

INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE CONTABILIDADE  
E ADMINISTRAÇÃO  
DO PORTO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

M

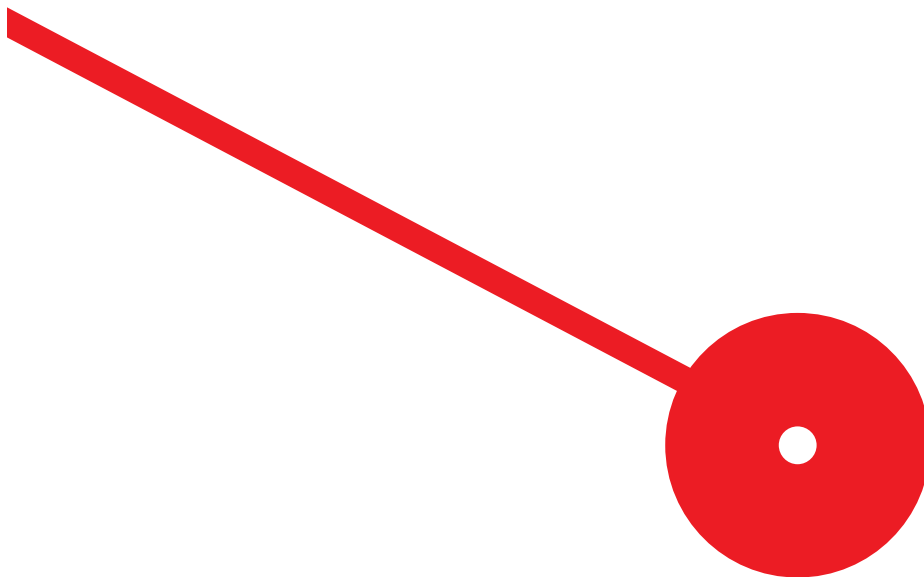
MESTRADO  
Assessoria em Administração

## Organizações Aprendentes, Satisfação com a Liderança e Flexibilidade Cognitiva: Um Estudo comparativo no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Cintia Lorena de Carvalho Figueiredo

12/2020

Organizações Aprendentes, Satisfação com a Liderança e Flexibilidade Cognitiva: Um Estudo comparativo no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
12/2020



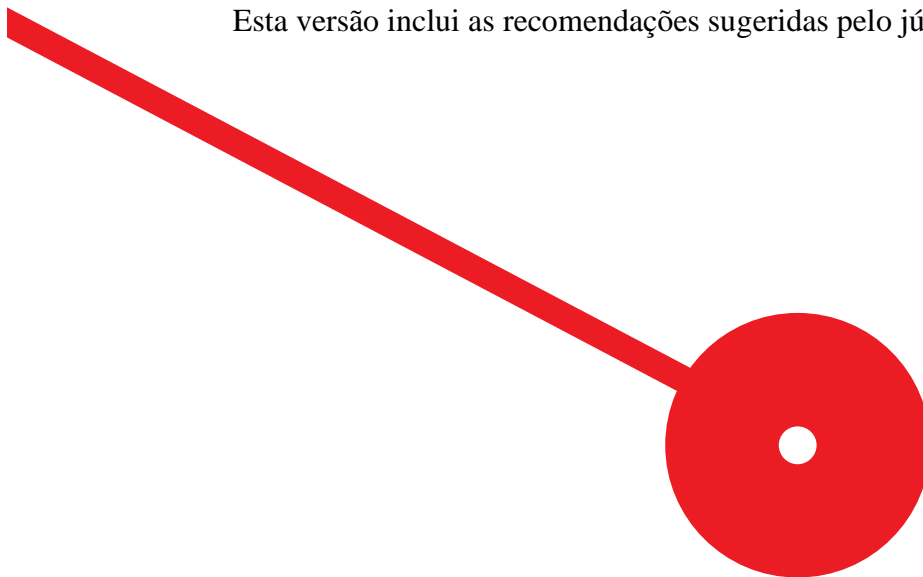


## Organizações Aprendentes, Satisfação com a Liderança e Flexibilidade Cognitiva: Um Estudo comparativo no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Cintia Lorena de Carvalho Figueiredo

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Contabilidade e Administração do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Assessoria de Administração sob orientação do Professor Doutor Manuel Salvador Gomes de Araújo.**

Esta versão inclui as recomendações sugeridas pelo júri após a defesa



## **Dedicatória**

A minha família, em especial a minha  
razão de viver, meus filhos, Fernando e Lorenzo.

## **Agradecimentos**

Á Deus por sempre abençoar cada etapa ou fase da minha vida

A minha família, minha base, por serem meu o apoio diário, através da minha mãe Lurdes, pai José Antônio, irmã Laura Cristina e meu marido Fernando Prado, os quais me apoiaram e proporcionaram momentos para escrita.

