIONAL LEARNING FROM PRACTICE ABOUT DISTANCE
LEARNING OF BUSINESSES SCHOOL/UFRGS**

ABSTRACT

Studies on Learning and Distance Education are found in various forms of publication. However, the articulation between these areas is still an open field for debates. To enhance this discussion, the purpose of this study is to analysis the way that has been occurred the organizational learning in the EA/UFRGS, after the experiences of the courses in distance in the period of 2005 to 2010. We used a qualitative case study method to analyze these four on-line courses at UFRGS. Data were obtained through participant observation and documentation and analyzed through the use of qualitative interpretive analysis technique. Information was collected through participant observation and was analyzed thru a qualitative interpretative technique. Findings showed that a series of practices and roles were set and changed much more as a result of trial and error process than as a result of coordinated and planned actions done by the on-line staff group. We inferred that UFRGS online course management practices that were adopted resulted in organizational learning. However, an integrated discussion and routine evaluation between the managers of the four analyzed courses could bring more benefits to the Business School, reducing the administrative and teaching subjectivity.

Keywords: Learning, Organizational Learning, Distance Learning.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre aprendizagem e educação a distância (EAD) podem ser encontrados em diversos meios de publicação, acadêmicos ou não. Entretanto, a articulação entre estas duas temáticas, principalmente no que tange às contribuições da aprendizagem organizacional, ainda se encontra como um campo aberto a novas descobertas e discussões. Por este motivo, o presente trabalho visa a contribuir para a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem organizacional nos cursos de EAD da Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A EA/UFRGS, para apoio às suas atividades de ensino, desenvolveu, por intermédio do Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi), um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

Francielle Molon da Silva, Mario Cesar dos Santos de Carvalho, Camila Furlan da Costa & Marisa Ignez dos Santos Rhoden

próprio: a plataforma NAVi. No entanto, essa não foi a única iniciativa relacionada à introdução de tecnologias nos processos educacionais que ocorreu na EA nos últimos anos.

As mudanças ocorridas, para aperfeiçoar os processos de gestão dos cursos na modalidade a distância, foram consideradas fenômenos, que resultaram em um repensar das estratégias de ensino e de aprendizagem em cursos de extensão, graduação e pós-graduação (SCHRÖEDER, 2009).

Nesse contexto, o objetivo do presente estudo é analisar o modo como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional na EA/UFRGS, a partir das experiências dos cursos de EAD por ela ofertados no período de 2005 a 2010. A fim de atingir tal objetivo, apresenta-se, no início, um breve histórico da instituição, seguido por um apanhado de referências teóricas sobre aprendizagem organizacional.

A seguir, descreve-se o método que orienta a exploração e a análise dos fatos voltados à gestão dos cursos na modalidade a distância, para desenvolver uma discussão a respeito da aprendizagem organizacional na EAD da EA/UFRGS. Na sequência, apresentam-se fatos que podem indicar como ocorre a apropriação de conhecimento, entre projetos, e como a própria trajetória de planejamento, o estabelecimento de rotinas, os questionamentos e as mudanças podem resultar em aprendizagem organizacional. Por fim, são apresentadas as conclusões e as indicações de temas para futuras pesquisas.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO (EA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

A EA/UFRGS, localizada em Porto Alegre (RS), tem papel ativo e importante na implantação e disseminação de cursos na modalidade a distância, pois oferece desde projetos de formação a Gestores de Equipamentos Públicos de Segurança Alimentar e Nutricional do Ministério do Desenvolvimento Social; passando por cursos de capacitação de Gestores do SUS; cursos de Especialização em Gestão Pública Eficaz (CEAPE), em Negociação Coletiva (NEGCOL) e em Gestão de Negócios Financeiros (GNF) do Banco do Brasil, com duas edições; cursos de extensão; cursos de atualização do Servidores do Poder Judiciário; cursos de preparação à Magistratura; oferecendo, inclusive, o Curso de Graduação a Distância em Administração (SCHRÖEDER, 2009).

Todos esses cursos são ministrados por meio da plataforma NAVi, desenvolvida na EA/ UFRGS, com apoio de diversas unidades da Universidade. A plataforma possui entre os principais recursos de aprendizagem: apresentação de informações gerais das disciplinas; notícias; vídeo-aulas; conteúdo de aulas; agenda; fórum temático; acervo de informações; enquetes; aulas interativas (*chats*); exercícios; avaliações; portfólio; estudos de caso; relatos de suporte técnico; café virtual; correio interno; estatísticas de acesso; e *scorm* (*Sharable Content Object Reference Model*). Isso demonstra a possibilidade múltipla de interação e aprendizagem disponíveis nesse ambiente (SCHRÖEDER, 2009).

Optou-se, neste estudo, por não detalhar todos os cursos ofertados na modalidade a distância na EA/UFRGS. Para fins de debate, foram escolhidos cursos nos quais os autores tiveram algum tipo de vivência, sendo, então, possível obter as informações necessárias, com o propósito de atingir o objetivo deste trabalho.

Nesse sentido, o foco de análise do processo de aprendizagem organizacional se concentrou em quatro cursos: especialização em Gestão de Negócios Financeiros (GNF), em duas edições: uma já concluída e a outra com a conclusão prevista para 2012; graduação em Administração, conclusão em 2011; e especialização em Negociação Coletiva (NEGCOL), conclusão em 2011.

O primeiro grande curso de EAD na EA/UFRGS, em termos de número de discentes, foi a especialização em Gestão de Negócios Financeiros (GNF). Um curso em parceria com o Banco do Brasil (BB), voltado para funcionários desta instituição, iniciado em 2005, com 623 alunos e concluído em 2008, com 313 alunos diplomados nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. A realização desse curso oportunizou estabelecer algumas práticas de EAD adotadas nos cursos em que a EA/UFRGS se envolveria nos anos seguintes.

O curso que inicialmente adotou procedimentos semelhantes à especialização do BB foi o projeto-piloto do Curso de graduação a Distância em Administração, resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) – entrando a partir de 2008 no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o BB e a EA/UFRGS.

Trata-se de um projeto iniciado no segundo semestre de 2006 com 610 alunos – advindos da denominada demanda interna (DI), ou seja, funcionários do BB, e da demanda social (DS), público em geral – e em 2011, ano de conclusão, formou 316 alunos.

Outro curso com número considerável de alunos e que aproveitou muito do desenvolvimento das práticas de EAD dos dois projetos anteriormente citados, foi o curso de especialização em Negociação Coletiva (NEGCOL), parceria entre o Ministério do

Francielle Molon da Silva, Mario Cesar dos Santos de Carvalho, Camila Furlan da Costa & Marisa Ignez dos Santos Rhoden

Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e a EA/UFRGS. Neste projeto foram capacitados, desde maio de 2009, cerca de 500 servidores públicos federais de todas as regiões brasileiras, chegando à conclusão 267 alunos.

Em razão do sucesso da primeira parceria entre o BB e a EA/UFRGS, desde dezembro de 2009, está em andamento a segunda edição do curso de especialização em GNF, com cerca de 420 alunos, funcionários do BB.

Baseando-se na exploração das práticas e dos recursos utilizados nesses quatro cursos, bem como na relação entre as diferentes rotinas, os procedimentos e os instrumentos, é que será analisado, nas próximas seções do trabalho, como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional na EA/UFRGS, a partir das experiências dos cursos de EAD por ela ofertados no período de 2005 a 2010. Na sequência, será apresentada a revisão teórica sobre aprendizagem organizacional que sustentou a análise dos dados.

2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

O debate a respeito da aprendizagem organizacional é um tema amplamente difundido na literatura dos estudos sobre as organizações. Entretanto, tal difusão não significa que exista consenso entre a maneira de se compreender e de se aplicar o conceito. Segundo Easterby-Smith e Araújo (2001), aprendizagem organizacional é um assunto de interpretações múltiplas, pois é desenvolvido por acadêmicos de disciplinas díspares, como estrategistas de negócio, economistas e sociólogos, sem mencionar o fato de consultores e de administradores profissionais estarem cada vez mais interessados nesse debate.

