



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

EDGARD REBOUÇAS DE ASSIS NETO

**ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM: DIAGNÓSTICO DO
CLIMA DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE GRANDE PORTE DO NORDESTE DO BRASIL.**

Salvador
2019

EDGARD REBOUÇAS DE ASSIS NETO

**ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM: DIAGNÓSTICO DO
CLIMA DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE GRANDE PORTE DO NORDESTE DO BRASIL.**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza

Co-orientador: Prof. Dr. Jair Sampaio Soares Junior

Salvador

2019

Escola de Administração - UFBA

A848 Assis Neto, Edgard Rebouças de.

Organização de aprendizagem: diagnóstico do clima de aprendizagem em uma universidade federal de grande porte do Nordeste do Brasil / Edgard Rebouças de Assis Neto. – 2019.
95 f.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza.

Co-orientador: Prof. Dr. Jair Sampaio Soares Junior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2019.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Clima organizacional. 3. Gestão do conhecimento – Universidades e faculdades – Brasil, Nordeste. 4. Desenvolvimento organizacional - Universidades e faculdades - Brasil, Nordeste - Estudo de casos. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 658.406

EDGARD REBOUÇAS DE ASSIS NETO

ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM: UM DIAGNÓSTICO DO CLIMA DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GRANDE PORTE DO NORDESTE DO BRASIL.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, Escola de Administração, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 18 de junho de 2019.

Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza - Orientadora
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Jair Soares Sampaio Júnior – Co-orientador
Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Jair Nascimento Santos
Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Salvador

Elisabeth Aparecida Corrêa Menezes
Doutora em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie
Universidade Federal do Tocantins

*À Universidade Federal da Bahia e nossa
antiga relação de amor e ódio. **Virtute Spiritus.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço à boa e velha UFBA, cenário complexo e controverso de tantas experiências e emoções minhas. Nela aprendo muito mais do que qualquer sala de aula pode ensinar.

Agradeço especialmente a todos os servidores desta universidade, tanto diversos quanto marcantes, que ajudaram direta ou indiretamente na execução deste trabalho.

Gratidão ainda mais especial à Profa. Elisabeth Loiola, mulher de personalidade forte e competência inspiradoras, por todas as contribuições enriquecedoras ao longo desse tempo. Gratidão também ao Prof. Jair Sampaio por todos os ensinamentos.

Ao Artur e à Cristina (NPGA); e aos colegas da MPA18, especialmente à amiga Izabel Cristina Xavier por todo apoio dentro e fora deste trabalho, minha gratidão tão eterna quanto a afetuosa lembrança.

Agradeço imensamente ao NAGA/SUPAC, sobretudo à amiga Alessandra Pimentel, por todo carinho, apoio e inspiração enquanto líder, colega de trabalho e pessoa. Ali, certamente redescobri que é possível ser feliz no trabalho.

Gratidão tão enorme ao NAREG/SUPAC, desafiador e instigante, mas acolhedor e amigo. Continuo crendo que felicidade no trabalho existe graças àquela equipe.

Agradeço por último, mas jamais menos importante, à Vida. Essa sim, é mestra. Para muito além do que a ciência diz, ela é a regente misteriosa de todos caminhos e descaminhos... Por toda sua capacidade surpreendente de nos fazer notar que podemos mais, por todas as pessoas e vivências pelas quais a Vida me fez/faz passar - inclusive este mestrado -, sou profundamente feliz e grato.

“Na história da humanidade (e dos animais também), aqueles que aprenderam a colaborar e improvisar foram os que prevaleceram.”

Charles Darwin

ASSIS NETO, E. R. **ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM: UM DIAGNÓSTICO DO CLIMA DE APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GRANDE PORTE DO NORDESTE DO BRASIL.** 2019. 95f. Dissertação de Mestrado – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

As organizações de aprendizagem têm como essência o aprendizado organizacional contínuo. Ao integrarem as pessoas que as compõem, favorecendo a troca de conhecimentos e experiências frente aos estímulos do ambiente, o clima de aprendizagem dessas organizações tende a estimular a aprendizagem de competências seus trabalhadores e equipes, tornando-os mais ágeis e versáteis, inovadores e coesos, o que gera impactos positivos sobre o desempenho organizacional. Neste contexto, questiona-se: como o clima de aprendizagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) é avaliado por seus servidores? O trabalho objetiva caracterizar como os servidores avaliam o clima de aprendizagem da IES, extraindo indicações de ações para assegurar-lhe condições de dar conta de novos e velhos desafios de gestão, em um ambiente de mudanças nos marcos regulatórios do ensino superior no Brasil e de maiores exigências sociais quanto aos resultados de formação de recursos humanos e de produção de conhecimento. Este objetivo geral desmembra-se em: caracterizar como os servidores avaliam o clima de aprendizagem da IES; comparar as percepções de clima de aprendizagem entre técnicos e docentes da IES; e comparar as percepções de clima de aprendizagem entre servidores lotados em unidades de ensino e unidades administrativas da IES. A pesquisa é quantitativa, do tipo levantamento censitário, aplicando-se o DLOQ-A, uma escala internacional composta de sete fatores (dois de nível individual, um grupal e quatro organizacionais) de clima de aprendizagem e validada no Brasil, além de análise documental. Do total de 7.376 questionários enviados aos servidores, 403 retornaram e 378 foram considerados válidos. Tendo em vista que apenas o fator individual “Oportunidade de Aprendizagem Contínua” (OAC) apresenta média acima do ponto médio da escala (3,5), conclui-se que, segundo as percepções dos respondentes da pesquisa, o clima de aprendizagem da IES apresenta fragilidades, sobretudo em relação aos fatores organizacional, não se identificando diferenças nas avaliações de servidores docentes e técnico-administrativos em quase todos os fatores de clima de aprendizagem. Apenas no fator de nível grupal “Compartilhamento de Aprendizagens em Equipe” (CAE), com média geral abaixo do ponto médio da escala de 3,5, as diferenças entre as médias dos servidores lotados nas unidades de ensino e servidores lotados nas unidades administrativas foram estatisticamente significativas, indicando que os primeiros o avaliam melhor. Argumenta-se que o aprimoramento de estruturas, práticas e processos que compõem o clima de aprendizagem em organizações de aprendizagem pode favorecer o desempenho da IES e melhorar sua capacidade de responder positiva e celeremente às novas e velhas demandas sociais, acadêmicas e administrativas. Também o diagnóstico do clima de aprendizagem por segmentos específicos de trabalhadores em organizações com muita heterogeneidade estrutural pode ajudar a refinar políticas de aprendizagem, tornando-as mais efetivas em termos de resultados de aprendizagem individual, de grupo e organizacional, e a produzir efeitos mais visíveis sobre o desempenho dessas organizações.

Palavras-chave: Organização de aprendizagem. Clima de aprendizagem. DLOQ-A. Instituições de Ensino Superior.

ASSIS NETO, E. R. **LEARNING ORGANIZATION: A DIAGNOSTIC OF THE LEARNING CLIMATE IN A LARGE FEDERAL UNIVERSITY IN THE NORTHEAST OF BRAZIL**. 2019. 95s. Master's Dissertation - School of Administration, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

Learning organizations are based on continuous organizational learning. By integrating the people who compose them, favoring the exchange of knowledge and experiences in the face of environmental stimuli, the learning climate of these organizations tends to stimulate the learning of skills of their workers and teams, making them more agile and versatile, innovative and cohesive, which generates positive impacts on organizational performance. In this context, the question is: How is the learning climate of a Higher Education Institution (HEI) evaluated by its servers? This paper aims to characterize how the employees evaluate the learning climate of the HEI, extracting indications of actions to assure it to be able to cope with new and old management challenges, in an environment of changes in the regulatory frameworks of higher education in Brazil and greater societal demands regarding the results of human resources formation and knowledge production. This general objective is divided into: characterize how servers evaluate the learning climate of HEI; compare learning climate perceptions between the HEI technicians and professors; and compare the perceptions of learning climate among servers housed in teaching units and administrative units of the HEI. The research is quantitative, census survey type, applying the DLOQ-A, an international scale composed of seven factors (two individual, one group and four organizational) of learning climate and validated in Brazil, in addition to documentary analysis. Of the 7,376 questionnaires sent to the servers, 403 returned and 378 were considered valid. Considering that only the individual factor “Continuous Learning Opportunity” (CLO) has an average above the midpoint of the scale (3,5), it is concluded that, according to the respondents' perceptions, the learning climate of the HEI has weaknesses, especially in relation to organizational factors, not identifying differences in assessments of teaching staff and technical-administrative in almost all factors of learning climate. Only in the “Team Learning Sharing” (TLS) group level factor, with overall average below the midpoint of the 3.5 scale, the differences between the averages of servers in teaching units and servers in administrative units were statistically significant, indicating that the professors evaluate it better. It is argued that improving the structures, practices and processes that make up the learning climate in learning organizations can enhance HEI performance and improve their ability to respond positively and rapidly to new and old societal, academic and administrative demands. Also, diagnosing the learning climate by specific worker segments in organizations with big structural heterogeneity can help refine learning policies, make them more effective in terms of individual, group and organizational learning outcomes, and produce more visible effects about the performance of these organizations.

Key words: Learning Organization. Learning climate. DLOQ-A. Higher Education Institutions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Médias e Desvios Padrão dos Sete Fatores do Clima de Aprendizagem (DLOQ-A) da IES Nordestina	56
--	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Artigos Recuperados por Termos de Busca	32
Tabela 2 - Caracterização da Amostra Final.....	54
Tabela 3 - Caracterização da Amostra por participação em Órgãos Colegiados e Projetos de Pesquisa e de Extensão.....	54
Tabela 4 - Análise Bivariada entre os Fatores de Clima de Aprendizagem (DLOQ-A) da IES Nordestina.....	57
Tabela 5 - Médias Gerais das Percepções por Item de Clima de Aprendizagem (DLOQ-A) da IES Nordestina.....	59
Tabela 6 - Análise Bivariada entre os Itens do DLOQ-A na IES Nordestina.....	61
Tabela 7 - Fatores de Clima de Aprendizagem do DLOQ-A por Professores e Técnicos da IES (Médias).....	63
Tabela 8 -Fatores do Clima de Aprendizagem na IES por Unidades de Ensino e Administrativas (Médias).....	64
Tabela 9 - Comparação entre as Médias Gerais das Percepções dos Fatores de Clima de Aprendizagem (DLOQ-A) da IES Nordestina e outras organizações.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre as Cinco Disciplinas, os Fatores do DLOQ-A e os Níveis de Aprendizagem.....	30
Quadro 2 - Títulos, Data de Publicação, Local, Natureza da Pesquisa e Autores	33
Quadro 3 - Objetivos Específicos, Tipo de Pesquisa, Instrumentos e Técnicas de Análise.....	51
Quadro 4 - O DLOQ-A, Dimensões e Itens.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA: O QUE É ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM (OA)?.....	20
2.1 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DE ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM (OA).....	21
2.2 O <i>DIMENSIONS OF LEARNING ORGANIZATION QUESTIONNAIRE - ABBREVIATED (DLOQ-A)</i> E AS DISCIPLINAS DE ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE SENGE	28
2.3 O ESTADO DO CAMPO DAS PESQUISAS EM ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM COM O DLOQ	31
3 PROCEDIMENTOS DE MÉTODOS.....	40
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA IES E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	40
3.2 TIPO, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA POR OBJETIVOS	51
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	54
4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
4.1 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.1.1 Percepções gerais do clima de aprendizagem pelos servidores	56
4.1.2 Percepções de clima de aprendizagem entre técnicos e docentes	62
4.1.3 Percepções de clima de aprendizagem entre servidores lotados em unidades de ensino e unidades administrativas.....	64
4.2 DISCUSSÕES.....	66
5 CONCLUSÕES.....	78
REFERÊNCIAS	84
ANEXO I - DLOQ-A (MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011).....	90
APÊNDICE A	92
APÊNDICE B.....	95

1 INTRODUÇÃO

A evolução social é fruto da troca de experiências e de conhecimentos entre indivíduos, que possibilita a modificação de práticas individuais e sociais, o que pode, por sua vez, mudar toda a cultura de um povo a longo prazo. Ou seja, as mudanças culturais são frutos da aprendizagem de novas práticas, que buscam adaptar e equilibrar, quase sempre de forma assimétrica, objetivos individuais e sociais ao longo do tempo. À semelhança da natureza, perdura quem - e o que - está melhor adaptado às exigências que o meio impõe (POZO, 2002).

Se a vida dos homens é sobre a constância de práticas de aprender, as instituições, socialmente criadas, estão isentas desse exercício fundamental à renovação e à adaptação ao meio? Não. Organizações aprendem (SENGE, 1990, 2017), assim como indivíduos e grupos sociais. Aprendendo, as organizações adaptam-se às mudanças ambientais e, ao mesmo tempo, promovem-nas.

Diversas pessoas com opiniões, experiências, crenças e ideologias próprias, mas assimétricas em termos de poder de influência, compõem “um grande ente”, a organização, cuja sobrevivência depende de suas respostas frente aos desafios emergentes e constantes num contexto que envolve diferenças de poder de mercado, e de saber, entre organizações. Organizações de ensino superior, em especial, estão envolvidas em ambientes marcados por incertezas e atuam sob o signo de mudanças contínuas. A missão dessas organizações, comumente denominadas de Instituições de Ensino Superior (IES,) é formar profissionais e produzir conhecimento científico e tecnológico nas mais diversas áreas.

União, sentimento de pertencimento e senso colaborativo entre os componentes de uma mesma organização são condições necessárias, embora não suficientes, para sua coesão interna e capacidade de adaptação. Em qualquer organização, mas especialmente naqueles cujos contextos são dinâmicos e mutáveis como as IES, o monitoramento continuado das ameaças e das oportunidades do ambiente externo, assim como de seus pontos fortes e fracos, retroalimenta práticas organizacionais de gestão, reforça/renova vantagens competitivas e sustentabilidade nos mercados.

Ao integrarem as pessoas que a compõem, favorecendo a troca de conhecimentos e experiências frente aos estímulos do ambiente, as organizações, em geral, e as IES, em particular, podem ser mais ágeis e versáteis, agregar maior leque de ideias para inovar e ainda passar a contar com grupos mais coesos de trabalhadores. Organizações que assim se comportam aprendem consigo próprias e com seus parceiros, o que lhes garantem maior versatilidade e preparo para as adaptações exigidas ao longo do caminho. Situações de bem-

estar e de sensação de confiança entre os indivíduos da organização favorecem, adicionalmente, a formulação de estratégias plausíveis que inspirem proatividade e otimismo aos seus membros, ainda que os contextos organizacionais sejam marcados pela diversidade hierárquica e por muitos conflitos. Essas estratégias, se bem-sucedidas, podem redundar em maior produtividade e em melhor qualidade de vida no trabalho (QVT), estimulando a motivação, a satisfação, a autoestima e a produtividade do trabalhador (DUTRA, 2008). Dessa forma, as organizações, e particularmente as IES, tendem a maximizar sua produtividade se investem em políticas que considerem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus colaboradores (VELOSO; SILVA, SILVA; CAETANO, 2015).

As organizações de aprendizagem (*Learning organizations*) têm como essência o aprendizado organizacional contínuo. Esta visão encontra-se difundida por estudos de inúmeros autores (REBELO; GOMES, 2008; LUHN, 2016; JANEŽIČ; DIMOVSKI; HODOŠČEK, 2018), desde que Peter Senge lançou a primeira edição de seu famoso livro “A Quinta Disciplina”, em 1990. Inaugurando um veio profícuo de pesquisa, Senge (2017, p. 34) define organizações de aprendizagem como aquelas “nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, que estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas”.

O fenômeno de organizações de aprendizagem tem sido objeto de pesquisa nos campos da economia, da sociologia, da antropologia e dos estudos organizacionais e de gestão, dentre outros. Descrevendo trajetória similar a outros campos de estudo, a crescente ampliação do interesse de pesquisadores de diversas disciplinas o enriquece e, simultaneamente, gera muitas fontes de tensão. Afinal, os diferentes olhares disciplinares tendem a acentuar determinados aspectos do fenômeno, negligenciando outros, e a internalizar tensões de abordagens e de métodos presentes nos campos originais (NÉRIS; LOIOLA, 2012; CORREIA-LIMA; LOIOLA; LEOPOLDINO, 2017; WANG; AHMED, 2003).

De acordo com Senge (2017, p. 209), “as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional. Entretanto, sem ela, a aprendizagem organizacional não ocorre”. Embora não aprendam como os indivíduos, as organizações podem mobilizar uma série de processos e de práticas, e incorporar estruturas adequadas aos processos de aprendizagem de seus trabalhadores e à conversão dessas aprendizagens individuais em aprendizagem organizacional (AO).

(...) há uma diferença entre duas construções relacionadas ainda distintas: a organização de aprendizagem e a aprendizagem organizacional. A construção da organização de aprendizagem normalmente se refere a organizações que mostraram essas habilidades contínuas de aprendizagem e adaptação, ou trabalharam para incutir elas. O aprendizado organizacional, em contraste, denota experiências coletivas de aprendizado usadas para adquirir conhecimento e desenvolver habilidades. Em terceiro lugar, as características de uma organização de aprendizagem devem ser refletidas em diferentes níveis organizacionais - em geral, individual, em equipe ou em grupo, e os níveis estruturais ou do sistema (YANG; WATKINS; MARSICK, 2003, p. 34).

O avanço do conhecimento sobre as interconexões entre aprendizagem organizacional (AO) e organizações de aprendizagem (OA), em especial, amplia o interesse sobre OA e se faz acompanhar de um olhar mais matizado sobre esses dois fenômenos. As organizações de aprendizagem passam a ser caracterizadas como aquelas cujas estruturas, processos e cultura estão delineados para promover a experimentação, a tomada de riscos, o diálogo e o compartilhamento de feedback, de expertise, de conhecimento e de ideias, havendo uma fluidez do papel de liderança e de liderado, assim como de crenças, de culturas e de valores pró aprendizagem (ANTONOAIE, N.; ANTONOAIE, C., 2010). Levando-se em conta a complexidade e o dinamismo dos contextos, ao evitarem o gerenciamento inteiramente via processos de cima para baixo (*top-down*), organizações de aprendizagem tendem a apresentar maior flexibilidade e maior agilidade para lidar com a variedade de circunstâncias no processo de gerenciamento de aprendizagens individuais e organizacionais (ANTONOAIE, N.; ANTONOAIE, C., 2010).

A preocupação em favorecer aprendizagens emerge em um contexto no qual a inovação em produtos e processos é nuclear à sobrevivência de organizações. Criatividade e eficiência, num mundo que exige soluções sustentáveis, ou seja, em que práticas rápidas, econômicas, eficazes, efetivas e ambientalmente amigáveis são fontes de grandes vantagens para as organizações. Por se caracterizarem por grande capacidade de inovar e longevidade, as organizações que aprendem evidenciam, enfim, que a sustentabilidade não é necessariamente proporcional exclusivamente ao patrimônio material adquirido, mas também ao seu patrimônio imaterial (SOUZA, 2004).

Com seu modelo de organizações de aprendizagem, Peter M. Senge cria uma "nova era" para entender as organizações como lócus de aprendizagem (WEN, 2014). Simultaneamente à grande difusão entre acadêmicos e praticantes, diversos autores (EIJKMAN, 2011; SOUZA, 2004) aportam críticas ao modelo de Senge (1990, 2017). Alguns desses autores chegam mesmo a recomendar seu abandono (GRIEVES, 2008). Parte dessas críticas dirige-se principalmente à sua elevada carga de subjetividade e ao seu caráter avesso à objetividade e à

instrumentalização, o qual foge à lógica dominante no campo da administração e da gestão (SANTA, 2015).

Em função das críticas, a abordagem de Senge (1990, 2017) tem se renovado. Forte impulso à essa renovação vem do modelo de organizações de aprendizagem de Marsick e Watkins (2003), que se assenta em uma concepção de OA como fenômeno multinível, de mudanças em todos os níveis da organização, do nível individual para o de grupos, para o organizacional e para o ambiental, e que tais mudanças traduzem-se em novas práticas e rotinas que habilitam o uso das aprendizagens para melhor desempenho. Centrando-se neste modelo, Marsick e Watkins (2003) desenvolvem o *Dimensions of Learning Organization Questionnaire* (DLOQ), uma escala de clima de aprendizagem, constituída por fatores de nível individual, grupal e organizacional, qual foi simplificada por Yang (2003), passando a denominar-se DLOQ-A (*Dimensions of Learning Organization Questionnaire – Abbreviated*). Essa escala já foi testada em mais de 55 países, incluindo o Brasil, já tendo sido usada em mais de 70 artigos publicados (MARSICK; O'NEIL, 2013).

O DLOQ oferece uma perspectiva mais objetiva ao estudo das organizações de aprendizagem, atendendo a demandas por medidas mais objetivas presentes na literatura especializada (SANTA, 2015). Sua lógica é a de que estruturas, processos e cultura nas organizações podem concorrer, a depender de suas configurações, para instalação de um clima organizacional para aprendizagem contínua. Sendo assim, clima de aprendizagem reflete um conjunto de características relativamente permanentes de uma organização, que deriva de suas estruturas, processos e cultura, a distingue de outra e influencia o comportamento de seus trabalhadores em relação à aprendizagem contínua (MARSICK; WATKINS, 2003).

Segundo Marsick e Watkins (2003, p. 140), resultados obtidos em aplicações do DLOQ mostram que as variáveis de nível individual influenciam as variáveis sistêmicas, as quais, por sua vez, são mais prováveis de influenciar mudanças no desempenho, se moderadas pelo fator “Estímulo à Liderança Estratégica”. Marsick e Watkins (2003, p. 140) acrescentam que, “similarmente, observa-se que (...) o único preditor direto do desempenho em conhecimento é o fator ‘Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem’”. Essas postulações de Marsick e Watkins (2003) são consistentes com os argumentos de Senge (1990) de que as organizações só aprendem se seus trabalhadores aprendem e de que a quinta disciplina de seu modelo, pensamento sistêmico, é crucial para o funcionamento das outras disciplinas – domínio pessoal, modelos mentais, aprendizagem em equipe e visão compartilhada.

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras enfrentam mudanças contextuais, assim como novas expectativas societais de formação de quadros, de produção de

conhecimento, de gestão acadêmica (ensino, pesquisa e extensão) e de gestão administrativa (pessoas, finanças, patrimônio). Esses novos desafios somam-se a outros velhos ainda não superados, amplificando-os. Neste novo contexto e orientado pela literatura de clima de aprendizagem, insere-se este diagnóstico de clima de aprendizagem de uma IES federal de grande porte do Nordeste do Brasil, que se ampara no modelo de OA de Marsick e Watkins (1993,1996).

Primeira IES federal implantada em seu estado e constituída por muitas organizações de ensino superior pré-existentes, a IES pesquisada foi instituída em meados do século XX. Em seus primeiros anos, várias outras instituições juntaram-se para dar feição à nova Universidade. Embora ligada a instituições centenárias e pré-existentes, a IES em foco nasce sob a égide da renovação por ocasião da promulgação da Constituição Brasileira de 1946, que consigna desejos de transformação e emancipação social. (UFBA, 2017, p. 16 e 17).

Ainda que alguns de seus marcos legais sejam razoavelmente recentes, tais como o Estatuto, o Regimento Geral e o Regimento Interno da Reitoria (2010), a experiência cotidiana tem evidenciado uma série de inconsistências, superposições e omissões importantes que demandam revisão e atualização, tanto para atender às demandas atuais da universidade quanto para garantir que ela possa evoluir e crescer na direção que sua comunidade espera, garantindo o adequado suprimento de recursos para a realização de sua importante função social (UFBA, 2017, p. 99). Apesar de todo planejamento e ações no sentido de reestruturar a governança e as ferramentas de tecnologia da informação, tais esforços podem estar sendo desperdiçados se o clima de aprendizagem não predispõe a IES e a seus servidores a aprender.

A herança de uma descentralização de “berço” até hoje parece marcar sua existência e convive com outras fontes de heterogeneidade estruturais, que ensejam a emergência de subculturas, que podem ser inconsistentes com sua missão de organização de ensino, pesquisa e de extensão. Há várias IESs dentro da IES nordestina pesquisada. Há a IES das unidades de ensino e a IES das unidades administrativas. Há as IESs de pensamento tradicional e de pensamento renovado. Há a IES dos professores, a dos alunos, a dos servidores técnicos-administrativos e a dos seus gestores. Há as IESs dos novos servidores e a dos servidores mais antigos na casa, dentre outras.

Ao tempo em que abre muitas trilhas promissoras de investigação, a perspectiva da existência de várias IESs na IES aumenta os desafios abraçados por esta dissertação. Frente a muitas fontes de heterogeneidade estrutural, o objetivo geral da pesquisa realizada é caracterizar como os servidores avaliam o clima de aprendizagem da IES, extraindo indicações de ações para assegurar-lhe condições de dar conta de novos e velhos desafios de gestão, em um

ambiente de mudanças nos marcos regulatórios do ensino superior no Brasil e de maiores exigências sociais quanto aos resultados de formação de quadros e de produção de conhecimentos.

Para atingir o objetivo geral, é realizada uma pesquisa censitária, quantitativa, de corte transversal, com amostra não-probabilística. O instrumento de pesquisa é o DLOQ-A, que reúne amplas evidências de validação, inclusive no Brasil (YANG, 2003; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011; WATKINS; DIRANI, 2013; DIRANI, 2013; WATKINS; KIM, 2018). Tomando como referência a “Lista Todos”, *mailing list* institucional, formada por adesão voluntária, quase 7500 questionários foram enviados. Desse total, 378 questionários válidos fornecem os dados que são tratados por estatísticas descritivas e inferenciais, e interpretados com base na revisão de bibliografia e em informações da IES obtidas em documentos.