Aos meus filhos, Fernando Figueiredo e Lorenzo Emanuel, razão do meu existir.

Em especial ao meu orientador Manuel Salvador Gomes de Araújo, por cumprir com excelência a orientação, compartilhar seus conhecimentos, por toda acolhida e compreensão nos momentos de dificuldade tanto da investigação, quanto das dificuldades particulares.

Ao meu amigo Danilo Dantas, pelo apoio incondicional para que essa dissertação fosse realizada da melhor forma.

A minha equipe de trabalho: Sueli Almeida, Rafael Gabriel, Rosemary Medina, Marcos Sandro, Éder Gouveia, Ricardo Carvalho e Thassiany Nascimento, os quais considero um time de excelência, pelo apoio e trocas de informações realizadas. Estendendo também minha admiração e respeito a equipe da Direção de Ensino, servidores Douglas Toledo e Mara Vono. Aos amigos, Danielle Fernandes, Suellen Moreira e Pedro Rissato.

A minha turma de mestrado do IFMS, em especial a Claudia Jerônimo, Kátia El Hage, Lucileide Furtado e Sérgio Souza, por todo amor e solidariedade nos momentos que vivemos em Portugal.

Aos amigos que o mestrado trouxe: Bruna Pavlack e Carlos Vinícius, os quais doaram tempo para ler e conversar sobre a investigação.

Aos mestrandos do IFRO, por tornarem as aulas mais leves e agradáveis.

Aos *campi* Aquidauana e Ponta Porã, pelo apoio para que essa investigação torna-se realidade.

Ao IFMS, por acreditar nos seus servidores e ter proporcionado essa experiência e aprendizado único. E ao ISCAP, pela acolhida e corpo docente e profissionais ímpares.

## Resumo

Na Era da Aprendizagem, com todo dinamismo social proporcionado, exigindo a flexibilidade para que as organizações possuam o fator de conhecimento como elemento estratégico e diferencial, buscou-se investigar os passos para que uma organização alcance o *status* de *Organização que Aprende* e sua relação com a *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva*. O objetivo geral foi o de analisar se os *campi* Aquidauana e Ponta Porã, encontram-se como uma *Organização que Aprende*. Por conseguinte, como objetivos específicos, buscou analisar as variáveis da *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva* e a possível correlação entres essas, observando também se o fator *Tempo de Gestão* de uma organização possui influência, para tornar-se aprendente, e por fim, se a variável da *Organização que Aprende* é preditora tanto para a *Satisfação com a Chefia imediata* quanto para a *Flexibilidade Cognitiva*. Para cumprir com o proposto adotou-se um caminho metodológico que compreendeu uma pesquisa de caráter quantitativo com análise descritiva, exploratória, comparativa e correlacional baseada em estudo de caso. Os resultados apontam para: 1) a aceitação da hipótese de os *campi* Aquidauana e Ponta Porã possuem características de uma organização aprendente; 2) correlações positivamente e estatisticamente significativas nas variáveis principais (exceção da relação entre a *Flexibilidade Cognitiva* e a *Satisfação com a Chefia*); 3) a *Organização que Aprende* preditora quer da *Flexibilidade Cognitiva* quer da *Satisfação com a Chefia*; e 4) algumas diferenças nas variáveis quando comparadas por grupo de variáveis sociodemográficas (mas não foram encontradas diferenças no *Tempo de Gestão*). Apresentam-se as conclusões, com sugestões de melhorias organizacionais tendo em conta os resultados de acordo com o nível de *risco* de cada subdimensão - ações e sentimentos – de uma *Organização que Aprende*, como também estimular a satisfação com a chefia e a flexibilidade cognitiva.

**Palavras chave:** Aprendizagem, Organização que Aprende, Satisfação com a liderança, Flexibilidade Cognitiva.

## Abstract

In the Learning Age, with all the social dynamism provided, demanding the flexibility for organizations to have the knowledge factor as a strategic and differential element, we sought to investigate the steps for an organization to reach the status of Learning Organization and its relationship with Satisfaction with Immediate Headship and Cognitive Flexibility. The general objective was to analyze whether the Aquidauana and Ponta Porã campuses are found as an Learning Organization. Therefore, as specific objectives, it sought to analyze the variables of Satisfaction with Immediate Heading and Cognitive Flexibility and the possible correlation between these, also observing whether the Time Management factor of an organization has influence, to become a learner, and for Finally, if the Learning Organization variable is a predictor both for Satisfaction with the immediate Head and for Cognitive Flexibility. In order to comply with the proposal, a methodological path was adopted that comprised a quantitative research with descriptive, exploratory, comparative and correlational analysis based on a case study. The results point to: 1) the acceptance of the hypothesis that the Aquidauana and Ponta Porã campuses have characteristics of a learning organization; 2) positively and statistically significant correlations in the main variables (except for the relationship between Cognitive Flexibility and Satisfaction with the Head); 3) the Learning Organization that predicts both Cognitive Flexibility and Head Satisfaction; and 4) some differences in the variables when compared by group of sociodemographic variables (but no differences were found in Management Time). The conclusions are presented, with suggestions for organizational improvements taking into account the results according to the risk level of each sub-dimension - actions and feelings - of a Learning Organization, as well as stimulating satisfaction with leadership and cognitive flexibility.