Existem, ainda, diversas ênfases relacionadas à aprendizagem, destacando a existência de uma relacionada à perspectiva técnica e outra à perspectiva social. A distinção entre elas é fruto de um debate corrente, havendo uma tendência ao fortalecimento da perspectiva social.

Para a perspectiva técnica, a aprendizagem organizacional refere-se “ao processamento eficaz, interpretação de informações tanto de dentro como de fora da organização” (EASTERBY-SMITH e ARAÚJO, p.18, 2001), tendo como principais colaboradores Argyris e Schön (1978) e Levinthal e March (1993).

A perspectiva social, por sua vez, está focada na forma como as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho, abordando a aprendizagem como uma construção social (BROWN e DUGUID, 1991; NICOLINI e MEZNAR, 1995); como um processo político (abordada de maneira superficial por ARGYRIS, 1986; SENGE, 1990); ou, ainda,

como um artefato cultural àquilo que acontece por meio da interação entre as pessoas e não na cabeça dos indivíduos (LAVE e WENGER, 1991; COOK e YANOW, 1993).

Este trabalho, nesse sentido, não se fixa na preocupação dicotômica entre uma perspectiva e outra, uma vez que seus autores compreendem a aprendizagem como um processo complexo e presente tanto nos indivíduos, quanto nas organizações.

Outro entendimento dos autores sobre aprendizagem organizacional, refere-se ao consenso de que não existe uma definição comum para Aprendizagem Organizacional. Os autores Antal et al. (2001), inclusive, destacam que a discussão sobre este tema não é fechada, pelo contrário, é uma consequência lógica da participação ativa dos pesquisadores e da multidisciplinaridade das bases que compõem este tópico.

Dando prosseguimento a este capítulo da revisão de literatura, serão apresentadas contribuições de autores que discutem as questões ligadas à aprendizagem individual e à organizacional.

Entende-se que a aprendizagem individual é condição necessária, mas não única, para a aprendizagem organizacional, conforme apontam Swieringa e Wierdsma (1995), demonstrando a complexidade real desse fenômeno. Argyris e Schön (1978), por sua vez, propõem que a aprendizagem pode ser um produto ou um processo, colocando questões do tipo: “o que temos que aprender?” e “como aprendemos?”. Esses questionamentos corroboram a tese de que existem no mínimo dois tipos de aprendizagem referentes à teoria de ação: a individual e a organizacional.

Argyris e Schön (1996) destacam que a aprendizagem organizacional ocorre quando indivíduos dentro de uma organização vivenciam uma situação problemática e a investigam em nome da organização. Eles se deparam com uma dissonância entre os resultados presentes e os esperados e respondem a ela com reflexão e ação, para retornar a uma situação controlada.

Ainda, segundo esses autores, as organizações têm um funcionamento orientado por normas, crenças e valores, assim como os indivíduos. Este funcionamento orientado está presente em seus quadros de referências e em suas práticas de atuação. Para isso, discutem sobre as Teorias Oficiais e Teorias em Uso.

As Teorias Oficiais estão presentes nos documentos e demais meios formais. Já as Teorias em Uso, são aquelas presentes no momento de atuação dos indivíduos nas organizações. Ambas estão tanto nas pessoas, quanto nas organizações e fazem parte da ótica de compreender a aprendizagem organizacional enquanto processo.

Para essa abordagem, a detecção e a correção de erros podem ocorrer em dois ciclos: simples e duplo. A aprendizagem de ciclo simples (*single loop*) se refere à aprendizagem instrumental, originada de mudanças nas estratégias de ação, com o intuito de atingir, da melhor forma, os objetivos existentes e manter o desempenho da organização sem, no entanto, modificar as normas e valores organizacionais.

Nesse tipo de aprendizagem, sempre que acontece um resultado inesperado, inicia-se uma investigação e se obtém um *feedback*, confrontando o erro detectado com as estratégias de ação da organização e de seus pressupostos.

Essas estratégias e pressupostos, por sua vez, são modificados com o propósito de manter o desempenho planejado, considerando as normas e os valores existentes. A aprendizagem de ciclo duplo (*double loop*) envolve a revisão crítica da Teoria em Uso por meio do questionamento dos princípios, das regras e dos valores vigentes na organização.

Este *feedback* duplo, além de proporcionar a correção objetiva de falhas e de suas causas, apresenta como resultado uma reflexão, uma mudança de valores e diretrizes organizacionais, definindo ou reestruturando, assim, novas prioridades e normas. As estratégias e os pressupostos da organização podem mudar ao mesmo tempo ou como consequência da mudança de valores (ARGYRIS e SCHÖN, 1978; ARGYRIS e SCHÖN, 1996; ARGYRIS, 1998).

A proposta de Argyris e Schön (1978), ainda dentro das concepções de ciclos de aprendizagem, ressalta que pode existir um ciclo transversal de aprendizagem, conhecido como *deuterolearning*, referente ao processo de “aprender a aprender”, algo como ter um *background*, refletir sobre o que já foi vivido e aprendido em situações anteriores, como um ciclo que ocorre depois dos outros dois já terem sido “superados”.

Nesse ciclo, as pessoas aprendem a refletir sobre os contextos prévios da aprendizagem ao descobrirem as situações facilitadoras ou inibidoras e ao questionarem experiências passadas da organização. Desse modo, os processos de aprendizagem têm relação direta com os conteúdos e as consequências ou resultados da própria aprendizagem, para decidirem, se as referências que orientam as ações pessoais e práticas organizacionais permanecem ou se alteram.

Dentre as concepções que consideram a aprendizagem um processo de troca de condutas ou comportamentos, Swieringa e Wierdsma (1995) também propõem que a organização seja uma instituição e um instrumento regulador do comportamento organizacional, dos princípios, *insights* e das regras, e, assim, apresentam, como um dos

componentes da aprendizagem organizacional, a compreensão das trocas e dos complementos das imagens que as pessoas possuem do processo de trabalho, da cooperação e das ações.

Dessa forma, a aprendizagem é vista por esses autores, partindo de uma adaptação do ciclo de Kolb, como um sistema e uma construção. Um processo cíclico e interminável – composto por fases de fazer, refletir, pensar, decidir e (re)fazer – permitindo que aconteça o autoconhecimento do indivíduo.

Como consequência, as pessoas podem desenvolver um maior potencial de aprendizagem e a meta-aprendizagem (“aprender a aprender”), promovendo “saltos” no processo de aprendizagem, levando à construção do aprendizado coletivo. Isso porque o indivíduo, no ambiente de trabalho, interage constantemente com outros e aprende com eles, assim como contribui para o processo de aprendizagem de seus colegas, individual e coletivamente.

É no cerne da noção de coletivo que Swieringa e Wierdsma (1995) pontuam a aprendizagem organizacional como coletiva, não sendo promovida pela soma das partes das aprendizagens individuais, mas como trocas organizacionais que podem ocorrer em três níveis.

Estes níveis influenciam a maneira de pensar e de agir das pessoas, contribuindo para a formação do comportamento organizacional e para o desenvolvimento de competência (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995). Vale destacar que essas instâncias organizacionais de aprendizagem estão embasadas nos ciclos de Argyris e Schön (1978; 1996) e que, embora existam tais mudanças, elas não necessariamente são pensadas e planejadas pela organização.

Os três ciclos apontam a necessidade de haver mudanças ou alterações para configurar a aprendizagem organizacional, sendo o primeiro ciclo representado pelas aprendizagens coletivas, que alteram as regras (instruções explícitas, tais como manuais, diagramas ou descrições de trabalho, e instruções implícitas, tais como símbolos, histórias ou gestos), obtendo como resultado melhorias no trabalho.

O segundo nível aponta para mudanças nas regras e nos *insights* (estratégica, estrutura e cultura), apresentando como resultados a renovação dos *insights* com os mesmos princípios. No terceiro nível, questiona-se a identidade da organização e de seus princípios; assim, a aprendizagem pode ser descrita como o desenvolvimento de novos princípios.