Além desta introdução, esta dissertação estrutura-se em mais quatro capítulos e conclusões. O segundo capítulo é dedicado à revisão de literatura sobre o conceito de Organização de Aprendizagem (AO), traçando paralelos entre a visão de diversos autores e o modelo proposto por Senge (1990, 2017). Inclui ainda paralelos entre as disciplinas de Senge (1990, 2017) e os fatores do DLOQ-A (YANG, 2003), assim como apresenta o estado do campo de pesquisa com o DLOQ. Já o terceiro capítulo registra os procedimentos de método da pesquisa empírica realizada na IES com servidores, técnicos-administrativos e professores. O quarto capítulo se dedica a descrever e discutir os resultados da pesquisa de clima de aprendizagem, realizada com base no DLOQ-A. A descrição dos dados ressalta os fatores de clima de aprendizagem da IES nordestina melhor ou pior avaliados sob o ponto de vista de seus servidores, sinalizando diferenças de pontos de vista entre técnicos-administrativos e docentes, bem como entre servidores de unidades de ensino e unidades de administração central ou saúde, e ainda as correlações entre os itens e dimensões avaliados. Nas conclusões, há sugestões de ações que podem melhorar a avaliação dos fatores de clima com menor desempenho a partir dos resultados do estudo, assim como registram-se as contribuições, sugestão de agenda e limitações da pesquisa realizada.

2 REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA: O QUE É ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM (OA)?

O termo “organização que aprende” ou “organização de aprendizagem” ganhou notoriedade acadêmica desde que Argyris e Schon (1978) sugeriram que a aprendizagem organizacional deve ser considerada como um sistema acadêmico (SUNG; RHEE; YOON, 2016). Mas só quando a ideia de “organização de aprendizagem” e de suas disciplinas, de Peter Senge, ganhou popularidade em 1990, os conceitos, as disciplinas e os processos da organização de aprendizagem passaram a ser mais frequentes na literatura acadêmica e não acadêmica de administração (AHMAD; SULAN; ABDUL RANI, 2017). Santa (2015) afirma que a existência de OAs foi demonstrada em diferentes continentes, países, indústrias e níveis de gestão e foi analisada por diferentes métodos, o que sugere que OA é um fenômeno verdadeiramente global. O autor continua ponderando que, embora revisões de literatura tenham avançado no esclarecimento do conceito de OA, permanece a necessidade de avaliá-lo. Watkins (2017) corrobora essas colocações de Santa (2015), especificamente revisando as pesquisas de clima de aprendizagem realizadas com base no modelo de Watkins e Marsick (1993) e no DLOQ.

Ao longo do tempo e via diferentes estudos, um grande número de abordagens sobre organizações de aprendizagem surge. Análises de definições de Senge, Pedler, Garvin, Watkins e Marsick, e Örtenblad destacam alguns aspectos comuns às organizações de aprendizagem, tais como: seus membros aprendem continuamente; suas estruturas e processos promovem o aprendizado e o compartilhamento de conhecimento; suas estruturas e processos voltam-se à aprendizagem de seus trabalhadores, grupos, departamentos, divisões, da organização e, finalmente; o conhecimento é visto como vantagem competitiva e promotor de sustentabilidade (VOOLAID; EHRLICH, 2017).

A diversidade de perspectivas e de definições da organização que aprende é saudável, mas, simultaneamente, essa diversidade pode inibir a construção de um corpo de conhecimento consistente e integrado, seja porque muitos pesquisadores se apegam a um único entendimento de OA, seja ainda porque é desafiador articular suas diferentes definições. Todos esses desafios tornam o debate sobre OA muito complexo (SIDANI; REESE, 2018). Outras críticas presentes ao campo de OA referem-se ao predomínio de abordagens por demais subjetivas e a pesquisas carentes de rigor metodológico (SILVA; FURTADO; ZANINI, 2015). Minimizando viesés derivados de imprecisões metodológicas, o modelo de Watkins e Marsick (1993) oferece uma abordagem consistente e robusta de clima de aprendizagem, via o *Dimensions of Learning Organization Questionnaire* – DLOQ. Resultados de clima de aprendizagem obtidos via DLOQ

constam de mais de 70 artigos já publicados (WATKINS; O'NEIL, 2013), não só de diagnóstico de clima de aprendizagem em organizações privadas de diferentes países e setores (SONG, 2008; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011; KIM; MARSICK, 2013, 2015; KIM; WATKINS; LU, 2017; MITIĆ et al., 2017; SIDDIQUE, 2018), majoritariamente, mas também em organizações governamentais (WATKINS; DIRANI, 2013) e, mais recente, em número ainda pouco expressivo, em organizações de ensino (AKRAM; WATKINS; SAJID, 2013; VOOLAID; EHRLICH, 2017). Muitas dessas pesquisas reúnem evidências de validação do DLOQ em diferentes países, setores e culturas (YANG, 2003; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011; DIRANI, 2013; WATKINS; KIM, 2018). Yang (2003) testa e valida versão simplificada do DLOQ, denominando-a de DLOQ-A. Menezes, Guimarães e Bido (2011) reúnem evidências de validação do DLOQ-A em uma empresa do setor elétrico no Brasil. O DLOQ-A é usado como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa de clima de aprendizagem em uma IES do Nordeste do Brasil.

A diversidade presente no campo de pesquisa em organizações de aprendizagem impõe não apenas a delimitação do construto OA, mas também o delineamento da equivalência entre tal delimitação e dimensões do DLOQ-A. Tanto a delimitação do conceito de OA como a evidenciação da equivalência entre o conceito abraçado e o instrumento usado, e também o mapeamento do estado do campo de pesquisas com o DLOQ, são tratados nas próximas seções deste capítulo.

2.1 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DE ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM (OA)

O termo “Organização de Aprendizagem”(OA) foi cunhado pela primeira vez por Peter Senge em seu livro *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (SENGE, 1990), e, desde então, o nome desse autor tem sido tratado quase como sinônimo da ideia de organização de aprendizagem, sendo frequentemente considerado por autores o guru da área (ORTENBLAD, 2018). Para Senge (2017), o comportamento humano envolve um somatório integrado de habilidades, as quais ele chamou de disciplinas. As disciplinas referem-se a um conjunto de competências a desenvolver, à semelhança de disciplinas num curso de graduação, por exemplo. Obviamente, há pessoas com maior aptidão e facilidade para uma do que para outra disciplina, mas todos podem obter proficiência a partir do estudo e da prática. O mesmo funciona para uma organização. O domínio de cinco disciplinas básicas – domínio

pessoal, modelos mentais, aprendizagem em equipe, visão compartilhada e pensamento sistêmico – distinguem as organizações de aprendizagem das organizações autoritárias e controladoras (SENGE, 2017).

A disciplina “domínio pessoal” se refere ao empoderamento do indivíduo, pessoal e profissionalmente. Foca a relevância de habilidades e de conhecimentos dos indivíduos em relação aos seus propósitos e seu trabalho. É autoconhecimento e conhecimento de seus impactos nos ambientes, bem como resiliência para lidar com os estímulos externos. Nas palavras de Senge (2017, p. 39), “domínio pessoal é a disciplina de continuamente esclarecer e aprofundar nossa visão pessoal, de concentrar nossas energias, de desenvolver paciência e de ver a realidade objetivamente. Como tal, é uma pedra de toque essencial para a organização que aprende – seu alicerce espiritual”.

A disciplina “domínio pessoal” abarca o que de fato é importante para o indivíduo expressar sua força intelectual e emocional para concretizar suas aspirações e ambições. Quando mal desenvolvida, pode resultar em apatia prejudicial à evolução da pessoa e, conseqüentemente, da organização em que ela está inserida. Como assegurar o cumprimento das metas de uma organização se quem a compõe não se sente suficientemente empoderado para realizar suas próprias metas pessoais? Daí a importância das instituições se preocuparem com o bem-estar e a satisfação não só profissional, mas também pessoal, de seus integrantes. (SENGE, 2017)

A disciplina “modelos mentais” se refere aos padrões de funcionamento das pessoas e das organizações. “Modelos mentais são pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir.” (SENGE, 2017, p. 40). A partir deles, nasce um sistema que se retroalimenta: comportamentos e opiniões surgem, influenciam atitudes e produzem culturas que, por sua vez, reforçam comportamentos, opiniões e atitudes de quem se agrega à organização. Formam-se paradigmas difíceis de romper (SENGE, 2017).

Modelos mentais implícitos podem barrar mudanças organizacionais, a geração e a absorção de inovações. Nas organizações públicas, em especial, o patrimonialismo pode obstar o alcance de uma situação de bem-estar por seus colaboradores e usuários de seus serviços. Patrimonialistas confundem o que é melhor e justo para si, com o que é mais adequado para o coletivo. Mostram ainda falta de zelo e de sentimento de pertencimento pela coisa pública – fazem de qualquer jeito (SENGE, 2017).

A concorrência entre modelos mentais acirra-se na ausência de políticas explícitas de promoção de diálogo entre servidores e setores com intuito de estimular questionamento da

cultura organizacional. Uma organização que investe na avaliação dos modelos mentais de seus membros possivelmente terá integrantes mais satisfeitos. É, no entanto, um enorme desafio, sobretudo no âmbito das organizações públicas, modificar um modelo mental antigo, pois embora tal modelo possa ser contraproducente, analisar, criticar e modificar velhos hábitos exigem grande domínio pessoal dos envolvidos, e coesão e unicidade de objetivos pessoais e organizacionais, o que leva a uma nova disciplina: visão compartilhada (SENGE, 2017).

A disciplina visão compartilhada é sobre “reunir as pessoas em torno de uma identidade e um senso de destino comuns” (SENGE, 2017, p. 42), que resulta da fidelização à missão da organização por gosto e iniciativa própria, tornando o sucesso institucional uma mescla de desejo pessoal e de desejo coletivo – e vice-versa. A prática da disciplina visão compartilhada pressupõe descobrir “imagens de futuro” que estimulem compromissos e envolvimento genuínos.

Ressalta-se a importância de a visão da organização estar bem difundida e institucionalizada e ainda de estimular o reconhecimento de capacidades e a troca de aprendizado entre diferentes níveis. “Embora as pessoas iniciem a mudança por conta própria como resultado de seu aprendizado, as organizações precisam criar estruturas facilitadoras para apoiar e capturar o aprendizado, a fim de avançar em suas missões” (YANG, 2003, p.154).

Ter visão compartilhada é fundamental para que a equipe possua sintonia e coesão suficientes para trocar informações e conhecimentos, o que basicamente caracteriza o processo de aprendizagem, daí a razão da quarta disciplina: a aprendizagem em equipe (SENGE, 2017).

A disciplina aprendizagem em equipe refere-se principalmente à troca e ao equilíbrio entre os envolvidos no aprender. Começa com o “diálogo”, ou seja, a capacidade dos membros de deixarem de lado ideias preconcebidas e participarem do “pensar em conjunto” (SENGE, 2017, p. 43). Envolve ainda reconhecer padrões de interação que dificultam a aprendizagem nas equipes, a exemplo do modelo mental patrimonialista, exposto antes, administrá-lo e superá-lo paulatinamente. Se esses padrões não forem percebidos e ressignificados, a troca de saberes pode ser prejudicada com efeitos negativos sobre o clima organizacional de colaboração mútua e o compartilhamento de visão única. Em consequência, reforçam-se modelos mentais contraproducentes e estimula-se uma atmosfera de defesa pessoal e individualizada, contrária ao espírito do domínio pessoal que permite, quando bem contextualizado, que se ensine e se aprenda eficientemente (SENGE, 2017).

O pensamento sistêmico funde as disciplinas em um corpo coerente de teoria e prática (SENGE, 2017). Tal coerência é resultado da relação bem ponderada entre domínio pessoal,

modelos mentais, visão compartilhada e aprendizagem em equipe, pois a simples soma das partes não garante o sucesso do pensamento sistêmico. Senge (2017, p. 47) exemplifica:

(...) a visão sem o pensamento sistêmico acaba projetando lindos quadros do futuro, sem uma compreensão profunda das forças que precisam ser dominadas para que possamos andar daqui para lá. Esse é um dos motivos pelos quais muitas empresas que adotaram o modismo da visão recentemente viram que uma visão nobre, isoladamente, não transforma o destino de uma empresa.

Não adianta uma organização compartilhar sua visão com seus integrantes se eles não acreditam nela, como também não adianta trabalhadores cheios de domínio pessoal sem propósito bem definido. Não adianta ter padrões – modelos mentais – brilhantemente formulados sem que as pessoas que os reproduzem não os tomem como seus, porque muito possivelmente não os executarão fielmente. Não basta reproduzir informações e conhecimentos em larga escala sem a relação de confiança e troca tão necessária para uma aprendizagem bem-sucedida. A ausência dessa disciplina gera um efeito em cascata, o que se liga à quinta disciplina: o pensamento sistêmico (SENGE, 2017).

Organizações de aprendizagem destacam-se pelo fato de seus atores pensarem com frequência e conscientemente em conjunto sobre o desenvolvimento dela, sua ação e os resultados alcançados (LUHN, 2016). Empregando uma abordagem orgânica, Gronhaug e Stone (2012) afirmam que a organização de aprendizagem (OA), hoje em dia, apoia-se no reconhecimento de que todo funcionário pode ser fonte de ideias, *insights* e conhecimento; e que o aprendizado é resultado do uso de ferramentas e tecnologias, do clima organizacional e da interação entre esses dois fatores (tecnologias e clima).

Sung, Rhee e Yoon (2016) propõem que, em contraste com a aprendizagem organizacional (OA), uma organização que aprende pode ser definida como “uma série de atividades que são processualmente construídas para desenvolver capacidades organizacionais em um esforço para melhorar as competências essenciais dos recursos humanos” (p. 411). A organização aprendiz tende a criar tecnologia mais nova e útil a partir da aprendizagem organizacional (SUNG; RHEE; YOON, 2016).

As organizações de aprendizagem (OA) aprendem com seus próprios sucessos e fracassos passados, mas também com experiência externa e transferência de conhecimento rápida e efetiva em toda a organização, o que, por sua vez, fomenta o clima de cooperação e aprendizado mútuo. A essência da filosofia e prática da organização de aprendizagem é o seu esforço para nutrir e confiar nos melhores aspectos da natureza humana: a capacidade de sonhar, de assumir compromisso real, as habilidades interpessoais, os cuidados genuínos e confiança,

a inteligência coletiva e a capacidade de criar uma maior gama de cuidados além do bem-estar imediato dos indivíduos, bem como de uma única organização (WEN, 2014, p. 290).

Organização de aprendizagem (OA), nos termos de Garvin (1993, p. 80), corresponde a “uma organização qualificada na criação, aquisição e transferência de conhecimento, e na modificação de seu comportamento para refletir novos conhecimentos e insights”. Nessa visão, existem cinco atividades principais que precisam ser qualificadas para ser uma organização de aprendizagem: resolução sistemática de problemas, experimentação, aprender com a experiência passada, aprender com os outros e transferir conhecimento (GARVIN, 1993).

Já Pedler, Burgoyne e Boydell (1991) definem organização de aprendizagem como “uma organização que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente transforma a si e seu contexto” e que “aprender e trabalhar não podem ser separados nas organizações de aprendizagem”

Por sua vez, Ortenblad (2001), em sua definição, associa os termos de organizações de aprendizagem e de aprendizagem organizacional. De acordo com esse último autor, uma organização de aprendizagem seria simplesmente uma organização onde a aprendizagem está ocorrendo. Para ele, “a cunhagem do conceito de organização de aprendizagem, bem como o uso atual do termo, são, no entanto, difíceis de quantificar – e ainda estão por ser explorados.” (p. 151) mas sua abordagem preferida é de que há um padrão razoavelmente definido, com demandas para as organizações vivenciarem se quiserem se chamar de organização de aprendizagem, “padrão esse que varia de contexto para contexto. Assim, pode não ser relevante para todas as organizações - independentemente da indústria, setor, cultura nacional, religião, etc. - aprender da mesma maneira.” (p. 155). O mesmo autor traz ainda três “comos” essenciais e comuns a toda organização que quer aprender: a organização como facilitadora; a organização em si como ente que aprende; a organização sendo o processo final (em contraste com o produto final) que depende da aprendizagem e se apoia na aprendizagem contínua para continuar a existir (organização como fim de processo).

As estudiosas Watkins e Marsick (1993) definem OA como aquela que se mostra apta a aprender e a mudar continuamente, removendo barreiras à aprendizagem. No modelo de OA de Watkins e Marsick (1993), estão subjacentes muitas questões discutidas pela literatura especializada, a exemplo de: tornar explícito o conhecimento tácito, considerar a aprendizagem experiencial e ênfase no contexto social de aprendizagem (WATKINS; O’NEIL, 2013). Incorporando essas e outras problemáticas, Watkins e Marsick (1993) avançam em relação às proposições de organizações de aprendizagem mais difundidas no campo. A abordagem dessas autoras é mais cultural (organizacional), enquanto as de Senge (1990), Goh (1998) e Garvin

(1993) são mais focadas no aprendizado em nível gerencial. Em entrevista a Sidani e a Reese (2018), Watkins e Marsick afirmam que:

As definições de Senge ou Goh ou Garvin focaram no aprendizado dos gerentes para se comportar de novas maneiras. Para mim, é aí que está sua força, mas também sua limitação; [...] os gerentes saem - você treina seus gerentes para fazer todas essas coisas e então eles [vão e os implementam] em outro lugar; estamos interessados no que você incorpora na organização e aumenta sua capacidade de longo prazo; tem que ir além do aprendizado de um gerente e fazer parte de como uma organização é estruturada e conectada; [...] é por isso que tem que estar na cultura. Tem que ser muito mais do que um aprendizado de gerente, (Watkins e Marsick, entrevista) (SIDANI; REESE, 2018, p. 202)

Segundo Janežič, Dimovski e Hodošček (2018), as organizações de aprendizagem (OA) singularizam-se por: "atmosfera de aprendizagem", "cultura de aprendizagem" ou "clima de aprendizagem"; disposição para "aprender a aprender"; suas crenças, valores e normas tendem a dar suporte à aprendizagem sustentada; capacidade de promover e de acompanhar assim como de gerar novos conhecimentos e inovações; presença de estruturas de aprendizagem (JANEŽIČ; DIMOVSKI; HODOŠČEK, 2018). Elas são um ambiente de aprendizagem de apoio, práticas e processos de aprendizagem concretos cuja liderança promove a aprendizagem. O objetivo de aprender no local de trabalho é fomentar a mudança a partir dos indivíduos de forma autônoma e, além disso, as organizações precisam criar estruturas facilitadoras para apoiar e capturar o aprendizado, a fim de alcançar suas missões (DIRANI, 2013).

Watkins e O'Neil (2013) afirmam que "a organização que aprende (OA) não é um destino, mas uma jornada; não é uma fórmula, mas envolve alguns princípios-chave que podem ser usados para adaptar uma estrutura flexível às necessidades específicas de cada organização" (p. 135). Uma organização de aprendizagem revisa sistematicamente seus processos (ZHOU; HU; SHI, 2015). Watkins e O'Neil (2013) firmam adicionalmente que os líderes podem oferecer um espaço seguro no qual as pessoas possam assumir novos comportamentos e perceber que desafiar o status quo é esperado. Assim, o processo de disseminação do conhecimento e transformação na organização depende dos líderes. Líderes, ao questionarem e ouvirem os funcionários - e, portanto, estimularem o diálogo e o debate -, fazem com que as pessoas na instituição se sintam encorajadas a aprender. "Quando as pessoas no poder demonstram, através de seu próprio comportamento, a disposição de ter pontos de vista alternativos, os funcionários se sentem encorajados a oferecer novas ideias e opções." (ZHOU; HU; SHI, 2015, p. 278).

Não há, como visto, uma definição universal de organizações de aprendizagem. Tendo em vista a diversidade de conceitos de organizações de aprendizagem, Santa (2015, p. 267)

agrupou-os em cinco categorias a partir de autores que a descrevem como: “organização que possui características ou mecanismos de aprendizado contínuo para atender à sua necessidade em constante mudança”; “organização que tem capacidade contínua e aprimorada de aprender, adaptar e mudar sua cultura”; “organização que tem valores, políticas, práticas, sistemas e estruturas que suportam e aceleram o aprendizado de seus funcionários”; “organização que promove o aprendizado entre seus funcionários, mas, mais importante, é que essa organização aprende com essa aprendizagem”; “organização qualificada para criar, adquirir, interpretar, transferir e reter conhecimento, e modificar propositalmente seu comportamento para refletir novos conhecimentos e insights”. Ainda de acordo com Santa (2015), todos os instrumentos para mensuração da cultura de aprendizagem são estruturados em torno de várias características identificadas como apropriados para a organização de aprendizagem. No entanto, como esses instrumentos são baseados nos modelos dos autores, que carecem de significado substantivo único, sua capacidade de prever um evento improvável é prejudicada. Isso enfraquece a força da teoria de OA e viola a propriedade de previsão. Essa última posição de Santa (2015) negligência avanços promovidos pela aplicação do DLOQ no campo de pesquisa de organizações de aprendizagem. Como ver-se-á em seção adiante, o DLOQ é uma escala de clima de aprendizagem aplicada em mais de 50 países e com mais de 70 trabalhos publicados com base nos resultados dessas aplicações.

Novamente com foco na literatura existente, Ortenblad (2018) encontra quatro visões de organização de aprendizagem (OA). A primeira é “aprendizagem no local de trabalho”, e implica que a organização tenha redirecionado sua maneira de lidar com o desenvolvimento para que os funcionários aprendam no local de trabalho em estreita conexão com a execução das tarefas de trabalho, em vez de engaja-los em cursos formais, longe do trabalho. A segunda visão, “clima de aprendizagem”, coloca a organização como fornecedora de ferramentas e oportunidades para aprendizagem de indivíduos e grupos dentro dela. Os funcionários são incentivados a experimentar e o “fracasso” é uma oportunidade de aprendizado. A terceira visão é a de “aprendizagem organizacional”, na qual o que os indivíduos aprendem, como agentes da organização, é armazenado fora deles em forma de memória organizacional. A memória organizacional é constantemente atualizada e funciona como base para a realização de tarefas de trabalho e aprendizagem adicional. A quarta e última visão, “estrutura de aprendizagem”, é mais complexa que as três anteriores e implica que o trabalho organizacional é estruturado em equipes, nas quais cada membro da equipe aprende, até certo ponto, a executar as tarefas de trabalho dos outros membros. Assim, o desempenho da equipe não depende de nenhum membro da equipe em específico, já que quaisquer de seus membros podem cuidar e lidar com

problemas emergentes. Essas taxonomias de organizações de aprendizagem (OA) de Ortenblad (2018) mostram que nessas organizações, experiências de aprendizagem não se restringem a TD&E, envolvem aprendizagens informais, contínuas e cotidianas de seus trabalhadores individuais, de seus grupos de trabalho e da própria organização, que são institucionalizadas. Ligam-se também à forma como o trabalho é organizado nessas organizações.

Da síntese apresentada anteriormente sobre características de organizações de aprendizagem (OA) alguns aspectos são aqui ressaltados: a importância de aprendizagem formais e informais dos trabalhadores da organização e a estreita conexão dessas aprendizagens com as necessidades do trabalho que desenvolvem; as capacidades das organizações promoverem a aprendizagem formal e informal de seus trabalhadores e de aprenderem com eles, institucionalizando tais aprendizagens; a existência de processos (de trabalho, inclusive, sobretudo sua forma de organização), estruturas (mais ou menos centralizadas) e sistemas desenhados (de alta e de baixa tecnologia) para promover o acesso e o compartilhamento de conhecimentos e o compartilhamento de poder; organização do trabalho em equipe e; uma cultura cujo eixo central é a abertura para aprender. Também se infere que fatores tangíveis e intangíveis, que conformam o clima de aprendizagem, singularizam Organizações de Aprendizagem, enquanto Aprendizagem Organizacional é processo trabalho-orientado, que é favorecido ou obstado pelo clima de aprendizagem. Essa síntese ampara a escolha do modelo de Watkins e Marsick (1993, 1996, 2003) para guiar a pesquisa de clima de aprendizagem na IES nordestina.

Prosseguindo no esforço de delimitação da proposta de pesquisa na IES nordestina, confrontam-se a seguir as disciplinas de Senge (2017) e os fatores do DLOQ-A (YANG, 2003). Este confronto é necessário porque o DLOQ-A (YANG, 2003), que, conforme já explicitado, é usado nesta pesquisa, permite medir o clima de aprendizagem, isto é, clima favorável à aprendizagem contínua – variável complexa que reflete a existência de estruturas, processos e culturas organizacionais para aprendizagem contínua de seus trabalhadores.

2.2 O *DIMENSIONS OF LEARNING ORGANIZATION QUESTIONNAIRE - ABBREVIATED (DLOQ-A)* E AS DISCIPLINAS DE ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE SENGE

Nas palavras de Watkins e Marsick, citadas por Sidani e Reese (2018. p 200), “a organização de aprendizagem é caracterizada pelo aprendizado contínuo para criar uma transformação contínua da organização e de sua cultura. Onde [nossa definição evoluiu] é que

estamos muito mais claramente focados em criar uma cultura de aprendizado do que em comportamentos específicos ou ‘imperativos de ação’. Amparadas nesta definição de OA, Watkins e Marsick (1993, 1996, 2003) desenvolvem o DLOQ. O DLOQ baseia-se no entendimento de que o aprendizado é interativo, acontece dentro de um contexto e frequentemente ocorre informalmente (SIDANI; REESE, 2018).

O DLOQ é um instrumento que identifica o quanto a cultura é propícia à aprendizagem organizacional –OA (MARSICK; WATKINS, 2003). No DLOQ, Watkins e Marsick (1993, 1996) propõem sete fatores distintos, mas inter-relacionados, que compõem a organização de aprendizagem (OA). Distribuindo-se entre os níveis individual, de equipe e organizacional, seus sete fatores são: “Oportunidade de Aprendizagem Contínua” (OAC); “Questionamento e Diálogo” (QD); “Colaboração e Aprendizagem em Equipe” (CAE); “Sistemas para Captura e Compartilhamento de Aprendizagem” (SCA); “Desenvolvimento de Visão Sistêmica (DVS); “Delegação de Poder e Responsabilidade” (DPR); e “Estímulo à Liderança Estratégica para a Aprendizagem” (ELA).