**Key words:** Learning, Learning Organization, Satisfaction with Leadership, Cognitive Flexibility.

<b><i>Índice de Figuras</i></b> .....	<b><i>vii</i></b>
<b><i>Índice de Quadros</i></b> .....	<b><i>viii</i></b>
<b><i>Lista de abreviaturas</i></b> .....	<b><i>ix</i></b>
<b><i>Introdução</i></b> .....	<b><i>1</i></b>
<b><i>Capítulo I – Organizações Aprendentes</i></b> .....	<b><i>3</i></b>
1.1 - Conceitualização de Organização Aprendente .....	3
1.2 - Ambiente VUCA/BANI e transformação organizacional .....	4
1.3 - Aprendizagem Organizacional: teorias, deficiências e barreiras de aprendizado .....	6
1.4 - O processo de aprendizagem individual e organizacional .....	16
1.5 – Reflexões sobre o conceito de Organização Aprendente .....	17
<b><i>Capítulo II – Satisfação com A Chefia Imediata</i></b> .....	<b><i>24</i></b>
2.1 - Conceitualização sobre a liderança .....	24
2.2 - Satisfação com a liderança e organizações aprendentes .....	30
<b><i>Capítulo III – Flexibilidade Cognitiva</i></b> .....	<b><i>35</i></b>
<b><i>Capítulo IV – Metodologia</i></b> .....	<b><i>44</i></b>
4.1 - Objetivos e Hipóteses .....	44
4.2 - Organização Pesquisada .....	46
4.3 - Amostra .....	49
4.3.1 Caracterização da Amostra.....	50
4.4 - Variáveis em Estudo .....	52
4.5 - Instrumentos .....	55
4.6 - Procedimento de recolha dos dados.....	62
4.7 - Procedimentos estatísticos .....	63
<b><i>Capítulo V – Apresentação e Discussão dos Resultados</i></b> .....	<b><i>65</i></b>
5.1 - Resultado do Teste de Hipóteses .....	65
5.1.1 - Resultado do Teste de Hipótese 1 .....	65
5.1.2 - Resultado do Teste de Hipótese 2.....	69
5.1.3 - Resultado do Teste de Hipótese 3 .....	70
5.1.4 - Resultado do Teste de Hipótese 4.....	71
5.1.5 - Resultado do Teste de Hipótese 5.....	72
5.2 - Análises exploratórias.....	73
5.2.1 - Análises Exploratórias com variáveis paramétricas.....	73

5.2.2 - Análises Exploratórias com variáveis não paramétricas .....	74
5.3 - Discussão dos Testes de Hipóteses .....	78
5.3.1 - Discussão da Hipóteses 1: A <i>Hipótese 1</i> previa que O IFMS através dos <i>Campi</i> Aquidauana e Ponta Porã possui características de uma Organização que Aprende.....	78
5.3.2 - Discussão da Hipóteses 2:.....	81
5.3.3 - Discussão da Hipótese 3: .....	82
5.3.4 - Discussão da Hipótese 4: .....	83
5.3.5 - Discussão da Hipótese 5: .....	84
5.4 - Discussão das Análises Exploratórias.....	85
5.4.1 - Discussão das análises exploratórias com variáveis paramétricas .....	85
5.4.2 - Discussão das análises exploratórias com variáveis não paramétricas .....	86
<b>Capítulo VI – Conclusões, Limitações e Implicações de Estudo.....</b>	<b>89</b>
6.1 - Conclusões.....	89
6.2 - Limitações do Estudo .....	91
6.3 - Implicações e Sugestões de Estudo Futuro:.....	92
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>94</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>104</b>
<b>Anexo I – Questionário SSPO-LO .....</b>	<b>106</b>
<b>Anexo II – JDI.....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo III – CFI.....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo IV – Ilustrações das Organizações Pesquisadas</b>	<b>109</b>