Percebe-se até este momento que tanto Argyris e Schön (1978; 1996), quanto Swieringa e Wierdsma (1995) trabalham no sentido de compreender a aprendizagem organizacional como um processo que pode ser modificado por meio de ciclos. É justamente

Francielle Molon da Silva, Mario Cesar dos Santos de Carvalho, Camila Furlan da Costa & Marisa Ignez dos Santos Rhoden

nos ciclos que ocorre a aprendizagem organizacional, vista como coletiva, sem desconsiderar o fato de haver aprendizagem individual, enfatizando a possibilidade de se ater a questões e a alterações que necessitam de visão e de ação conjuntas.

No entanto, a aprendizagem organizacional não ocorre apenas por meio de mudanças nas regras, *insights* ou nos princípios. Mesmo que aconteçam reestruturações, o passado não é simplesmente esquecido. As organizações são compostas de rotinas, metas, comportamentos, trocas, experiências e de uma história, como afirmam Levitt e March (1995).

Deste modo, as organizações podem aprender pela codificação de inferências históricas e por repetições de comportamentos passados, sendo essas repetições institucionalizadas pela sistematização de regras, de procedimentos, de padrões, de crenças e de valores, os quais são repassados aos novos membros por meio de processos de socialização, de educação e de profissionalização, por exemplo.

A codificação de inferências proveniente da história, que se manifesta por meio de rotinas, guia os comportamentos das pessoas, havendo a possibilidade de a organização aprender por tentativa e erro ou por pesquisa da própria organização, aprendendo com a experiência dos outros ou, ainda, aprendendo pelas próprias experiências, resguardando e construindo a memória organizacional.

A aprendizagem organizacional ocorre, portanto, quando as inferências retiradas da experiência são incorporadas às rotinas que guiam comportamentos, sendo este processo baseado em rotinas, dependente da história e orientado para metas (LEVITT e MARCH, 1995).

Ainda sobre aprendizagem organizacional, é importante resgatar as contribuições de Dierkes, Berthoin Antal, Child e Nonaka (2001) e Easterby-Smith e Lyles (2003). Antonello e Godoy (2010) ressaltam as contribuições desses autores para a compreensão do estado da arte frente às discussões de AO. Além de apresentarem diferentes abordagens teóricas, eles propõem uma agenda de pesquisa considerando o contexto global, atores e processos organizacionais.

Dierkes et al. (2003), nesse sentido, acreditam que o processo de aprendizagem organizacional pode ser associado à criação, à armazenagem e à transferência do conhecimento nas organizações (DIERKES, et. al., 2001). Corroborando essa colocação, Antal et. al. (2001) apontam que, quando a aprendizagem individual e do grupo se tornam institucionalizadas, ocorre a aprendizagem organizacional e o conhecimento é inserido em

repositórios não humanos, como, por exemplo, sistemas computacionais, rotinas, estruturas, estratégias e cultura organizacional.

Aprofundando o tema e agregando uma contribuição importante a esta pesquisa, Easterby-Smith e Lyles (2003) apontam que Aprendizagem Organizacional (AO) e Organizações de Aprendizagem (OA) são processos diferentes. Segundo esses autores, os dois termos parecem semelhantes, porém existem diferenças significativas.

Aprendizagem Organizacional trata do estudo dos processos de aprendizagem das e nas organizações. Esta, ligada às fundamentações da teoria, precisa considerar elementos de articulação teórica como conteúdo, contexto e processos. Já a Organização de Aprendizagem (OA) é vista como uma entidade, um tipo ideal de organização, que tem a capacidade de aprender e, como consequência, prosperar. As pesquisas que integram o campo de OA geralmente visam à compreensão de como criar e melhorar esta capacidade de aprender, dando-lhes um viés mais prático.

Ainda dentro das construções e contribuições acerca da aprendizagem organizacional, é importante trazer à tona o que Bittencourt (2001; 2010) acredita ser esse processo. Segundo a autora, a aprendizagem organizacional pode ser considerada uma resposta às mudanças enfrentadas pelas organizações, em que a busca pelo aprendizado constante é requerida. É esta capacidade de aprender continuamente, a partir das experiências organizacionais e da tradução dos conhecimentos em práticas, que contribuem para o melhor desempenho e para a maior competitividade da organização.

Ela destaca, ainda, a importância de vivenciar experiências e oportunizar mudanças de comportamento e não de apenas adquirir conhecimentos. Para a melhor compreensão do conceito de aprendizagem organizacional, deve-se considerar que a aprendizagem é um

Processo contínuo, no qual ocorre transformação (baseado na mudança de atitude); é coletivo e ocorre por meio da criação e reflexão (pela ótica da inovação e da conscientização); e a apropriação e disseminação do conhecimento têm como referência uma visão pragmática e é baseado na ação (BITTENCOURT, p. 24, 2010).

O que se pretende aqui não é criar uma colcha de retalhos acerca do conceito de aprendizagem organizacional. Ao contrário, o foco deste referencial é deixar claro que a aprendizagem organizacional é um processo complexo e coletivo, que pode ocorrer por meio de tentativa e erro, pela memória constituída ao longo do tempo e pela interpretação de experiências individuais e organizacionais, considerando, ainda, que os contextos social e ambiental interferem nesse processo.

3 MÉTODO

Nesta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa. De acordo com Richardson *et al.* (1999) pesquisas que utilizam este tipo de abordagem, de modo geral, são as que têm por objeto de estudo situações complexas ou estritamente particulares. Já Lincoln e Guba (2000) destacam que a pesquisa qualitativa se baseia na visão do fenômeno social e dos dilemas humanos. Neste tipo de pesquisa, a natureza dos casos é situacional, mostrando experiências de diversas formas.

Entretanto, os principais elementos que caracterizam a pesquisa como qualitativa são o objetivo descritivo e analítico, o delineamento flexível, a centralidade do pesquisador, com a inclusão de seus valores na coleta e tratamento dos dados, e o modo de análise (MERRIAM, 1998).

Quanto à estratégia de pesquisa, esta investigação se caracteriza como um estudo de caso qualitativo. Estudo de caso é definido por Yin (2002, p.32) como

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2002, p.32).

Estudos de caso qualitativos examinam a complexidade do objeto formado pelos diversos contextos nos quais o caso está inserido (Yin, 2002; Stake, 2004). Neste trabalho, o caso é o processo de aprendizagem organizacional na EA/UFRGS, a partir das experiências dos cursos de EAD por ela ofertados no período de 2005 a 2010.

O interesse deste caso, na classificação proposta por Stake (2004), é intrínseco. Estudo de caso intrínseco é aquele que visa ao melhor entendimento de um caso particular. A proposta não é uma construção teórica; o interesse é entender o caso, ou melhor, entender como se dá a aprendizagem organizacional nos projetos de EAD da EA/UFRGS.

Para entender a organização da EAD nessa instituição, é importante conhecer o processo histórico desencadeado a partir da implementação do primeiro curso na modalidade a distância. Tais informações foram coletadas pela análise de documentos, realizada durante o estudo. A observação participante foi incluída como técnica de coleta de dados.

Os dados obtidos nos documentos e nas observações foram analisados, com o emprego da técnica qualitativa denominada *análise interpretativa*. Para Gil (1994, p.65), “a adoção de procedimentos interpretativos parte do pressuposto de que a realidade social é subjetiva, mutável, sendo resultado de uma construção dos sujeitos participantes mediante a interação com outros membros da sociedade”. Essa concepção tem a intenção de compreender e de

interpretar a realidade, da forma como ela é entendida pelos próprios participantes da sociedade (GIL, 1994).

A análise interpretativa utiliza técnicas de análise de dados que se aplicam às informações e aos dados gerados pela própria pesquisa, usando categorias para organizar conceitualmente o conteúdo e não pela frequência dos códigos. Conforme Triviños (1987), a análise interpretativa possibilita a análise dos dados coletados à luz da revisão da literatura selecionada.