Os sete fatores do DLOQ desagregam-se em 55 itens: 43 referentes às sete dimensões da cultura de aprendizagem e 12 relacionados ao desempenho organizacional – desempenho financeiro e ganho de conhecimento organizacional (MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011). Os sete fatores de cultura de aprendizagem refletem uma mentalidade progressivamente reforçada, e não coisas que uma organização pode implementar por meio de um conjunto de diretivas ou listas rápidas de tarefas a fazer (SIDANI; REESE, 2018). Vários estudos apresentam evidências de validação do DLOQ em diferentes países, culturas, setores e por tipos de respondentes (SONG; CHERMACK; KIM, 2013; WATKINS; DIRANI, 2013; KIM; EGAN; TOLSON, 2015; WATKINS; KIM, 2018).

Já o DLOQ-A, conforme desenvolvido por Yang (2003), possui apenas 21 itens distribuídos nas sete dimensões da cultura de aprendizagem, que apresentam evidências de validação (YANG, 2003; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011; JAIN; MORENO, 2015; WATKINS; KIM, 2018); e duas dimensões do desempenho organizacional.

Para Watkins e Marsick (1993, 1996), assim como para Marsick e O’Neil (2013), a escala, seja em sua versão completa, seja em sua versão reduzida, permite medir os três níveis de aprendizado organizacional: o nível individual pelos fatores “Oportunidades para Aprendizado Contínuo” (OAC) e “Questionamento e Diálogo” (QD); o nível de equipe ou grupo pelo fator “Colaboração e Aprendizagem em Equipe” (CAE); e o terceiro nível, organizacional, que se compõe por quatro fatores: “Sistemas para Captura e Compartilhamento de Aprendizagem” (SCA), “Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização” (DVS),

“Delegação de Poderes e Responsabilidades” (DPR) e “Estímulo à Liderança Estratégica para a Aprendizagem” (ELA).

No Quadro 1, apresentam-se os relacionamentos entre as disciplinas de Senge (2017), os fatores do DLOQ-A (YANG, 2003) e os níveis de aprendizagem, com base na literatura revisada.

Quadro 1 - Relação entre as Cinco Disciplinas, os Fatores do DLOQ-A e os Níveis de Aprendizagem

DISCIPLINAS DA ORGANIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM	FATORES DLOQ-A E SUAS DEFINIÇÕES	NÍVEL DE APRENDIZAGEM
<p>Domínio Pessoal “É a disciplina de continuamente esclarecer e aprofundar nossa visão pessoal, de concentrar nossas energias, de desenvolver paciência e de ver a realidade objetivamente. Como tal, é uma pedra de toque essencial para a organização que aprende – seu alicerce espiritual”. (SENGE, 2017, p. 39).</p> <p>Modelos Mentais: “São pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir.” (SENGE, 2017, p. 40).</p>	<p>Oportunidades para a Aprendizagem Contínua (OAC): oportunidades de aprendizagem no trabalho são promovidas com foco na educação continuada e crescimento</p> <p>Questionamento e Diálogo (QD): os trabalhadores ganham competência de expressar seus pontos de vista, de ouvir e de questionar; a cultura organizacional incentiva o questionamento, o feedback e a experimentação (MARSICK; WATKINS, 2003, p.139)</p>	Nível Individual
<p>Aprendizagem em Equipe: Refere-se principalmente à troca e ao equilíbrio entre os envolvidos no aprender (SENGE, 2017).</p>	<p>Colaboração e Aprendizagem em Equipe (CAE): o trabalho organiza-se de modo a que os grupos acessem diferentes modos de pensar, aprendam e trabalhem em conjunto e a colaboração é valorizada e premiada (MARSICK; WATKINS, 2003, p.139)</p>	Nível de Equipe/Grupo
<p>Visão Compartilhada: A prática da disciplina visão compartilhada pressupõe descobrir “imagens de futuro” que estimulem compromisso genuíno e envolvimento, ao invés de puro envolvimento obrigatório com a organização, ou ainda mera aceitação indiferente aos objetivos pessoais ou organizacionais. A disciplina visão compartilhada é sobre “reunir as pessoas em torno de uma identidade e um senso de destino comuns” (SENGE, 2017, p. 42)</p> <p>Pensamento Sistêmico: Função das disciplinas anteriores em um corpo coerente de teoria e prática (SENGE, 2017).</p>	<p>Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem (SCA): sistemas de alta e baixa tecnologia para compartilhamento de aprendizagem são criados integrados ao trabalho, mantidos e o acesso incentivado (MARSICK; WATKINS, 2003, p.139)</p> <p>Delegação de Poder e Responsabilidade (DPR): trabalhadores são incentivados a formar e implementar visão compartilhada; aproximação entre responsabilidade e poder de decisão de tal forma que as pessoas se motivam a aprender o que têm de fazer (MARSICK; WATKINS, 2003, p.139)</p> <p>Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização (DVS): trabalhadores são ajudados a perceber o efeito de seu trabalho para a organização; analisam o ambiente e usam as informações para ajustar suas práticas; a organização liga-se à</p>	Nível Organizacional

	comunidade (MARSICK; WATKINS, 2003, p.139)	
	Estímulo à Liderança Estratégica para a Aprendizagem (ELA): líderes usam estrategicamente a aprendizagem com foco nos resultados (MARSICK; WATKINS, 2003, p.139)	

Fonte: Elaboração própria com base em Senge (2017), Yang (2003) e Marsick e Watkins, (2003)

Como se observa no Quadro 1, as disciplinas “Domínio Pessoal” e “Modelos Mentais” – que falam sobre aprendizagem individual e sua aplicação no trabalho e estão mais intimamente ligadas à construção individual do saber para o trabalho – equivalem no DLOQ aos dois fatores da escala de clima de aprendizagem em nível individual: “Oportunidade para Aprendizagem Contínua” (OAC) e “Questionamento e Diálogo”(QD). A disciplina “Aprendizagem em Equipe” é representada na escala pelo fator “Colaboração e Aprendizagem em Equipe” (CAE), para refletir o compartilhamento da AI e criar pre-condição para sua conversão em AO. As disciplinas “Visão Compartilhada” e “Pensamento Sistêmico” estão relacionadas aos fatores do instrumento de pesquisa que tratam de sistemas de gestão e compartilhamento de conhecimento, da descentralização do poder, do estilo de liderança e do desenvolvimento da visão sistêmica (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996).

2.3 O ESTADO DO CAMPO DAS PESQUISAS EM ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM COM O DLOQ

O DLOQ e a ideia da organização de aprendizagem (OA) têm sido aplicados a diversas configurações organizacionais. O DLOQ, em especial, já se encontra traduzido em pelo menos 14 idiomas e usado por centenas de pesquisadores em mais de 55 países, inclusive no Brasil. Os resultados dessas pesquisas dão bases a mais de 70 artigos publicados (WATKINS; O’NEIL, 2013).

Para atualizar informações sobre o DLOQ, contidas em Menezes, Guimarães e Bido (2011), e em Watkins e O’Neil (2013), realiza-se busca bibliográfica em três bases de dados: Portal de Periódicos CAPES, SCieLO e *Web of Science*. Quando pesquisadas as expressões “Learning Organization” AND/OR “Learning Organisation”, a primeira base retorna 4.516 textos, a SCieLO entrega 155 textos e a *Web of Science*, 508. Na pesquisa por “Organização de

Aprendizagem” *AND/OR* “Organização que Aprende”, o portal de Periódicos CAPES revela 41 textos, ao passo que SCieLO traz 95 textos e Web of Science, nenhum. O número expressivo de artigos publicados na área especialmente entre 2013 e 2018 é forte indicador da importância do tema.

A fim de refinar a busca, inclui-se a expressão “DLOQ” em associação com as expressões utilizadas anteriormente e define-se o período de tempo de 2013 a 2018. Dessa forma, quando pesquisadas as expressões “Learning Organization” ou “Learning Organisation” *AND* “DLOQ”, o Portal de Periódicos CAPES retorna ao todo 75 textos, SCieLO entrega apenas 1 texto e a *Web of Science*, 21. Na pesquisa por “Organização de Aprendizagem” ou “Organização que aprende” *AND* “DLOQ”, o Portal de Periódicos CAPES traz cinco textos, ao passo que SCieLO apresenta dois textos e *Web of Science*, nenhum. A variação ortográfica entre “learning organization” e “learning organisation” não altera os resultados, numérica ou qualitativamente. A tabela 1 resume os resultados das buscas realizadas.

Tabela 1 - Quantidade de Artigos Recuperados por Termos de Busca

EXPRESSÕES	BASE	QUANTIDADE DE ARTIGOS
“Learning Organization” <i>AND</i> “DLOQ”	Periódicos CAPES	60
	SCieLO	1
	Web of Science	18
“Learning Organisation” <i>AND</i> “DLOQ”	Periódicos CAPES	15
	SCieLO	0 (zero)
	Web of Science	3
“Organização de Aprendizagem” <i>AND</i> “DLOQ”	Periódicos CAPES	5
	SCieLO	1
	Web of Science	0 (zero)
“Organização que aprende” <i>AND</i> “DLOQ”	Periódicos CAPES	0 (zero)
	SCieLO	1
	Web of Science	0 (zero)
TOTAL		104 artigos

Fonte: Elaboração própria.

Entre os artigos capturados, muitos repetem-se em todas as bases de dados, de maneira que o número total de textos encontrados não corresponde à produção real. Exemplo disso é o único artigo encontrado no SCieLO em todas as situações, referente à validação do DLOQ em contexto brasileiro (MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011) e que, para esta revisão de literatura baseada nos últimos 5 anos (2013-2018), está fora do levantamento, mas que é incluído dado a sua relevância.

Excluídos os repetidos e os indisponíveis gratuitamente e acrescentados mais cinco artigos selecionados pela relevância em termos de citação no campo, 22 artigos são revisados. Tais artigos abordam, teórica ou empiricamente, o DLOQ ou DLOQ-A, como instrumento de

coleta e com uso de técnicas estatísticas descritivas e inferenciais, de metanálise e de revisão sistemática de literatura. A maioria deles busca diagnosticar o clima de aprendizagem e seu impacto sobre o desempenho organizacional financeiro ou na área de conhecimento. Também algumas das pesquisas selecionadas relacionam as dimensões da organização de aprendizagem a outros fatores como satisfação no trabalho, desempenho organizacional e gestão do conhecimento. Algumas outras testam e validam o DLOQ e o DLOQ-A, seja com amostras específicas, seja por metanálise, enquanto outras fazem revisão sistemática de literatura (Quadro 2).

Quadro 2 – Títulos, Data de Publicação, Local, Natureza da Pesquisa e Autores

ARTIGO (ANO)	LOCAL DA PESQUISA	NATUREZA	AUTORES
Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture (2003)	EUA	Quantitativa (DLOQ)	Yang
The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention (2004)	EUA	Quantitativa (DLOQ-A)	Egan, Yang e Barlett
Towards a learning organization? Employee perceptions (2006)	Austrália	Quantitativa (DLOQ-A)	Dymock e McCarthy
The effects of learning organization culture on the practices of human knowledge-creation: an empirical research study in Korea (2008)	Coréia	Quantitativa (DLOQ-A)	Song
Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro (2011)	Brasil	Quantitativa (DLOQ e DLOQ-A)	Menezes, Guimarães e Bido
Does theory travel? Dimensions of the learning organization culture relevant to the lebanese culture (2013)	Líbano	Quantitativa (DLOQ)	Dirani
Comparing the Learning Culture of High and Low Performing High Schools in Pakistan (2013)	Paquistão	Quantitativa (DLOQ)	Akram, Watkins e Sajid
A meta-analysis of the dimensions of a learning organization questionnaire looking across cultures, ranks, and industries (2013)	Vários países	Quantitativa (meta análise)	Watkins e Dirani
An analysis and synthesis of DLOQ-based learning organization research (2013)	EUA	Revisão sistemática de literatura	Song, Chermack e Kim.
Job performance in the learning organization: The mediating impacts of self-efficacy and work engagement (2013)	Coréia	Quantitativa (DLOQ)	Song, Chai, Kim e Bae
Using DLOQ to support learning in republic of Korea SMEs (2013)	Coréia	Quantitativa (DLOQ)	Kim e Marsick
Examining the dimensions of the learning organization questionnaire: A review and critique of research utilizing the DLOQ (2015)	EUA	Revisão sistemática de literatura	Kim e Marsick

ARTIGO (ANO)	LOCAL DA PESQUISA	NATUREZA	AUTORES
Exploring the relationships between the learning organization and organizational performance (2015)	EUA	Quantitativa (DLOQ)	Pokharel e Choi
An insight into health care setup in national capital region of India using Dimensions of Learning Organizations Questionnaire (DLOQ)- A Cross-Sectional Study (2016)	Índia	Quantitativa (DLOQ)	Kumar, Gupta, Basavaraj, Singla, Prasad, Pandita, Malhi e Vashishtha
Exploring relationship between learning organizations dimensions and organizational performance (2017)	Índia	Quantitativa (DLOQ)	Bhaskar e Mishra
Influence of organizational learning culture on knowledge worker's motivation to transfer training: testing moderating effects of learning transfer climate (2017)	Índia	Quantitativa (DLOQ)	Banerjee, Gupta e Bates
The impact of a learning organization on performance: Focusing on knowledge performance and financial performance (2017)	EUA	Quantitativa (DLOQ)	Kim, Watkins e Lu
Organizational learning of higher education institutions: the case of Estonia (2017)	Estonia	Quantitativa (DLOQ)	Voolaid e Ehrlich
The impact of information technologies on communication satisfaction and organizational learning in companies in Serbia (2017)	Sérvia	Quantitativa (DLOQ)	Mitić, Nikolić, Jankov, Vukonjanski e Terek
Current status and promising directions for research on the learning organization (2017)	EUA	Revisão sistemática de literatura	Watkins e Kim
Theoretical literature review: tracing the life cycle of a theory and its verified and falsified statements (2018)	EUA	Revisão de teorias	Turner, Baker e Kellner
Learning organization and firm performance: Making a business case for the learning organization concept in the United Arab Emirates (2018)	Emirados Árabes Unidos	Quantitativa (DLOQ)	Siddique

Fonte: Elaboração própria com base em Song, Chai, Kim e Bae, (2013); Song, Chermack e Kim, (2013); Pokharel e Choi, (2015); J. Kim, Egan, e Tolson, (2015); Kumar et al., (2016); K. Kim, Watkins e Lu, (2017); Banerjee, Gupta e Bates, (2017); Bhaskar e Mishra, (2017); Voolaid, e Ehrlich (2017); Mitić, Nikolić, Jankov, Vukonjanski e Terek (2017); Watkins e Kim (2017); Turner, Baker e Kellner, (2018); Siddique, (2018).

Yang (2003) testa o DLOQ. Esse autor conclui que o DLOQ é uma ferramenta útil para pesquisadores avaliarem a cultura de aprendizagem e outras variáveis importantes de desempenho organizacional, mas sua versão curta DLOQ-A, com 21 itens de medição, é a mais recomendada, possuindo “3 itens de medição adequados para cada uma das sete dimensões de cultura de aprendizagem e duas dimensões referentes a desempenho organizacional, e tem melhores propriedades psicométricas em termos da formação de um modelo de medição adequado” (YANG, 2003, p. 160).

Egan, Yang e Barlett (2004) examinam, em uma amostra de 245 empregados de TI, as relações entre cultura de aprendizagem organizacional, satisfação no trabalho e resultados organizacionais. Os resultados deste estudo sugerem que a cultura de aprendizagem organizacional e a satisfação no trabalho são importantes para determinar a motivação dos funcionários para transferir aprendizagem e reduzir a rotatividade, tendo revelado que a cultura de aprendizagem organizacional teve influências significativas tanto na satisfação profissional quanto na motivação para transferir a aprendizagem, e que o impacto direto da satisfação no trabalho na motivação para transferir a aprendizagem foi positivo, mas não significativo. Os autores verificam também que a cultura de aprendizagem tem impacto indireto na intenção de rotatividade dos funcionários. Neste trabalho, “Aprendizagem em Equipe” tem melhor avaliação (3,8), sendo “Oportunidades para Aprendizagem Contínua” a dimensão com pior avaliação (3,3), em uma escala variando de um a seis.

Dymock e McCarthy (2006) buscam, utilizando o DLOQ juntamente com entrevistas, identificar as percepções dos funcionários em relação à cultura de aprendizagem numa empresa de manufatura de médio porte. Um total de 80 funcionários respondem à pesquisa e um quarto deles é entrevistado. A empresa objetiva desenvolver vantagem competitiva a partir da aprendizagem. Percebe-se que os funcionários estão em vários estágios de compreensão e aceitação da necessidade de novos aprendizados e do desenvolvimento de competências no trabalho, tendo sido detectada uma tensão entre objetivos organizacionais e aspirações de alguns funcionários. Dos sete fatores avaliados, “Estímulo à Liderança Estratégica para Aprendizagem” é o mais bem pontuado (4,1), e o pior, “Delegação de Poder e de Responsabilidade (Empowerment)” (3,5), em escala variando de entre um a seis.

Song (2008) utiliza o DLOQ para identificar, em contexto coreano, a influência da cultura de aprendizagem nas práticas das organizações de criação de conhecimento. Os questionários são distribuídos a , aproximadamente, 1300 gerentes em cinco organizações subsidiárias diferentes. Um total de 471 inquéritos são devolvidos e, entre esses, 446 com respostas completas são utilizados para a análise de dados. O autor conclui que os fatores culturais da organização de aprendizagem influenciam o processo de criação de conhecimento nas organizações coreanas. Os fatores “Estímulo à Liderança Estratégica para Aprendizagem” e “Sistemas para Capturar e Compartilhar o Conhecimento” são os mais bem avaliados (3,71), e o pior, “Delegação de Poder e de Responsabilidade (Empowerment)” (3,4).

O DLOQ é testado no Brasil por Menezes, Guimarães e Bido (2011). Nem todos os itens e fatores apresentaram cargas ou validade discriminante satisfatórias no teste. Nas palavras dos autores referidos, “vários itens apresentaram cargas fatoriais insatisfatórias ou falta de validade

discriminante (carga fatorial mais alta em outros fatores do que no fator que deveria mensurar)” (p. 6). Dessa forma, os mesmos autores testam o DLOQ-A, versão abreviada do DLOQ de Yang (2003). Corroborando os resultados de Yang (2003), Menezes, Guimarães e Bido (2011) indicam que o DLOQ-A é mais robusto e recomendam a aplicação desta versão no Brasil. A pesquisa aqui proposta segue esta recomendação, atendo-se a medir apenas os fatores de clima de aprendizagem por meio dos 21 itens dessa versão reduzida do DLOQ.

Dirani (2013) afirma que muitos estudiosos descrevem a OA como formada por três níveis - o nível individual, o nível do grupo e o nível organizacional e que o modelo de cinco disciplinas sugerido por Senge (1990) traz implicitamente esses três níveis de aprendizagem: o nível individual, incluindo modelos mentais e domínio pessoal; o nível do grupo, incluindo o trabalho em equipe; e o nível organizacional, incluindo visão compartilhada e pensamento sistêmico. Aplicando o DLOQ junto a trabalhadores de cinco bancos libaneses, Dorani (2013) chama a atenção de gestores de pessoas para peculiaridades que devem ser observadas em sua aplicação.

Akram, Watkins e Sajid (2013) pesquisam, com base no DLOQ, 164 escolas secundaristas para meninos e meninas do Paquistão. O desempenho das escolas corresponde aos resultados obtidos por cada uma delas em exames do Lahore Board. Identificam diferenças estatisticamente significativas nos fatores da escala de clima de aprendizagem entre escolas de meninos e de meninas, e entre escolas de alta e baixa performance. O desempenho dos alunos e as dimensões de liderança estratégica apresentam correlações positivas e significativas.

Watkins e Dirani (2013) realizam metanálise de 27 trabalhos publicados em diferentes épocas que usam o DLOQ. Concluem que o DLOQ é um instrumento robusto para medir o clima de aprendizagem em organizações de países, culturas, setores diferentes. A confiabilidade do DLOQ se mantém para respondentes gestores ou não gestores, também. Consideram ainda que as fortes correlações entre as dimensões de cultura de aprendizagem e desempenho podem ajudar a convencer os gestores da importância de investir em sistemas e mecanismos de aprendizagem contínua que abarquem toda a organização.

Song, Chermack e Kim (2013) realizam revisão sistemática de literatura e apontam que o DLOQ é mais usado em áreas relacionadas ao desenvolvimento de pessoas. Incentivam o uso mais amplo. Alertam que é necessário reconhecer e refletir sobre as limitações da literatura existente e empenhar-se para fornecer mais fundamentos teóricos sobre como o DLOQ pode ser extensivamente utilizado em outros contextos e por gestores seniores. A pesquisa realizada na IES nordestina responde a esta conclamação, procurando contribuir para acumulação de resultados e para a demonstração da importância do DLOQ como ferramenta de gestão.

Song, Chai, Kim e Bae (2013) relacionam cultura da organização de aprendizagem, autoeficácia e engajamento no trabalho de professores em escola na Coreia. Seus resultados mostram impacto positivo da cultura de organização de aprendizagem na autoeficácia, que afeta positivamente o engajamento e a performance desses profissionais. Também identificam o papel intermediador da autoeficácia e do engajamento no trabalho na relação entre a cultura de organização de aprendizagem e a força de trabalho nas escolas pesquisadas.

Kim e Marsick (2013) evidenciam relação positiva entre clima de aprendizagem e desempenho em inovação em pequenas e médias empresas da Coreia. Recomendam o desenho de mecanismos de políticas governamentais ajustados a essas empresas, sobretudo mais flexíveis e focados em aprendizagem informal. Também mostram que a variável tempo é crucial para que os resultados em termos de desempenho apareçam.

Kim, Egan e Tolson (2015) buscam entender melhor a implantação, os resultados e a utilidade do DLOQ. Para tanto, realizam revisão sistemática da literatura examinando pesquisas que utilizam o questionário, bem como as que ajudaram na sua construção e validação. Concluem que os pesquisadores não foram bem-sucedidos em fornecer evidências empíricas rigorosas para verificar as sete dimensões da OA. Por outro lado, sugerem que o DLOQ seja utilizado como medida de percepções gerais dos respondentes sobre clima de aprendizagem, e não como medida específica de organização de aprendizagem. Esta recomendação é acatada neste estudo.

Pokharel e Choi (2015) utilizam dados administrativos para acompanhar o progresso da aprendizagem, e coletam dados da pesquisa usando também o DLOQ. Concluem que a estrutura do questionário é apropriada para organizações do setor público. Encontram ainda evidências que confirmam que os fatores do DLOQ do nível organizacional têm impacto positivo no desempenho organizacional e efeito mediador nas relações entre os níveis individual e de grupo e o desempenho organizacional. Os resultados também mostram evidências de consistência interna e confiabilidade de construção das dimensões da organização de aprendizagem.

Kumar et al. (2016) aplicam o DLOQ entre 315 funcionários de um hospital na Índia e os resultados do estudo fornecem amplas contribuições para se entender a capacidade multidimensional de organização de aprendizagem em um ambiente voltado a cuidados de saúde num país em desenvolvimento como a Índia.

Banerjee, Gupta e Bates (2017) examinam a relação entre a cultura de aprendizagem e motivação dos funcionários para a transferência de treinamento, e como essa relação é afetada pela existência de clima de transferência de aprendizagem favorável entre difusores de conhecimento. O estudo ocorre em escolas da Índia, observando-se uma relação positiva entre

uma percepção satisfatória da cultura de aprendizagem organizacional e transferência de conhecimento.

O estudo de Kim, Watkins e Lu (2017) mostra que clima de aprendizagem tem efeito positivo no desempenho do conhecimento, e este tem efeito positivo no desempenho financeiro e medeia a relação entre clima de aprendizagem e desempenho financeiro. Também reúnem evidências de validação tanto do DLOQ como do DLOQ-A.

De acordo com a pesquisa conduzida por Voolaid e Ehrlich (2017), as duas universidades pesquisadas apresentam médias gerais (3,72) acima do ponto médio da escala (3,5), o que lhes permite denominá-las de organizações de aprendizagem. Mitić et al. (2017), em pesquisa conduzida junto a empresas da Sérvia, encontram correlações fortes e positivas entre todos os itens de TICs e de clima de aprendizagem. Concluem pela existência de efeitos preditivos das TICs sobre OA.

Ressaltando que aprendizagem contínua depende da existência de uma infraestrutura rica em recursos e ferramentas que viabilizem o engajamento dos trabalhadores em experiência de aprendizagem formal e informal, Watkins e Kim (2017), em revisão sistemática de artigos publicados que usam o DLOQ, evidenciam a relação entre clima de aprendizagem e desempenho das organizações. Sugerem que pesquisas futuras adotem perspectivas mais experimentais ou mais ação-orientadas, que são mais apropriadas para captar ligações entre estratégias organizacionais de aprendizagem e melhoria de desempenho, embora reconheçam que as organizações não estão muito sensibilizadas para esses tipos de pesquisa, o que as tornam mais desafiadora. Na pesquisa desenvolvida esta orientação é traduzida em termos de caracterização da IES nordestina a partir de elementos de seu desempenho, de suas estruturas e de seus processos de trabalho.

Já Turner, Baker e Kellner (2018) propõem um formato de revisão teórica de literatura, usando a organização da aprendizagem como um dos exemplos. Utilizam o conceito de Watkins e Marsick (1993) de OA e também as contribuições de Yang, Watkins e Marsick (2004). Afirmam que a teoria de organização de aprendizagem deve ser multinível com interações cruzadas entre, no mínimo, cada um dos três níveis de análise: individual x grupo; grupo x organização; organização x individual; e que o conceito proposto “tem uma definição clara e inclusiva do construto da organização que aprende; inclui as dimensões de uma organização de aprendizagem em todos os níveis” e “não só identifica as principais dimensões da organização de aprendizagem na literatura, mas também as integra num quadro teórico especificando as suas relações.” (p. 49). Afirmam ainda que este modelo “define as sete dimensões propostas de uma organização de aprendizagem a partir da perspectiva de imperativos de ação e, portanto, tem

implicações práticas” (p. 49). Esses são outros argumentos que se somam para justificar a escolha do modelo de Watkins e Marsick (1993, 1996, 2003) e do DLOQ-A (YANG, 2003) como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa.