## Índice de Figuras

Figura 1- O que é o Mundo VUCA? .....	5
Figura 2 - Teorias comportamentais .....	12
Figura 3 - Teoria Cognitivista .....	12
Figura 4 - Aprendizagem de ciclo simples, duplo e dêutero .....	13
Figura 5 - Dimensões interna e externa das organizações.....	18
Figura 6 - Funções executivas e flexibilidade cognitiva .....	35
Figura 7 - Teoria do U de Otto Scharmer .....	41
Figura 8 - Linha do tempo IFMS.....	47
Figura 9 - Missão, visão e valores do IFMS.....	48
Figura 10 - Áreas de Abrangência dos <i>Campi</i> .....	48
Figura 11 - Níveis de OA_Ações (%) na amostra total (n=100).....	66
Figura 12 - Níveis de OA_Sentimentos (%) na amostra total (n=100) .....	66
Figura 13 - Níveis de OA_Ações (%) no Campus Aquidauana (n=46) .....	67
Figura 14 - Níveis de OA_Sentimentos (%) no Campus Aquidauana (n=46) .....	67
Figura 15 - Níveis de OA_Ações no Campus Ponta Porã (n=54).....	68
Figura 16 - Níveis de OA_Sentimentos no Campus Ponta Porã (n=54) .....	68
Figura 17 - Comparação entre os dois Campus .....	69
Figura 18 - Representação Gráfica das diferenças Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Cargo (n=100).....	74
Figura 19 - Representação Gráfica das Diferenças na Orientação para Resultados na variável Cargo Comissionado (n=100).....	75
Figura 20 - Representação Gráfica das Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Tempo de Comissionado (n=100) .....	76
Figura 21 - Representação Gráfica das Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Escolaridade (n=100).....	78

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Referências aos tipos de aprendizagem organizacional .....	13
Quadro 2 - Conceitos teóricos de Deficiências e Barreiras de Aprendizagem.....	15
Quadro 3 - Definições de Organização aprendente segundo diferentes autores .....	23
Quadro 4 - Caracterização dos perfis dos líderes .....	27
Quadro 5 - Características da Liderança Transacional e Liderança Transformacional..	29
Quadro 6 - Modelo de Kotter relativamente à Transformação Organizacional .....	32
Quadro 7 - Motivação para mudar.....	41
Quadro 8 - Caracterização da amostra sócio-demográfica (n=100).....	50
Quadro 9 - Caracterização da Amostra de acordo com o Perfil Institucional (n=100) ..	51
Quadro 10 - Correspondência dos itens em relação às escalas (Total, Ações e Sentimentos) e subescalas e seus Alphas de Cronbach (n=100) .....	56
Quadro 11 - Consistência interna da sub-escala de Supervisão do JDI (n = 100).....	60
Quadro 12 - Dados descritivos da variável OA_Total, OA_Ações e OA_Sentimentos (n=100) .....	65
Quadro 13 - Campus Aquidauana - Início de Gestão em 28/04/2016 (4 anos).....	69
Quadro 14 - Campus Ponta Porã - Início de Gestão em 12/12/2019 (9 meses) .....	69
Quadro 15 - Valores das subdimensões de AO por Campus.....	70
Quadro 16 - Correlação entre as variáveis OA, Satisfação com a Chefia e Flexibilidade Cognitiva (n=100) .....	71
Quadro 17 - Resultados da Regressão linear simples da OA como preditor da satisfação com a chefia (n=100).....	72
Quadro 18 - Resultados da Regressão linear simples da OA como preditor da Flexibilidade Cognitiva (n=100) .....	72
Quadro 19 - Diferenças encontradas nas variáveis principais entre grupos demográfico-profissionais.....	73
Quadro 20 - Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Cargo (n=100).....	74
Quadro 21 - Diferenças na Orientação para Resultados na variável Cargo Comissionado (n=100) .....	75
Quadro 22 - Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Tempo de Comissionado (n=100) .....	76
Quadro 23 - Diferenças da Satisfação com a Chefia na variável Escolaridade (n=100) 77	77

## **Lista de abreviaturas**

AQ - Aquidauana

CFI - *Cognitive Flexibility Inventory*

IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

JDI - *Job Descriptive Index* - Supervision Scale

LO – *Learning Organization*

*Mindset*- Modelo mental, maneira como uma pessoa pensa

OA – Organização Aprendente

OA ação – Organização Aprendente dimensão ação

OA sentimentos – Organização Aprendente dimensão sentimentos

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PP – Ponta Porã

RT – Reitoria

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

SSP - LO – *School Success Profile – Learning Organization*

## INTRODUÇÃO

---

As organizações, sejam institucionais ou empresariais, de pequeno, médio ou grande porte são, na maioria das vezes, compostas e/ou resultantes do trabalho realizado por uma pessoa ou um grupo de pessoas. Com exceção dos pequenos empreendimentos individuais que, eventualmente, podem ser compreendidos ou compostos e geridos por uma única pessoa, via de regra o trabalho em equipe predomina na execução das tarefas e rotinas organizacionais. Nesse escopo, buscando analisar a aplicabilidade do conceito de uma *Organização Aprendente* sob a ótica da Aprendizagem Organizacional no âmbito da administração pública federal, vislumbrou-se a realização de um estudo cujo objetivo é avaliar a importância do supracitado conceito para o desenvolvimento da organização.

