

O Processo de Aprendizagem de Docentes em Cargos Gerenciais: Estudo em uma Universidade Federal

ARI ALOISIO JUSTEN JUNIOR

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
arijusten@yahoo.com.br

PAULA BORGES TRONCO

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
pb.tronco@hotmail.com

LEONARDO SANGOI COPETTI

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
leonardocopetti@hotmail.com

Área Temática: Administração Pública

O Processo de Aprendizagem de Docentes em Cargos Gerenciais: Estudo em uma Universidade Federal

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar como ocorre a aprendizagem individual de docentes ocupantes de cargos administrativos em uma Universidade Federal, tendo como pressupostos teóricos os modelos de aprendizagem individual de Senge (1990), Kim (1993), Probst e Büchel (1997), bem como a espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997). Adotou-se o método qualitativo e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas junto aos docentes da Instituição. Os resultados identificaram as variáveis apresentadas nos modelos teóricos utilizados acerca da aprendizagem individual, bem como a ausência de treinamento na Instituição para o desempenho das funções de chefia pelos docentes.

Palavras ó Chave: Aprendizagem Individual. Docentes. Universidade Federal.

The Learning Process of Teachers in Managerial Positions: A Study in a Federal University

Abstract: The goal of this study is to investigate how the individual learning process of teachers who occupy faculty administrative positions in a Federal University occurs. The theoretical assumptions used are the models of individual learning by Senge (1990), Kim (1993), Probst and Büchel (1997) as well as the knowledge spiral of Nonaka and Takeuchi (1997). In this study we used qualitative methods and data collection was through interviews with faculty members of the institution. Results identified the variables presented in the theoretical models about individual learning as well as the lack of training in the institution for the performance of managerial duties by teachers.

Keywords: Individual Learning. Teachers. Federal University.

1 Introdução

A necessidade de prestar serviços à sociedade de forma eficiente e com qualidade tem sido, cada vez mais, uma constante no setor público. Em vista disso, é fundamental que os profissionais que atuam neste setor sejam predispostos a se desenvolver continuamente, alinhados a novos formatos de aprendizagem e desempenho e dispostos a compartilhar este aprendizado com outras pessoas que fazem parte da organização.

Neste sentido, a sociedade espera que os servidores públicos sejam capazes de gerenciar os serviços com eficiência, com assertividade e com justiça, que saibam reduzir os gastos para desonerar a capacidade de investimento do governo e que possam oferecer à sociedade um serviço de qualidade orientado para a população que o utiliza (CHEMLA, 2005). Assim, é necessário o entendimento de como ocorre a aprendizagem do servidor público, pois ela condicionará o seu desempenho nas funções que exercerá nas Instituições.

Nas Universidades Federais, objeto de estudo deste trabalho, muitas tarefas administrativas e gerenciais sempre foram realizadas pelos docentes, pois elas se relacionam com a gestão do conhecimento que é gerado e/ou reproduzido nestas Instituições (GRIPP, 2010). No entanto, Morosini (2001) observa que em 18 anos publicou-se apenas 55 artigos nos periódicos nacionais sobre o trabalho docente, embora Gripp (2010) argumente que a partir do ano 2000 notou-se uma grande preocupação sobre este tema e um aumento na publicação de artigos. Ens e Withers (2011), analisando os trabalhos disponíveis nos Anais dos VI e VII Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente, mapearam 73 trabalhos, em 2006 e 349, em 2008, sendo 122 sobre formação de professores e trabalho docente.

Neste contexto, Catani e Oliveira (2002) declaram que há diferentes fatores inseridos na realidade da educação superior, assim como tensões, exigências e desafios diferenciados ao ensino superior, indicando-se a necessidade de promoverem-se pesquisas no campo descrito, em especial no que tange à produção de conhecimento e à formação profissional.

Assim, tendo em vista que os gestores das Universidades Federais, em sua grande maioria docentes, são responsáveis pela administração da Universidade, por meio de decisões e ações que viabilizam o alcance dos objetivos organizacionais, e que as práticas gerenciais de tais Instituições de Ensino apresentam características peculiares, este trabalho se propõe a investigar: **Como ocorre a aprendizagem dos docentes que ocupam cargos administrativos em uma Universidade Federal?** Em função do problema apresentado, foram definidos como objetivos de pesquisa identificar como ocorre a aprendizagem em docentes ocupantes de diferentes cargos administrativos em uma Universidade Federal no interior do Rio Grande do Sul, tendo como pressupostos teóricos as variáveis de aprendizagem individual dos modelos de Senge (1990), Kim (1993, 1998), Probst e Büchel (1997), bem como a retenção do conhecimento, segundo a espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997).

Buscando atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi dividida em mais cinco seções, além desta introdução. A segunda seção contém o quadro teórico-conceitual acerca do eixo temático da aprendizagem, que serviram de base para as análises posteriores. A seção três explicita os aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do estudo. Na quarta seção é realizada a apreciação das relações existentes entre as principais teorias citadas no referencial teórico e os depoimentos dos docentes entrevistados. São apresentadas as considerações finais na quinta seção e, por fim, as referências utilizadas no desenvolvimento da pesquisa.

2 Referencial teórico

2.1 A teoria de aprendizagem de Peter Senge

A teoria de Senge (1990) fundamenta-se na análise da maneira como as pessoas pensam, agem, reagem, desejam, fazem escolhas, comunicam-se e relacionam-se entre si. O autor foca inicialmente o indivíduo, seu processo de autoconhecimento, de clarificação de objetivos e projetos sociais. Em seguida, esse foco se desloca para o grupo e, finalmente, através do raciocínio sistêmico, para a organização.

O processo de aprendizagem defendido por Senge (1990) sugere cinco disciplinas, que representam um conjunto de práticas de aprendizagem, através das quais a pessoa se modifica, adquirindo novas habilidades, conhecimentos, experiências e níveis de consciência. As cinco disciplinas da aprendizagem organizacional, demonstradas na Figura 1, são: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico.

O domínio pessoal caracteriza-se pela formulação de uma imagem coerente dos resultados que a pessoa deseja alcançar como indivíduo, junto com uma avaliação realista do atual estado de sua vida. As raízes dessa disciplina estão nas tradições espirituais ocidentais e orientais, bem como em tradições seculares. Através do autoconhecimento, as pessoas aprendem a clarificar e aprofundar seus próprios objetivos, a concentrar esforços e a ver a realidade de forma objetiva.