Por fim, Siddique (2018) encontra relação positiva entre as iniciativas de organização da aprendizagem (OA) e as seguintes medidas de desempenho da empresa: desenvolvimento de habilidades dos funcionários, inovação de produtos e serviços, custo-efetividade e crescimento das receitas. Estratégias efetivas de gestão de recursos humanos e sistemas organizacionais de suporte são considerados como recursos críticos e podem agregar valor substancial aos resultados de desempenho. O trabalho conclui que investir no desenvolvimento de cultura de OA traz vantagens competitivas.

Apesar da grande proliferação de definições de OA, é possível levantar características comuns entre tais organizações e que são amplamente suportadas pelas pesquisas revisadas, conforme sintetizado na seção anterior. Os relatos consignados sobre resultados de pesquisas com o DLOQ funcionam como bons parâmetros para estudos sobre clima de aprendizagem. O DLOQ é usado na pesquisa desta dissertação de clima de aprendizagem na IES nordestina.

3 PROCEDIMENTOS DE MÉTODOS

Nesta seção, descrevem-se os componentes do método de pesquisa. Inicia-se com a caracterização da IES nordestina e a delimitação do problema de pesquisa. Em seguida, o tipo, objetivos, instrumentos e técnicas da pesquisa são definidos. Posteriormente, caracteriza-se a amostra da pesquisa.

Evidenciando a relação entre clima de aprendizagem e desempenho das organizações, Watkins e Kim (2017), em revisão sistemática de artigos publicados que usam o DLOQ, sugerem que pesquisas futuras adotem perspectivas mais experimentais ou mais ação-orientadas, porque mais apropriadas para captar ligações entre estratégias organizacionais de aprendizagem e melhoria de desempenho. Na pesquisa desenvolvida, esta orientação é traduzida em termos de caracterização da IES nordestina a partir de elementos de seu desempenho e de suas estruturas e processos de trabalho, conforme a seguir. Considera-se que tais elementos dão especificidades ao caso em análise, permitindo uma interpretação mais contextualizada – e não apenas com base em outras pesquisas já realizadas, como é mais comum aos trabalhos revisados de resultados da pesquisa com o DLOQ, nas seções anteriores.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA IES E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECIFICOS

Constituída em 1946 pela fusão de unidades de ensino superior pré-existentes, a exemplos da Faculdade de Medicina da Bahia, primeira do Brasil, de 1808, e da escola Politécnica, de 1896, a IES nordestina completa 73 anos em 2019. Compõe-se por grande diversidade de cursos de graduação, em torno de 100, e de pós-graduação, cerca de 136, de projetos voltados para difusão científica, artística e cultural, em 2017. É a maior IES federal do estado com cinco *campi* (três em Salvador, um em Vitória da Conquista e outro em Camaçari) e seus 44.658 alunos de graduação e de pós-graduação em 2018, quase o dobro de alunos de 2006, 2.870 professores permanentes, visitantes e substitutos também em 2018, mais de 50% do que em 2006, e 3.136 servidores técnico-administrativos em 2018, contra 3.126 em 2006 (UFBA, 2016a, 2018a, 2019).

A sua taxa de sucesso, que corresponde à razão entre o número de concluintes e o número de ingressantes na universidade de acordo com o tempo médio do curso, evolui de 42,7%, em 2014, a 51,6%, em 2017 (UFBA, 2019). Mas esta taxa precisa melhorar mais. A UFPE, por exemplo, apresenta taxa de 57,24, em 2017 (UFPE, 2018). Em 2016, a UFRN é a

IES do Nordeste mais bem posicionada em termos de taxa de sucesso, com 65,6%, seguindo-se a UFPE, com 56,9%, a UFC, como 48,9% e a IES nordestina, em quarto lugar, com 48,2% (UFC, 2017a)¹.

Quanto ao Índice Geral de Cursos (IGC-contínuo), o quadro é promissor, mas ainda muito desafiador para a IES nordestina pesquisada. Apresentando um resultado estável em torno de 3,31/3,32, nas avaliações de 2006-2008 e de 2009-2011, respectivamente, na avaliação de 2012-2014 seu IGC contínuo cresce a 3,77 (UFBA, 2016a). Em 2017, o IGC contínuo cai um pouco, situando-se em 3,75, mas mantém-se na faixa de 4,0, segundo dados do INEP. Nesse último período, em primeiro lugar no ranking de IGC contínuo encontra-se a UFRGS (4,31), seguindo-se a UFMG (4,28), em segundo lugar, e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 4,09, em terceiro lugar. O quarto lugar é ocupado pela UFRJ (4,07), no sétimo lugar aparece a primeira IES do Nordeste, a UFC, seguindo-se a UFPE, no oitavo lugar e a IES nordestina no nono lugar (UFC, 2017b).

Também os cursos da IES nordestina têm evoluído positivamente de acordo com o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). No biênio 2006-2008, apenas 47,4% dos cursos da IES têm conceito 4 ou 5. No biênio seguinte, este percentual cresce a 58,8%, atingindo 70,6% no biênio 2015-2017.

Evolução positiva novamente se verifica na pós-graduação. Em 2018, 75,0% dos programas de graduação estrito senso obtém conceito 4 ou 5 e 7,4%, conceitos 6 ou 7. (UFBA, 2018a, 2019). Em 2006, 6.040 artigos de pesquisadores da UFBA foram publicados enquanto deste total apenas 355 encontram-se indexados na base *Web of Science*. Em 2015², verifica-se declínio em termos de número total de artigos (5.647), mas um acréscimo substantivo de artigos indexados na *Web of Science* (979) (UFBA, 2016). A evolução de artigos publicados na base *Web of Science* continua promissora em 2016, 2017 e 2018: 1.179, 1.182, (UFBA, 2018a) e 1.352 (UFBA, 2019).

Em 2018, a IES nordestina é a décima quarta entre 196 IES avaliadas pelo ranking Universitário da Folha, e a décima universidade brasileira no ranking *The Higher Education*

¹ Registra-se que a taxa de sucesso é um indicador que vem apresentando decréscimos desde 2012 até 2016, mesmo em Universidades muito bem posicionadas no cenário nacional como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (UFC EM NÚMEROS, 2017). Investigar as causas de tal comportamento deste indicador não é objetivo deste trabalho.

² Há uma leve variação dos registros por fontes em relação a este indicador, especificamente em relação a 2015. Em https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/especial_-_relatorio_ilustrado_2014_2017.pdf. Acesso: 08 de agosto de 2019, os registros de publicações na base WB of Science são: 817 (2014), 1049 (2015), 1179 (2016) e 1.182 (2017)

(MOURA, 2018). Seus projetos de pesquisa e de extensão têm beneficiado a comunidade, como por exemplo, a descoberta e mapeamento do vírus da Zika, enquanto seu hospital universitário (HUPES) é pioneiro e ainda único autorizado pelo Ministério da Saúde e pela comissão Nacional de Ética na Pesquisa a realizar regeneração de ossos com uso de células-tronco (UFBA, 2019).

Como em toda IES federal, seus servidores dividem-se em docentes e técnico-administrativos, em geral. O regime de trabalho de todo servidor efetivo, admitido por concurso público, é de natureza estatutária, conforme termos previstos na Constituição Federal, no Estatuto dos Funcionários Públicos Civis, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas alterações. Também as possibilidades de progressão na carreira são reguladas por legislação específica, atreladas à titulação e ao tempo de serviço.

Como aprendem os servidores da IES nordestina? Com amparo na literatura (BANERJEE, GUPTA; BATES, 2017; VOOLAID; EHRLICH, 2017; PEREIRA, LOIOLA, GONDIM 2017; DOURADO, GONDIM, LOIOLA, 2018), e na regulamentação do trabalho dos servidores públicos brasileiros (Decreto 5.707/06, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas para todo o funcionalismo público, inclusive os docentes e técnicos-administrativos das IES públicas, e a Lei n. 12.772/12), pode-se dizer que todos os servidores tendem a vivenciar experiências de aprendizagem formais. Os servidores parecem se beneficiar também de oportunidades de aprendizagem informal, como crescentemente a literatura começa a documentar especificamente para docentes (BANERJEE, GUPTA; BATES, 2017; VOOLAID; EHRLICH, 2017; PEREIRA, LOIOLA, GONDIM 2017; DOURADO, GONDIM, LOIOLA, 2018).

Dados sobre a evolução do quadro da IES Nordestina entre 2006 e 2015 funcionam como proxies do esforço em curso de formação continuada de seus quadros³. Em 2006, 7,5 % do quadro total de professores permanentes (1708 professores), 128 (7,5%) possui graduação, 113 (6,6%), especialização, 515 (30,2%), mestrado e 952 (55,7%), doutorado. Já em 2015, 51 (2,2%) docentes do quadro permanente são apenas graduados, 46 (2,0%) são apenas especialistas), enquanto 469 (20,1%) docentes são mestres e nada menos que 1.771 (75,7%) são doutores em um total de 2.337 docentes (UFBA, 2016). Esses indicadores são mais

³ Certamente, não se negligencia o fato de que essa evolução está sendo fortemente influenciada pela agressiva política de seleção e de contratação de novos servidores dos últimos cinco anos, que tem sido influenciada, por sua vez, por políticas de governo de fortalecimento das IES públicas como também pelo aumento de escala das IES públicas na pós-graduação que forma uma oferta qualificada de professores e pesquisadores potenciais..

expressivos quando se considera que “nos últimos 10 anos, o número de docentes do quadro permanente avançou 36,8%. Nesse período, a proporção dos que possuíam doutorado aumentou de 55,7% para 75,7%” (UFBA, 2016, p. 26).

Para os servidores técnicos-administrativos, os dados são mais restritos em termos de série histórica. Em 2014, no total de 3.225 servidores técnicos-administrativos, 27,7% possuem ensino médio completo, 27,5%, graduação, 27,2%, especialização, 7,4%, mestrado e 3,0%, doutorado. Neste mesmo ano, 4,0% do total de técnicos-administrativos da IES nordestina têm fundamental incompleto e 3,2% fundamental completo. Em 2015, o número de servidores técnico-administrativos cai a 3.195 e, mesmo assim, aumentam os percentuais de especialistas, mestres, doutores e graduados na estrutura geral: 30,5%, 8,6% e 3,1%, respectivamente (UFBA, 2016a). Entre 2014 e 2017, o percentual de servidores técnicos-administrativos com pós-graduação sai de 37,7% e alcança mais da metade do total (51,9%) (UFBA, 2018a)

De fato, os servidores públicos das IES têm direito a TD&E, conforme estabelecido no Decreto 5.707/06. Como todo servidor público de nível federal, os servidores técnico-administrativos beneficiam-se da política de formação de quadros da esfera federal (Decreto 5.707/06). Atualmente, está em andamento na EAUFBA mestrado criado para atender demanda de formação continuada de servidores técnico-administrativos. Também há normativos para balizar decisões de remoção ou redistribuição de seus servidores técnicos em determinadas situações, a exemplo de quando o servidor técnico está em estágio probatório (UFBA, 1999)

No entanto, os docentes parecem se beneficiar de normas mais formatadas a suas necessidades de formação continuada. Além de ter acesso a cursos que lhes dão maior nível de titulação, com impactos positivos em suas remunerações, os docentes doutores podem, regularmente, se afastar para estágios seniores e pós-doutorado, com bolsas e vencimentos integrais⁴. O fato de as IESs poderem contratar professores substitutos funciona como facilitador adicional à liberação do docente para formação (UFBA, 2003). O que não acontece no caso dos técnicos, não havendo previsão legal de sua substituição por trabalhador temporário em caso de afastamento para formação. A IES nordestina tem cursos de Mestrado Profissionalizante para seus técnicos-administrativos, realizado pela Escola de Administração, que já está em sua segunda turma.

Também os professores têm mais oportunidades de trabalhar em equipes que os técnicos em atividades de pesquisa, que se notabilizam por seu potencial de criar oportunidades de aprendizagem em equipe. Os projetos de pesquisa envolvem, normalmente, professores e

⁴ Os rumos dessas políticas nas IES públicas estão ameaçados por contingenciamento de verbas pelo Governo.

alunos, e em menor escala, técnicos, em sucessivos ciclos de aprendizagem, que se distribuem desde sua formulação até a elaboração de seu relato para difusão de seus resultados.

Professores aprendem a produzir conhecimento, a articular fontes de financiamento, a relatar resultados de pesquisa em seus grupos de pesquisa e nas relações com parceiros, individuais e coletivos, de pesquisa. Mas outras oportunidades de aprendizagem em equipe de professores estão ausentes na área de ensino. São comuns as tensões quando dois ou mais docentes dão a mesma disciplina. Frequentemente, tais professores não se articulam para oferecer aos alunos um curso de base comum, por exemplo. Este é um quadro revelador do que acontece nas áreas fins e dos desafios de se conjecturar algo neste domínio (PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2017).

Há várias outras fontes de estímulo ao desenvolvimento da carreira docente no mundo e no Brasil, em particular. Embora muito ameaçadas atualmente, outras duas dessas fontes são aqui ressaltadas. A primeira delas relaciona-se à mudança no papel das universidades, de instituição voltada para reproduzir a elite econômica e política, e de hegemonia da ciência moderna positivista, para instituições mais abertas a abordagens científicas contra hegemônicas em diversos campos disciplinares e mais socialmente plurais. A segunda deriva da existência ainda de políticas públicas⁵ que buscam assegurar maior democratização de acesso às universidades no Brasil⁶ e outras que dão mais atenção a condições de trabalho, formação e profissionalização, e avaliação de desempenho⁷ (TARDIF; LESSARD, 2005; PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2017). Com identidade historicamente construída a partir do domínio de conhecimentos específicos e de expertise profissional, os docentes tendem a encontrar dificuldades de desempenhar-se nesse novo cenário de ensino por competências, sentindo-se induzido a buscar novas oportunidades de desenvolvimento profissional (SALES; CHAMON, 2011). Adicionalmente, os poderes de regulação do MEC e do INEP, com seus sistemas de avaliação em larga escala, em relação às IES e a seus servidores, sinalizam no sentido da

² Na UFBA, o Observatório da Vida Estudantil (<http://www.observatorioestudantil.ufba.br/>), coordenado pelas professoras Sônia Sampaio do IHAC/UFBA e Georgina Gonçalves do Santos da UFRB, tem se dedicado a desvelar muitas questões implicadas nesses novos movimentos de democratização do acesso à UFBA e à formatação de ofertas de novos cursos promovida pelo REUNI.

³ No bojo dessas políticas, observa-se que o ensino universitário no país vem passando por um acentuado crescimento quantitativo nas últimas décadas com o surgimento de múltiplos estabelecimentos que se diferenciam por formatos institucionais, vocações e práticas educacionais (MOURÃO et al., 2007). Adicione-se a isso, a instituição das Políticas de cotas; do REUNI, dentre outros, para termos um cenário de mudanças institucionais no campo da educação no Brasil.

⁴ O desempenho no Enem é um requisito para acesso à maioria das Universidades Públicas, para participação do estudante nos programas Universidade para Todos (ProUni) e Ciência sem Fronteiras, e para receber o benefício do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (<http://portal.inep.gov.br/Acesso>).

necessidade de aprendizagem contínua.

As oportunidades de aprendizagem informal associadas ao professor parecem, por outro lado, ser maiores do que as vivenciadas pelos servidores técnico-administrativos, tendo em vista que os docentes participam de órgãos de gestão colegiada, de projetos de pesquisa, de redes de pesquisa, sempre em número muito maior que os servidores técnicos-administrativos. Alguns dos formatos institucionalizados propícios a aprendizagens de grupo são mais detalhados a seguir para o caso da IES nordestina (PEREIRA, LOIOLA, GONDIM, 2017).

Como toda IES federal, a IES nordestina apresenta uma estrutura burocrática, funcionalmente repartida e de hierarquia verticalizada, nas áreas administrativas e funcionais, e outra mais descentralizada, nas áreas de ensino, de pesquisa e de extensão – os departamentos, colegiados das unidades de ensino e os órgãos superiores de deliberação e de controle, fiscalização e supervisão da administração central (Assembleia Universitária, Conselho Universitário, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e de Extensão, Conselho Acadêmico de Ensino-CAE, Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão-CAPEX, Conselho de Curadores) (UFBA, 2015). Esses órgãos colegiados superiores são formados predominantemente por docentes eleitos para um mandato de dois anos.

A heterogeneidade da IES nordestina novamente se manifesta em diferentes processos de trabalho organizados nos moldes tradicionais tayloristas-fordistas nas áreas técnico-administrativas e, simultaneamente, outros processos mais compartilhados, interna e externamente, nos grupos de pesquisa, onde prevalecem os docentes e raramente estão presentes servidores técnicos-administrativos, e também na gestão acadêmica, nos departamentos e colegiados de cursos (LOIOLA; PEREIRA; GONDIM, 2017).

O predomínio da representação de docentes nos conselhos superiores, nos órgãos colegiados das unidades de ensino e nas equipes de pesquisa sugere que os mesmos têm mais oportunidades institucionalizadas de aprender em equipe sobre processos acadêmicos e administrativos, legislações, cogestão, estratégias, políticas, visões da instituição, capacitação de recursos e produção e difusão de conhecimentos. Têm ainda via participação nos órgãos colegiados, em especial, maior poder que os servidores técnicos-administrativos de influenciar políticas, estratégias e visões da organização (LOIOLA; PEREIRA; GONDIM, 2017).

Com a expansão do REUNI, a IES nordestina inaugura um novo ciclo de mudanças. O perfil de seu alunado cresce em diferenciação, passando a incluir maior número de ingressantes de escolas públicas, quando prevaleciam anteriormente os egressos de escolas particulares. Novos servidores são contratados, principalmente docentes. Inicia-se também um processo de mudança de sua governança e de revisão de seus marcos regulatórios.

Tendo como um de seus valores a busca da excelência em suas atividades fins, a IES, entre criação e redefinições de tarefas de órgãos internos, busca consolidar, desde então, “um modelo organizativo menos fragmentado e com menor hierarquização entre as unidades da Administração Central” (UFBA. PDI, 2018, p. 56). Busca, ainda, aprimorar e fortalecer os processos e instrumentos de gestão organizacional a partir do fomento à integração, à articulação e à sinergia das atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFBA, 2017b). No curso desses esforços de aprimoramento de sua governança, implanta o UFBA SIM– Sistemas Integrados Modernos (UFBA, 2017b).

O UFBASIM tem como principal objetivo implantar e adequar os Sistemas Integrados de Gestão (SIGs), desenvolvidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Os SIGs incorporam o SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, o SIGRH – Sistema Integrado de Gestão e Recursos Humanos, o SIPAC – Sistema Integrado de Gestão de Patrimônio, Administração e Controle e o SIGAdmin – Sistema Integrado de Gestão da Administração e Comunicação. Todos esses sistemas pretendem, observadas as adaptações necessárias aos contextos acadêmico e administrativo da IES nordestina, tornar as atividades-meio e atividades-fim mais fluidas e eficientes (UFBA, 2017b).

O primeiro módulo implantado é o SIPAC. Com objetivo de auxiliar nas requisições (de material, prestação de serviço, etc) e do controle orçamentário, o SIPAC controla e gerencia compras, licitações, boletins de serviços, liquidação de despesa, manutenção das atas de registros de preços, patrimônio, contratos, convênios, obras, manutenção do campus, faturas, bolsas, abastecimento e gastos com veículos, memorandos eletrônicos, tramitação de processos, dentre outras funcionalidades. Entretanto, apesar de algumas ações de treinamento e divulgação iniciadas pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da IES nordestina à época da substituição de sistemas hoje inativos, essas ações de treinamento não parecem ter sido suficientes e ainda hoje há funcionalidades que não são utilizadas seja por falta de conhecimento técnico ou por não ter havido sensibilização da importância e vantagens em utilizá-las (UFBA, 2016b)

O SIGAA vem com um “conjunto amplo e integrado de serviços para administração das áreas de graduação, pós-graduação (stricto e lato sensu), projetos de pesquisa, de extensão, de ensino (monitoria e inovações), registro e relatórios da produção acadêmica dos docentes, atividades de ensino a distância e um ambiente virtual de aprendizado.” (UFBA, 2016b, p. 33). O SIGRH, também em implantação, traz novos procedimentos de recursos humanos voltados para os servidores e a administração da instituição, a exemplo de registros funcionais, plano de gestão e metas, avaliação funcional, dimensionamento de força de trabalho, controle de

frequência, concursos públicos, capacitações e atendimentos on-line; enquanto o SIGAdmin irá gerenciar entidades comuns entre o SIPAC, SIGAA e o SIGRH tais como usuários, permissões, unidades, mensagens, notícias e gerência de sites e portais, quando esses estiverem plenamente implementados (UFBA, 2016b).

Ainda é projeto a implantação de ambiente para extrair informações em nível gerencial a partir desses sistemas, o que possibilitará a gestores em diferentes níveis institucionais melhor planejamento e execução de ações. A implantação desse módulo depende do pleno funcionamento de todos os sistemas que fazem parte do UFBA SIM (UFBA, 2016b).

Embora já haja mapeamento e padronização de alguns processos executados pela Superintendência de Avaliação e Desempenho Institucional – SUPAD, por exemplo, a comunicação interna e a sistematização de informação na IES nordestina parecem ser insuficientes pois nem todos da comunidade universitária sabem da existência desses esforços e da disponibilidade de ferramentas como os sistemas antes citados, o que pode ter reflexos negativos no fluxo de todos os processos das áreas fim e meio.

As informações sobre procedimentos acadêmicos e administrativos são repassadas em grande parte por vias informais. Não se registram grandes movimentos de sensibilização ou de propagação de conhecimentos que podem padronizar e agilizar o atendimento às demandas universitárias. Conhecimentos acadêmicos ainda são propagados mais frequentemente através de serviço de *pushing* do Repositório Institucional, e então e-mails são distribuídos regularmente com informações sobre depósito de trabalhos acadêmicos, ou ainda pela “lista todos”, utilizada por este estudo para coleta de dados. Contudo, a produção acadêmica da UFBA é muito superior ao que se divulga pelos e-mails do RI. Já a produção técnica, como a reorganização administrativa e a definição de procedimentos operacionais padrão, é menos ainda difundida pela universidade. Alguns procedimentos administrativos que devem ser padronizados e conhecidos entre os órgãos da UFBA, a exemplo dos processos administrativos para “Aproveitamento de Estudos” de alunos nas unidades de ensino, podem variar em tempo de tramitação, análise e execução, a depender do órgão onde o processo se encontra.

Seriam as ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação disponíveis na UFBA adequadas e suficientes ao compartilhamento de informações com segurança e agilidade, possibilitando a sistematização de procedimentos e conhecimentos de forma eficaz em todas as áreas da universidade? Os servidores da IES nordestina estão capacitados e sensibilizados para operar essas ferramentas de gestão? Essas são perguntas ainda sem respostas.

A aquisição e implantação de os sistemas mencionados bem como a redesenho do organograma da IES nordestina são frutos da execução de diretrizes institucionais definidas desde seu PDI de 2012-2016, quando já se fala em “dotar a universidade de recursos humanos, serviços e tecnologias de informação, comunicação, controle e automação modernas e capazes de dar o suporte efetivo para as diversas áreas meio e fins da universidade, aprimorando os mecanismos de governança institucional”, “implantar mudanças na estrutura organizacional da universidade, reduzindo a fragmentação, os níveis hierárquicos, definindo, racionalizando e informatizando as rotinas administrativas, buscando ampliar a agilidade, economicidade e efetividade dos processos administrativos”, além de fortalecer mecanismos que favoreçam a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão assegurando que a formação dos estudantes esteja continuamente associada à produção e socialização do conhecimento. (p. 11). Em função de todas as reformas implementadas, a socialização da informação e do conhecimento é um objetivo atingido em toda a IES nordestina? Também não há ainda respostas a esta pergunta.

Em organizações de escala e de complexidade, como a IES nordestina, a governança apoiada em estruturas de gestão descentralizadas e em sistemas informatizados é importante para coesão de seus servidores, compartilhamento de visão de futuro, visão sistêmica, para aprendizagens nos níveis individual, grupal e organizacional, e para a constituição de clima favorável a aprendizagem. (SENGE, 1990, 2017; MARSICK; WATKINS, 2003; SONG; CHAI; KIM; BAE, 2013; AKRAM; WATKINS; SAJID, 2013; KIM; WATKINS; LU, 2017).

Revisões de processos administrativos pré-existentes e formalização de outros, aprimoramento do sistema de indicadores de avaliação institucionais e de cursos, aquisição e implementação por módulo de sistema informatizado de gestão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, acompanhamento de sistema de matrícula, regulamentação e atualização de normas pelos Conselhos Superiores, aumento do quadro de professores e de técnicos-administrativos, fomento ao aprimoramento da formação de servidores, dentre outras iniciativas, estão na base da melhoria dos indicadores de desempenho da IES nordestina, antes relatados. Apesar do grande esforço de atualização organizacional que tem marcado a história mais recente da IES nordestina, os indicadores de desempenho antes registrados e contextualizados em relação a outras IES federais de outras regiões do Brasil e do próprio Nordeste sinalizam que há ainda um grande caminho a percorrer no sentido de melhorar seu desempenho e melhor atender as demandas da sociedade.

A urgência de medidas de gestão que levem a maior efetividade de processos e de resultados da IES nordestina cresce exponencialmente face a medidas governamentais em curso de cortes e de contingenciamentos dos orçamentos das IES federais, o que tem gerado reflexos

negativos sobre seu dia a dia administrativo e acadêmico. Também mudanças no sistema de avaliação da pós-graduação, engendradas pela Capes, com ênfase em autoavaliação documentada, indicam novos caminhos de mudanças.