Parte-se do pressuposto que o trabalho institucional é desempenhado no molde de equipes, das quais, possivelmente, ao longo da trajetória profissional, todos nós pudemos alguma vez participar. Sabe-se também que no processo profissional o elemento chave é a aprendizagem sendo que, no caso dos trabalhos em equipe, essa apresenta particularidades e dificuldades que se multiplicam na mesma proporção do tamanho da organização e o número de integrantes daquele grupo.

Neste sentido, corroboramos com Riche e Alto (2001), que, analisando a obra de Senge, 1990, afirmam que “grandes equipes são organizações que aprendem, conjuntos de indivíduos que aprimoram, constantemente, sua capacidade de criar, e a verdadeira aprendizagem está intimamente relacionada com o que significa ser humano” (Senge, 1990, citado em Riche e Alto, 2001, p. 36). Ainda de acordo com os supracitados autores, “grandes equipes são organizações que aprendem a desenvolver novas habilidades e capacidades, que levam a novas percepções e sensibilidades que, por sua vez, revolucionam crenças e opiniões”.

Este trabalho busca justamente analisar as práticas dos gestores e não gestores sob o enfoque da *Organização que Aprende* por intermédio do instrumento de medida SSP-LO - *School Success Profile – Learning Organization*, comparar e correlacionar essa variável com a *Satisfação com a Chefia Imediata* que foi aferida através do instrumento JDI - *Job Descriptive Index - Supervision Scale* e a *Flexibilidade Cognitiva* através do instrumento CFI - *Cognitive Flexibility Inventory* junto aos servidores que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS nos

*campi* Aquidauana e Ponta Porã, de forma analisando-os *campi* sobre o perfil da OA – *Organização que Aprende*, mas com enfoque no grupo de risco que as subdimensões apresentaram.

Essa investigação foi subdividida de forma que seu referencial teórico abordasse através do Capítulo I os pontos fundamentais sobre a aprendizagem, seu processo de desenvolvimento, adentrando na aprendizagem individual, a sua importância e implicações para a aprendizagem em grupo ou organizacional, sendo expostas as barreiras e dificuldades que as organizações enfrentam e os passos para que consigam realizar uma transformação organizacional. O Capítulo II aborda as questões relativas aos tipos de liderança e perfil de líder existente, visto que esse é o principal fator para o processo de aprendizagem e como isto influencia na satisfação com a chefia imediata e os erros que são cometidos para não chegar ao status de uma *Organização que Aprende*, como também os passos para o acerto. O Capítulo III apresenta a necessidade e influência da competência ou habilidade cognitiva individual como fator essencial para as necessidades do mundo turbulento que as organizações estão vivenciando. A parte empírica da pesquisa está localizada no Capítulo IV, no qual, também é apresentada a metodologia utilizada para consecução dos objetivos principais e secundários. Já no Capítulo V trazemos os dados obtidos, com suas respectivas discussões e proposições de melhorias, e por fim, o Capítulo VI constam as conclusões, limitações da pesquisa bem como a necessidade e sugestões de investigações futuras.

### 1.1 - Conceitualização de Organização Aprendiz

Ao longo da história das organizações, as transformações sociais, econômicas, políticas e estruturais acabaram trazendo mudanças nos modelos de negócios, nos sistemas de gestão e nos campos de atuação. Um dos marcos mais significativos dessas mudanças foi vivenciado nos anos de 1990, uma década marcada pela abertura de mercados, por avanços profundos nas tecnologias da informação e pela consolidação do processo de globalização.

A partir desse período (anos de 1990 e 2000) a velocidade da informação também impôs um novo ritmo aos modelos de atuação das organizações, tornando-se cada vez mais claro que o conhecimento e as estratégias empresariais não conseguem assegurar o sucesso futuro, mas são as ferramentas mais eficazes no sentido de manter as organizações atualizadas, competitivas e dinâmicas frente às constantes mudanças globais. Neste sentido, corroboramos com Peter Drucker (1993, p.3) ao afirmar que “o factor decisivo que controla efectivamente a economia mundial não é nem o capital, nem a terra, nem o trabalho, mas sim o conhecimento”. Assim, pode-se afirmar que a gestão do conhecimento tem tido, ou pelo menos deveria, ter prioridade em relação, por exemplo, à gestão dos recursos financeiros, logísticos, etc. Os estudiosos e profissionais da área de administração e planejamento organizacional passaram a enfatizar investigações com foco na análise do conhecimento.