Já os modelos mentais consistem em pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou imagens que influenciam a forma de ver o mundo e de agir. São as reflexões e indagações que se concentram em desenvolver a consciência das atitudes e percepções que influenciam o pensamento e as interações.

A partir da conceituação dessas disciplinas de aprendizagem, é importante enfatizar que as mesmas precisam estar harmonicamente em interação e que possuem aproximadamente o mesmo grau de complexidade para a sua consecução.

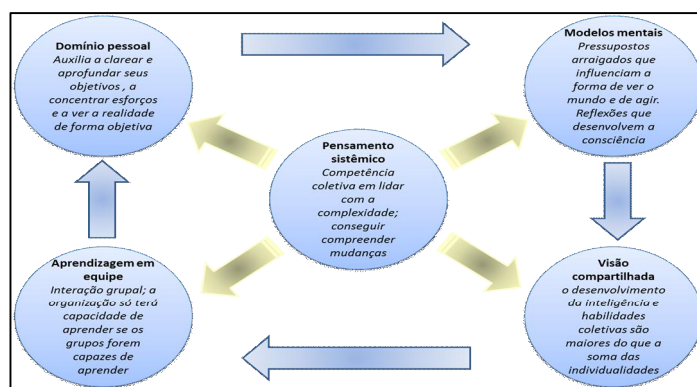


Figura 1 ó As cinco disciplinas de aprendizagem de Peter Senge

Fonte: Adaptado de Senge (1990)

Salienta-se que o presente estudo terá como foco as variáveis de aprendizagem individual do modelo, ou seja, domínio pessoal e modelos mentais.

2.2 A teoria de aprendizagem de Daniel Kim

Kim (1993) desenvolve um modelo de integração entre a aprendizagem individual e organizacional. Para esse autor, aprendizagem organizacional é fruto de um processo que se inicia pela aprendizagem individual. Ela ocorre através de um ciclo em que o indivíduo assimila um dado novo, reflete a respeito de experiências passadas, chega a conclusões sobre o novo fragmento de informação e armazena essa informação em forma de modelos mentais.

O modelo de Kim (1998) considera dois níveis de aprendizagem: operacional e conceitual. O aprendizado operacional ocorre no envolvimento e comprometimento do indivíduo com seu trabalho, sendo a capacidade física desenvolvida para produzir ações. Está relacionado diretamente com os problemas ligados à execução das tarefas e afazeres do dia-a-dia. Reflete o aprendizado de ciclo único. Por sua vez, a aprendizagem conceitual refere-se à aprendizagem de ciclo duplo e possibilita uma reflexão dos motivos pelos quais as coisas são realizadas, ocorrendo um questionamento das concepções predominantes, que conduz a novas estruturas no modelo mental. As características do modelo de aprendizagem de Kim (1993, 1998) são apresentadas na Figura 2:

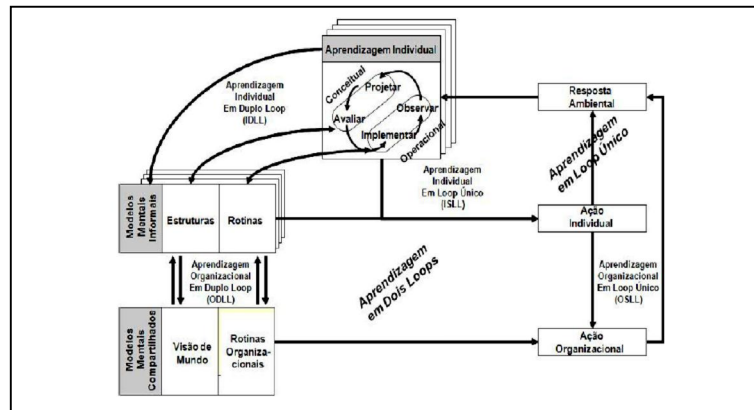


Figura 2 ó Modelo de aprendizagem de individual e organizacional de Daniel Kim
Fonte: Silva (2006)

Ressalta-se que o presente estudo considerará os dois níveis de aprendizagem do modelo, isto é, a aprendizagem operacional e conceitual dos docentes serão analisadas.

2.3 A teoria de aprendizagem de Gilbert Probst e Betina Büchel

Para Probst e Büchel (1997) a aprendizagem individual é um produto da reflexão de cada pessoa, que muda suas formas de pensar, compreender e, conseqüentemente, seus comportamentos.

Para que ocorra a transição de aprendizagem individual para organizacional, é necessária a existência de comunicação, transparência e integração. Devem existir processos de comunicação que permitam aos indivíduos explicitar seus modelos, crenças e valores, transformando-se em bens simbólicos partilhados pelo conjunto. São necessários, igualmente, mecanismos que articulem pessoas e grupos para vivenciarem, discutirem e refletirem sobre tudo o que veio da esfera individual (PROBST e BÜCHEL, 1997).

Na visão de Probst e Büchel (1997), para que ocorra a transição da aprendizagem individual para a organizacional, é necessária a existência de três fatores: comunicação, transparência e integração, conforme pode ser visualizado na Figura 3 a seguir.

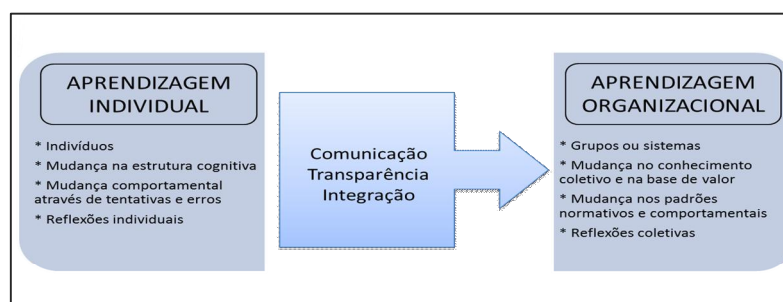


Figura 3 ó Ligação transformacional entre aprendizagem individual e organizacional
Fonte: Probst e Büchel (1997)

Para Probst e Büchel (1997), o processo de comunicação deve ser acessível e transparente a todos os membros da organização. Além disso, para ultrapassar a lacuna entre a aprendizagem individual e a organizacional, é necessário que ocorra integração. Se o conhecimento dos indivíduos estiver disponível a todos os membros da organização, então estes indivíduos serão capazes de integrar suas ações no conjunto organizacional. Assim, a organização necessita facilitar a ação organizacional para incentivar os processos de aprendizagem. Dentro deste contexto, ressalta-se que o presente estudo as variáveis transparência e comunicação do modelo proposto por Probst e Büchel (1997).