Como se vê em seção anterior desta dissertação, o constructo clima de aprendizagem é usado amplamente por pesquisadores e praticantes do campo de estudos organizacionais com objetivos diversificados, como: identificar os recursos organizacionais associados à cultura de aprendizagem, que podem melhorar os resultados de desempenho (SIDDIQUE, 2018); evidenciar a validade do conceito de organização da aprendizagem por meio do uso do DLOQ (BHASKAR; MISHRA, 2017); examinar as relações entre clima de aprendizagem, conhecimento e desempenho financeiro (KIM; WATKINS; LU, 2017); examinar o impacto da cultura de aprendizagem na força de trabalho de instituições de educação, sobre o nível de autoeficácia de professores, sobre o nível de envolvimento no trabalho e sobre a melhoria do desempenho profissional (SONG *et al.*, 2013); relacionar cultura da organização de aprendizagem, autoeficácia e engajamento no trabalho de professores em uma escola na Coreia (SONG *et al.*, 2013); analisar a relação entre desempenho de escolas e dimensões de clima de aprendizagem (AKRAM; WATKINS; SAJID, 2013) identificar a aplicabilidade do DLOQ a organizações públicas (POKHAREL; CHOI, 2015); avaliar o contexto de cuidados de saúde usando o DLOQ em um ambiente de cuidados de saúde (KUMAR *et al.*, 2016); examinar como a cultura de aprendizagem organizacional influencia a motivação dos funcionários em relação à transferência de aprendizagem em escolas (BANERJEE; GUPTA; BATES, 2017); investigar a relação entre organização que aprende e desempenho do conhecimento (KIM; WATKINS; LU, 2017); e diagnosticar o clima de aprendizagem em universidades (VOOLAID; EHRLICH, 2017).

Em síntese, essas pesquisas revisadas e citadas no parágrafo anterior evidenciam a forte relação entre OA, clima de aprendizagem e desempenho organizacional. Clima de aprendizagem bem avaliado impacta positivamente sobre os desempenhos das organizações, principalmente sobre o desempenho financeiro e aquele medido por capacidades de gerar e de compartilhar conhecimentos (MARSICK; DIRANI, 2013; SONG *et al.*, 2013; KIM, WATKINS; LU, 2017; BANERJEE, GUPTA; BATES, 2017; VOOLAID; EHRLICH, 2017; MITIĆ *et al.*, 2017; SIDDIQUE, 2018; TURNER, BAKER; KELLNER, 2018). Esses estudos citados mostram ainda que o diagnóstico de clima de aprendizagem, realizado com base em medida validada, gera dados e informações sobre a dependência entre infraestrutura rica em recursos e ferramentas, que viabilizem o engajamento dos trabalhadores em experiência de aprendizagem formal e informal, e o desempenho de trabalhadores e da organização

(WATKINS; KIM, 2017). Esses dados, se usados como informação pelos gestores júniores e seniores das organizações, podem informar intervenções em aspectos cruciais ao desenvolvimento das pessoas e das organizações, promovendo mudanças para a implantação de mecanismos de aprendizagem mais eficazes (WATKINS; KIM, 2017).

Apenas três estudos revisados focam os contextos de organizações de ensino (SONG et al., 2013; BANERJEE; GUPTA; BATES, 2017; VOOLAID; EHRLICH, 2017). Desses três, apenas um foca o contexto de uma IES (VOOLAID; EHRLICH, 2017). Ao usar o DLOQ-A, a pesquisa proposta soma-se aos esforços dos pesquisadores antes mencionados, que pesquisam clima de aprendizagem em organizações de ensino, no sentido de gerar informações mais objetivas sobre o clima de aprendizagem nessas organizações, em particular. A pesquisa proposta justifica-se ainda pela nova dinâmica experimentada pelas organizações no cenário atual, que exige a utilização de novas abordagens, como a de organização de aprendizagem/clima de aprendizagem, para definir como as organizações podem ser sustentáveis e responsivas, sobretudo as organizações de ensino superior, que têm como missão formar quadros e produzir conhecimentos para promover o bem-estar social.

A partir da discussão teórica e da caracterização do contexto da IES nordestina, a questão de pesquisa desta dissertação é: como o clima de aprendizagem da Instituição de Ensino Superior (IES) nordestina é avaliado por seus servidores? Este problema orienta a pesquisa que tem o objetivo geral de caracterizar como os servidores avaliam o clima de aprendizagem da IES nordestina, extraindo indicações de ações para assegurar-lhe condições de dar conta de novos e velhos desafios de gestão, em um ambiente de mudanças nos marcos regulatórios do ensino superior no Brasil e de maiores exigências sociais quanto aos resultados de formação de quadros e de produção de conhecimentos.

A caracterização da IES nordestina evidencia sua grande escala e heterogeneidade estrutural e de processos, assim como os desafios expressivos para melhorar seus indicadores de desempenho em um cenário que, certamente, as outras IES do Brasil também estão mobilizando-se para melhorar desempenho, e responder às mudanças ambientais. Em organizações e ambientes dessas naturezas, a dinâmica organizacional é muito complexa, sugerindo a convivência entre servidores com subculturas e expectativas em relação a oportunidades de desenvolvimento e aos resultados organizacionais diferentes. Metanálise de pesquisas realizadas com base no DLOQ, de Watkins e Dirani (2013), mostra que há diferenças significativas entre os escores de avaliação dos fatores da escala de clima de aprendizagem entre gestores e não gestores, adicionalmente. Assim, o objetivo geral da pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: comparar as percepções de clima de aprendizagem entre

técnicos e docentes da IES; e comparar as percepções de clima de aprendizagem entre servidores lotados em unidades de ensino e unidades administrativas da IES.

3.2. TIPO, INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA POR OBJETIVOS

Trata-se de um estudo descritivo, quantitativo, censitário com aplicação de questionário fechado (*cross section*) entre servidores de uma IES federal de grande porte do Nordeste do Brasil, e qualitativo com base em análise documental. No quadro 3, encontram-se registrados os instrumentos de pesquisas e as técnicas de análise dos dados por objetivos específicos.

Quadro 3 - Objetivos Específicos, Tipo de Pesquisa, Instrumentos e Técnicas de Análise

OBJETIVOS	TIPO DE PESQUISA	INSTRUMENTO	TÉCNICA DE ANÁLISE
Caracterizar como os servidores avaliam o clima de aprendizagem da IES	Quantitativa, descritiva e levantamento censitário	DLOQ-A	Análise de médias, desvios-padrão e test t entre médias dos fatores de clima de aprendizagem e ponto médio da escala (3,5). Se p-valor <0,05, as diferenças entre médias são estatisticamente significativas.
Comparar as percepções de clima de aprendizagem entre técnicos e docentes da IES.	Quantitativa, descritiva e levantamento censitário	DLOQ-A	Análise de médias, desvios-padrão e test t entre as médias dos fatores de clima de aprendizagem por segmento e o ponto médio da escala, e também das diferenças entre médias dos diferentes grupos de servidores, medido pelo DLOQ-A. Se p-valor <0,05, as diferenças entre médias são estatisticamente significativas.
Comparar as percepções de clima de aprendizagem entre servidores lotados em unidades de ensino e unidades administrativas da IES.	Quantitativa, descritiva e levantamento censitário	DLOQ-A	Análise de médias, desvios-padrão e test t entre as médias dos fatores de clima de aprendizagem por segmento, e também entre diferenças de médias dos diferentes grupos de servidores, medido pelo DLOQ-A. Se p-valor <0,05, as diferenças entre médias são estatisticamente significativas.

Fonte: Elaboração própria.

A análise documental permite mapear resultados de desempenho, estruturas e processos da IES nordestina, que ajudam a discutir, de forma contextualizada, os resultados da pesquisa quantitativa de clima de aprendizagem.

A pesquisa quantitativa realiza-se com base no DLOQ-A (anexo I), reproduzido com auxílio do *Google Forms* com poucas adaptações nominais, a exemplo da substituição do termo

“empresa” por “organização” ou ainda “IES⁸”; e “gerentes” por “gestores”, tendo em vista que o questionário reúne evidências de validação em contexto brasileiro após aplicação em empresa de energia elétrica (MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011). Essas modificações são consideradas como possíveis pois não impactam nos resultados da escala (WATKINS; O’NEIL, 2013).

O DLOQ-A possui 21 itens distribuídos em sete fatores relacionados à cultura de aprendizagem, como mostra o Quadro 4. Cada fator recebe uma sigla criada por questão didática e operacional para uso no SPSS, programa estatístico utilizado para análise dos dados.

Para além das informações pertinentes à cultura de aprendizagem da IES, os respondentes são solicitados a fornecer dados do cargo ocupado (técnico ou docente), de gestão e em órgão deliberativo, da unidade de lotação, de tempo de trabalho na IES se de participação em atividades de pesquisa ou extensão. Há também espaço aberto para colocações livres dos respondentes. Tais dados possibilitam analisar e discutir se há diferença de percepção das dimensões avaliadas a depender do cargo e do local de trabalho. O campo aberto permite melhor qualificar alguns achados da pesquisa quantitativa. O questionário completo está no apêndice A⁹.

⁸ O instrumento de pesquisa utilizou a sigla real da IES nordestina. Nessa versão final da dissertação, no entanto, optou-se, por razões de confidencialidade, por substituir a sigla real por IES, IES nordestina ou ainda IES federal de grande porte do Nordeste do Brasil.

⁹ Nesta versão da dissertação, a substituição da sigla real da IES também foi feita, conforme indicado na nota anterior.

Quadro 4 - O DLOQ-A, Dimensões e Itens

DIMENSÃO	ITEM
Oportunidades para a Aprendizagem Contínua (OAC)	Na IES, as pessoas se ajudam a aprender. (OAC1)
	A IES libera o servidor para aprender. (OAC2)
	As pessoas são recompensadas quando aprendem. (OAC3)
Questionamento e Diálogo (QD)	As pessoas dão feedback aberto e honesto umas às outras. (QD1)
	Na IES, quando as pessoas dão sua opinião, também perguntam o que os outros pensam. (QD2)
	As pessoas desenvolvem confiança nos outros. (QD3)
Colaboração e Aprendizagem em Equipe (CAE)	Equipes e grupos de trabalho da IES têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades. (CAE1)
	As equipes avaliam sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou nos dados coletados. (CAE2)
	As equipes acreditam que a IES seguirá suas recomendações. (CAE3)
Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem (SCA)	A IES usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado. (SCA1)
	A IES disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários. (SCA2)
	A IES mede os resultados do tempo e investimento usados para treinamento. (SCA3)
Delegação de Poder e Responsabilidade (DPR)	A IES reconhece as pessoas por suas iniciativas. (DPR1)
	A IES permite às pessoas o controle sobre os recursos de que precisam para realizar seu trabalho. (DPR2)
	A IES apoia as pessoas que assumem riscos calculados. (DPR3)
Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização (DVS)	A IES encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global. (DVS1)
	A IES trabalha em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades mútuas. (DVS2)
	As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da IES quando precisam resolver problemas. (DVS3)
Estímulo à Liderança Estratégica para a Aprendizagem (ELA)	Os gestores orientam e treinam seus subordinados. (ELA1)
	Os gestores procuram constantemente oportunidades de aprendizagem. (ELA2)
	Os gestores garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da IES. (ELA3)

Fonte: Elaboração própria com base em Menezes, Guimarães e Bido (2011).

Realiza-se pré-teste do questionário por meio do envio de seu link a 12 servidores entre técnicos e docentes de diversas características. Após ajustes, o questionário é enviado, com apoio do Núcleo de Pós Graduação em Administração (NPGA) da IES nordestina, via *e-mail* aos 7.369 servidores, técnicos e docentes da IES nordestina, inscritos na “Lista Todos” – um dos principais veículos de comunicação da universidade, constituído por e-mails institucionais de servidores que aderem voluntariamente à lista, cadastrados automaticamente por sua Superintendência de Tecnologia da Informação (STI). O envio é replicado por quatro vezes entre os meses de junho, julho e agosto de 2018. As respostas a cada item são marcadas em uma escala semelhante à “Likert” de seis pontos (WATKINS; O’NEIL, 2013), variando de “nunca” (1) a “sempre” (6), e os dados são tabulados, primeiramente, no MS Excel, e depois exportados e tratados por meio do SPSS *Statistics*.

Os fatores de clima de aprendizagem (OAC, QD, CAE, SCA, DPR, DVS e ELA) geram médias gerais e desvios padrão gerais e segmentadas por docente e por técnico, e por servidores lotados em unidades de ensino e administrativas. Todas as médias são também analisadas pelos desvios-padrão. O ponto médio da escala 3,5 (MARSICK; WATKINS, 2003) serve de comparação para a aplicação do test t, assim como as diferenças entre as médias por categorias de servidor e por lotação. As médias dos fatores e dos itens menores que o ponto médio são interpretadas como percepções que revelam que aquele fator/item de clima de aprendizagem da IES apresenta fragilidades. Os fatores e itens são ainda submetidos a análise de correlação de Spearman.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Um total de 7.369 questionários são enviados por três vezes para todos os docentes e servidores técnico administrativos inscritos na “Lista Todos” entre os meses de maio e agosto de 2018. Nas três rodadas de envio, retornam 403 questionários, o que corresponde a uma amostra não probabilística referenciada na “Lista Todos” dos servidores da IES nordestina.

Tabela 2 - Caracterização da Amostra Final

Cargo	Quantidade	Unidades administrativas	Unidades de ensino
Docente	145	4	141
Técnico - administrativo	233	119	114
TOTAL	378	123	255

Fonte: Elaboração própria.

Do total de questionários recebidos, são eliminados, por *outliers* e por padrão de respostas (excluídos questionários que tiveram de 17 a 21 respostas iguais), 25 exemplares. Não há respostas em branco, pois todas as perguntas são de resposta obrigatória. Dessa forma, os resultados da pesquisa na IES nordestina refletem a opinião de 378 servidores, sendo 145 docentes e 233 técnicos-administrativos, distribuídos em unidades de ensino e administrativas (Tabela 2).

Tabela 3 - Caracterização da Amostra por Participação em Órgãos Colegiados e Projetos de Pesquisa e de Extensão

Cargo	Órgãos Colegiados			Projetos Pesquisa/Extensão		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Docente	123	22	145	139	06	145

Técnico-administrativos	52	181	233	93	140	233
Total	175	193	378	232	146	378

Fonte: elaboração própria

Ainda do total de respondentes, 175 declaram ter participado ou participar de órgãos colegiados, sendo 123 docentes (a metade da amostra de docentes) e 52 técnicos-administrativos (um pouco mais de 205 do total da amostra de técnicos-administrativos). A quase totalidade dos respondentes docentes (139 de 145) afirma que participa de projeto de pesquisa/extensão, contra menos da metade da amostra de técnicos administrativos (140) (Tabela 3).

O Apêndice B traz as unidades dos servidores. Alguns respondentes complementam as respostas ao DLOQ-A com depoimentos pessoais, alguns deles transcritos neste trabalho e identificados por nomes fictícios alusivos a bairros da cidade de Salvador.

4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do diagnóstico de clima de aprendizagem da IES nordestina são primeiro relatados por objetivos específicos e depois são discutidos.

4.1 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

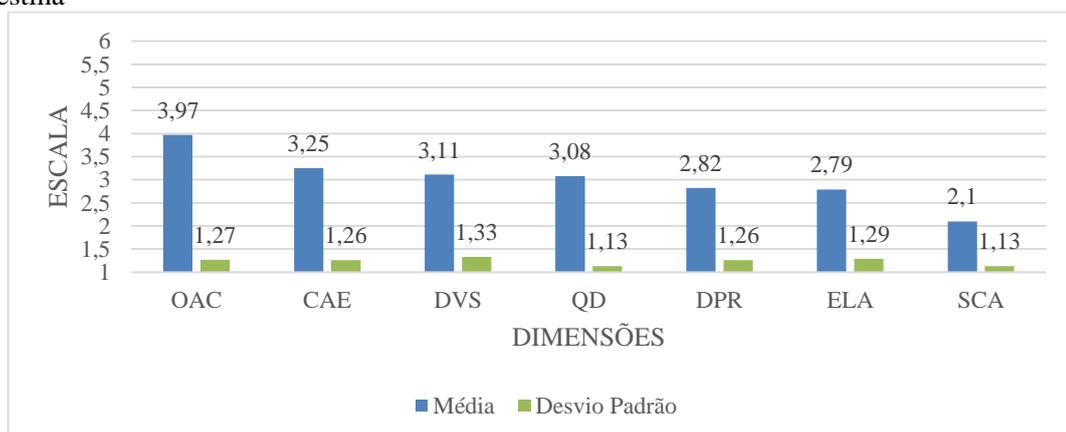
Esta subseção relata os resultados da pesquisa com o DLOQ por objetivos específicos.

4.1.1 PERCEPÇÕES GERAIS DOS SERVIDORES DO CLIMA DE APRENDIZAGEM

Segundo a percepção dos respondentes, o clima de aprendizagem da IES nordestina registra média geral, e em quase todas os fatores, abaixo do ponto médio da escala de 3,5 (Figura 1). Todas essas médias são estatisticamente significativas ($p < 0,05$), posicionando-se, a maioria, abaixo do ponto médio da escala (QD ($t(377) = -8,154$; $p < 0,05$; CAE ($t(377) = -4,164$; $p < 0,05$; SCA ($t(377) = -26,694$; $p < 0,05$; : DPR ($t(377) = -11,854$; $p < 0,05$; : DVS ($t(377) = -6,358$; $p < 0,05$; e ELA ($t(377) = -11,516$; $p < 0,05$). Apenas OAC registra média estatisticamente significativa acima do ponto médio da escala (OAC ($t(377) = 9,141$; $p < 0,05$).

Infere-se, portanto, que os respondentes classificam o clima de aprendizagem na IES relativamente pouco consistente com o clima de aprendizagem de organizações de aprendizagens. Isso verifica-se nos fatores Questionamento e Diálogo (QD-nível individual), Colaboração e Aprendizagem em Equipe (CAE-nível de grupos), e Desenvolvimento de Visão Sistêmica (DVS), Delegação de Poder e Responsabilidade (DPR), Estímulo à Liderança Estratégica para a Aprendizagem (ELA) e Sistemas para Captura e Compartilhamento de Aprendizagem (SCA), todos esses últimos situados no nível organizacional (Figura 1).

Figura 1 - Médias e Desvios Padrão dos Sete Fatores do Clima de Aprendizagem (DLOQ-A) da IES Nordestina



Fonte: Elaboração própria.

Única exceção a esse padrão de médias é o fator “Oportunidades para Aprendizagem Contínua” (OAC), do nível individual, relacionado às disciplinas de Senge (2017) “Domínio Pessoal” e “Modelos Mentais”, que apresenta média superior (3,97) ao ponto médio da escala (3,50), e estatisticamente significativa, mas consideravelmente aquém de seu limite superior (6,0) (Figura 1).

O segundo fator de clima de aprendizagem mais bem avaliado, com 3,25 de média, mas abaixo do ponto médio da escala de 3,5, é “Colaboração e Aprendizagem em Equipe” (CAE), do nível de grupal. (Figura 1). O fator “Questionamento e Diálogo” (QD), do nível individual, tem também média (3,08) abaixo do ponto médio da mesma escala.

Já o fator com menor média (2,10) entre os sete da escala de clima de aprendizagem é “Sistemas para Captura e Compartilhamento de Aprendizagem” (SCA), do nível organizacional. De igual modo, todos os outros fatores do nível organizacional da escala de clima de aprendizagem apresentam médias abaixo do ponto médio (3,5): “Desenvolvimento de Visão Sistêmica” (DVS), “Delegação de Poder e Responsabilidade” (DPR) e “Estímulo à Liderança Estratégica para a Aprendizagem” (ELA) (Figura 1).

Note-se ainda que os desvios-padrão de todos os fatores são maiores que um, indicando que há uma acentuada dispersão dos escores individuais em relação às médias de todos os fatores de clima de aprendizagem na IES (Figura 1).

Quase todas as correlações entre os fatores de clima organizacional da IES do Nordeste do Brasil mostram-se fortes (acima de 0,50). Apenas duas correlações são consideradas moderadas: SCA x OAC (0,442); e SCA com QD (0,487) (COHEN, 1988) (Tabela 4).

Tabela 4 - Análise Bivariada entre os Fatores de Clima de Aprendizagem (DLOQ-A) da IES Nordestina

Correlações							
FATORES	OAC	QD	CAE	SCA	DPR	DVS	ELA
OAC	1	,650**	,623**	,442**	,580**	,582**	,578**
QD	,650**	1	,637**	,487**	,573**	,535**	,569**
CAE	,623**	,637**	1	,566**	,670**	,633**	,603**
SCA	,442**	,487**	,566**	1	,604**	,620**	,583**
DPR	,580**	,573**	,670**	,604**	1	,694**	,707**
DVS	,582**	,535**	,633**	,620**	,694**	1	,715**
ELA	,578**	,569**	,603**	,583**	,707**	,715**	1

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Elaboração própria.

Da perspectiva intranível, os fatores “Oportunidade para Aprendizagem Contínua” (OAC) e “Questionamento e Diálogo” (QD), ambos pertencentes ao nível de aprendizagem individual, apresentam-se fortemente correlacionados.

No nível organizacional, as maiores correlações ($>.70^{**}$) se dão entre ELA (Estímulo à Liderança Estratégica para Aprendizagem), DPR (Delegação de Poder e Responsabilidade) e DVS (Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização), o que sugere a solidez da medida (Tabela 4).

Da perspectiva internível, os fatores de clima de aprendizagem do nível individual (Oportunidades de Aprendizagem Contínua-OAC e Questionamento e Diálogo-QD) apresentam maiores correlações com o fator de clima de aprendizagem Colaboração e Aprendizagem em Equipe (CAE) do nível grupal (.623 e .637) e menor com Sistemas para Capturar e Compartilhar Aprendizagens (SCA) (.442 e .487) do nível organizacional (Tabela 4). Também da perspectiva internível, quase todas correlações de CAE são $>.50$, e, portanto, fortes, à exceção de sua correlação com SCA, que é de $0,566^{**}$.

Ainda da mesma perspectiva interníveis, três dentre os quatro fatores do nível organizacional (DPR, DVS e ELA) mostram-se fortemente relacionados ($>.50$) com todos os fatores do nível grupal (CAE) e individual (OAC e QD). Exceção a essa regra é a correlação entre SCA e OAC ($.442^{**}$), e SCA e QD ($.487^{**}$). (Tabela 4).

As médias do conjunto de itens do DLOQ-A atribuídas pelos servidores da IES nordestina, que constam da Tabela 5, variam de 2,0 a 4,4. Quase todos os itens apresentam médias abaixo do ponto médio da escala (3,5). As únicas exceções são os itens que constituem o fator “Oportunidade de Aprendizagem Contínua” (OAC), o qual foi o mais bem avaliado conforme já assinalado (Tabela 5 e Figura 1). Todos os itens apresentam desvio padrão acima de 1,0, o que revela considerável dispersão entre as respostas, com destaque à CAE1 (desv.pad = 1,38). Ainda acima da média da escala, há apenas outro único item do fator “Colaboração e Aprendizagem em Equipe” (CAE) – “Equipes e grupos de trabalho da IES têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades”. Os itens que compõem o fator “Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem - SCA” são os que, dentre todos, recebem a pior avaliação – “A IES disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários” (2,0), “A IES mede os resultados do tempo e investimento usados para treinamento” (2,1) e a “ IES usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado” (2,2) (Tabela 5).

Tabela 5 - Médias Gerais das Percepções por Item de Clima de Aprendizagem (DLOQ-A) da IES Nordestina

ITEM	MÉDIA	DESV. PAD.
A IES libera o servidor para aprender. (OAC2)	4,4	1,23
As pessoas são recompensadas quando aprendem. (OAC3)	3,8	1,40
Na IES, as pessoas se ajudam a aprender. (OAC1)	3,7	1,17
Equipes e grupos de trabalho da IES têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades. (CAE1)	3,7	1,38
PONTO MÉDIO DA ESCALA	3,5	X
A IES trabalha em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades mútuas. (DVS2)	3,2	1,29
As pessoas desenvolvem confiança nos outros. (QD3)	3,2	1,10
As equipes avaliam sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou nos dados coletados. (CAE2)	3,2	1,23
As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da IES quando precisam resolver problemas. (DVS3)	3,1	1,33
Na IES, quando as pessoas dão sua opinião, também perguntam o que os outros pensam. (QD2)	3,1	1,15
A IES encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global. (DVS1)	3,0	1,37
As pessoas dão feedback aberto e honesto umas às outras. (QD1)	3,0	1,15
A IES reconhece as pessoas por suas iniciativas. (DPR1)	2,9	1,29
A IES permite às pessoas o controle sobre os recursos de que precisam para realizar seu trabalho. (DRP2)	2,9	1,26
As equipes acreditam que a IES seguirá suas recomendações. (CAE3)	2,9	1,17
Os gestores garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da IES. (ELA3)	2,9	1,34
Os gestores procuram constantemente oportunidades de aprendizagem. (ELA2)	2,8	1,31
A IES apoia as pessoas que assumem riscos calculados. (DPR3)	2,6	1,21
Os gestores orientam e treinam seus subordinados. (ELA1)	2,6	1,22
A IES usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado. (SCA1)	2,2	1,18
A IES mede os resultados do tempo e investimento usados para treinamento. (SCA3)	2,1	1,13
A IES disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários. (SCA2)	2,0	1,06

Fonte: Elaboração própria.

A análise das correlações entre os itens do DLOQ-A (Tabela 6) mostra que as maiores correlações – $> 0,70$ – ocorrem entre os itens de um mesmo fator e em todos os fatores. Isto não surpreende, tendo em vista que o DLOQ-A tem sido amplamente validado e utilizado na literatura, o que demonstra o bom grau de confiabilidade e de consistência da medida.

As mais altas correlações, todas $> 0,70$, estão entre os itens “os gestores orientam e treinam seus subordinados.” (ELA1), “os gestores procuram constantemente oportunidades de

aprendizagem.” (ELA2) e “os gestores garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da IES.” (ELA3), todos do fator “Estímulo à Liderança Estratégica para Aprendizagem” (ELA), no nível organizacional. Isso sugere que esses itens de clima organizacional compõem o mesmo fator e que os mesmos se interinfluenciam no sentido de que se aumenta um, aumentam os outros, o que denota que quando há aprendizagem gerencial, verifica-se consistência entre ações e valores, assim como há liderança estratégica para aprendizagem.