De acordo com Schein (1993), para as organizações conseguirem sobreviver, é necessário que aprendam a adaptar-se mais rapidamente ou, então, acabarão por sair do processo de evolução econômica. Deste modo, concordamos com Rosa (2010) que afirma que a capacidade das organizações para aprender mais efetivamente e mudar mais rapidamente que os seus concorrentes, quer nos mercados domésticos, quer nos internacionais, pode ser a única fonte para assegurar a vantagem competitiva. É justamente no sentido de investigar como se realiza esse processo no bojo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, que nos propomos à realização do presente trabalho. Faz-se necessário, no entanto, buscar junto aos

teóricos e também em trabalhos acadêmicos na área, o embasamento necessário para o desenvolvimento científico da pesquisa. Ao longo do primeiro capítulo apresentamos, ainda que de forma preliminar, o conceito central da investigação – Aprendizagem e Organização – explorando questões e definições acerca do conceito do que é aprendizagem, suas especificidades, tipos modelos e controvérsias. Da mesma forma, realizamos uma análise sobre o processo de aprendizagem individual e também organizacional, destacando a forma como essas se complementam resultando no processo macro de aprendizagem. Ainda como parte do trabalho de embasamento teórico, trazemos definições acerca do que é uma organização, suas composições, estratégias e particularidades, haja vista que este é ponto focal da nossa investigação.

## **1.2 - Ambiente VUCA/BANI e transformação organizacional**

Atualmente, o ambiente organizacional está relacionado diretamente com a capacidade das Organizações auto transformarem-se, reinventarem-se, adaptarem-se às incertezas, volatilidades e manterem-se em constante aprendizado como forma de vantagem competitiva, seja para fins lucrativos, seja para o gerenciamento do capital intelectual – o conhecimento, seja para que criem um ambiente propício ao florescimento do comprometimento organizacional. A velocidade da transformação e alteração das situações, das pessoas, das instituições e das organizações vai ao encontro de uma nova terminologia elaborada para definir o mundo que estamos hoje: “o mundo é VUCA” (ver figura 1). Usado originalmente em 1990 no seio da *U.S Army War College* para explicar o mundo no cenário pós-Guerra Fria, VUCA nasceu do acrônimo das palavras em inglês *Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity* (em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente). Trata-se de uma significativa mudança no paradigma do pensamento. No mundo VUCA não há espaço para pensamentos lineares, quadrados, perfeccionistas e de detalhamento acentuado, isso porque posturas lineares decorrem da constância de determinada situação, fato raro no contexto do mundo VUCA. A velocidade das mudanças no mundo dá origem à *volatilidade*. Temos diversos exemplos de organizações que surgiram e mudaram

totalmente o mercado do qual fazem parte. Assim, é preciso que os negócios tenham um *mindset*<sup>1</sup> ágil para contornar estas mudanças e estarem preparados para elas.

**Figura 1- O que é o Mundo VUCA?**



Fonte: <https://www.ieepeducacao.com.br/mundo-vuca/>

A volatilidade, por sua vez, origina a *incerteza* já que as constantes mudanças dificultam, mesmo com dados a disposição, a previsão de resultados futuros. Por mais que pareça certo, dificilmente consegue-se prever as mudanças que podem surgir. A *complexidade* resulta da conectividade e interdependência de todos os fatores que acabam originando uma “teia de aranha” extremamente complexa, na qual, uma determinada ação pode trazer consequências em diversos *hubs* de informação. A *ambiguidade* tem origem na dificuldade de se implementar um planejamento, principalmente, devido à falta de clareza sobre o significado, a causa e as circunstâncias de um acontecimento. Mais recentemente, Stephan Grabmeier (2020) apresentou o acrônimo BANI para substituir a expressão VUCA (com já cerca de 40 anos de existência), para melhor caracterizarem a realidade dos tempos em que vivemos. Este novo acrônimo significa em inglês: Brittle, Anxious, Nonlinear e Incomprehensible, tendo o seu autor sugerido que em relação à *Fragilidade* devemos ter talento e resiliência, em relação à *Ansiedade* apresentar empatia e presença, em relação à *Não linearidade* atender ao contexto e adaptação em relação à *Incompreensibilidade* possuir transparência e intuição. Procurando compreender esse processo de transformação que as organizações necessitam como forma competitiva, analisamos o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul correlacionando e comparando duas de suas dez unidades existentes frente ao conceito da organização aprendente, conceito este que vem de encontro ao mundo VUCA/BANI e toda transformação organizacional.

<sup>1</sup> *Mindset* – modelo mental, maneira que uma pessoa pensa.

### **1.3 - Aprendizagem Organizacional: teorias, deficiências e barreiras de aprendizado**

*“A mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho original”  
(Albert Einstein)*

A frase acima citada, de autoria do reconhecido gênio da ciência Albert Einstein, revela uma das grandes verdades sobre o conhecimento e se tornou famosa em todo o mundo por conta do significado que possui. Em verdade, a partir do momento em que uma pessoa decide ampliar o seu conhecimento e as suas ideias, jamais será possível voltar ao seu estado inicial porque se existe algo que ninguém pode tirar de você é o conhecimento adquirido. Podemos afirmar que essa premissa se encaixa da mesma forma para as organizações que, igualmente, aprendem, evoluem e se transformam.