2.4 Abordagem da espiral do conhecimento de Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi

Para Nonaka e Takeuchi (1997), a criação do conhecimento organizacional consiste na capacidade da organização em criar um novo conhecimento, difundi-lo e incorporá-lo a produtos, serviços, sistemas e processos. Segundo os autores, esta criação é conseguida quando são elaborados processos sociais capazes de criar novos conhecimentos através da conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, e quando se reconhece a sinergia entre estes dois tipos de conhecimento.

Neste sentido, a abordagem de Nonaka e Takeuchi (1997) compreende duas dimensões: uma epistemológica e outra ontológica. A dimensão epistemológica baseia-se na diferenciação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Já a dimensão ontológica refere-se aos níveis de criação do conhecimento, como o individual, grupal, organizacional e interorganizacional.

A base da criação do conhecimento organizacional é, portanto, a conversão do conhecimento tácito em explícito e vice-versa. Assim, para tornar-se uma organização que gera conhecimento, a espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997), demonstrada na Figura 4, deve ser completada. A espiral mostra que o processo de criação de conhecimento ocorre quando a espiral movimenta-se entre as dimensões epistemológica e ontológica, provocando a interação entre os conhecimentos tácito e explícito e entre os níveis de conhecimento. Conforme os autores, a espiral sempre começa novamente depois de ter sido completada, porém em patamares cada vez mais elevados, ampliando assim a aplicação do conhecimento em outras áreas da organização.

Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam quatro processos para criação do conhecimento organizacional, por meio de interação e conversão entre conhecimento tácito e explícito: socialização, externalização, combinação e internalização.

A socialização consiste no processo no qual as experiências baseadas em modelos mentais ou habilidades pessoais são compartilhadas para criação de novos conhecimentos tácitos. Pode ser representado através de técnicas de observação, imitação e práticas de relacionamento entre aprendizes e mestres. No meio organizacional, a socialização pode ocorrer por meio de atividades, treinamentos, interações sessões informais, entre outros. A externalização é a chave para a criação do conhecimento, pois cria modelos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito. Assim, representa o processo de transformação do conhecimento tácito em explícito, sendo expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou diálogos. Em relação à combinação, refere-se ao processo de conversão do conhecimento explícito em explícito, por meio da troca e combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito, através de documentos, reuniões, conversas ao telefone ou redes de comunicação computadorizadas. Já a internalização representa o processo onde ocorre a conversão do conhecimento explícito em tácito, caracterizando-se pelo *õaprender fazendoõ*. Práticas como a verbalização e a diagramação sob a forma de documentos, manuais ou histórias orais relatando as experiências dos indivíduos são práticas de extrema relevância neste processo (NONAKA E TAKEUCHI, 1997).



Figural 4 ó Espiral do conhecimento
Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997, p.80)

3 Metodologia

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se por ser de caráter descritivo, a qual, segundo Vergara (2000), expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza. Em relação à natureza qualitativa da pesquisa, Godoy (1995) argumenta que pode ser identificada pelas seguintes características: ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e enfoque indutivo.

Além disso, por utilizar três modelos de aprendizagem juntamente com a variável retenção do conhecimento, a estratégia de pesquisa adotada para este estudo também pode ser classificada como exploratória que, segundo Gil (1999), tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

O método adotado para desenvolvimento da pesquisa é o estudo de caso com uma única unidade de análise. Segundo Yin (2001) o estudo de caso deve ser utilizado quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos, inseridos em algum contexto da vida real.

A organização, objeto desse estudo, consiste em uma Universidade localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, pioneira na interiorização do ensino superior público no Brasil, bem como na descentralização do ensino superior, antes restrito às capitais. Segundo dados do sítio institucional da Universidade, o quadro funcional é composto de 1.702 servidores docentes e 2.674 servidores técnico-administrativos e conta com 26.074 estudantes, distribuídos no ensino médio, profissionalizante, cursos de graduação e pós-graduação.

3.1 Modelos teóricos e variáveis

Conforme exposto no referencial teórico, o presente estudo utilizou como base teórica para análise dos dados obtidos junto aos docentes ocupantes de cargo administrativo na Universidade os modelos de aprendizagem individual de Senge (1990), Kim (1993, 1998) e Probst e Büchel (1997), bem como a espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997).

O Quadro 1 apresenta as variáveis de aprendizagem individual de cada modelo consideradas neste estudo.

Autor	Variável de Aprendizagem Individual considerada no estudo
Senge (1990)	Domínio pessoal (autoconhecimento, objetivos pessoais)
	Modelos mentais (imagem, conceito do órgão perante a instituição)
Kim (1993, 1998)	Aprendizagem Operacional (procedimentos e rotinas)
	Aprendizagem Conceitual (questionamento às concepções predominantes)
Probst e Büchel (1997)	Transparência (explicitar atividades, modelos, crenças, valores)
	Comunicação (explicitar modelos, crenças, valores)
Nonaka e Takeuchi (1997)	Retenção do conhecimento

Quadro 1 ó Variáveis de aprendizagem individual de cada modelo teórico utilizadas no estudo
Fonte: Elaborado pelos autores

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são docentes da Universidade em estudo, em número de 8 (2 mulheres e 6 homens), ocupantes de cargos administrativos, tais como Direção de Centro de Ensino, Pró-Reitoria, Chefia de Departamento, Coordenação de Curso de Graduação e Pós-Graduação e Presidente de Comissão Permanente. Ressalta-se que a seleção dos sujeitos ocorreu por meio de uma amostra não-probabilística intencional, onde a escolha privilegiou docentes que ocupassem diferentes cargos administrativos na Universidade.

O Quadro 2 demonstra o perfil dos docentes entrevistados.