As segundas mais altas correlações da Tabela 6, também todas acima de 0,7, estão entre os itens “a IES usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado.” (SCA1), “a IES disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários.” (SCA2) e “a IES mede os resultados do tempo e investimento usados para treinamento.” (SCA3). Todos esses itens pertencem ao mesmo fator de clima de aprendizagem de nível organizacional, o que é um indicador que medem o que deveriam medir. Esses itens denotam a ideia de que o uso de sistemas é importante tanto para dar publicidade e compartilhar o conhecimento e as informações quanto para acompanhar o desempenho na organização, possibilitando melhor delineamento estratégico da gestão. Entretanto, esses foram os itens com as menores médias. Relaciona-se a isso a informalidade e inadequação para tratar do compartilhamento de conhecimento. O(a) servidor(a) Canela ilustra essa percepção quando diz que “a IES não possui ferramenta de gestão do conhecimento de maneira formalizada. O conhecimento é passado de maneira informal e de acordo com o bom senso de cada indivíduo. Ou seja, totalmente falho”.

Tabela 6 - Análise bivariada entre os itens do DLOQ-A na IES Nordestina

	OAC1	OAC2	OAC3	QD1	QD2	QD3	CAE1	CAE2	CAE3	SCA1	SCA2	SCA3	DPR1	DPR2	DPR3	DVS1	DVS2	DVS3	ELA1	ELA2	ELA3	
rô de Spearman	OAC1	1	,446**	,455**	,571**	,524**	,616**	,478**	,519**	,477**	,330**	,419**	,333**	,501**	,416**	,432**	,484**	,430**	,469**	,472**	,512**	,505**
	OAC2	,446**	1	,448**	,355**	,354**	,361**	,428**	,393**	,383**	,295**	,358**	,270**	,412**	,389**	,417**	,423**	,398**	,370**	,362**	,423**	,413**
	OAC3	,455**	,448**	1	,518**	,419**	,410**	,422**	,458**	,446**	,313**	,347**	,343**	,502**	,322**	,371**	,479**	,374**	,387**	,393**	,420**	,421**
	QD1	,571**	,355**	,518**	1	,647**	,646**	,462**	,540**	,513**	,423**	,441**	,418**	,530**	,401**	,433**	,436**	,390**	,421**	,468**	,464**	,501**
	QD2	,524**	,354**	,419**	,647**	1	,593**	,441**	,482**	,514**	,419**	,426**	,393**	,474**	,437**	,445**	,436**	,371**	,415**	,433**	,420**	,455**
	QD3	,616**	,361**	,410**	,646**	,593**	1	,493**	,506**	,498**	,301**	,347**	,320**	,504**	,408**	,400**	,413**	,380**	,447**	,465**	,453**	,491**
	CAE1	,478**	,428**	,422**	,462**	,441**	,493**	1	,725**	,617**	,404**	,441**	,372**	,512**	,490**	,498**	,460**	,452**	,439**	,470**	,449**	,521**
	CAE2	,519**	,393**	,458**	,540**	,482**	,506**	,725**	1	,707**	,485**	,460**	,446**	,577**	,501**	,505**	,544**	,507**	,531**	,496**	,474**	,499**
	CAE3	,477**	,383**	,446**	,513**	,514**	,498**	,617**	,707**	1	,533**	,544**	,464**	,611**	,520**	,574**	,560**	,515**	,522**	,516**	,502**	,546**
	SCA1	,330**	,295**	,313**	,423**	,419**	,301**	,404**	,485**	,533**	1	,746**	,713**	,531**	,397**	,509**	,548**	,463**	,443**	,453**	,482**	,515**
	SCA2	,419**	,358**	,347**	,441**	,426**	,347**	,441**	,460**	,544**	,746**	1	,736**	,576**	,454**	,571**	,557**	,477**	,476**	,510**	,532**	,545**
	SCA3	,333**	,270**	,343**	,418**	,393**	,320**	,372**	,446**	,464**	,713**	,736**	1	,507**	,418**	,514**	,522**	,488**	,484**	,459**	,439**	,477**
	DPR1	,501**	,412**	,502**	,530**	,474**	,504**	,512**	,577**	,611**	,531**	,576**	,507**	1	,619**	,710**	,628**	,522**	,594**	,658**	,635**	,628**
	DPR2	,416**	,389**	,322**	,401**	,437**	,408**	,490**	,501**	,520**	,397**	,454**	,418**	,619**	1	,701**	,495**	,461**	,507**	,529**	,544**	,541**
	DPR3	,432**	,417**	,371**	,433**	,445**	,400**	,498**	,505**	,574**	,509**	,571**	,514**	,710**	,701**	1	,618**	,526**	,568**	,554**	,557**	,587**
	DVS1	,484**	,423**	,479**	,436**	,436**	,413**	,460**	,544**	,560**	,548**	,557**	,522**	,628**	,495**	,618**	1	,672**	,674**	,571**	,604**	,627**
	DVS2	,430**	,398**	,374**	,390**	,371**	,380**	,452**	,507**	,515**	,463**	,477**	,488**	,522**	,461**	,526**	,672**	1	,669**	,560**	,550**	,595**
	DVS3	,469**	,370**	,387**	,421**	,415**	,447**	,439**	,531**	,522**	,443**	,476**	,484**	,594**	,507**	,568**	,674**	,669**	1	,576**	,598**	,616**
	ELA1	,472**	,362**	,393**	,468**	,433**	,465**	,470**	,496**	,516**	,453**	,510**	,459**	,658**	,529**	,554**	,571**	,560**	,576**	1	,799**	,729**
	ELA2	,512**	,423**	,420**	,464**	,420**	,453**	,449**	,474**	,502**	,482**	,532**	,439**	,635**	,544**	,557**	,604**	,550**	,598**	,799**	1	,798**
ELA3	,505**	,413**	,421**	,501**	,455**	,491**	,521**	,499**	,546**	,515**	,545**	,477**	,628**	,541**	,587**	,627**	,595**	,616**	,729**	,798**	1	

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: elaboração própria

4.1.2 PERCEPÇÕES DE CLIMA DE APRENDIZAGEM ENTRE TÉCNICOS E DE DOCENTES

Os resultados aqui relatados representam a opinião de uma amostra de servidores da IES nordestina (378) com maior participação de servidores técnicos-administrativos (233) do que docentes (135) (Tabela 2).

A Tabela 7 sumariza as médias por fator da escala de clima de aprendizagem do DLOQ-A entre docentes e técnicos. Médias dos fatores em relação ao ponto médio da escala (3,5) e diferenças de médias com p-valor $<0,05$ são estatisticamente significativas, ou seja, nesses casos, há diferenças estatisticamente significativas entre as médias atribuídas por docentes e por técnicos-administrativos na IES nordestina em relação ao ponto médio da escala, assim como entre eles. No caso dos docentes (OAC ($t(144) = 8,267$; $p < 0,05$) e também dos servidores técnicos-administrativos (OAC ($t(232) = 5,300$; $p < 0,05$) somente as médias do fator de nível individual “Oportunidades de Aprendizagem Contínua” (OAC) são positivas, estatisticamente significativas e acima do ponto médio da escala

O fator de nível individual “Questionamento e Diálogo” tanto de docentes (QD ($t(144) = -4,536$; $p < 0,05$) como de servidores técnico-administrativos (QD ($t(232) = -6,813$; $p < 0,05$) são estatisticamente significativos, mas situam-se abaixo do ponto médio da escala (Tabela 7).

A relação entre o ponto médio da escala e a média de docentes do fator de nível grupal “Compartilhamento de Aprendizagem em Equipe” (3,6) não é estatisticamente significativa em relação ao ponto médio da escala de 3,5. No entanto, a média desse mesmo fator atribuída pelos servidores técnicos-administrativos (CAE ($t(232) = -7,145$; $p < 0,05$) é estatisticamente significativa e abaixo do ponto médio (Tabela 7).

As médias dos fatores “Sistemas de Captura e de Compartilhamento de Aprendizagem” (SCA) de docentes (SCA ($t(144) = -14,005$; $p < 0,05$) e de servidores técnico-administrativos (SCA ($t(232) = -23,462$; $p < 0,05$) e “Delegação de Poderes e de Responsabilidades” (DPR), novamente de docentes (DPR ($t(144) = -5,042$; $p < 0,05$) e de servidores técnicos-administrativos (DPR ($t(232) = -11,249$; $p < 0,05$) são estatisticamente significativas e abaixo do ponto médio. Todos os outros fatores apresentam média estatisticamente significativa abaixo do ponto médio da escala, a exceção da média do fator Desenvolvimento de Visão Sistêmica (DVS), de nível organizacional, atribuída pelos docentes, que se situa ainda abaixo do ponto médio da escala, embora seja 0,3 pontos superior à média atribuída ao mesmo fator pelos servidores técnico-administrativos (Tabela 7).

Tabela 7 - Fatores de Clima de Aprendizagem do DLOQ-A por Professores e Técnicos da IES nordestina (Médias)

Nível Cargos/Fatores	Individual		Grupal		Organizacional		
	OAC	QD	CAE	SCA	DPR	DVS	ELA
Docente	4,2*	3,1*	3,6	2,3*	3,0*	3,3	3,0*
Técnico	3,8*	3,0*	3,0*	1,9*	2,6*	3,0*	2,6*
Diferença	0,4	0,1	0,6	0,4	0,4	0,3	0,4

Fonte: elaboração do autor.

Nota: *estatisticamente significativa $p < 0,05$ em relação ao ponto médio da escala de 3,5.

Apesar das diferenças entre as médias dos fatores variarem entre 0,1 (QD) e 0,6 (CAE), não há diferenças estatisticamente significativas entre as médias atribuídas por docentes e técnicos-administrativos aos fatores de clima de aprendizagem, medidos pelo DLOQ-A (Tabela 7).

Analisando-se as percepções por cargo ocupado na IES nordestina, a maior diferença de média entre docentes e técnicos-administrativos (0,6 pontos de diferença) está no fator “Compartilhamento e Aprendizagem em Equipe” (CAE), de nível grupal, e a menor (0,1) no fator “Questionamento e Diálogo” (QD), do nível individual (Tabela 7).

Ainda em termos de comparação, os fatores “Oportunidades de Aprendizagem Contínua” (OAC), do nível individual, “Sistemas para Capturar e Compartilhar Aprendizagem” (SCA), “Delegação de Poder e de Responsabilidades” (DPR) e “Estímulo à Liderança Estratégica para Aprendizagem” (ELA), do nível organizacional, apresentam as mesmas diferenças entre as médias de docentes e de técnicos-administrativos: 0,4 pontos (Tabela 7).

Os resultados de quase todos os fatores abaixo do ponto médio da escala podem ser ilustrado pelo depoimento do(a) servidor(a) Itapuã, que traz considerações que envolvem “Estímulo à Liderança Estratégica”, “Delegação de Poder e Responsabilidade”, “Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização”, “Colaboração e Aprendizagem em Equipe” e “Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem”:

A meu ver, a cultura organizacional da UFBA é um tanto anárquica. Como não existe uma liderança central que defina metas, políticas e métodos de gestão a serem seguidos, o ambiente se torna caótico, com muitas competências se sobrepondo entre os diversos órgãos e nenhum rumo a ser "visualizado", de modo a criar políticas de gerenciamento consistentes. Organização e métodos é algo que só acontece isoladamente, sem nenhum apelo sistêmico. Até mesmo o sistema acadêmico é cheio de falhas e ineficiente para se obter dados estatísticos sobre o curso. Além de tudo isso, é um absurdo perceber o gasto enorme de papel, cada vez maior e consequentemente dinheiro público indo para o ralo, dentro da universidade. A UFBA precisa de um choque de gestão em todos os setores e níveis!

4.1.3 PERCEPÇÕES DE CLIMA DE APRENDIZAGEM ENTRE SERVIDORES LOTADOS EM UNIDADES DE ENSINO E UNIDADES ADMINISTRATIVAS

Nesta seção, os dados segmentados por unidades de ensino e unidade administrativa (incorporando unidades de serviço de saúde) são descritos para mapear diferenças de percepção de cada fator do clima de aprendizagem do DLOQ-A entre tais unidades da IES nordestina. Os resultados aqui descritos referem-se a uma amostra de 378 servidores, sendo que mais da metade está localizada em unidades de ensino (255), ou seja, 67% da amostra total (Tabela 2). Na subamostra das unidades de ensino, a maioria (141) é de docentes, isto é, 55% dessa subamostra (Tabela 2).

Em relação ao ponto médio de 3,5 da escala, quase todos os fatores têm médias estatisticamente significativas. A grande maioria situa-se, no entanto, abaixo do ponto médio da escala, excetuando-se o fator de clima de aprendizagem “Oportunidades de Aprendizagem Contínua”, que é positiva e estatisticamente significativo tanto por servidores lotados em Unidades de Ensino e em Unidades Administrativas (Tabela 8). Esse fator apresenta comportamento igual ao relatado anteriormente para docentes e técnico-administrativos.

Os dados da tabela 8 mostram que as médias de dois fatores do nível organizacional, “Delegação de Poder e de Responsabilidade” (DPR) e “Desenvolvimento de Visão Sistêmica” (DVS) de servidores lotados em unidades de ensino e em unidades administrativas são iguais. Mostram ainda sutis diferenças (0,1 pontos) entre as médias de quase todos os outros fatores de clima de aprendizagem (“Oportunidades de Aprendizagem Contínua” – OAC; “Questionamento e Diálogo” – QD; “Sistemas de Captura e de Compartilhamento de Aprendizagem” – SCA; “Estímulos à Liderança Estratégica para Aprendizagem” – ELA).

Tabela 8 - Fatores do Clima de Aprendizagem na IES nordestina por Unidades de Ensino e Administrativas (Médias)

Unidades/Fatores	OAC	QD	CAE	SCA	DPR	DVS	ELA
Ensino	4,0*	3,1*	3,3	2,1*	2,8*	3,1*	2,7*
Administrativa	3,9*	3,0*	3,0*	2,0*	2,8*	3,1*	2,8*
Diferença	0,1	0,1	0,3*	0,1	0,0	0,0	0,1

Fonte: elaboração própria

Nota: *estatisticamente significante $p < 0,05$ em relação ao ponto médio da escala de 3,5.

A maior diferença entre pesquisados oriundos de unidades administrativas e de unidades de ensino, a favor das unidades de ensino, é observada no fator CAE. Neste fator, registram-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias de servidores lotados nas unidades de

ensino (OAC (t (254) = 7,826; p < 0,05) e servidores lotados nas unidades de administração (OAC (t (122) = 4,777; p < 0,05). Tal resultado reflete uma melhor avaliação do item CAE1 – “Equipes e grupos de trabalho da IES têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades” pelos servidores das unidades de ensino (M=3,84) que pelos servidores lotados nas unidades administrativas (M=3,44). Registre-se ainda que o item CAE1 apresenta o segundo maior valor de desvio-padrão (1,38), atrás apenas do item OAC3 (1,40) – “As pessoas são recompensadas quando aprendem”, entre todos os itens do DLOQ-A. Esse fator apresenta um comportamento diferente em relação ao comentado anteriormente para docentes e técnico-administrativos que não apresentou diferença estatisticamente significativa.

4.2 DISCUSSÕES

Como se vê, os respondentes do DLOQ-A atribuem à IES nordestina médias estatisticamente significativas abaixo do ponto médio da escala em seis fatores dentre os sete que compõem a escala de clima de aprendizagem (DLOQ-A): Questionamento e Dialogo - QD (nível individual), Colaboração e Aprendizagem em Equipe - CAE (nível de grupos), Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização (DVS), Delegação de Poder e Responsabilidade (DPR), Estímulo à Liderança Estratégica para Aprendizagem (ELA) e Sistema para Capturar e Compartilhar Aprendizagem (SCA), todos esses últimos situados no nível organizacional.

O único fator que apresenta média acima do ponto médio da escala é “Oportunidade de Aprendizagem Contínua” – OAC (nível individual), também estatisticamente significativa. E o fator pior avaliado é “Sistema para Capturar e Compartilhar Aprendizagens” (SCA), do nível organizacional. Com base nesses resultados, conclui-se que o clima de aprendizagem na IES nordestina é avaliado como frágil por seus servidores. Apesar de diferenças estruturais, de processos de trabalho e de regulamentação, que moldam comportamentos de docentes e de técnicos-administrativos, não se verificam, em regra, diferenças estatisticamente significativas nas médias em função do cargo na IES nordestina, conforme sugerido por Watkins e O’Neil (2013), que identificam diferenças de avaliação dos fatores de clima de aprendizagem entre gestores e não gestores. O único caso de diferença significativa entre médias atribuídas por docentes e técnicos-administrativos na IES nordestina acontece no fator “Compartilhamento de Aprendizagem em Equipe” (CAE), do nível grupal do clima de aprendizagem, o qual é, mais adiante reapresentado e discutido.

A comparação entre os resultados da IES nordestina e de seis pesquisas internacionais (Tabela 9) mostra que a primeira citada registra médias inferiores em quase todas os fatores, excetuando-se “Oportunidade para Aprendizagem Contínua” (OAC), do nível individual do clima de aprendizagem. Em relação a este fator, a IES nordestina tem média superior às apresentadas nos trabalhos de Kim, Watkins e Lu (2017), que pesquisam empresas privadas nos EUA, e de Voolaid e Ehrlich (2017), que estudam duas universidades na Estônia. Nessa dimensão, a média da referida IES é 0,02 e 0,4 pontos acima das médias encontradas por Voolaid e Ehrlich (2017), para as duas universidades da Estônia, e por Kim, Watkins e Lu (2017), para as empresas privadas dos EUA, respectivamente, e 0,31, 0,08, 0,24 e 0,58 pontos abaixo das médias encontradas por Akram, Watkins e Sajid (2013), Dirani (2013), Pokharel e Choi (2015), e Mitic et al., (2017), também respectivamente (Tabela 9).

Tabela 9 – Comparação entre as Médias Gerais das Percepções dos Fatores de Clima de Aprendizagem (DLOQ-A) da IES Nordestina e outras organizações.

NÍVEIS	Individual		Grupal	Organizacional			Tipo de organização	
	OAC	QD	CAE	SCA	DPR	DVS		ELA
IES nordestina	3,97	3,08	3,25	2,1	2,82	3,11	2,79	Ensino
Akram, Watkins e Sajid (2013)	4,28	4,45	4,73	4,72	4,68	4,52	4,28	Ensino
Dirani, 2013	4,05	3,91	3,89	4,25	3,80	3,94	4,26	Bancos
Pokharel e Choi (2015)	4,21	4,40	4,14	3,65	3,95	4,60	4,46	Organização pública
Kim, Watkins e Lu (2017)	3,57	3,39	3,39	3,01	3,17	3,35	3,39	Empresas
Voolaid, Ehrlich (2017)	3,95	3,97	3,78	3,33	3,64	3,74	4,24	Ensino
Mitic et al. (2017)	4,51	4,59	4,20	4,09	3,97	4,04	4,05	Empresas

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa e em Akram, Watkins e Sajid (2013); Dirani (2013); Pokharel e Cho (2015); Kim, Watkins e Lu (2017); Voolaid, e Ehrlich (2017); Mitic et al. (2017).

Ainda que Pokharel e Choi,(2015), Kim, Watkins e Lu (2017) e Voolaid e Ehrlich (2017) tenham apresentado, dentre as cinco pesquisas internacionais, as menores médias na dimensão “Sistemas para Captura e Compartilhamento de Aprendizagem” (SCA), a média da IES nordestina nessa mesma dimensão (2,1) fica muito abaixo das apresentadas por aqueles três estudos. Os resultados relacionados a esse fator sugerem, contudo, que a fragilidade nesta dimensão não é específica à IES nordestina tampouco às universidades, tendo em vista que os estudos internacionais listados na Tabela 7 são obtidos em diferentes contextos organizacionais (empresas privadas, empresas públicas, escolas secundárias e universidades).

Quase todos os fatores apresentam-se fortemente correlacionados. Apenas as correlações entre os fatores de nível individual (OAC e QD) com o fator SCA, de nível organizacional, são $< ,60$, mostrando que tais fatores estão moderadamente correlacionados. Além de testemunhar a robustez da medida e sua confiabilidade (YANG, 2003; WATKINS; DIRANI, 2013; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011), esses níveis de correlação indicam a intensidade de influência de um fator sobre o outro. Por exemplo, medidas que promovam o aumento das médias dos fatores OAC e QD, de nível individual, tendem a repercutir mais fortemente sobre o fator CAE, de nível grupal, do que sobre o fator SCA, e vice-versa. Essas são informações substantivas e fruto da visão dos participantes da pesquisa para os gestores. Também são consistentes com resultados de pesquisas já realizadas nos mais diversos tipos de organização (AKRAM; WATKINS; SAJID, 2013; DIRANI, 2013; POKHAREL; CHO, 2015; KIM; WATKINS; LU, 2017; VOOLAID; EHRLICH, 2017; MITIC ET AL., 2017; SIDDIQUE, 2018).

No nível individual, os fatores Oportunidade de Aprendizagem Contínua (OAC) e Questionamento e Diálogo (QD) de clima de aprendizagem (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003) relacionam-se às disciplinas de Senge (1990, 2017), domínio pessoal e modelos mentais (Quadro 1). Tais fatores, segundo Marsick e Watkins (2003), indicam que “a aprendizagem é incorporada ao trabalho para que as pessoas possam aprender no local de trabalho” e “existem oportunidades para educação e crescimento permanentes”, e que “as pessoas desenvolvem habilidades de raciocínio produtivo para expressar seus pontos de vista e capacidade para ouvir e perguntar a opinião dos outros; e “a cultura é modificada para apoiar o questionamento, o feedback e a experimentação” (Quadro 1).

A correlação estatisticamente significativa, positiva e direta entre OAC e QD aponta que quanto maior um, maior o outro, atestando a importância da troca de informações, de haver confiança e diálogo entre os colegas para a existência de clima de aprendizagem. Esses resultados são consistentes com os apresentados em artigos de relatos de teste da do DLOQ (YANG, 2003; WATKINS; DIRANI, 2013; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011). A partir dos dados da Tabela 4, infere-se que o clima de aprendizagem da IES tende a se beneficiar de práticas de aprendizagem no local de trabalho, abertura ao questionamento e à experimentação, por exemplos. Ou ainda que as oportunidades para aprendizagem estão diretamente ligadas ao estímulo produtivo que nasce com o diálogo (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003). No entanto, essas oportunidades parecem pouco exploradas na IES nordestina em relação ao fator DQ e ainda moderadamente exploradas em relação ao fator OAC.

O primeiro fator de nível individual citado (OAC) tem a ver com as pessoas se ajudarem a aprender (OAC1), com a liberação do trabalhador para aprender (OAC2) e com as recompensas recebidas quando aprendem (OAC3) (Quadro 4). Na IES nordestina, apenas este fator (OAC) registra média estatisticamente significativa acima do ponto médio da escala (OAC ($t(377) = 9,141$; $p < 0,05$), mas a média registrada ainda fica muito aquém do limite superior da escala (6,0) e moderadamente aquém das médias obtidas em pesquisas internacionais (AKRAM; WATKINS; SAJID, 2013; DIRANI, 2013; POKHAREL; CHOI, 2015; MITIC *et al.*, 2017) (Tabela 9). Não há diferenças estatisticamente significativas entre as médias de docentes e de técnicos-administrativos, nem de servidores lotados em unidades de ensino e administrativas, o que apoia a afirmação de que a avaliação positiva e significativa desse fator é relativamente consensual na IES nordestina.

Conforme já registrado, no caso da IES nordestina, o Decreto Federal n. 5.707/06, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas para todo o funcionalismo público,

inclusive os docentes e técnicos-administrativos das IES públicas, e a Lei n. 12.772/12, que dispõe sobre a estruturação de carreiras e cargos do Magistério Superior e afins, estabelecem as normas de regulação para o aperfeiçoamento e progressão na carreira, asseguram o direito à TD&E e à progressão na carreira em função da titulação e tempo de serviço dos servidores. O Decreto Federal n. 5.707/06, em especial, traz, para o serviço público, a necessidade de empreender ações que assegurem a aprendizagem contínua de seus funcionários. Sob o abrigo desse Decreto, os eventos de capacitação, reconhecidos essencialmente pelos cursos instituídos pela área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), configuram-se como os principais meios de aprendizagem de competências dos servidores de IES federais (PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2016; DOURADO, GONDIM; LOIOLA, 2018).

Amparando-se nesses marcos regulatórios, a IES nordestina empreende uma ofensiva política de formação de quadros mais recentemente, beneficiando um maior e mais diversificado leque de servidores, conforme assinalado com base na evolução dos indicadores de titulação de todos os seus servidores, docentes e técnico-administrativos, na seção de caracterização da IES nordestina. O percentual de professores-doutores em relação ao total de professores da UFBA nos últimos 10 anos, por exemplo, cresce exponencialmente (UFBA, 2017). De igual modo evoluem as oportunidades de TD&E oferecidas a técnicos-administrativos. Novamente, como já mencionado, a IES possui curso de Mestrado Profissionalizante em gestão, formatado para beneficiar seus servidores técnicos-administrativos e também de outras IES, que parece neutralizar a dificuldade de inserção desses em tais cursos, oriunda da não previsibilidade legal de contratação de substitutos temporários para fazer o trabalho do servidor liberado pra cursos.

Conjectura-se que o fator “Oportunidade para aprendizagem contínua” (OAC) e seus itens (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003). relacionados à aprendizagem individual, são mais bem avaliados por conta das próprias normativas do serviço público federal, que possibilitam a capacitação formal do servidor, e pelos planos de carreira de técnico-administrativos e docentes, que garantem gratificação financeira aos que se capacitam, não sendo uma característica exclusiva da IES nordestina, mas comum a todas as IES federais, mas que tendem a ser mais exploradas e usadas por umas IES que por outras. Assim, a política de formação de quadros da IES, em particular, tende a neutralizar as regras de TD&E que favorecem mais o docente, conforme ressaltado na seção de caracterização da IES nordestina, e parece concorrer para a indiferenciação da avaliação entre docentes e técnicos-administrativos e posicionamento das médias de avaliação do OAC acima do ponto médio da escala (3,5). Também não há diferença estatisticamente significativa nas médias de OAC de servidores

lotados em unidades de ensino e em unidades administrativas, o que avaliza mais ainda a inferência de que as oportunidades de TD&E alcançam todos. Embora relativamente bem avaliado, este fator não pode deixar de ser prioridade na agenda dos gestores da UFBA, que é uma organização de ensino, pesquisa e de extensão. Sem aprender, como ensinar, pesquisar e fazer extensão?