Barros e Lehfeld (2002) argumentam que, na análise interpretativa, técnicas apropriadas e um quadro teórico-conceitual, que sirvam como apoio ao pesquisador, são necessários para se ter condição de realizar a análise interpretativa. Desse modo, esses autores afirmam que “a análise e a interpretação são processos que se complementam e acontecem como síntese, numa totalidade, conduzindo à explicação sobre o problema enfocado” (BARROS e LEHFELD, 2002, p. 87).

Visando a caracterizar a aprendizagem organizacional na EAD da EA/UFRGS foram adotadas como categorias analíticas na interpretação dos dados empíricos coletados: Teoria Oficial e Teoria em Uso; Níveis de Aprendizagem; e Memória Organizacional.

Partiu-se das definições de Argyris e Schön (1978) para esclarecer o que seriam a Teoria Oficial e Teoria em Uso. Segundo tais autores, Teoria Oficial se refere àquilo que é previsto, programado e está presente em meios formais, como documentos, enquanto que a Teoria em Uso está presente no dia a dia da Organização, nas atividades de trabalho, ou seja, no momento de atuação das pessoas na Organização.

Na categoria de análise referente aos Níveis de Aprendizagem, foram tomados por base os textos de Argyris e Schön (1978) e Swieringa e Wierdsma (1995). Para os referidos autores, esses níveis fazem referência à extensão e à profundidade em que a aprendizagem é capaz de afetar a organização.

Pode ser de baixo nível (conhecido também como ciclo simples ou *single loop*), que se refere a mudanças nas estratégias de ação, à eficiência ou à melhor forma de atingir os objetivos existentes e de como melhor manter o desempenho da organização, considerando as normas e valores existentes. Neste nível, alteram-se rotinas e comportamentos.

Também pode ser de alto nível (conhecido também como ciclo duplo ou *double loop*), que envolve a revisão crítica da teoria em uso por meio do questionamento dos princípios, das regras e dos valores vigentes, que são, então, adequadamente alterados. Este ciclo é capaz de corrigir erros sobre suas causas originárias, como resultado de reflexões análises e

Francielle Molon da Silva, Mario Cesar dos Santos de Carvalho, Camila Furlan da Costa & Marisa Ignez dos Santos Rhoden

consequentes mudanças de valores e diretrizes da organização, definindo ou reestruturando, assim, novas prioridades e normas.

A análise da Memória Organizacional começou pelas contribuições de Levitt e March (1995), que a definem como o conhecimento obtido, registrado e armazenado a partir das diferentes experiências da organização. Considera-se parte da história da organização que pode ser constituída por meio de tentativa e erro e de experiências passadas.

Antes, porém, são apresentados alguns fatos relacionados às práticas de EAD na EA/UFRGS para melhor compreensão dos processos de aprendizagem organizacional, a partir de suas relações com as categorias de análises anteriormente dispostas.

4 EXPLORANDO OS FATOS

Nesta seção, serão apresentadas as mudanças e as adaptações das práticas administrativas e pedagógicas nos cursos de EAD da EA/UFRGS, no período de 2005 a 2010, que podem ter resultado em aprendizagem organizacional. Inicialmente, são descritas as ações pedagógicas adotadas, utilizando-se o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), com destaque para *chats* e fóruns. Em seguida, são mostrados os papéis introduzidos nos programas de EAD da instituição.

4.1 A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DA PLATAFORMA NAVi

Na primeira edição do curso de especialização em GNF, eram utilizadas basicamente três funcionalidades da plataforma para condução das disciplinas: *chat*, fórum e *portfólio*. Os *chats* são os momentos de interação síncrona, que se assemelham a uma aula presencial. Todos têm direito de falar ao mesmo tempo e um tutor controla o ritmo das postagens, atuando como mediador em tempo real.

O fórum é um recurso para interação assíncrona no qual os alunos e seus tutores debatem um determinado tema em tempos distintos e de forma intercalada. Os fóruns, usualmente, duram uma semana. Após este período, são abertos novos tópicos e os alunos acompanham as instruções dos tutores em direção a novas atividades.

O portfólio é o local onde os alunos postam os arquivos editados por eles fora da plataforma, utilizando *softwares* de edição de textos, planilhas e apresentações. É um destino final para seus trabalhos acadêmicos, onde os tutores podem fornecer *feedback* individualizado sobre a produção intelectual do aluno.

O curso de graduação em Administração, nos três primeiros semestres (2006-2, 2007-1 e 2007-2), manteve essa linha de ação no que diz respeito ao uso dos recursos do AVA. Os planos de ensino apresentavam as mesmas características em todas as disciplinas, o que, em alguma medida, limitava o processo de aprendizagem dos alunos.

A partir de 2008, outras ferramentas da plataforma como prova *on-line*, enquetes, relatos e estudos de caso, passaram a ser incluídas, frequentemente, na condução das disciplinas. O uso de um maior número de recursos também foi experimentado pelos cursos NEGCOL e pela segunda edição da especialização em GNF.

Dentre as mudanças mais significativas observadas no modo de utilização de recursos do AVA, destacamos aquelas referentes aos *chats* e fóruns, elementos que serão mais bem explorados a seguir.

4.1.1 Chats

Uma característica marcante dos cursos de EAD da EA/UFRGS é o intenso acompanhamento dos alunos pelos tutores. Os *chats*, como principal forma de interação, caracterizam esta proximidade. A tradição de trabalhar com foco nos chats se iniciou na primeira edição do curso de especialização em GNF, em 2005. Aconteciam, então, dois encontros semanais, em tempo real, com cerca de uma hora de duração.

Os cursos seguintes prosseguiram com esta prática, com maior ou menor intensidade. O curso de graduação tinha, em média, dois *chats* semanais com duas horas de duração. O curso NEGCOL e a edição mais recente da especialização em GNF adotaram apenas um *chat* por semana, com uma hora e meia de duração.

A experiência mostrou que, de acordo com a natureza do curso, com o público-alvo e com a carga horária semanal de atividades, a opção por manter apenas um encontro síncrono por semana tornava a participação dos alunos mais eficaz.

Uma modificação interessante foi aplicada no curso de graduação em Administração a partir de março de 2008. Tornou-se obrigatório que os tutores conduzissem os *chats* em um dos laboratórios da EA/UFRGS. Antes, tutores e professores trabalhavam em ambientes separados e, na maioria das ocasiões, sem comunicação em tempo real. Essa prática, além de limitar o alcance da ajuda dos professores, para dirimir as dúvidas dos tutores em tempo real, restringia a própria cooperação que poderia existir entre os tutores nos momentos de interação com os alunos.

Nos primeiros meses da adoção desta prática, alguns tutores e professores se mostraram resistentes. Entretanto, os números foram determinantes para convencer a todos que esta prática era benéfica. Os índices de avaliação de tutores e de professores – nos formulários de avaliação preenchidos pelos alunos – melhoravam e o envolvimento dos docentes no cotidiano das disciplinas aumentou.

Alguns professores inovaram, entrando ao vivo nas salas virtuais. Eles eram bem recebidos por tutores e alunos. Estes últimos gostaram da possibilidade de interagir em tempo real com o professor responsável pela disciplina. Já os tutores, inicialmente desconfiados com a presença de outra pessoa da equipe em sua sala de aula virtual, com o tempo, passaram a compreender melhor o espírito de colaboração que se deve ter no processo de ensino e aprendizagem e começaram, inclusive, a pedir a presença do professor na sala de aula quando precisavam de apoio para responder aos questionamentos dos alunos.

4.1.2 Fóruns

No decorrer das disciplinas dos cursos na modalidade a distância na EA/UFRGS, verificou-se que algumas atividades, como o fórum de discussão, não eram assimiladas de maneira correta pelos alunos. Por natureza, o fórum deve ser um espaço de debates, esclarecimento de dúvidas e de registro da participação dos alunos para fins de avaliação. Nesse sentido, as questões norteadoras são pensadas pelos docentes para gerar debates qualificados e de longa duração.

No entanto, observou-se que a maioria dos alunos entendia que sua participação neste recurso da plataforma deveria ser em quantidade razoável, sem levar em conta a qualidade das postagens. Isso fez com que as postagens dos discentes apresentassem, frequentemente, um viés de mera obrigação para fins de avaliação.