ENTREVISTADO	GENERO	IDADE	TEMPO DE TRABALHO NA IFES (em anos)	TITULAÇÃO	CARGO	EXERCEU CARGO ADMINISTRATIVO ANTES DE SER DOCENTE
Entrevistado 1	M	53	20	Doutorado	Presidente de Comissão Permanente	Não
Entrevistado 2	M	46	03	Doutorado	Chefe de Departamento	Sim
Entrevistado 3	F	38	13	Doutorado	Coordenador de Curso de Pós-Graduação	Não
Entrevistado 4	M	67	31	Mestrado	Coordenador de Curso de Graduação	Não
Entrevistado 5	M	56	27	Doutorado	Pró-Reitor	Sim
Entrevistado 6	M	65	31	Mestrado	Chefe de Departamento	Não
Entrevistado 7	M	41	15	Doutorado	Diretor de Centro de Ensino	Sim
Entrevistado 8	F	38	16	Doutorado	Coordenador de Curso de Graduação	Sim

Quadro 2 ó Perfil da amostra
Fonte: Elaborado pelos autores

3.3 Coleta, tratamento, análise e interpretação dos dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, observando-se os aspectos propostos por Gil (1999) no decorrer das mesmas. Os aspectos citados pelo autor englobam a preparação do roteiro de entrevistas e a validação deste roteiro por um especialista, o estabelecimento do contato inicial com os docentes entrevistados, a formulação das perguntas, o estímulo a respostas completas, registro das respostas e conclusão da entrevista.

O protocolo de entrevista foi dividido em três blocos. As questões constantes no primeiro bloco tinham o intuito de conhecer o entrevistado, buscando identificar sua trajetória profissional antes da docência e como chegou ao cargo administrativo que atualmente ocupa. O segundo bloco foi composto por questões relacionadas ao objeto de averiguação da pesquisa, ou seja, a aprendizagem individual dos docentes, sendo que cada pergunta estava relacionada às variáveis de cada modelo teórico considerado neste trabalho. Por fim, o terceiro bloco, para finalizar a entrevista, procurou identificar outras variáveis não propostas pelos modelos, que fossem consideradas importantes pelos entrevistados no momento de aprendizagem de suas atividades administrativas.

Os docentes entrevistados receberam uma codificação, sendo definida como Entrevistado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. A seguir, os dados brutos do texto foram recortados e agregados, permitindo atingir uma representação do conteúdo com o intuito de obter um maior esclarecimento acerca das características do texto, possibilitando que a informação obtida junto aos entrevistados fosse transformada em algo que seja interpretável. Assim, os temas recorrentes foram agrupados segundo suas semelhanças e buscou-se interpretar a problemática da pesquisa com base nos modelos teóricos revisados, dando destaque à dimensão da fala dos docentes participantes da pesquisa, cujos fragmentos das entrevistas são utilizados ao longo do texto referente à apresentação e análise dos dados.

A análise dos dados foi feita qualitativamente através de técnicas de análise de conteúdo, buscando identificar como se desenvolve o processo de aprendizagem individual dos docentes entrevistados.

4 Apresentação dos resultados

4.1 Variáveis de aprendizagem individual do modelo de Senge (1990): domínio pessoal e modelos mentais

De acordo com Senge (1990), a aprendizagem individual perpassa por questões do domínio pessoal e dos modelos mentais de cada indivíduo. Estas duas disciplinas influenciam ativamente a forma como o indivíduo aprende. Domínio pessoal refere-se ao que ãaprendemos a esclarecer e aprofundar continuamente nosso objetivo pessoal, a concentrar nossas energias, e a ver a realidade de maneira objetiva (Senge, 1990, p.16).

A análise das entrevistas revelou que para dois entrevistados o cargo de chefia não corresponde aos seus objetivos pessoais:

Eu diria que é um mal necessário. Se eu pudesse não exercê-lo e alguém exercesse com mais propriedade, até mesmo um administrador de carreira, eu seria mais feliz, eu executo por falta de opção (Entrevistado 2).

Meus objetivos pessoais não, este cargo não atende, eu sou professor e quero ser professor e não administrador. O que está acontecendo na Universidade hoje é que ninguém mais quer assumir estas funções, então ao invés de tu estar na tua sala preparando o material de trabalho e aula, tu está lá sentado numa sala resolvendo problema (Entrevistado 6).

É possível perceber na fala dos entrevistados que a questão do domínio pessoal não está presente nos dois entrevistados. Ou seja, o cargo de chefia não atende aos objetivos pessoais destes professores. Segundo Senge (1990), a capacidade de comprometimento dos indivíduos numa organização está relacionada à clareza dos objetivos pessoais e a busca para atingir suas aspirações mais altas.

Os demais entrevistados apresentaram clareza no que concerne a seus objetivos pessoais e a consonância entre aspirações pessoais e a posição no cargo de chefia desempenhado:

Eu me formei nessa instituição, eu fui servidor, tenho sido professor durante vinte seis anos e, certamente, a possibilidade de contribuir efetivamente exercendo uma função nesse nível, isso tem um significado importante para a minha trajetória pessoal, para a minha identificação com a instituição (Entrevistado 5).

Eu estou neste cargo porque eu quero, ninguém me obrigou estar neste cargo, eu sou feliz, mas eu brinco, quando dá aqueles dias bem estressantes, que as coisas parecem que vão tudo desmoronar, eu digo para os colegas que trabalham comigo, servidores técnicos, não sei como ia poder viver sem isso, se tu me obrigasse a responder se atende aos meus objetivos pessoais, sim e não, eu responderia que sim, claro que tem as parte das frustrações, mas que eu sou feliz no que faço, gosto do que eu faço, amo o que faço, se for neste sentido sim (Entrevistado 7).

Para Senge (1990), as aspirações individuais é que dão vida aos objetivos organizacionais, isto é, o individual e o sistêmico estão interligados. Outro ponto de destaque na análise das entrevistas é a visão da realidade de forma objetiva. Na fala do entrevistado 7 há o reconhecimento que para atingir os objetivos pessoais também há frustrações e é preciso enfrentá-las para atingir as metas individuais.

Em relação aos modelos mentais, estes são idéias profundas arraigadas, generalizações ou mesmo imagens que influenciam o modo de encarar o mundo e as atitudes que muitas vezes são inconscientes (Senge, 1990). Quando questionados se o órgão que os professores atuam contribui para a Universidade como um todo, a maioria dos entrevistados respondeu afirmativamente:

O meu Departamento contribui para a instituição, em primeiro lugar oferecendo ensino superior, tanto de Economia quanto de Administração, numa região nitidamente carente, tanto de formação de mão-de-obra, quanto de pesquisa e extensão. Em segundo lugar, ele contribui porque ele tem uma vocação bastante voltada para a realidade regional, que é o agronegócio e a questão das administrações públicas que lá estão (Entrevistado 2).