O fator QD, também do nível individual do clima de aprendizagem, mensura a liberdade de questionar, de expressar pontos de vistas, e se a cultura promove o feedback e a experimentação (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003). Relaciona-se à disciplina Aprendizagem em Equipe, de Senge (2017) que realça a importância da troca e do equilíbrio entre os envolvidos no ato de aprender (Quadro 1). Os itens que compõem este fator são: “As pessoas dão feedback aberto e honesto umas às outras” (QD1), pior avaliado pelos respondentes da IES nordestina, “Na IES, quando as pessoas dão sua opinião, também perguntam o que os outros pensam” (QD2) e “As pessoas desenvolvem confiança nos outros” (QD3), melhor avaliado dentre os três itens que compõem o fator QD (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003). Conforme seus itens mostram, esse fator dá conta dos comportamentos interpessoais entre servidores dentro da IES.

Na IES nordestina, esse fator apresenta média (3,08) estatisticamente significativa em relação ao ponto médio da escala de 3,5, mas abaixo desse, conforme já registrado. Também no caso desse fator não há diferenças estatisticamente significativas nem entre as avaliações de docentes e de técnicos-administrativos, nem entre as de servidores lotados nas unidades de ensino e administrativas. Os resultados relatados tendem a caracterizar o clima de aprendizagem como pouco propício ao desenvolvimento de interações e de questionamentos. A baixa avaliação desse fator no nível individual de aprendizagem recomenda um maior foco dos gestores sobre seus componentes, caso objetive-se melhorar o clima de aprendizagem na IES nordestina.

Enfim, a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias gerais, por cargo e por unidade dos dois fatores de nível individual de aprendizagem (“Oportunidades de Aprendizagem Contínua” – OCA e “Questionamento e Diálogo” – QD), que compõem o clima de aprendizagem na IES nordestina, em nível individual, não sustenta a conjectura antes registrada sobre um possível desequilíbrio em termos de oportunidades de aprendizagens formais e informais entre servidores professores e servidores técnico-administrativos da UFBA.

O fator “Colaboração e Aprendizagem em Equipe” (CAE), único do nível grupal da escala de clima de aprendizagem, diz respeito ao trabalho ser organizado para que grupos de trabalhadores acessem diferentes modos de pensar, trabalhem e aprendam juntos e que a

colaboração entre trabalhadores seja valorizada pela cultura da organização (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003). Inclui os seguintes itens: “as equipes e grupos de trabalho da IES têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades” (CAE1), “as equipes avaliam sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou nos dados coletados” (CAE2), ambos com médias acima do ponto médio da escala (3,5) e “as equipes acreditam que a IES seguirá suas recomendações” (CAE3), que recebe média abaixo do ponto médio da escala. Todos os itens de nível grupal estão moderadamente correlacionados (Tabela 4), o que se mostra consistente com trabalhos de teste do DLOQ (YANG, 2003; WATKINS; DIRANI, 2013; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011).

Na IES nordestina, a média geral do fator CAE é estatisticamente significativa em relação ao ponto médio da escala (Tabela 5), mas inferior a este (3,5). As médias desse fator nas unidades de ensino (3,3) e dos docentes (3,6) não são estatisticamente significativas em relação ao ponto médio da escala de 3,5 (Tabelas 7 e 8). Ademais, a diferença entre as médias de docentes e de técnico administrativos não é estatisticamente significativa. Todavia, a diferença entre as médias de servidores lotados em unidades de ensino e unidades administrativas é estatisticamente positiva. A composição da amostra (378 respondentes) nos dois tipos de unidades observadas, com as unidades de ensino com uma amostra (255) relativamente equilibrada entre docentes (141) e técnicos administrativos (114) e as unidades administrativas com uma amostra desequilibrada entre técnico-administrativos (119) e docentes (4) (Tabela 2), parece reabrir a discussão sobre oportunidades mais frequentes de aprendizagem informal entre docentes do que entre técnicos-administrativos. Também o fato de a amostra conter mais docentes engajados em projetos de pesquisa e de extensão (139 de 145) e em órgãos colegiados (122 de 145), em um total de 145 docentes respondentes, do que técnico administrativos (52, ou perto de 25% do total de 233 técnicos-administrativos respondentes, com experiência de participação em órgão de gestão e 93, ou cerca de 40% do mesmo total, em projetos de pesquisa) reforça a impressão de que oportunidades diferenciadas de aprendizagem informal entre as duas categorias de servidores explicam a diferença de avaliação entre servidores lotados em unidades de ensino e administrativas (Tabela 3).

Como se vê na caracterização da IES nordestina, em seção anterior, os docentes são maioria nos conselhos superiores, vivenciam trabalho em projetos de pesquisa, relacionando-se horizontalmente com colegas da instituição e fora dela, com órgãos de financiamento de pesquisa, participam de órgãos colegiados de cogestão de sua carreira (colegiados e departamentos). Enfim, os docentes têm mais oportunidades de trabalho em equipe e de aprendizado em equipe, que começam a ser mais documentadas (AKRAM; WATKINS; SAJID,

2013; PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2016; DOURADO; GONDIM; LOIOLA, 2018), enquanto os técnico-administrativos, em sua maioria, estão inseridos em cadeia de organização do trabalho mais próxima do padrão taylorista-fordista e, por isto, estão mais sujeitos a um trabalho individualizado e fragmentado. A área meio da IES nordestina é campo menos favorável ainda a oportunidades de aprendizagem em equipe pelo predomínio de atividades de natureza burocrática, de processos definidos e geralmente regulamentados por normas da organização ou do governo federal. Essa natureza do trabalho de técnicos-administrativos deixa pouco espaço à iniciativa individual e dos grupos, mas há espaço. Experiências amplamente conhecidas de reconversão de trabalho, principalmente em linhas de produção da indústria automotiva, mas não só nelas, mostram novas possibilidades de organização de trabalhos em série.

A média de ambos segmentos de respondentes (servidores lotados em unidades de ensino e servidores lotados na administração) do fator CAE abaixo do ponto médio da escala, assim como a diferenciação estatística dessas médias entre docentes e técnicos-administrativos podem querer comunicar que não há suficiente encorajamento da diversidade de pensamentos por meio de aprendizado e trabalho em conjunto e que a organização do trabalho muitas vezes não permite que grupos acessem diferentes modos de pensar e que os grupos trabalhem e aprendam juntos. A colaboração tende a não ser valorizada pela cultura e nem recompensada, o que prejudica o aprendizado (SENGE, 2017).

Os resultados observados recomendam colocar o fator CAE, seus itens e antecedentes, na mira de gestores da IES nordestina, no sentido de aumentar as oportunidades de aprendizagem em equipe, seja formal e mais ainda informal, e de reduzir as diferenças entre elas se se objetiva fortalecer o clima de aprendizagem e se beneficiar de suas consequências positivas sobre o desempenho organizacional. Considerando-se que, nos termos de Senge (2017), aprendizagem em equipe refere-se principalmente à troca e ao equilíbrio entre os envolvidos no aprender, um fator que pode representar impulso à aprendizagem em equipe é a participação em órgãos colegiados de gestão, tanto Conselhos Superiores, quanto departamentos, congregações e colegiados nas unidades de ensino. Em ambos os tipos de órgãos de gestão colegiada, a participação de professores é muito superior à de técnicos-administrativos. Além disso, muitas atividades nas unidades de ensino, a exemplo de concurso, seleção e progressão de professores, é desenvolvida por comissões de professores indicadas pelo pleno departamental. Os técnicos-administrativos podem ser mais envolvidos nessas instâncias de gestão e nesses processos de trabalho em equipe. Ademais, seu trabalho, embora de natureza diferente dos professores, pode ser organizado em equipe, conforme já sugerido

anteriormente. Para tanto, experiências de organização do trabalho em equipe, por células, longevas, bem-sucedidas e muito conhecidas, implementadas por organizações para enfrentamento da crise do taylorismo-fordismo, podem funcionar como inspiração.

Os fatores de nível organizacional da escala de clima de aprendizagem são:” Sistemas de Captura e de Compartilhamento Aprendizagens” (SCA), “Delegação de Poder e de Responsabilidade” (DPR), “Desenvolvimento de Visão Sistêmica” (DVS) e “Estímulo à Liderança Estratégica para Aprendizagem” (ELA) (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003). Esses fatores ligam-se às disciplinas “Visão Compartilhada” e “Pensamento Sistêmico” de Senge (1990, 2017), de nível organizacional (Quadro 1). Primeira disciplina de Senge (1990, 2017) de nível organizacional, visão compartilhada pressupõe descobrir “imagens de futuro” que estimulem compromisso genuíno e envolvimento, ao invés de puro envolvimento obrigatório com a organização, ou ainda mera aceitação indiferente aos objetivos pessoais ou organizacionais. A disciplina visão compartilhada é sobre “reunir as pessoas em torno de uma identidade e um senso de destino comuns” (SENGE, 2017, p. 42).

Os valores das correlações ínterfatores $>.60$ do nível organizacional sugerem, mais uma vez, a confiabilidade da medida, conforme amplamente preconizado por diversos os autores (YANG, 2003; WATKINS; DIRANI, 2013; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011). Mais uma vez, correlações fortes e positivas indicam que os fatores do nível organizacional se reforçam mutuamente, se cresce um o outro cresce também. Tal comportamento sugere ainda que políticas com foco em tais fatores são promissoras para fortalecer a cultura de aprendizagem na IES pesquisada.

Assim políticas de empoderamento pessoal, de estímulo ao empowerment, de valorização e de integração dos servidores, de lideranças abertas à aprendizagem e de sistemas, de alta e de baixa tecnologias, de gestão e de compartilhamento de informações podem exercer fortes impactos sobre o clima de aprendizagem. Em contrapartida, a inobservância a qualquer dos aspectos cobertos por esses fatores tende a desencadear, em cascata, efeitos negativos sobre o clima de aprendizagem, segundo Marsick e Watkins (2003). Corroboram ainda as proposições de Yang (2003, p. 154), de Senge (1990, 2017) e de Marsick e Watkins (2003) antes registradas, de que, embora as mudanças se iniciem como resultado do aprendizado individual, as estruturas organizacionais de apoio e de difusão do aprendizado individual são cruciais para que as organizações realizem suas missões e visões, e constituem pilares do construto clima de aprendizagem. Adicionalmente, os líderes são fundamentais ao processo de disseminação do conhecimento e transformação da organização, questionando e ouvindo os funcionários,

estimulando o diálogo e o debate e incentivando a que os funcionários contribuam com sugestões e com inovações (ZHOU; HU; SHI, 2015)

Todos os fatores do nível organizacional apresentam médias gerais estatisticamente positivas em relação ao ponto médio da escala e abaixo desse ponto médio (3,5). O fator “Desenvolvimento de Visão Sistêmica” (DVS) é o único que apresenta média de 3,3, que não é estatisticamente significativa em relação ao ponto médio da escala (3,5), exclusivamente da ótica dos docentes participantes da pesquisa (Tabela 7).

O fator “Sistemas de Captura e de Compartilhamento Aprendizagens” (SCA) compõe-se dos seguintes itens: “A IES usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado” (SCA1), “A IES disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários” (SCA2) e a “A IES mede os resultados do tempo e investimento usados para treinamento” (SCA3). Tais itens buscam colher evidências sobre os sistemas de avaliação de desempenho individual, seus procedimentos em relação a erros e de avaliação de treinamento da organização. Esses são sistemas de alta e de baixa tecnologia integrados às necessidades de trabalho dos trabalhadores, segundo Marsick e Watkins (2003), e que favorecem a que esses trabalhadores construam e conheçam a identidade das organizações onde trabalham e compartilhem objetivos comuns (SENGE, 2017). Seus itens estão fortemente correlacionados entre si, o que corrobora resultados de pesquisas anteriores (YANG, 2003; WATKINS; DIRANI, 2013; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011). Por outro lado, seus itens recebem as médias mais baixas. Essas médias parecem refletir grande ineficiência dos sistemas de gestão do conhecimento da IES nordestina, apesar de muitos avanços recentes neste aspecto, o que impacta negativamente sobre seu clima de aprendizagem contínua.

Já o fator “Delegação de Poder e de Responsabilidade” (DPR) é relacionado às pessoas estarem envolvidas em estabelecer, ter e implementar uma visão coletiva, e haver distribuição das responsabilidades ao se tomar decisões para motivá-las a aprender (MARSICK; WATKINS, 2003) (Quadro 1). Constitui-se pelos itens: “A IES reconhece as pessoas por suas iniciativas” (DPR1); “A IES permite às pessoas o controle sobre os recursos de que precisam para realizar seu trabalho” (DPR2); e “A IES apoia as pessoas que assumem riscos calculados” (DPR3) (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003). Esses itens focam a medição do quanto as estruturas de poder e de responsabilidade da organização propendem a maior descentralização e reconhecimento de contribuições individuais. Novamente neste caso os itens estão fortemente relacionados (YANG, 2003; WATKINS; DIRANI, 2013; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011). A conjugação entre a necessidade de garantir o atendimento das diversas demandas da comunidade e a de assegurar o adequado funcionamento da organização

político-administrativa da universidade, com base em princípios gerais de governança do setor público, torna necessária uma reflexão mais profunda e sistemática das estruturas de decisão, coordenação, controle, acompanhamento e avaliação da gestão da IES nordestina desde a perspectiva das organizações de aprendizagem.

Ao passo que, o fator “Desenvolvimento de Visão Sistêmica” traduz-se em que “as pessoas são ajudadas a ver o efeito de seu trabalho em toda a empresa; examinam o ambiente e usam as informações para ajustar as práticas do trabalho; a organização é ligada às suas comunidades” (MARSICK; WATKINS, 2003) (Quadro 1). Desdobra-se nos seguintes itens: “A IES encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global” (DVS1); “A IES trabalha em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades mútuas” (DVS2) e “As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da IES quando precisam resolver problemas” (DVS3) (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003). Tais itens repercutem iniciativas organizacionais de estímulo à colaboração entre stakeholders e de desenvolvimento de visão integrada. Também os itens deste fator estão fortemente relacionados entre si (YANG, 2003; WATKINS; DIRANI, 2013; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011).

Por fim, o fator “Estímulo à Liderança Estratégica” (ELA) preconiza que “Os líderes modelam, prestigiam e apoiam a aprendizagem; a liderança utiliza a aprendizagem estrategicamente para obter resultados nos negócios” (MARSICK; WATKINS, 2003) (Quadro 1). Forma-se pelos itens– “Os gestores orientam e treinam seus subordinados” (SC1); “Os gestores procuram constantemente oportunidades de aprendizagem” (ELA2) e “Os gestores garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da IES” (ELA3) (WATKINS; MARSICK, 1993, 1996, 2003; YANG, 2003). Esses itens espelham os comportamentos desejáveis dos gestores da organização como o foco na aprendizagem e na consistência entre comportamentos e valores organizacionais e estão fortemente relacionados, o que corrobora resultados anteriores de teste do DLOQ (YANG, 2003; WATKINS; DIRANI, 2013; MENEZES; GUIMARÃES; BIDO, 2011).

Os resultados relatados sobre os fatores de clima de aprendizagem do nível organizacional tendem a avalizar a afirmação de que, ainda que muito investimento tenha sido realizado em atualização da gestão da UFBA, muitas áreas parecem a descoberto e outras recebem tratamento ainda insuficiente. Vários fatores motivam a demanda por novos sistemas e atualização dos existentes, a exemplo do crescimento da universidade tanto em espaço físico quanto em número de alunos, técnicos e professores; e mudanças de processos institucionais, modificações de legislação interna e externa à UFBA, exigências governamentais e fornecimento de informações a órgãos externos inclusive em atendimento a obrigação de

transparência da informação; novas metodologias de ensino e de avaliação de alunos, de cursos e institucional; novas formas colaborativas de fazer pesquisa e de produzir conhecimento e novas formas de difundir o conhecimento produzido e de atender as necessidades das populações alcançadas pelas ações da universidade.

A capacidade instalada para planejar e monitorar a implementação daquilo que foi planejado, embora estruturas tenham sido criadas para tanto, parece ainda insuficiente. Também a prática de planejamento estratégico parece ainda muito localizada nas estruturas de poder da UFBA. Os processos de formulação dos PDI e do PDTI continuam muito concentrados nos líderes da administração centralizada, apesar do esforço do grupo gestor atual de envolver maior número de interessados na elaboração dos últimos documentos e da edição de três Congressos da UFBA que tiveram entre seus objetivos discutir de forma ampla e sem diretrizes a priori questões sensíveis como ensino, pesquisa e extensão e suas necessidades de integração e de inclusão, assim como projetos de futuro para a universidade. Mesmo que muitas estruturas tenham sido criadas como as Superintendências¹⁰, novos sistemas informatizados tenham sido incorporados, processos tenham sido reestruturados, discussões tenham sido realizadas em escala nunca vista, novos documentos de PDI e de PDTI tenham sido formulados, novos servidores tenham sido contratados, novo perfil de estudantes tenha chegado a partir das políticas afirmativas, dentre outras realizações, pouco ainda se pode dizer em relação à efetividade de tais ações em termos de estabelecimento de padrões desejados de visão compartilhada.

Pelas médias muito abaixo do ponto médio da escala de clima de aprendizagem, atribuídas pelos servidores da IES nordestina aos fatores do nível organizacional, conjectura-se que a dimensão gestão estratégica encontra-se mais fragilizada ainda. Arrisca-se a afirmar, portanto, que a IES não tem práticas e sistemas suficientes e efetivos de compartilhamento de ideias, de comunicação interna, ideais relativamente básicos das Organizações que aprendem. Especula-se que a visão da IES nordestina de ser uma universidade “cuja excelência da formação seja socialmente reconhecida e cujo modelo de governança e gestão assegure condições para o contínuo desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, conciliando uma crescente inserção internacional e forte engajamento no atendimento de

¹⁰ Uma tentativa de limitar essa fragmentação foi a criação de órgãos de execução diretamente subordinados à Reitoria. As Superintendências, por exemplo, foram criadas para dar mais agilidade à gestão da universidade, e enfrentar novos desafios como a interiorização via criação de novos *campi*, e a ampliação e atualização de sua capacidade de ensino via contratação de novos professores, técnicos-administrativos e recepção de mais estudantes (UFBA, 2010).

demandas sociais, locais e regionais.” (UFBA, 2018, p. 65) não se encontra amplamente compreendida, abraçada e perseguida pela comunidade universitária.

Apesar de todo planejamento e ações no sentido de reestruturar a governança e as ferramentas de tecnologia da informação, esses esforços são insuficientes se a cultura organizacional não se nutre da ampla divulgação dos próprios feitos da organização. Embora já haja mapeamento e padronização de alguns processos executados pela Superintendência de Avaliação e Desempenho Institucional – SUPAD, por exemplo, a comunicação interna e a sistematização de informação na IES nordestina parecem ser tão frágeis que nem todos da comunidade universitária sabem da existência desses esforços e da disponibilidade das ferramentas como os novos sistemas informatizados antes mencionados, o que pode estar gerando percepções negativas do clima de aprendizagem organizacional, sobretudo sobre os seus fatores de nível organizacional – SCA (Sistema de Captura e Compartilhamento de Aprendizagem), DPR , DVS e ELA (Estímulo à Liderança Estratégica).

5 CONCLUSÕES

Este estudo apresenta o diagnóstico do clima de aprendizagem na IES nordestina à luz da teoria das organizações que aprendem de Peter Senge (1990,2017) e de Marsick e Watkins (1993, 1996, 2003). Para tanto, utiliza-se a escala de clima de aprendizagem (DLOQ-A) de Yang (2003), validada no Brasil por Menezes et al. (2011). Análise documental e a teoria de OA de Senge (1990, 2017) e de Marsick e Watkins (1993, 1996, 2003) dão suportes à interpretação dos dados, contextualizando-os, conforme se vê na seção discussão dos resultados.

A IES nordestina insere-se em um ambiente em modificação estrutural: novos marcos regulatórios surgem, assim como emergem novos jogadores, um perfil diferenciado de estudantes e novas demandas sociais. Todas essas modificações estruturais ligam-se à implementação de políticas públicas, especialmente após os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) desde 2003. Ainda que alguns de seus marcos legais sejam razoavelmente recentes, tais como o Estatuto, o Regimento Geral e o Regimento Interno da Reitoria (2010), a experiência cotidiana continua mostrando inconsistências, superposições e omissões importantes que demandam revisões e atualizações, tanto para atender às demandas atuais da universidade quanto para garantir que ela possa evoluir e crescer na direção que sua comunidade espera, assegurando o adequado suprimento de recursos para a realização de sua importante função social (UFBA, 2017b, p. 99).

Mais recentemente, as universidades federais têm enfrentado dificuldades de financiamento, não apenas pela recessão que atinge o país, mas também, e talvez principalmente, pela pauta conservadora que orienta as ações do governo Bolsonaro, sobretudo em relação à ciência e ao conhecimento científico, aos intelectuais, ao pensamento divergente, às mulheres, aos negros e aos LGBTs. Tendo em vistas essas novas configurações estruturais e procedimentais, e a abordagem de organizações de aprendizagem, buscam-se respostas à seguinte pergunta de pesquisa: como o clima de aprendizagem da IES federal de grande porte do Nordeste do Brasil configura-se, segundo seus servidores?

Com base em pesquisa quantitativa *cross section*, que envolve mais de 350 servidores, conclui-se que o clima de aprendizagem da IES nordestina é muito frágil, tanto da perspectiva geral, quanto da perspectiva de docentes e de técnico-administrativos, e de servidores lotados em unidades de ensino e administrativas. Todos os resultados obtidos encontram-se descritos e discutidos em seções pertinentes desta dissertação. Aqui apenas alguns desses resultados são retomados e comentados.

No conjunto dos sete fatores de clima de aprendizagem, apenas um, “Oportunidades de Aprendizagem Contínua”, recebe médias acima do ponto médio da escala (3,5) e estatisticamente significativas, mas muito aquém de seu limite superior (0 a 6). Esses resultados dão suporte à afirmação de que a percepção de fragilidade do clima de aprendizagem da IES nordestina é comum a todos os participantes da amostra e seus segmentos (docentes e técnico-administrativos; servidores lotados em unidades de ensino e administrativas).

Há, todavia, uma exceção a essa regra de indiferenciação das avaliações dos segmentos da amostra: o fator “Colaboração e Aprendizagem em equipe” (CAE) recebe médias estatisticamente diferentes, todas abaixo do ponto médio da escala (3,5), sendo aquela atribuída pelos servidores lotados nas unidades de ensino maior do que a dos servidores lotados nas unidades administrativas.

Os dados da pesquisa de clima organizacional na UFBA confluem também no sentido de revelar uma maior fragilidade nos fatores que compõem o nível organizacional, segundo a percepção de todos os respondentes, de forma indiferenciada.

Quanto às questões estruturais, ganha destaque na explicação desses resultados a maior possibilidade de aprendizagem de professores na gestão de órgãos colegiados, nas práticas de pesquisas e a maior flexibilidade e efetividade de sua liberação para treinamentos. No entanto, a predominância de oportunidades de aprendizagem informal para docentes e a quase total liberdade para a definição de seu plano de treinamento podem estar, em conjunto com um compartilhamento deficiente de visão organizacional, desfocando a formação do docente dos objetivos estratégicos da IES nordestina e favorecendo a consecução de objetivos individuais profissionais em detrimento de objetivos organizacionais.

Os servidores técnico-administrativos contam com oportunidades objetivas menores de aprendizagem, seja via participação em órgãos colegiados, seja por TD&E, conforme registrado na seção anterior. São raros os servidores técnico-administrativos liberados do trabalho para formação. No caso das turmas de mestrado oferecidos pela IES nordestina, os servidores, em sua maioria, só conseguem liberação dos postos de trabalho por três meses para concluir o trabalho dissertativo, tempo previsto para capacitação na lei 8.112/90.

Os docentes gozam de maior autonomia nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, com maiores possibilidades de planejamento e diálogo entre seus pares sem grande interferência da hierarquia administrativa. Os técnicos administrativos, por outro lado, possuem vínculos hierárquicos mais fortes e as atividades desenvolvidas podem ensejar produtividade não tão impactante para progressão na carreira como pode ocorrer com os docentes, o que é reforçado pelo plano de progressão de cada carreira. Ao passo que a progressão por capacitação de

técnicos consiste em quatro níveis sem possibilidade de mudança de classe, a progressão docente ocorre tanto por classe – auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular – quanto por nível – também quatro, nas três últimas classes docentes – a depender da titularidade e produtividade. Embora os técnicos recebam incentivo à qualificação, devido a quem tem formação superior ao mínimo exigido pelo cargo, as possibilidades e estímulo à produtividade e capacitação são mais numerosas, vantajosas e atrativas aos docentes tanto cultural quanto financeiramente.

No entanto, a indiferenciação das avaliações entre docentes e técnicos-administrativos em quase todos os fatores de clima parece indicar que a IES nordestina tem conseguido minimizar efeitos negativos dessa barreira estrutural.

Tendo em vistas esses resultados, sugere-se que todos os fatores do clima de aprendizagem recebam atenção prioritária dos gestores da organização, que podem tomá-los como insumos para formatar políticas mais ajustadas aos padrões atuais da organização. O debate entre políticas generalistas e especialistas está na ordem do dia. Aqui não se toma partido neste debate porque não há um tipo único e melhor de política. Entende-se, todavia, que políticas mais customizadas podem produzir resultados mais desejados e em prazos mais estreitos, sobretudo em períodos de escassez de recursos.

Algumas sugestões de foco já constam da seção de discussão dos resultados da pesquisa. Ainda assim, retomam-se essas sugestões:

- 1) Fortalecer as políticas/iniciativas da IES em relação ao desenvolvimento das carreiras de docentes e de técnicos-administrativos. Segundo os resultados apresentados, os focos dessa política estão ajustados e balanceados. O curso de MPA para técnicos-administrativos compõe este conjunto de política de treinamento focada em servidores.
- 2) Promover estudos e iniciativas de organização do trabalho dos servidores técnico-administrativos por equipe ou célula de trabalho.
- 3) Estimular a formação dos gestores administrativos e acadêmicos no sentido de que se abram mais ao questionamento, ao diálogo e ao feedback.
- 4) Incentivar a permanência de fóruns de discussão onde prevaleçam o direito ao contraditório com a participação de docentes e de técnico administrativos.
- 5) Fomentar a participação de técnicos-administrativos em projetos de pesquisas, com ajustes nas regulamentações pertinentes.
- 6) Incentivar a produção e divulgação de trabalhos de autoria de técnicos-administrativos para além do simples registro de participações na equipe técnica e

do depósito de suas respectivas dissertações em repositório institucional. Pode-se pensar em premiar dissertações do MPA da IES nordestina e indicar que todo treinando do MPA deve publicar artigo com resultados de suas pesquisas, as quais devem focar, prioritariamente, a IES nordestina. Também se sugere a realização de seminário institucional específico onde os técnicos apresentem os resultados dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos.