Diante desse quadro, decidiu-se, nos cursos NEGCOL e na graduação, adotar uma estratégia diferente para os fóruns. Eles se restringiriam, a partir de então, a dirimir dúvidas de conteúdo e a servir como apoio às demais tarefas previstas nos planos de ensino. Buscava-se, assim, qualificar a participação dos alunos nesse recurso, evitando que eles entrassem nesse espaço apenas para obter a média correspondente à participação no fórum.

Ao mesmo tempo, a estratégia objetivava que os esforços dos discentes fossem direcionados a atividades que individualizassem sua participação, facilitando o processo de avaliação. A segunda edição do curso de especialização em GNF também adotou critérios semelhantes na utilização da ferramenta fórum como instrumento de avaliação dos alunos.

4.2 PAPÉIS

A EA/UFRGS não possui um setor de EAD estruturado. Cada curso, cada projeto, cada coordenador monta sua equipe de gestão e de acompanhamento pedagógico. Na primeira edição da especialização em GNF, havia apenas três figuras permanentes no curso: o coordenador, o vice-coordenador e o gerente. Os dois primeiros eram professores e o último era um servidor técnico administrativo da Universidade.

A estrutura de cada disciplina era, então, composta da seguinte forma: um professor era convidado para gerenciar o orçamento e a execução de uma disciplina de 30 ou 60 horas, desde a confecção do plano de ensino até o fechamento das avaliações.

A geração de material didático, a gestão das equipes de tutores e o acompanhamento das aulas ficavam a cargo do professor coordenador da disciplina e de sua equipe. Somente na fase de planejamento, orientações e defesas dos trabalhos de conclusão de curso, a coordenação do curso tinha um papel mais diretivo.

O curso de graduação em Administração iniciou em 2006, com estrutura semelhante ao GNF, porém com maior controle das ações pedagógicas e do gerenciamento dos tutores por parte da gerência e da coordenação do curso.

A equipe possuía dois técnicos administrativos servidores da Universidade, uma bolsista e uma professora coordenadora geral. Posteriormente, outros papéis foram incluídos na equipe de EAD, não apenas do curso de graduação, mas em outros cursos na modalidade a distância. Destacamos três figuras importantes: o coordenador de tutoria, o assistente de avaliação e os tutores-facilitadores.

4.2.1 Coordenador de tutoria

Entre 2006/2 e 2007/2, a estrutura da equipe do curso de graduação EAD pouco mudou em termos de atribuições. A partir de 2008/1, foi inserida a figura de um coordenador de tutoria, com o intuito de intensificar o acompanhamento dos *chats* e de todos os profissionais que passavam pelo curso.

Após alguns meses, a atuação do coordenador se tornou importante para o sucesso da execução dos planos de ensino. Desde a fase de planejamento da disciplina, suas contribuições às reuniões entre coordenação, gerência, professores e tutores, eram de grande

Francielle Molon da Silva, Mario Cesar dos Santos de Carvalho, Camila Furlan da Costa & Marisa Ignez dos Santos Rhoden

valia para adaptar as estratégias pedagógicas pensadas pelos responsáveis pelas disciplinas, à realidade dos alunos.

O papel do coordenador também foi pensado na concepção pedagógica dos cursos que vieram a seguir: NEGCOL e segunda edição da especialização em GNF. Nestes cursos, com duração de apenas 18 meses, o coordenador de tutoria tornou-se essencial para evitar erros no planejamento das disciplinas.

Esse profissional é responsável pelo registro das estratégias pedagógicas adotadas, acompanhamento das avaliações das disciplinas e pela coordenação de papéis dos diferentes atores envolvidos no curso: alunos, professores, tutores, coordenação, gerência e equipe técnica. A partir da inclusão deste profissional na gestão de cursos de EAD na EA/UFRGS, houve significativa melhora nos índices de avaliação de quase todos os envolvidos nas rotinas da modalidade a distância.

A introdução do papel desse profissional contribuiu também para o aperfeiçoamento da capacitação de tutores para atuar nos cursos. Até 2007/2, a capacitação estava restrita à questão tecnológica, ou seja, visava apenas a preparar os profissionais ao uso do AVA. A partir de 2008/1, no curso de graduação, a capacitação de tutores e de professores passou a ser ministrada pelo coordenador de tutoria que inseriu, na programação do treinamento, o debate das questões pedagógicas relacionadas à EAD.

Além disso, o acompanhamento pedagógico passou a ser intenso. Foi implementado um sistema no curso de graduação em Administração que permitia o acompanhamento, em tempo real, do lançamento das notas dos alunos em todas as disciplinas, tarefa por tarefa. Isso significou um avanço, pois, a partir desta iniciativa, foi possível verificar todo o histórico do aluno, sem necessidade de haver consultas formais a outras instâncias da EA.

Tutores, professores, coordenadores e gerentes podiam, então, acessar todas essas informações instantaneamente. Com a criação desse e de outros mecanismos de acompanhamento pedagógico, houve a necessidade de se instituir um novo papel nos cursos da EA/UFRGS: o assistente de avaliação.

4.2.2 Assistente de avaliação

O assistente de avaliação, com a supervisão de um técnico servidor da Universidade, é responsável pela abertura, pelas correções e pelo fechamento de todas as planilhas de notas

dos alunos. Além disso, cuida da divulgação das notas e dos requerimentos de revisão de conceitos. Na estrutura atual de EAD, este papel é desempenhado por bolsistas.

Na graduação, o assistente de avaliação, inicialmente, possuía uma função mais operacional, subordinada à gerência do curso. Com o tempo, a tarefa ficou mais analítica e deixou de ser um papel apenas administrativo, passando a vincular-se à coordenação de tutoria. Nos demais cursos, desde seu início, a figura do assistente de avaliação foi criada para dar suporte à coordenação de tutoria.

4.2.3 Tutor-facilitador

O tutor-facilitador também foi um papel introduzido a partir de 2008/1 no curso de graduação em Administração. Este profissional tem a função de auxiliar os professores no planejamento das disciplinas, principalmente, em seu desenvolvimento operacional.

Geralmente é uma função desempenhada por um tutor experiente e que tem o domínio do conteúdo da disciplina, fazendo a interface entre o professor, a equipe de tutores e a coordenação de tutoria; possui, ainda, a responsabilidade de envidar esforços para garantir a padronização de procedimentos e de prazos previstos nos planos de ensino.

A instituição do papel do tutor-facilitador contribuiu para elevar o índice de satisfação em relação ao planejamento das disciplinas e ao trabalho dos tutores. Seguindo esta linha, os cursos de especialização em NEGCOL e em GNF já foram planejados com a presença desse profissional em suas estruturas de disciplinas.

5 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA EAD DA EA: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a apresentação de um breve histórico dos programas de EAD na EA/UFRGS, do referencial sobre aprendizagem organizacional, do método da pesquisa, das rotinas e das mudanças que ocorreram nos últimos anos, na gestão dos cursos na modalidade a distância, na instituição, inicia-se o processo de discussão e de análise dos dados. Esta seção analisará como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional na EA/UFRGS, a partir das experiências dos cursos de EAD por ela ofertados no período de 2005 a 2010.

Conforme disposto na seção de método, os dados coletados foram analisados à luz de três categorias teóricas: Teoria Oficial e Teoria em Uso; Níveis de Aprendizagem; e Memória Organizacional. Para tanto, promove-se, inicialmente, a discussão a respeito dos fatos que podem ser relacionados à Teoria Oficial e à Teoria em Uso (ARGYRIS e SCHÖN, 1978).

Foram identificados três grupos de eventos que podem ser relacionados a estas teorias: a utilização dos recursos da plataforma; o planejamento e execução do projeto pedagógico; e a introdução de novos papéis na estrutura dos cursos.

No que diz respeito à utilização dos recursos da plataforma, percebeu-se a subutilização de alguns deles. Os principais recursos pedagógicos utilizados, nos quatro cursos escolhidos, como objeto de estudo foram *chats*, fóruns e *portfólio*. Por meio desses itens aconteceu a maior parte das interações entre os envolvidos nos cursos, desde a primeira edição da especialização em GNF até os cursos mais recentes.