O curso de Administração, ou a área da Administração tem muito a contribuir, tanto na organização acadêmica, por outro lado, a área de Administração forma profissionais, nós cedemos nossos professores, profissionais para a gestão pública, damos treinamento, acho que a área da Administração, estagiários poderiam contribuir, e o conhecimento em si através dos acadêmicos e os professores do curso que são do departamento, tem muito a contribuir, desde que a Universidade possa usar, aproveitar e dar espaço a essas pessoas (Entrevistado 4).

Os modelos mentais dos entrevistados parecem bem claros na análise das entrevistas. As falas remetem a contribuição de cada órgão que o professor faz parte para a instituição como um todo.

Além disso, para Argyris (1992), os modelos mentais podem ser melhor explicados por duas teorias distintas da ação. A primeira é uma teoria aplicada, que orienta as ações do indivíduo sobre a realidade. Já a segunda é uma teoria assumida, que o indivíduo assume como sendo o motivo principal de suas ações. Por vezes, estas duas teorias de explicação da realidade entram em conflito, desta forma, é importante que as teorias sejam elucidadas para uma melhor eficiência organizacional.

Também, os entrevistados quando questionados se suas visões modificaram depois que assumiram a função de chefia na Universidade, forneceram as seguintes respostas:

Com certeza, minha visão mudou depois que eu assumi o cargo de chefia, eu não pensei que ela fosse exigir tanto da pessoa que assumisse este cargo. Realmente é um cargo que demanda uma dedicação quase integral, com certeza (Entrevistado 1).

Minha visão depois que eu assumi mudou muito, quando a gente vê a parte administrativa, aquele que era chefe anteriormente, ele cheio de problemas, e tu não sabia também a questão da profundidade dos problemas, agora tu te inserir na função de chefe, não é fácil,

aquele professor dava o máximo dele e eu não tinha idéia do envolvimento dele (Entrevistado 6)

As respostas sugerem um questionamento dos modelos mentais já consolidados pelos indivíduos. Segundo Senge (1990), deve-se desenvolver uma capacidade de questionar os modelos mentais. Esta capacidade de questionar e desafiar os modelos mentais deve ter o objetivo de promover melhores práticas para aprendizado individual e organizacional.

4.2 Variáveis de aprendizagem individual do modelo de Kim (1993, 1998): aprendizagem operacional e aprendizagem conceitual

Para Kim (1993, 1998), a aprendizagem individual está relacionada a saber fazer e o saber o porquê fazer, que se refere a um entendimento conceitual da experiência. O modelo proposto por este autor enfatiza uma aprendizagem direcionada ao exercício da atividade. Sobre a rotina de procedimentos na função gerencial dos entrevistados:

Bom, quando eu chego, a primeira coisa que eu vejo é o que está na minha mesa para ser encaminhado. Então a função básica é analisar toda a documentação que chega na no meu órgão e com a maior brevidade possível dar os encaminhamentos dos processos e das situações que aparecem para serem analisadas e conduzidas (Entrevistado 1).

Minha rotina como chefe de Departamento é, no início do semestre, ou antes mesmo do início do semestre, nós temos que fazer sempre um diálogo bastante intenso com as duas coordenações, nós temos que fazer as atribuições dos encargos didáticos, esta é uma das rotinas. Nós temos que fazer o planejamento da utilização dos recursos, nós discutimos então extensivamente com o Conselho do Centro a distribuição dos recursos internamente, a partir de então passamos a fazer a gestão desses recursos, por meio de licitações, tais como registros de preços, fazemos uma gestão da distribuição de recursos para diárias e passagens, gestão financeira dos dois cursos (Entrevistado 2).

O aprendizado da função de chefia pelos professores é operacional, eles aprendem com sua rotina e também obtendo um entendimento conceitual da experiência. Para Kim (1993, 1998), a organização aprende através de seus membros, contudo, a organização não depende de nenhum membro específico para o fazer no sentido geral e global da empresa.

A análise das entrevistas revelou também a forma como os professores aprenderam suas funções gerenciais. No geral percebeu-se que muito do aprendizado acontece pelo exercício da função de chefia, bem como pelo contato com o funcionário antigo ou secretário do curso que o professor representa, conforme as afirmações realizadas pelos entrevistados 1 e 2:

O aprendizado em si foi na prática do dia-a-dia. As coisas vão aparecendo, tu vai te informando, eu nunca fiz algo sem conhecimento, ou seja, quando eu tinha dúvidas eu consultava pessoas que podiam me esclarecer essas dúvidas e com isso a gente começou a colocar em prática a rotina diária do órgão, mas basicamente o aprendizado foi sozinho (Entrevistado 1).

Quem ensina, entre aspas, os docentes, os chefes de Departamento, são as pessoas que trabalham na secretaria de Departamentos, técnico-administrativos orientam os chefes. A mesma analogia que a gente faz com o engenheiro jovem e que acaba aprendendo na prática com o mestre de obras, acho que isto é muito importante destacar (Entrevistado 2).

No que tange à aprendizagem conceitual, Kim (1993, 1998) afirma que diz respeito à aprendizagem de ciclo duplo e possibilita uma reflexão dos motivos pelos quais as coisas são realizadas, ocorrendo um questionamento das concepções predominantes, que conduz a novas estruturas no modelo mental. Nesse sentido, a análise das entrevistas realizadas demonstra que somente um dos entrevistados não modificou a rotina e padrões de trabalho do ocupante anterior do cargo: *ñão... não que eu me lembre... nada significativo...*

até porque eu já vinha trabalhando com a coordenadora anterior meio junto... então a gente seguiu...ö (Entrevistado 8).

Os demais entrevistados revelaram ter feito modificações nas rotinas e padrões de trabalho vigentes, expondo assim um questionamento das concepções dominantes, visando a novas estruturas de seus modelos mentais para a aprendizagem, conforme descrito abaixo:

Hoje o curso ele é muito mais baseado em regras. É uma filosofia de trabalho, meu objetivo ao entrar aqui sempre foi esse, criar mais regras para todas as atividades do curso. Eu senti que modifiquei algumas rotinas, visando criar critérios mais justos e claros. (Entrevistado 3).