Os fatores de clima de aprendizagem do nível organizacional são os que, em conjunto, recebem as piores avaliações dos respondentes da pesquisa. Quais são esses fatores? Da perspectiva de Senge (1990, 2017), visão compartilhada das imagens de futuro da IES nordestina, o que requer a reunião dos servidores em torno de uma identidade e um senso de destino comuns, e o pensamento sistêmico, que, por representar uma fusão de todas as outras quatro disciplinas (domínio pessoal, modelos mentais, aprendizagem em equipe e visão compartilhada), requer melhorias nas disciplinas de nível individual e grupal, também. Da perspectiva de clima de aprendizagem de Marsick e Watkins (1993, 1996, 2003), a concentração de foco em fatores organizacionais “Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem” (SCA), “Delegação de Poder e Responsabilidade” (DPR), “Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização” (DVS) e “Estímulo à Liderança Estratégica para a Aprendizagem” (ELA) também gera resultados potencialmente promissores.

Quanto às questões sistêmicas são ressaltadas as insuficiências e incompletudes dos sistemas informatizados de planejamento, de avaliação e de comunicação da UFBA, o que afeta os fatores e itens do nível organizacional do clima de aprendizagem, os quais são, por sua vez, os mais mal avaliados em geral e por servidores e técnicos administrativos.

Pode-se considerar a organização como um sistema social, composta por pessoas e todas as suas características racionais e emocionais, e é fundamental estimular o bem-estar não só com elas mesmas, mas em relação ao ambiente onde trabalham. Assim como cooperação entre todos os órgãos é essencial para o bom funcionamento de um corpo humano, por exemplo, ela é essencial para o clima de aprendizagem que possibilite processos criativos e seu compartilhamento, permitindo vitalidade à instituição (SENGE, 1990, 2017). É preciso haver pertencimento e identificação das pessoas em relação à organização, estimulando-se a fluidez e compartilhamento necessários ao trânsito de todo conhecimento que cada um possui e ainda produz (MARSICK; WATKINS, 1993, 1996, 2003). Pode-se traçar planejamento estratégico adequado à realidade da IES nordestina, multifacetada e complexa, voltado ao desenvolvimento institucional com focos na aprendizagem individual, de grupo e organizacional. Daí, enfim, talvez seja possível afirmar que na IES nordestina é possível não somente ensinar com

excelência, mas também aprender, para continuar a ensinar com excelência. Não se pode negligenciar, assim, que há interações entre os fatores de clima de aprendizagem, o que significa dizer que eles não produzem os efeitos potenciais se trados de forma isolada. Por exemplo, o fator de nível grupal de clima de aprendizagem mostra-se na IES nordestina também estratégico tendo em vista que se configura como elo entre os fatores de clima de aprendizagem de nível individual e de nível organizacional. Da mesma forma, como afirmado por Senge (1990, 2017) e por Watkins e Marsick (1993, 1996, 2003), se os servidores não aprendem (nível individual de aprendizagem), a IES nordestina não aprende.

A aplicação de um instrumento de coleta que, embora validado em contexto brasileiro, o foi em contexto de empresa do setor de energia elétrica, ou seja, pessoa jurídica de direito privado, naturalmente revela diferenças em relação ao contexto encontrado em instituições públicas brasileiras, sobretudo uma universidade federal, pessoa jurídica de direito público. A não validação do DLOQ na IES nordestina representa uma fragilidade da pesquisa realizada, a qual deve-se corrigir em futuro próximo, tendo em vista que a relação respondentes e itens do questionário é superior a 10, o que viabiliza os procedimentos de teste da escala referida na IES nordestina. Nova fonte de limitação já comentada é o desequilíbrio na representação da amostra final entre os diferentes segmentos de servidores que pode estar mascarando o aparecimento de diferenças.

A impossibilidade de captação de aspectos subjetivos da intenção de aprender dos indivíduos, o que constitui variável importante para avaliação da propensão à aprendizagem individual, revela-se como outra limitação deste estudo. Todas teorias de aprendizagem em situações de trabalho consideram as motivações pessoais, em maior ou em menor grau, importantes para aprendizagem, assim como os aspectos contextuais. Como o foco do DLOQ-A é aprendizagem organizacional, os aspectos pessoais não estão contemplados na pesquisa realizada. A escolha da lista todos, feita em função de dificuldades de acesso aos dados dos servidores da UFBA, aliada ao fato da amostra obtida ser não probabilística, também se configuram como outras limitações da pesquisa, porque seus resultados podem não refletir a realidade de toda a organização.

Sugere-se a replicação desta pesquisa em outras instituições de ensino superior, públicas e privadas, inclusive fora do estado da IES estudada. Isso pode contribuir para acumulação de conhecimentos sobre as IES como organizações de aprendizagem. Sugere-se ainda que os resultados desta pesquisa sejam incorporados a políticas e práticas da IES nordestina para que seus indicadores de resultados melhorem e, como reflexo, a IES nordestina alinhe-se aos padrões de boa prática vigentes entre as Universidades que se situam nos topos de todos os

rankings, em consonância com os desejos e as necessidades da sociedade baiana, em particular, e da brasileira, em geral.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Aini; SULAN, Norrihan; ABDUL RANI, Anita. Integration of learning organization ideas and Islamic core values principle at university. **Learning Organization**, v. 24, n. 6, p. 392–400, 2017.
- AKRAM, M., WATKINS, K., & SAJID, S. A. (2013). Comparing the learning culture of high and low performing high schools in Pakistan. **Literacy Information and Computer Education Journal**, 4, 1022–1028. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0147>
- ANTONOAIE, N.; ANTONOAIE, C. The learning organization. **Economic Sciences**, v. 3, n. 52, p. 105–108. Retrieved, 2010.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. A theory of action perspective. Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- BANERJEE, P.; GUPTA, R.; BATES, R. Influence of Organizational Learning Culture on Knowledge Worker's Motivation to Transfer Training: Testing Moderating Effects of Learning Transfer Climate. **Current Psychology**, v. 36, n. 3, p. 606–617, 2017.
- BHASKAR, A. U.; MISHRA, B. Exploring relationship between learning organizations dimensions and organizational performance. **International Journal of Emerging Markets**, v. 12, n. 3, p. 593–609, 2017.
- BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Presidência da República Federativa do Brasil. Casa Civil. 1990.
- BRASIL. Lei 8.745 de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Presidência da República Federativa do Brasil. Casa Civil. 1993.
- BRASIL. Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Presidência da República Federativa do Brasil. Casa Civil. 2005.
- BRASIL. Decreto Presidencial nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República Federativa do Brasil. Casa Civil. 2006.
- BRASIL. Lei 12.863 de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Presidência da República Federativa do Brasil. Casa Civil. 2013.
- COHEN, Jacob. **Statistical Power analysis for the behavioral sciences**. 2ª Ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates Pub, 1988.
- CORREIA-LIMA, Bruno Chaves; LOIOLA, Elisabeth; LEOPOLDINO, Cláudio Bezerra.

Revisão bibliográfica de escalas de aprendizagem organizacional com foco em seus processos e resultados, em seus enablers ou em aprendizagem e desempenho. **Organizações & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 509-536, 2017.

DIRANI, Khalil M. Does Theory Travel?: Dimensions of the Learning Organization Culture Relevant to the Lebanese Culture. **Advances in Developing Human Resources**, v. 15, n. 2, p. 177–192, 2013.

DOURADO, Pérola Cavalcante et al. Individual Learning, Organizational Support and Perceived Teaching Performance: A Study with University Teachers. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

DUTRA, R. Fátima. **Qualidade de vida no trabalho: o caso de uma cooperativa médica de um hospital universitário mineiro**. Dissertação (Mestrado). Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2008.

DYMOCK, Darryl; MCCARTHY, Carmel. Towards a learning organization? Employee perceptions. **Learning Organization**, v. 13, n. 5, p. 525–536, 2006.

EGAN, T. M.; YANG, B.; BARTLETT, K. R. The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. **Human Resource Development Quarterly**, v. 15, n. 3, p. 279–301, 2004.

EIJKMAN, Henk. The learning organization as concept and journal in the neo-millennial era: a plea for critical engagement. **The Learning Organization**, v. 18, n. 3, p. 164-174, 2011.

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

GAVIN, James F. Organizational climate as a function of personal and organizational variables. **Journal of Applied psychology**, v. 60, n. 1, p. 135, 1975. Eijkman, 2011

GOH, SWee C. Toward a learning organization: The strategic building blocks. **Advanced Management Journal**, v. 63, n. 2, p. 15–22, 1998.

GRIEVES, Jim. Why we should abandon the idea of the learning organization. **The Learning Organization**, v. 15, n. 6, p. 463-473, 2008.

GRONHAUG, Kjell; STONE, Robert. The learning organization: An historical perspective, the learning process, and its influence on competitiveness. **Competitiveness Review**, v. 22, n. 3, p. 261–275, 2012.

INEP. Índice Geral de Cursos (IGC). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em: fev. 2019.

JAIN, Ajay. K.; MORENO, Ana. Organizational learning, knowledge management practices and firm's performance: An empirical study of a heavy engineering firm in India. **Learning Organization**, v. 22, n. 1, p. 14–39, 2015.

JANEŽIČ, Matej; DIMOVSKI, Vlado; HODOŠČEK, Milan. Modeling a learning organization using a molecular network framework. **Computers and Education**, v. 118, (October 2017), p. 56–69, 2018.

KIM, Junhee; EGAN, Toby; TOLSON, Homer. Examining the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire: A Review and Critique of Research Utilizing the DLOQ. **Human Resource Development Review**, v. 14, n. 1, p. 91–112, 2015.

KIM, Kyoungshin; WATKINS, Karen. E.; LU, Zenqiu (LAURA). The impact of a learning organization on performance: Focusing on knowledge performance and financial performance. **European Journal of Training and Development**, v. 41, n. 2, p. 177–193, 2017.

KUMAR, J. K.; GUPTA, R.; BASAVARAJ, P.; SINGLA, A.; PRASAD, M.; PANDITA, V.; VASHISHTHA, V. An insight into health care setup in national capital region of India using dimensions of learning organizations questionnaire (DLOQ)- A cross-sectional study. **Journal of Clinical and Diagnostic Research**, v. 10, n. 6, p. ZC01-ZC05, 2016.

LUHN, André. The Learning Organization. **Creative and Knowledge Society**, v. 6, n. 1, p. 1–13, 2016.

MARSICK, Victoria J.; WATKINS, Karen E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in Developing Human Resources**, v. 5, n. 2, p. 132-151, 2013.

MOURA, Mariluce. Universidade em ascensão no ranking mais conceituado do país. Edgardigital em 06 de outubro de 2018. Disponível em: <<http://www.edgardigital.ufba.br/?p=9754&fbclid=IwAR3QtPhOTMV0lvPecz--QB-AXMVF0AbcAUaY41e8NzxKSlvAgWxKfEyCJik>>. Acesso em: nov. 2018.

MENEZES, Elisabeth Aparecida Corrêa; GUIMARÃES, Tomas de Aquino; BIDO, Diógenes de Souza. Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 2, p. 4–29, 2011.

MITIĆ, Siniša; NIKOLIĆ, Milan; JANKOV, Jelena; VUKONJANSKI, Jelena; TEREK, Edit. The impact of information technologies on communication satisfaction and organizational learning in companies in Serbia. **Computers in Human Behavior**, v. 76, p. 87–101, 2017.

NÉRIS, J. S.; LOIOLA, E; SOUZA, R. DA C. Aprendizagem organizacional como processo de estruturação do conhecimento organizacional. In: EnANPAD, v. 36, 2012.

ÖRTENBLAD, A. On differences between organizational learning and learning organization. **The Learning Organization**, v. 8, n. 3, p. 125–133, 2001.

ORTENBLAD, A. What does learning organization mean? **Iss**, v. 25, n. 3, p. 150–158, 2018.

PEDLER, M., BURGOYNE, J. BOYDELL, T. **The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development**. London: McGraw-Hill, 1991.

PEREIRA, Livia Maria Reis; LOIOLA, Elisabeth; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. **Organizações & Sociedade**, v. 23, n. 78, 2016.

POKHAREL, Mohan P.; CHOI, Sang Ok. Exploring the relationships between the learning organization and organizational performance. **Management Research Review**, v. 38, n. 2, p.

126–148, 2015.

POZO, Ignácio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTA, Mijalce. Learning organisation review – a “good” theory perspective. **The Learning Organization**, v. 22, n. 5, p. 242–270, 2015.

SENGE, Peter M. **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**. New York: Doubleday, 1990.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. 33ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2017.

SIDANI, Yusuf; REESE, Simon. A journey of collaborative learning organization research: Interview with Victoria Marsick and Karen Watkins. **Learning Organization**, v. 25, n. 3, p. 199–209, 2018.

SIDDIQUE, C. Muhammad. Learning organization and firm performance. **International Journal of Emerging Markets**, v. 13, n. 4, p. 689–708, 2018.

SILVA, Ana Carolina Cozza. Josende; FURTADO, Juliana Haetinger; ZANINI, Roselaine Ruviaro. Um Estudo sobre a Qualidade de Vida no Trabalho e os Fatores Associados. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, v. 7, n. 14, p. 182-200, Florianópolis, SC, Brasil, 2015.

SOARES, S. R. et al. A. Docência Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente: Concepções de professores pesquisadores. IN: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Souza. **Qualidade do Ensino: Tensões e Desafios para os Docentes Universitários na Contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 173.

SONG, Ji Hoon. The effects of learning organization culture on the practices of human study in Korea. **International Journal of Training and Development**, v. 12, n. 4, p. 265–282, 2008.

SONG, Ji Hoon; CHERMACK, Thomas J.; KIM, Woocheol. An Analysis and Synthesis of DLOQ-Based Learning Organization Research. **Advances in Developing Human Resources**, v. 15, n. 2, p. 222–239, 2013a.

SONG Ji Hoon; CHAI, Dae Seok; KIM, Junhee; BAE, S. H. Desempenho no trabalho na organização de aprendizagem: os impactos mediadores da autoeficácia e engajamento no trabalho. **Performance Improvement Quarterly**, v. 26, n. 2, p. 43–71, 2013b.

SOUZA, Yeda Swirski de. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. **RAE Eletrônica**, v. 3, n. 1, p. 1–16, 2004.

SUNG, Sanghyun; RHEE, Jaehoon; YOON, Junghyun. Learning Organisation Activities and Innovativeness of Tech-based SMEs within Korean Technoparks: The Mediating Role of Learning Transfer. **Science, Technology and Society**, v. 21, n. 3, p. 410–434, 2016.

TURNER, John R.; BAKER, Rose; KELLNER, Frank. Theoretical Literature Review: Tracing the Life Cycle of a Theory and Its Verified and Falsified Statements. **Human Resource Development Review**, v. 17, n. 1, p. 34–61, 2018.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Resolução Nº 09 de 19 de agosto de 1999. Conselho Universitário. Dispõe sobre o estágio probatório dos servidores concursados para cargos técnico-administrativos da Universidade Federal da Bahia, 1999.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Resolução nº 04 de 05 de novembro de 2003. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA. Cria o Programa de Qualificação Docente na UFBA e regulamenta os processos de afastamento para a formação continuada.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Estatuto e Regimento Geral. Salvador, Dezembro de 2010. Disponível em: https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Estatuto_Regimento_UFBA_0.pdf. Acesso em: junho de 2018.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Estrutura Organizacional. 2015. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Organograma_UFBA_2015_novo.pdf. Acesso: 29 de julho de 2019)

UFBA. Universidade Federal da Bahia. UFBA em Números - Retrospectiva Especial 70 anos. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Salvador, 2016(a). 36 p. :

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Plano Diretor de Tecnologia da Informação PDTI 2014-2017, Salvador, 2016(b). Disponível em: https://sti.ufba.br/sites/cpd.ufba.br/files/pdti_ufba_2014-2017_-_2016-09-30.pdf. Acesso em: ago. 2018.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. UFBA em Números. 2017(a). Ano base 2016. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/versao_digital_ufba_em_numeros_2017_0.pdf. Acesso em: ago. 2018.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022, Salvador, 2017(b). Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Relatório Ilustrado 2014-2017. Salvador, 2018. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/especial_-_relatorio_ilustrado_2014_2017.pdf. Acesso: Julho de 2019.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. UFBA Em Síntese. 2019, ano base 2018. Disponível: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba_em_sintese_0.pdf. Acesso: julho de 2019.

UFC. Universidade Federal do Ceará. UFC Em Números, 2017(a). Disponível: www.proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2017/09/ufc-em-numeros.pdf. Acesso: 28 de julho de 2019.

UFC. Universidade Federal do Ceará. Valores do IGC e Posição das 16 maiores universidades...., 2017(b). Disponível:

https://www.ufpe.br/documents/38954/2013115/Igc_2017_POSIÇÃO+UFPE-.PDF/4a63b281-4a71-4f9b-9e49-41fa947f7f91. Acesso: 30 de julho de 2019.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. Evolução dos Indicadores, Definido Segundo os Critérios do TCU 2002-2017. 2018. Disponível: <https://www.ufpe.br/documents/38954/1317627/Evolu%C3%A7%C3%A3o++Indicadores+TCU+2002+a+2017+da+UFPE+%281%29.pdf/b63d3759-97fc-4d35-a3e0-66d31693af82>. Acesso: 27 de Julho de 2019.

VOOLAID, Karen; EHRLICH, Üllas. Organizational learning of higher education institutions: the case of Estonia. **The Learning Organization**, v. 24, n. 5, p. 340–354, 2017.

WANG, Catherine L.; AHMED, Pervaiz K. Organizational learning: a critical review. **The learning organization**, v. 10, n. 1, p. 8-17, 2003.

WATKINS, K. E.; DIRANI, K. M. (2013). A meta-analysis of the dimensions of a learning organization questionnaire looking across cultures, ranks, and industries. **Advances in Developing Human Resources**, 15, 148–162. <https://doi.org/10.1177/1523422313475991>.

WATKINS, Karen E.; MARSICK, Victoria J. **Sculpting the learning organization**: Lessons in the art and science of systemic change. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

WATKINS, Karen E.; MARSICK, Victoria J. **In action: Creating the learning organization**. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1996.

MARSICK, Victoria J.; WATKINS, Karen E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in developing human resources**, v. 5, n. 2, p. 132-151, 2003.

WATKINS, Karen E.; O'NEIL, Jude. The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ): A Nontechnical Manual. **Advances in Developing Human Resources**, v. 15, n. 2, p. 133–147, 2013.

WATKINS, K. E.. Defining and creating organizational knowledge performance. **Educar**, 53(1), 211–226, 2017.

WEN, Hengfu. The nature, characteristics and ten strategies of learning organization. **International Journal of Educational Management**, v. 28, n. 3, p. 289–298, 2014.

YANG, Baiyin. Identifying Valid and Reliable Measures for Dimensions of a Learning Culture. **Advances in Developing Human Resources**, v. 5, n. 2, p. 152–162, 2003.

YANG, Baiyin; WATKINS, Karen E.; MARSICK, Victoria J. The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. **Human Resource Development Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 31–55, 2004.

ZHOU, Wencang; HU, Huajing; SHI, Xuli. Does organizational learning lead to higher firm performance? An investigation of Chinese listing companies. **Learning Organization**, v. 22, n. 5, p. 271–288, 2015.

ANEXO I - DLOQ-A (MENEZES; GUIMARÃES e BIDO, 2011)

1. Oportunidades para a aprendizagem contínua

- Na empresa, as pessoas se ajudam a aprender.
- A empresa libera o funcionário para aprender.
- As pessoas são recompensadas quando aprendem.

2. Questionamento e diálogo

- As pessoas dão *feedback* aberto e honesto umas às outras.
- Na empresa, quando as pessoas dão sua opinião, também perguntam o que os outros pensam.
- As pessoas desenvolvem confiança nos outros.

3. Colaboração e aprendizagem em equipe

- Equipes e grupos de trabalho da empresa têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades.
- As equipes avaliam sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou nos dados coletados.
- As equipes acreditam que a empresa seguirá suas recomendações.

4. Sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem

- A empresa usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado.
- A empresa disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários.
- A empresa mede os resultados do tempo e investimento usados para treinamento.

5. Delegação de poder e responsabilidade

- A empresa reconhece as pessoas por suas iniciativas.
- A empresa permite às pessoas o controle sobre os recursos de que precisam para realizar seu trabalho.
- A empresa apoia as pessoas que assumem riscos calculados.

6. Desenvolvimento da visão sistêmica da organização

- A empresa encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global.

- A empresa trabalha em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades mútuas.
- As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da empresa quando precisam resolver problemas.

7. Estímulo à liderança estratégica para a aprendizagem

- Os gerentes orientam e treinam seus subordinados.
- Os gerentes procuram constantemente oportunidades de aprendizagem.
- Os gerentes garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da empresa.

APÊNDICE A

DLOQ-A adaptado a esta pesquisa. Cada subitem dos itens 1 a 7 foi respondido pela escala que variava de 1 (nunca) a 6 (sempre).

1. Oportunidades para a aprendizagem contínua

- Na UFBA, as pessoas se ajudam a aprender.
- A UFBA libera o funcionário para aprender.
- Na UFBA, as pessoas são recompensadas quando aprendem.

2. Questionamento e diálogo

- As pessoas dão *feedback* aberto e honesto umas às outras.
- Na UFBA, quando as pessoas dão sua opinião, também perguntam o que os outros pensam.
- As pessoas desenvolvem confiança nos outros.

3. Colaboração e aprendizagem em equipe

- Equipes e grupos de trabalho da UFBA têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades.
- As equipes avaliam sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou nos dados coletados.
- As equipes acreditam que a UFBA seguirá suas recomendações.

4. Sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem

- A UFBA usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado.
- A UFBA disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários.
- A UFBA mede os resultados do tempo e investimento usados para treinamento.

5. Delegação de poder e responsabilidade

- A UFBA reconhece as pessoas por suas iniciativas.
- A UFBA permite às pessoas o controle sobre os recursos de que precisam para realizar seu trabalho.
- A UFBA apoia as pessoas que assumem riscos calculados.

6. Desenvolvimento da visão sistêmica da organização

- A UFBA encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global.
- A UFBA trabalha em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades mútuas.
- As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da UFBA quando precisam resolver problemas.

7. Estímulo à liderança estratégica para a aprendizagem

- Os gestores orientam e treinam seus subordinados.
- Os gestores procuram constantemente oportunidades de aprendizagem.
- Os gestores garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da UFBA.

8. A quanto tempo você trabalha na UFBA

Até 3 anos e fração

De 4 a 6 anos e frações

De 7 a 9 anos e frações

De 10 a 12 anos e frações

Acima de 13 anos

9. Qual a sua unidade de exercício?

(resposta aberta)

10. Qual cargo você ocupa?

(técnico ou docente)

11. Você tem envolvimento com atividades de pesquisa científica e/ou extensão?

Sim, até 3 anos e fração

Sim, de 4 a 6 anos e frações

Sim, de 7 a 9 anos e frações

Sim, de 10 a 12 anos e frações

Sim, acima de 13 anos

Não

12. Você ocupa ou ocupou cadeira em órgãos colegiados deliberativos, como Colegiado de Graduação, Congregação e/ou Conselhos Superiores?

Sim, até 3 anos e fração

Sim, de 4 a 6 anos e frações

Sim, de 7 a 9 anos e frações

Sim, de 10 a 12 anos e frações

Sim, acima de 13 anos

Não

13. Você ocupa ou já ocupou cargo formal de gestão/liderança?

Sim, até 3 anos e fração

Sim, de 4 a 6 anos e frações

Sim, de 7 a 9 anos e frações

Sim, de 10 a 12 anos e frações

Sim, acima de 13 anos

Não

14. Caso queira, utilize esse espaço para observações que você julgar pertinentes.

(resposta aberta)

APÊNDICE B

Unidades de exercício dos servidores que responderam à pesquisa.

- Assessoria para Assuntos Internacionais
- Centro de Estudos Afro-Orientais
- Complexo Hospitalar Universitário Professor Edgard Santos
- Coordenação de Controle Interno
- Escola de Administração
- Escola de Belas Artes
- Escola de Dança
- Escola de Enfermagem
- Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia
- Escola de Música
- Escola de Nutrição
- Escola Politécnica
- Faculdade de Arquitetura
- Faculdade de Ciências Contábeis
- Faculdade de Comunicação
- Faculdade de Direito
- Faculdade de Economia
- Faculdade de Educação
- Faculdade de Farmácia
- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
- Faculdade de Medicina
- Faculdade de Odontologia
- Instituto de Biologia
- Instituto de Ciência da Informação
- Instituto de Ciências da Saúde
- Instituto de Física
- Instituto de Geociências
- Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
- Instituto de Letras
- Instituto de Matemática
- Instituto de Psicologia
- Instituto de Química
- Instituto de Saúde Coletiva
- Instituto Multidisciplinar em Saúde
- Maternidade Climério de Oliveira
- Museu de Arqueologia e Etnologia
- Museu de Arte Sacra
- Pró-Reitoria de Administração
- Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas
- Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas
- Pró-Reitoria de Extensão
- Pró-Reitoria de Graduação
- Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação
- Pró-Reitoria de Planejamento
- Pró-Reitoria de Pós-Graduação
- Reitoria
- Serviço Médico Universitário Ruben Brasil
- Sistema Universitário de Bibliotecas
- Superintendência de Administração Acadêmica
- Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional
- Superintendência de Educação a Distância
- Superintendência de Meio Ambiente e Infraestrutura
- Superintendência de Tecnologia da Informação
- Unidade Seccional de Correição