Na construção dos projetos pedagógicos desses cursos, ministrados entre 2005 e 2010, previa-se a ampla utilização dos diversos recursos da plataforma NAVi – Teoria Oficial –, entretanto, na condução das disciplinas, a escolha se restringiu, na maioria dos casos, a *chats*, fóruns e *portfólio* – Teoria em Uso – para a aplicação das atividades a distância.

Aparentemente, há algum tipo de prejuízo com a concentração em apenas três ferramentas. No entanto, a opção pedagógica adotada pela EA/UFRGS para seus cursos na modalidade a distância em nenhum momento contrapõe aquilo que está explícito no projeto pedagógico. A predileção por esses recursos se deu porque a experiência foi indicando aos gestores e docentes que concentrar-se na utilização de *chats*, fóruns e atividades de *portfólio* era mais eficaz para a condução dos planos de ensino.

Tratando-se especificamente da ferramenta *chat*, esta se constituía no principal elo de comunicação entre discentes, tutores e professores. O que se aprendeu nos primeiros programas de EAD da EA/UFRGS era que isso deveria ser mantido. Esta necessidade passou a ser registrada – Teoria Oficial – nos planos de ensino das disciplinas. Sabia-se que, mantendo os *chats* semanais, os alunos estariam em contato frequente com a equipe docente, o que poderia minimizar falhas de comunicação.

Era preciso, no entanto, adaptar-se às contingências. O modo de conduzir os *chats* e a frequência com que eles aconteciam foi sendo modificada gradualmente – Teoria em Uso – para atender às novas demandas dos cursos. Verificou-se que havia informações que poderiam ser transmitidas aos alunos de modo mais eficiente utilizando outros recursos e, aos poucos, isso passou a ser registrado nos planos de ensino.

Com relação aos fóruns, a preocupação com a quantidade e com a qualidade das postagens dos alunos deveria ser deles próprios – Teoria Oficial –, pois, o fórum, em princípio, é um espaço de discussões em que os alunos são os protagonistas. Não deveria ser necessário que a equipe de gestão dos programas de EAD tomasse medidas – Teoria em Uso – para qualificar os fóruns de discussão.

Outro fator que deixou evidente a diferença entre as práticas de EAD na EA/UFRGS e o trabalho prescrito nos documentos oficiais refere-se à transitoriedade dos atores envolvidos. Como as disciplinas eram sequenciais, isto é, eram ministradas uma após a outra, professores e tutores permaneciam ligados aos cursos apenas durante o planejamento e a execução das disciplinas em que atuavam – dois meses, em média.

Com o tempo, houve necessidade de introduzir novos papéis nas estruturas dos cursos. As figuras de coordenador de tutoria, de assistente de avaliação e de tutor facilitador não estavam previstas no projeto pedagógico – Teoria Oficial –, mas se tornaram imprescindíveis a partir das experiências vividas.

A entrada desses profissionais na gestão dos cursos – Teoria em Uso – melhorou o suporte pedagógico a professores, tutores e alunos. A partir de 2009, os cursos de graduação e de especialização em NEGCOL institucionalizaram esses papéis, legitimando-os como essenciais na gestão dos cursos de EAD. A segunda edição do curso de especialização em GNF também adotou, na composição das equipes, estruturas semelhantes a esses dois cursos.

A segunda categoria teórica utilizada para esta análise refere-se aos Níveis de Aprendizagem. Os diversos atores que passaram pelos cursos de EAD da EA/UFRGS, no período de 2005 a 2010, ajudaram a criar, testar e manter as rotinas administrativas e pedagógicas. Coordenadores, professores, tutores, bolsistas, coordenadores de polo, coordenadores de tutoria, entre outros, estabeleceram práticas que resultaram, em alguma medida, em aprendizagem organizacional.

Como fatores perceptíveis e indicativos de aprendizagem podem-se registrar as mudanças que ocorreram durante o andamento e no planejamento dos cursos. Consoante ao apresentado no referencial deste estudo, os Níveis de Aprendizagem podem ser de ciclo simples – *single-loop* – e duplo – *double-loop* – dependendo da intensidade com que os processos são avaliados e modificados (ARGYRIS e SCHÖN, 1978; ARGYRIS e SCHÖN, 1996; ARGYRIS, 1998).

É possível classificar como aprendizagem de ciclo simples a diversificação do uso dos recursos da plataforma NAVi, implementada em algumas disciplinas dos cursos de graduação

Francielle Molon da Silva, Mario Cesar dos Santos de Carvalho, Camila Furlan da Costa & Marisa Ignez dos Santos Rhoden

e nas especializações em NEGCOL e em GNF. Embora esta variação não fosse constante, ela aconteceu regularmente em disciplinas propícias à utilização de exercícios *on-line* e enquetes, tais como: matemática, estatística, matemática financeira e administração financeira e orçamentária.

Outro fato que denota aprendizagem *single-loop* diz respeito aos fóruns. Seu uso tinha a finalidade de avaliação em quase a totalidade das disciplinas nos cursos encerrados ou em andamento até meados de 2009. Após reuniões, debates e tentativas de criar questões frutíferas ao debate entre os alunos e o tutor, decidiu-se por utilizar o fórum tão somente como ferramenta de apoio às questões de conteúdo e aos trabalhos propostos.

Já a introdução de novos papéis na estrutura dos cursos de EAD da EA/UFRGS deve ser analisada de duas formas:

A primeira se refere a atividades instrumentais – aprendizagem *single loop* –, como o caso da institucionalização do assistente de avaliação - profissional que desempenha uma função, anteriormente de responsabilidade exclusiva da gerência do curso e da coordenação de tutoria. A criação deste papel foi necessária para aperfeiçoar os mecanismos de controle de notas dos alunos e dos indicadores de desempenho de tutores.

A segunda forma de analisar a introdução dos papéis se refere à aprendizagem de ciclo duplo, como o caso da introdução dos papéis do tutor-facilitador e do coordenador de tutoria, presentes na estrutura dos cursos a partir de 2008, na graduação em Administração. Esse profissional proporcionou mais eficácia ao processo de planejamento e execução dos planos de ensino das disciplinas.

O que configura a aprendizagem *double loop* é que a coordenação de tutoria passou a influenciar a maneira como as disciplinas eram planejadas e conduzidas. Passou-se a levar, mais ainda, em conta o histórico do curso e o aprendizado das equipes anteriores. As soluções para os problemas passaram a ser pensadas coletivamente por uma equipe multidisciplinar e não apenas por professores e tutores (especialistas nos conteúdos) diretamente envolvidos na interação com os alunos.

O coordenador de tutoria se tornou uma figura permanente nos cursos pesquisados, também a partir de 2008. Seu trabalho é fundamental para a construção da memória organizacional. Ele atua na capacitação e no atendimento de tutores, no atendimento aos alunos, aos gerentes e aos demais coordenadores dos cursos, acompanhando de perto as interações síncronas e assíncronas entre os sujeitos envolvidos na graduação e nas especializações analisadas neste estudo.

Outro papel importante inserido, com o passar dos anos, foi o tutor-facilitador. Trata-se de um docente experiente em EAD e especialista nos conteúdos da disciplina que complementa o conjunto de ações do professor responsável pelo conteúdo. É um profissional que atua mais próximo aos tutores, alunos, gestores e coordenadores do curso e se torna o principal elo entre estes atores.

O impacto da entrada do tutor-facilitador nas equipes das disciplinas se caracteriza como uma aprendizagem de ciclo duplo à medida em que são percebidas mudanças profundas na forma como os alunos, tutores a distância e coordenadores (nos diversos níveis) recebem as informações da equipe de professores.

O tutor-facilitador representou um avanço considerável, pois, de forma geral, era mais disponível e dedicava mais tempo às atividades de planejamento e de acompanhamento do curso. O relacionamento com todos os atores do curso se tornou mais fluido e ruídos que antes traziam problemas à gestão das disciplinas foram sanados com esta comunicação mais eficaz.