Dessa forma, percebe-se que os entrevistados, ao assumirem cargos de chefia na Universidade, buscam, de diferentes formas, modificar os padrões vigentes em seus órgãos de atuação, com o intuito de melhorar e atualizar algumas atividades, mas também para colocarem a sua õmarca pessoalö na gestão dos cursos, departamentos e demais órgãos administrativos que atuam. Assim sendo, essas mudanças e questionamentos de diversos conceitos trazem novas concepções para esses docentes individualmente, bem como criam condições para alterar a visão de seus pares, servidores administrativos e alunos a respeito da instituição.

4.3 Variáveis de aprendizagem individual do modelo de Probst e Büchel (1997): transparência e comunicação

Conforme Probst e Büchel (1997), o processo de comunicação deve ser acessível e transparente a todos os membros da organização. Nesse contexto, o exame das entrevistas efetuadas revela que a transferência de conhecimento entre os ocupantes de cargos de chefia na instituição e seus antecessores ocorre de maneira bastante informal e transparente, todavia, na maior parte dos casos isso se verifica mais pelas relações pessoais de amizade e coleguismo entre os docentes do que por normas e padrões institucionalizados na Universidade, de acordo com o exposto nas descrições abaixo.

A coordenadora anterior hoje é minha vice. Então há uma certa transferência até porque eu toda vez que tenho dúvida em alguma coisa chego para ela e pergunto como você fazia isso e ela me responde imediatamente. Então pelo meu relacionamento com ela, mais um relacionamento pessoal é que houve a transferência, é que há todas as vezes que tenho dúvida em alguma coisa que tem de ser feita no programa e já foi feita na gestão dela eu vou lá e pergunto, mas isso mais em um nível de relacionamento pessoal, não em um nível de relacionamento institucionalizado. (Entrevistado 3).

Outro aspecto mencionado por diferentes entrevistados no tocante à transparência existente na transferência de conhecimentos nos cargos de chefia na Universidade é a atuação dos funcionários técnico-administrativos da instituição, os secretários dos cursos, vista como fundamental nesses processos de transição:

Tem aquela transmissão né... transmissão bem informal assim... na coordenação tem uma coisa bem interessante... na coordenação quem é o elo é o secretário de curso... assim como nos departamentos também... secretário de curso, secretário de departamento, eles têm uma função muito grande... na transmissão do conhecimento das rotinas... procedimentos e até umas questões de relação com Pró-Reitoria e tal... DERCA... são os secretários que ficam... os secretários que ficam ali... os secretários que passam muita coisa... eu diria assim né... tu quer fechar uma coordenação... tu coloca um coordenador novo e muda o secretário de curso... daí é pra matar o coordenador... mata a coordenação... então eles conhecem muito... eles tem uma experiência... (Entrevistado 7).

Então, eu ligava quando tinha alguma dúvida... e depois se apoiava no secretário... então o secretário como ele é mais permanente... ele acaba sendo a memória do curso... ele vai orientando a gente... mas não tem nenhuma formalidade da Universidade para te preparar... (Entrevistado 8).

Desse modo, pela análise das respostas dos entrevistados, verifica-se que a transferência de conhecimentos entre os docentes em cargos de chefia na instituição e seus antecessores acontece pautada nas relações pessoais de amizade entre os docentes e na experiência e conhecimentos adquiridos pelos funcionários técnico-administrativos, os secretários dos cursos. Nesse sentido, nota-se que as ideias preditas por Probst e Büchel (1997) para esse construto (comunicação deve ser acessível e transparente a todos os membros da organização) não se configuram plenamente para o estudo de caso em questão, pois ocorre transparência na comunicação entre docentes amigos (aliados políticos), contudo, se antecessor e sucessor forem de grupos políticos distintos dentro da instituição, o processo não se dá com a mesma transparência e acessibilidade.

Quanto à comunicação, Probst e Büchel (1997) declaram que devem existir processos que permitam aos indivíduos explicitar seus modelos, crenças e valores, transformando-se em bens simbólicos partilhados pelo conjunto. Quando perguntados a respeito de como ocorre a comunicação sobre as rotinas e padrões de trabalho com as suas equipes, os entrevistados, em sua maioria, responderam que essa comunicação é marcada pela informalidade, eficiência e respeito, conforme afirmações abaixo.

O programa conta com dois funcionários no momento. A comunicação é direta, rápida e eficiente... Então eu digo que em todos os cursos da Universidade não precisa ter gestão; nós somos um curso de Administração que precisa ter uma secretaria eficiente. (Entrevistado 3).

A comunicação em primeiro lugar é informal. a comunicação é tête-à-tête, face a face, chegam e falam do planejamento, como estão as disciplinas, o meu secretário, secretária do departamento, o chefe de departamento, quando há problemas a gente se reúne e conversa, está acontecendo isso, preciso disso, assim por diante. É comunicação face a face, informal, só quando necessita que alguma coisa burocrática, para dar andamento, a gente coloca no papel; caso contrário teríamos a informalidade que é a melhor forma de comunicação, com diálogo e negociação, é feito dessa forma. (Entrevistado 4).

A avaliação das respostas dos entrevistados no tocante ao construto comunicação permite constatar que os docentes ocupantes em cargos de chefia interagem e se comunicam com os funcionários de suas equipes de maneira simples, informal e rápida, privilegiando o diálogo face a face em detrimento de documentos escritos ou via e-mail. Essa comprovação possibilita confirmar, para o referido estudo de caso, as ideias preconizadas por Probst e Büchel (1997) para esse construto (processos de comunicação que permitam aos indivíduos explicitar seus modelos, crenças e valores, transformando-se em bens simbólicos partilhados pelo conjunto). Assim sendo, ao estarem abertos ao diálogo com suas equipes, esses docentes possibilitam, por meio dessa constante interação, a ocorrência da sua própria aprendizagem individual, bem como da aprendizagem de seus funcionários.