Senge (2017, p.49), aponta que “o problema de se falar sobre “organizações que aprendem” é que “aprendizagem” perdeu seu significado central no uso contemporâneo”. Dentro de uma organização é relativizado o conceito de aprendizagem em cursos de capacitações, reuniões para repasse ou troca de informações, participações em eventos, remetendo sempre a figura do professor que explica ao aluno, sendo tratado por este autor como “internalização de informações”.

É importante ressaltarmos que a aprendizagem é:

(...) um processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde o mais simples onde a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a fazer contas, lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta etc., até processos mais complexos onde uma pessoa aprende a escolher uma profissão, lidar com as outras. Dessa forma as pessoas estão sempre aprendendo (Libâneo, 1994, p. 90).

O mesmo autor nos esclarece que existe uma dependência do objetivo em relação ao motivo, ou seja, a atividade implica um sentido. Em suas palavras, a ação “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte” (idem, p. 120).

(...) a atividade de ler o livro somente para passar no exame, não é atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade. É isso que pode provocar mudanças na atividade principal. (idem, p. 120)

Com base no exposto, podemos compreender a preocupação de Senge (2017) ao afirmar que a aprendizagem sofreu mutações significativas na prática e na teoria. Se, por exemplo, uma equipe de uma determinada organização se coloca passivamente nos processos de formação, possivelmente teremos o que Libâneo (1994) nos apresenta como “ação”, ou seja, seu objetivo não seria colaborar ativamente no processo de aprendizagem, seria o mesmo que dizermos que a equipe estaria participando de uma formação apenas para não ficar com falta ou para alcançar uma progressão salarial, neste caso o objetivo não seria aprender. Precisamos buscar nas pessoas a mudança seja do pensamento, opiniões, conhecimento e da mentalidade. Dessa forma, Senge (2017) aponta que entender a metanoia<sup>2</sup> que é a mudança essencial do pensamento, é como entender o significado mais profundo do termo “aprendizagem”:

A verdadeira aprendizagem chega ao coração do que significa ser humano. Através da aprendizagem nos recriamos. Através da aprendizagem tornamo-nos capazes de fazer algo que nunca fomos capazes de fazer. Através da aprendizagem percebemos novamente o mundo e a nossa relação com ele. Pela aprendizagem ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo gerativo da vida. Existe dentro de nós uma intensa sede para este tipo de aprendizagem” (idem, pp.49-50).

Por isso, um dos grandes diferenciais das *Learning Organizations* seria exatamente a capacidade de recriação de suas estruturas e do seu *modus operandi* com vistas a alcançar novos índices de qualidade mantendo-se competitivas e atualizadas. Notem, no entanto, que para termos uma *Learning Organization* temos que ter obrigatoriamente uma *learning team* e aí temos o primeiro ponto de entrave. Via de regra as organizações são compostas por uma ou várias equipes que, por sua vez, são compostas por indivíduos. O papel de cada indivíduo dentro da equipe e, conseqüentemente, dentro da organização, refletirá na capacidade de transformação do conjunto. Como as organizações não nascem prontas e as pessoas que as compõem não necessariamente se apresentam devidamente engajadas e entrosadas, o processo de desenvolvimento da sinergia entre os profissionais até que se tornem uma *high performance team* tende a ser lento e gradual. Esse processo, Senge chama de ciclo de aprendizado profundo (Senge, 1999, p.16).

---

<sup>2</sup> Ação de mudar de ideia ou pensamento, ou seja, deixar de seguir ou acreditar em determinada coisa para vivenciar um novo modo de viver.

Assim, nas *Learning Organizations*, seus colaboradores devem expandir continuamente sua capacidade de criar os resultados desejados através de novos padrões de raciocínio e com o auxílio de pessoas que aprendem continuamente a aprender em grupo. Temos duas importantes dimensões destacadas neste ponto: a capacidade de aprendizagem e de trabalho em equipe. Nos atemos neste momento a analisar a condição do indivíduo. Apesar de termos consciência de que a evolução humana perpassa obrigatoriamente pelas relações grupais, sabemos que cada pessoa, no seu íntimo, estabelece relações diversas com o coletivo. Neste sentido, a Escola surge como um dos promotores do desenvolvimento do espírito coletivo nos indivíduos. Antes da Escola a família tem papel determinante na formação do coletivo das crianças, no entanto, como o objetivo deste trabalho é analisar a condição de *Learning Organization* dos campi do IFMS, vamos abordar a atuação da escola neste processo.