A partir da entrada destes atores, inicialmente na graduação e posteriormente na especialização em NEGCOL e, na segunda edição da especialização em GNF, a maneira de planejar e de conduzir – aprendizagem *double-loop* – as disciplinas melhorou. Ao conteúdo das capacitações foram acrescentados debates e discussões acerca de questões de caráter pedagógico que qualificaram as equipes das disciplinas a planejar atividades mais interativas e adaptadas à realidade da EAD.

Além disso, com tutores mais capacitados e com maior experiência em EAD, a construção de planos de ensino passou a ocorrer de maneira coletiva – aprendizagem *double-loop* –, não mais tendo o professor responsável pelo conteúdo como autor exclusivo.

Outro fator que resultou em aprendizagem *double-loop* está relacionado às aulas interativas. Na primeira edição do curso de especialização em GNF e nos dois primeiros anos da graduação, os *chats* eram conduzidos sem um acompanhamento intenso por parte dos professores.

Os tutores ministravam as aulas de qualquer local com acesso à internet e não havia uniformização de procedimentos, tais como: roteiros de *chat*, utilização de enquetes no horário da aula, com o propósito de variar a dinâmica e a aplicação de provas *on-line*, para verificação instantânea de conhecimentos.

A interação entre professores, tutores e membros da equipe pedagógica de EAD, trabalhando dentro de um mesmo ambiente, no momento da condução dos *chats*, fez com que

Francielle Molon da Silva, Mario Cesar dos Santos de Carvalho, Camila Furlan da Costa & Marisa Ignez dos Santos Rhoden

se criasse uma atmosfera de colaboração, a partir do ano de 2008, nos cursos a distância da Escola de Administração.

Antes, quando um professor ou coordenador entrava em uma sala de aula virtual no momento do *chat* de um tutor, havia certa desconfiança. A percepção dos envolvidos era a de que se estava “espionando” o trabalho do tutor. No entanto, este cenário foi, aos poucos, mudando.

O espírito de colaboração foi se tornando mais evidente no decorrer das aulas, ao passo que tutores recebiam auxílio no esclarecimento de dúvidas de conteúdo ou de procedimentos administrativos. Eles notaram que podiam contar com seus colegas de trabalho para quaisquer eventualidades, o que elevava o nível de confiança entre os sujeitos.

Confirmando a abordagem de Argyris e Schön (1996), a mudança na estratégia de ação em relação a tutores, professores, coordenadores e gestores do curso, foi gradativamente mudando alguns valores nos cursos de EAD da EA/UFRGS.

Por fim, é apresentada a análise da terceira categoria deste estudo: a Memória Organizacional (LEVITT e MARCH, 1995). A seguir, mostra-se como o conhecimento é obtido, registrado e armazenado a partir das diferentes experiências da organização, constituindo a história da EAD na EA/UFRGS.

A plataforma NAVi, desenvolvida pela Escola de Administração, é o principal meio de registro das rotinas organizacionais da EAD. Na plataforma, estão disponíveis todas as disciplinas dos cursos ofertados. É possível acessar os materiais didáticos, planos de ensino, históricos de *chats*, fóruns, exercícios, avaliações, etc. Esses registros contribuíram para o processo de transformação das práticas organizacionais e pedagógicas adotadas nos quatro cursos analisados neste estudo.

Os planos de ensino disponíveis na Plataforma representam os registros das práticas pedagógicas utilizadas no processo de aprendizagem na modalidade a distância. Inicialmente, os planos eram muito semelhantes aos adotados no ensino presencial. Aos poucos eles foram sendo aprimorados e adaptados, agregando mais detalhes como: cronograma de atividades; formas de acompanhamento e de avaliação; atividades de recuperação; punições para casos de plágio, etc. Além disso, os planos bem sucedidos passaram a servir de modelo para o planejamento das disciplinas posteriores.

Já o Manual do Aluno e o Guia do Tutor apresentam informações sobre o projeto pedagógico dos cursos e têm a finalidade de inserir alunos, tutores e professores na modalidade. O Guia do Tutor é um documento auxiliar do programa de capacitação de

tutores, contendo informações sobre apresentação, *feedback*, escrita, comunicação e avaliação em EAD.

Além do Guia do Tutor, há na plataforma NAVi três comunidades de capacitação de tutores que são utilizadas para compartilhar materiais sobre EAD, debater sobre o que significa ensinar e avaliar nesta modalidade. Esses materiais, ao serem disponibilizados aos tutores, já contribuíram para a introdução de inovações pedagógicas e para a adoção de práticas interdisciplinares.

O registro do desempenho dos alunos nas disciplinas, em tempo real, adotado nos cursos a partir de 2009, constituiu-se em uma fonte importante de informações. Antes, o registro se dava de maneira menos dinâmica e menos compartilhada, com envios de planilhas por meio de correio eletrônico, gerando um excessivo esforço de acompanhamento por parte dos gestores dos cursos.

Com a implementação do registro *on-line*, o controle sobre os lançamentos de notas se tornou mais simples, além de permitir que tutores de outras disciplinas tivessem acesso ao histórico de notas dos alunos no curso, acompanhando e analisando o comportamento deles nas diferentes ferramentas utilizadas no processo de aprendizagem. Esse sistema foi inicialmente adotado pelo curso de graduação e posteriormente na especialização em NEGCOL e na especialização em GNF.

Por fim, os relatórios complementam os instrumentos de registro das práticas organizacionais. Na graduação, eles são elaborados a cada encontro presencial pelos coordenadores de polo que acompanham as turmas. No curso de especialização em NEGCOL, os professores e o tutor-facilitador elaboram, ao término de cada disciplina, um relatório sobre o planejamento e a execução das atividades acadêmicas.

Acredita-se que este meio de registro histórico, adotado na especialização em NEGCOL, não se tornou prática nos cursos que ocorrem simultaneamente – graduação e especialização em GNF – por se tratar de uma demanda específica do Ministério do Planejamento, instituição que firmou convênio com a EA/UFRGS para execução do curso. Além desses relatórios, periodicamente são elaborados, pela coordenação e pela gerência dos quatro cursos, relatórios financeiros e pedagógicos para serem apresentados às instituições conveniadas.

Todas as ações registradas neste capítulo de análise dos dados refletem como a aprendizagem organizacional aconteceu nos programas de EAD da instituição pesquisada no

período de 2005 a 2010. É fundamental entender, no entanto, que a aprendizagem não se deu de forma estruturada e planejada.

As práticas bem sucedidas foram adotadas em outros programas de EAD, em geral, porque tutores, professores, coordenadores ou gestores trabalhavam em mais de um curso na modalidade a distância, na EA/UFRGS. Isso significa que o caminho percorrido para a aprendizagem está centrado na iniciativa individual e não nos planos de gestão dos coordenadores de cursos a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atingir o objetivo deste estudo – analisar como ocorreu o processo de aprendizagem organizacional na EA/UFRGS, a partir das experiências dos cursos de EAD por ela ofertados no período de 2005 a 2010–, foi realizada uma apreciação acerca de alguns fatos que ocorreram no processo de gestão dos cursos analisados, levando em conta três categorias teóricas: Teoria em Uso x Teoria Oficial, Níveis de aprendizagem e Memória Organizacional.

Após serem analisados os elementos constituintes dos projetos pedagógicos – Teoria Oficial –, verificou-se a existência de uma série de procedimentos criados e adaptados – Teoria em Uso –, para tornar possível a condução dos cursos de EAD. As práticas foram, gradativamente, sendo estabelecidas e alteradas, muito mais em um processo de tentativa e erro, do que fruto de ações coordenadas e planejadas pelos membros das equipes de EAD. Novos papéis foram criados para dar conta das demandas dos alunos, assim como da sofisticação dos mecanismos de controle do trabalho de professores e de tutores.

Em relação aos Níveis de Aprendizagem de Argyris e Schön (1978;1996;1998), foi analisada a utilização dos recursos da plataforma NAVi nos quatro cursos. Identificou-se a predileção pelo uso de *chats*, fóruns e atividades de *portfólio* na execução dos planos de ensino, resultante da manutenção de práticas eficientes.