4.4 Variável do modelo de Nonaka e Takeuchi (1997): retenção do conhecimento

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), a criação do conhecimento é analisada em duas dimensões: epistemológica e ontológica. A primeira se fundamenta na distinção entre os dois tipos de conhecimento, o tácito e o explícito. A interação entre eles deu origem a quatro modos de conversão de conhecimento. O primeiro deles é a *socialização*, a qual diz respeito ao processo de se adquirir conhecimento tácito através do compartilhamento de experiências entre as pessoas. Nesse sentido, a análise das entrevistas realizadas demonstrou a ocorrência desse processo para os docentes ocupantes de cargos de chefia na instituição, principalmente por meio da interação entre as pessoas, conforme as descrições abaixo:

Eu sempre gostei de dar aula, ter contato com os alunos, mas eu também gosto de ter contato com outras pessoas, e isso o cargo administrativo proporciona, então uma interação com várias pessoas, de vários pontos e setores da UFSM. Eu gosto desta parte administrativa também por este vínculo. (Entrevistado 1).

O coordenador tem de gostar do curso, tem de acompanhar, tem de estar junto dos alunos, tem que falar com os professores, tem que de fato assumir a responsabilidade de que ele está gerenciando um projeto político e pedagógico de formação, isso é interessante, você tem que assumir isso, além das questões burocráticas normais... Essa aproximação com o acadêmico é um dos pontos fortes, o coordenador tem que ser aquela pessoa que está orientando a carreira, orientando os alunos e resolvendo problemas se houver entre professores e alunos, conflitos às vezes normais. O ponto alto é você orientar e entender todos os processos que se estabelecem. (Entrevistado 4).

Por meio dos relatos dos entrevistados transcritos acima, pode-se verificar que, para o estudo de caso em questão, o processo de socialização se dá pela aquisição direta de experiências e interações dos entes envolvidos, o que corrobora a abordagem da espiral do conhecimento, de Nonaka e Takeuchi (1997) para este modo de conversão do conhecimento.

A *externalização* refere-se ao processo de conversão do conhecimento tácito em explícito. Este processo se desenvolve através de diálogos significativos, utilizando-se de metáforas e analogias que possibilitem ao grupo revelar seu conhecimento tácito. Dessa forma, o estudo das entrevistas efetuadas apresentou a identificação desse modo de conversão do conhecimento, sobretudo por meio de documentos e *õmanuaisö*, de acordo com as descrições abaixo:

Além da pauta, eu já faço uma pauta estendida das reuniões de Departamento pra minimizar as incertezas no momento de tomar uma decisão colegiada. Então a pauta nunca é uma pauta de surpresa, a reunião ela já é praticamente minutada em ata, para que os docentes saibam disso. (Entrevistado 2).

Então eu me lembro que eu ficava muito angustiada porque eu não tinha uma resposta para dar... então eu tinha comprado um caderninho onde eu ia anotando as situações que aconteciam... como faz isso... como faz aquilo... então eu ia anotando... ligava para o DERCA... foi um tentativa de criar um manualzinho para mim mesmo... para eu ir formalizando meu aprendizado... umas coisas eu comecei a aprender... na medida que eu fui aprendendo eu parei de registrar. (Entrevistado 8).

Pela análise das falas dos entrevistados a respeito desse modo de conversão do conhecimento, pode-se notar a presença do processo de externalização para os docentes com cargos de chefia na instituição, muito mais por meio de iniciativas pessoais e isoladas de alguns docentes do que de práticas institucionalizadas e estimuladas pela Universidade. Nesse contexto, verifica-se que o enfoque da espiral do conhecimento, predita por Nonaka e Takeuchi (1997), não se faz presente inteiramente para o caso em estudo no tocante a externalização.

Por sua vez, a *combinação* diz respeito aos conhecimentos explícitos gerados a partir de conversas, discussões, *e-mails* e reuniões que serão sistematizados, classificados, incrementados, podendo formatar novo conhecimento explícito. Assim, sendo, a apreciação das entrevistas feitas exprime a presença dessa forma de conversão do conhecimento para esses docentes em cargos de chefia, especialmente através de conversas com os funcionários técnico-administrativos, tanto do lado positivo como do lado negativo, o que pode ser verificado nas transcrições abaixo:

As pessoas simplesmente, como muitos técnico administrativos, eles caem de pára-quedas na cadeira, e tem que aprender pela tradição oral que é repassada e, muitas vezes, alguns erros vão sendo consagrados no dia-a-dia e vão sendo transmitidos procedimentos errados. (Entrevistado 2).

Você tem que aprender buscando informações com pessoas que já são funcionários da casa. A gente vai perguntando como deve ser. Evidentemente, pelo fato de eu já ter exercido atividades administrativas eu tenho uma certa noção de Administração, de coisas que devem ser feitas, algumas eu vou confirmar se realmente é o procedimento que estou tomando é correto ou não. Tenho a Procuradoria Jurídica, tem o gabinete do Reitor, tem o pessoal do gabinete, a gente vai se informando. (Entrevistado 5).

De acordo com os dados coletados através das entrevistas no que tange ao processo de combinação, a sistematização de conceitos e o processamento de informações ocorrem de forma contínua na instituição, propiciando a troca de conhecimentos entre os ocupantes de cargos de chefia e suas equipes de trabalho, confirmando o predito pela espiral do conhecimento, de Nonaka e Takeuchi (1997). No entanto, além desses aspectos salutares, nota-se que essas redes de comunicação podem ser, e muitas vezes o são, utilizadas para o repasse de informações e ideias errôneas, ocasionando problemas administrativos para os docentes gerentes da Universidade.

Já a *internalização* refere-se ao processo que possibilita a criação do conhecimento tácito partindo do conhecimento explícito. Está diretamente ligado ao *ãprender fazendo* e é distinguido pelo processo de internalização do conhecimento operacional, que altera os modelos mentais ou o *know-how* técnico. Este aspecto relacionado com a captação do novo conhecimento se faz presente através dos relatos abaixo caracterizados:

A gente aprende fazendo, ouvindo, participando, lendo todos os documentos, tem os estatutos da Universidade, normas, guia acadêmico, você tem que conhecer isso, buscar essa informação e outros processos que vem surgindo com processos de complementação, idas para o exterior, programas de mobilidade acadêmica, incentivando os alunos a buscarem bolsas abertas para a área tecnológica, mas que podem sobrar também para a administração, o coordenador tem de estar atento a isso, ver oportunidades de estágio que as empresas solicitam e a gente dissemina essa informação para todos os acadêmicos. (Entrevistado 4).

No nível de aprendizagem individual, o indivíduo que passa dois anos na coordenação do curso ele aprende muito, por exemplo, alguém que nunca esteve aqui não tem a mínima noção das dificuldades de um SCDP, não tem a mínima noção de como se faz um empenho no SIE. Depois de dois anos se ele se dedicou razoavelmente ele teve que aprender isso. Quando eu aprendo como fazer as coisas meu mandato já está terminando, vai entrar um outro que vai ter de aprender tudo de novo, isso do ponto de vista mais operacional. (Entrevistado 3).

Ao examinarmos as transcrições das entrevistas apresentadas acima, no que diz respeito ao processo de internalização, é possível notar que a aprendizagem individual para os docentes em cargos de chefia na instituição em questão ocorre por tentativa e erro, com a ideia do *ãprender fazendo*, citado por vários entrevistados, o que evidencia, para o caso estudado, a ocorrência da abordagem da espiral do conhecimento, de Nonaka e Takeuchi (1997). Contudo, pode-se perceber também que o docente, quando adquire um aprendizado considerável a respeito das tarefas e obrigações do cargo que ocupa, já está no final de seu mandato e acaba não colocando em prática esse aprendizado em benefício de seu curso, departamento ou outro órgão que atua e, por conseguinte da instituição como um todo.

O Quadro 3 apresenta um resumo das entrevistas realizadas nesse estudo, para os construtos teóricos avaliados na análise de conteúdo:

ENTREVISTADO	SENGE (1990)		Kim (1993, 1998)		Probst e Büchel (1997)		Nonaka e Takeuchi (1997)
	Domínio Pessoal	Modelos Mentais	Aprendizagem Operacional	Aprendizagem Conceitual	Transparência	Comunicação	Retenção do conhecimento
Entrevistado 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Entrevistado 2	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Entrevistado 3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Entrevistado 4	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim

Entrevistado 5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Entrevistado 6	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Entrevistado 7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Entrevistado 8	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Quadro 3 ó Resumo das respostas dos entrevistados, conforme os construtos dos modelos teóricos
Fonte: Elaborado pelos autores

Ao analisarmos o Quadro 3, podemos verificar que, para alguns construtos do estudo, as respostas positivas foram unânimes. Dentre esses construtos, têm-se os modelos mentais (Senge, 1990), a aprendizagem operacional (Kim, 1998) e a comunicação (Probst e Buchel, 1997). De modo geral, para todos os construtos, têm-se um maior número de respostas positivas do que respostas negativas. Por sua vez, os construtos que apresentaram um maior número de respostas negativas foram o domínio pessoal (Senge, 1990) e a transparência (Probst e Buchel, 1997). Esses resultados distintos encontrados para os construtos da pesquisa corroboram a pertinência da utilização dos diferentes modelos teóricos, visando abranger a complexidade do tema abordado nesse trabalho.

5 Conclusões

Pode-se concluir, a partir do referencial teórico estudado nesse trabalho, que a aprendizagem individual ocorre de diferentes formas e abrange diversas variáveis: domínio pessoal, modelos mentais, aprendizagem operacional, aprendizagem conceitual, transparência, comunicação, retenção do conhecimento.

Em sequência ao resgate teórico, parte-se para as constatações empíricas identificadas, por meio do estudo de caso. Foi possível identificar a existência de unanimidade entre os sujeitos pesquisados no que diz respeito à falta de treinamento na Instituição para as funções de chefia a serem desempenhadas por docentes e também a necessidade de mapeamento de processos e rotinas inerentes a essas funções.

O problema de pesquisa proposto neste artigo foi: **õDe que forma ocorre a aprendizagem individual de docentes que ocupam cargos administrativos em uma Universidade Federal do interior do Rio Grande do Sul?ö.**

Ao fim desse trabalho é plausível concluir que o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados, ao se identificar as formas de ocorrência da aprendizagem individual dos docentes que ocupam cargos administrativos na Instituição de Ensino em questão. Nesse sentido, foi visível a identificação das variáveis apresentadas nos modelos teóricos utilizados acerca da aprendizagem individual nas falas dos entrevistados.

Assim sendo, percebe-se que a Universidade Federal estudada nessa pesquisa e as IFES em geral apresentam determinados problemas no tocante a aprendizagem e desempenho dos docentes em cargos gerenciais, os quais poderiam ser mitigados por meio de iniciativas como a formalização do conhecimento através de manuais, fluxogramas, treinamentos e cursos.

Torna-se de grande pertinência ressaltar o fato de que a aprendizagem individual se apresenta como um tema bastante complexo, não sendo passível de ser analisada somente por meio de um aporte teórico apenas, mas de necessitar de mais de um modelo teórico para a sua medição. Desse modo, a utilização das quatro teorias para aprendizagem individual (Senge,

Kim, Probst e Büchel e Nonaka e Takeuchi) formou um mosaico com o qual foi possível abranger a complexidade do assunto e compreender as suas diferentes nuances.

Podemos mencionar como uma limitação do estudo o fato de se trabalhar com uma amostra pequena e não representativa da população estudada. Para pesquisas futuras pode-se sugerir a ampliação da amostra a ser estudada na própria Instituição de Ensino em questão, bem como estudar a aprendizagem individual de docentes ocupantes de cargos administrativos em outras Universidades, para assim ser possível traçar um comparativo entre diferentes instituições.

6 Referências

- ARGYRIS, C. **Enfrentando defesas empresariais**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.
- BRUYNE, P. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CHEMLA, E. A reforma da formação para as carreiras da ENA-França: como formar profissionais para a condução de mudanças na administração pública. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 56, n. 2, abr./jun. 2005, p. 217-224.
- ENS, R. T.; WITHERS, S. W. **Políticas educacionais, formação de professores e trabalho docente: o que dizem os textos da Redestrado em 2006 e 2008**. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacaoe_sRelatos/0462.pdf>. Acesso em 04 dez. 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995, p. 57-63.
- GRIPP, G. A prática dos professores do ensino superior. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.61-85, 2010.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1, fall 1993, p. 37-50.
- _____. **O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional**. In: KLEIN, D.A. A gestão estratégica do capital intelectual. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**. 2005, vol.9, n.3, pp. 9-31. ISSN 1982-7849.
- MOROSINI, M. **Educação superior em periódicos nacionais**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do conhecimento, n.3). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30#>. Acesso em: 17 nov. 2011.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. 13ª Reimpressão.
- PROBST, G. J. B.; BÜCHEL, B. S. **Organizational Learning**. Hemel Hempstead: Greenwich, 1997.
- SENGE, P. **A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1990.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, Bookman, 2001.