Pode-se dizer que isso é um traço de aprendizagem organizacional de ciclo simples, pois as práticas bem sucedidas serviram de referência para as disciplinas de um mesmo curso e até de outros cursos de EAD da EA/UFRGS. Outro exemplo de aprendizagem *single loop* é a variação do uso das ferramentas. Em disciplinas cujos objetivos pedagógicos requeriam avaliações mais objetivas utilizaram-se a prova *on-line* e as enquetes. Em outras, foram utilizados os recursos Relatos e Estudos de Caso para que os estudantes pudessem fazer atividades em equipe e tarefas em que fosse necessário o acompanhamento de um docente durante a elaboração.

Práticas que resultaram em aprendizagem de ciclo duplo também foram observadas quando se analisaram dois aspectos: a forma com que as aulas interativas eram planejadas e ministradas, principalmente, pelo fato de passarem a ser conduzidas, obrigatoriamente, de um laboratório da EA/UFRGS; e a introdução de novos papéis na estrutura dos cursos.

A mudança de estratégia na condução dos *chats* resultou em mudança nos valores da organização à medida que tutores e professores perceberam os ganhos de se trabalhar em equipe, em um mesmo espaço físico, na modalidade a distância. Os papéis do coordenador de tutoria e do tutor-facilitador foram fundamentais nesta percepção. O primeiro coloca à disposição das equipes transitórias o conhecimento e as peculiaridades de cada curso; enquanto o segundo atua como um elemento integrador dos vários profissionais envolvidos em cada disciplina.

A última categoria analisada demonstrou que, mesmo não havendo ações planejadas entre os gestores dos quatro cursos, objetos deste estudo, há uma memória organizacional em construção. De acordo com Levitt e March (1995), a aprendizagem organizacional ocorre quando as inferências retiradas da experiência são incorporadas às rotinas que guiam comportamentos, sendo este processo baseado em rotinas, dependente da história e orientado para metas. O gestor de um projeto de EAD da EA/UFRGS baseia-se, para estabelecimento de seus objetivos de curto e médio prazo, no histórico de seu curso e naquilo que ele ou os membros de sua equipe conheciam dos demais projetos.

A partir do exposto, observa-se que as práticas refletidas, mantidas e/ou alteradas geraram processos de aprendizagem organizacional, uma vez que os fatos explorados fizeram parte de um processo complexo e coletivo, que pode ocorrer por meio de tentativa e erro, pela interpretação de sua experiência e pela memória constituída ao longo do tempo.

Entende-se, portanto, que as práticas adotadas na gestão dos cursos de EAD da EA/UFRGS resultaram em aprendizagem organizacional. Porém, a ação integrada de debate e de avaliação das rotinas entre os gestores dos quatro cursos analisados, poderia trazer maiores benefícios à instituição. Isto também reduziria a subjetividade das ações administrativas e pedagógicas, pois os procedimentos seriam compartilhados e explicitados, aumentando, sobremaneira, o conjunto de registros de memória organizacional.

Dessa forma, pode-se, inclusive concluir que houve, no período de 2005 a 2010, na gestão dos cursos de EAD da EA/UFRGS, criação, armazenamento e transferência de conhecimentos. Entretanto, não se pode afirmar que houve aprendizagem organizacional, de

Francielle Molon da Silva, Mario Cesar dos Santos de Carvalho, Camila Furlan da Costa & Marisa Ignez dos Santos Rhoden

acordo com o que definem Dierkes et al. (2003) e Antal et. al. (2001), porque não foram institucionalizados mecanismos não humanos para guardar e transferir as experiências.

Ficou evidente, ainda, no que se refere à aprendizagem na gestão de cursos EAD da EA/UFRGS, que esta não pode ser caracterizada como uma organização de aprendizagem (OA). Houve, em alguma medida, aprendizagem organizacional (AO), conforme apontam os estudos de Easterby-Smith e Lyles (2003), porque existiu uma articulação entre o projeto pedagógico dos cursos, o contexto em que eles foram executados e os processos comandados pelos diversos atores ligados aos programas de EAD da Instituição no período de 2005 a 2010.

Assim, não se pode afirmar que EA/UFRGS é uma OA, porque não há elementos institucionalizados que indiquem a presença de uma capacidade de aprender e, por consequência desse aprendizado, prosperar. A Instituição ainda não se planeja para criar condições que favoreçam a aprendizagem.

O presente trabalho, no entanto, contribui substancialmente para instaurar pilares da Memória Organizacional na EA/UFRGS. Esses registros auxiliarão no armazenamento e na transferência de aprendizado organizacional obtido na gestão dos cursos na modalidade a distância no período estudado. Daqui por diante, os gestores dos programas de EAD poderão se basear nessas práticas para tentar instituir um ambiente favorável à aprendizagem organizacional.

Dado este passo inicial, sugere-se que futuras pesquisas incorporem entrevistas com professores, tutores e alunos, fazendo, se possível, análises qualitativas e quantitativas com os dados de desempenho dos alunos nas disciplinas e dados de avaliação institucional.

Além disso, em termos teóricos, sugere-se a investigação sobre o terceiro nível de aprendizagem apresentado na seção 03 por Argyris e Schön (1978; 1996), *deuterolearning*, pois são encontrados poucos estudos empíricos, nesta área, dada a complexidade de identificar se, de fato, a prática de “aprender a aprender” ocorre nas organizações.

REFERÊNCIAS

ANTAL, A. B., DIERKES, M., CHILD, J., e NONAKA, I. Organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. In: DIERKES, M. *et al.* (Org.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 921-939.

Aprendizagem organizacional a partir das práticas de educação a distância da Escola de Administração/UFRGS

ARGYRIS, C., SCHÖN, D. **Organizational Learning: a Theory of Action Perspective**. Reading/Massachusetts: Addison-Wesley, 1978.

_____. What is an organization that it may learn? In: **Organizational Learning II: Theory of Action Perspective**. Reading/Massachusetts: Addison-Wesley, 1996.

ARGYRIS, C. Reinforcing organizational defensive routines: an unintended human resources activity. In: **Human Resource Management**, v. 25, n.4 p. 541-555. 1986.

BARROS, A.; LEHFELD, N. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**, 2001. Tese (Doutorado em Administração)-Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

BROWN, J.S.; DUGUID, P. Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation, **Organization Science**, v. 2, n.1, p. 40-57. 1991.

COOK, S.D.N.; YANOW, D. Culture and Organizational Learning. **Journal of Management Inquiry**. V. 2, n.3. 1993.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional; oportunidade e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M., ARAUJO, L.; BURGOYNE, J. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. Introduction: watersheds of organizational learning and knowledge management. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Org.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, 2003. p. 1-16.

GIL, J. Aproximación interpretativa al contenido de la informacion textual. In: **Análisis de datos cualitativos**. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994. p.65-107.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.

LYLES, M. A.; EASTERBY-SMITH, M. Organizational learning and knowledge management: agendas for future research. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Org.).

Francielle Molon da Silva, Mario Cesar dos Santos de Carvalho, Camila Furlan da Costa & Marisa Ignez dos Santos Rhoden

The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management. London: Blackwell, 2003. p. 639-652.

LEVINTHAL, D. A.; MARCH, J. G. The Myopia of Learning. **Strategic Management Journal**. n.14, p. 95-112. 1993.

_____. Organizational Learning. In: COHEN, M & SPROULL, L. **Organizational Learning**. London: Sage, 1995.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, Norman K., & LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**: Third Edition (pp.191-215) London: Sage, 2005.

MERRIAM, S. B. The design of qualitative research. In: MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. (pp. 1-25) San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues. **Human Relations**. V.48, n.7, p. 727-746. 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHRÖEDER, C. da S. **Educação a distância e mudança organizacional na Escola de Administração da UFRGS: uma teoria substantiva**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Administração)-Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande dos Sul, Porto Alegre, 2009.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman K., & LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. (p.443-466). London: Sage, 2005.

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La organización que aprende**. Wilmington: Addison-Wesley, 1995.

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

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Método**. Porto Alegre: Bookman, 2002.