Via de regra, os processos de ensino e aprendizagem subexploram a capacidade humana de trabalhar coletivamente. No caso das escolas tradicionais, nota-se uma supervalorização da aprendizagem individual em detrimento ao *group work* já que neste modelo (tradicional) os alunos permanecem passivos no processo sendo o senso coletivo reprimido pelos moldes de avaliação. Vale mencionar que as *business organizations* se anteciparam à instituição escola na compreensão da importância atual do trabalho em equipe, reconhecido hoje como elemento estratégico e crucial nas instituições mais modernas e inovadoras. Construir coletivamente o conhecimento é algo de extrema importância no mundo contemporâneo e as práticas nas quais o aluno se relaciona de forma diferente com o saber por meio das relações interpessoais desempenham papel determinante. Analisando a importância do trabalho em grupo, Mota (2016), afirma que:

No trabalho em grupo, além do domínio do conhecimento, o aluno desenvolve várias habilidades, entre elas, aprender a avaliar, decidir, considerar as opiniões dos demais e, especialmente, compartilhar acerca das próprias práticas, dominando melhor os mecanismos segundo os quais ele aprende. Essas competências são cruciais para a vida, seja como profissional ou cidadão.

Visando analisar a capacidade de aprendizado de uma organização, Goh e Richard (1997), criaram um instrumento de diagnóstico tendo como base o entendimento de que a aprendizagem organizacional seria resultado do aprendizado individual e grupal aplicado para o alcance da visão da organização e que determinadas práticas de gestão bem como o ambiente interno podem favorecer e/ou inibir o processo.

Na visão destes autores, o desenvolvimento de uma *Learning Organization* não ocorre aleatoriamente, mas seria resultado de uma intervenção deliberada. Guimarães e colaboradores (2003, p.116), analisando a obra de Goh e Richard (1997), nos esclarecem que para mensurar a capacidade de aprendizado organizacional, os autores utilizaram as seguintes dimensões:

Clareza de propósito e missão, *empowerment* e comprometimento da liderança, experimentação e premiação, transferência de conhecimento, trabalho em grupo e resolução de problemas em grupo. Essas dimensões abordam questões semelhantes às indicadas por Senge como visão compartilhada e aprendizagem em grupo. Na dimensão *empowerment* e comprometimento da liderança percebe-se a intenção dos autores de evidenciar se os gerentes possuem uma postura defensiva a novas ideias, ou se encorajam o questionamento.

Através da vivência, situações emocionais e sua relação com o meio ambiente, dentre outros, a aprendizagem torna-se um processo de transformação do comportamento oriunda de todas essas transformações, sendo “ao mesmo tempo, profundamente pessoal e inteiramente social; não apenas nos conecta com o conhecimento no abstrato, mas também uns com os outros” (Senge, McCabe, & Smith, 2007, p.15). Senge (2017), diz que os seres humanos, são desde crianças intrinsecamente curiosos, já nascendo com o espírito do aprendizado, e que dessa forma as organizações são passíveis de aprender, não somente por serem composta de seres humanos mas pela necessidade do crescimento contínuo. Daí a importância das escolas também se modernizarem e prestigiarem os elementos potenciais de criação e de transformação bem como o trabalho em grupo, seja nos estudantes, seja nos funcionários promovendo a prática do coletivo e da constante evolução.

O aprendizado gera o fator diferencial e competitivo, trazendo “para o primeiro plano das preocupações das empresas um novo factor de produção – o conhecimento” (Teixeira, 2017, p. 325). Nesse mesmo sentido Scharmer (2019), estudando a aprendizagem e a geração do conhecimento, diz que os indivíduos possuem um local que impulsiona suas ações, a partir do qual operam e agem, sendo o ponto cego. Esse ponto cego gera o campo social que faz parte da região do ponto cego e proporciona as conexões para os indivíduos conectarem, comunicarem, pensarem e agirem.

Scharmer (2019), nessa perspectiva do processo de aprendizagem, apresenta uma das teorias mais contemporâneas – O *Presencing* ou Teoria U. Trata-se de um

processo de auto análise dos indivíduos, ligando-se ao que está ao seu redor, suspendendo a “voz do julgamento” e conectando com seu coração, realizando o deixar ir e buscando a análise mais profunda do eu, sendo aqui, a parte mais acentuada do processo U que começa a emergir com o deixar vir, clarificar as ideias e prototipá-las, para que alcance o término e última etapa do U – colocar em prática e operar na sua totalidade.

Desse modo, o *Presencing* move-se a partir de um processo alterado e não somente dos fatos passados, buscando soluções para o presente e ideias visionárias e emergentes para o futuro. Portanto, o processo de aprendizagem possui como *insight* mais importante duas fontes: “aprender a partir das experiências do passado e aprender a partir do futuro” (Scharmer, 2019, p. 6). Isso, compactua com a procura por uma tecnologia social para conduzir inovações e mudanças profundas, uma combinação entre o sentir e a presença totalmente voltada para o interior das pessoas, uma autopercepção de forma que aconteça a mudança organizacional através da aprendizagem.

Argyris (2006), salienta que a maioria das organizações e pessoas que fazem partes delas vinculam o termo aprendizado a conceitos restritos, como correção de erros externos. Contudo, pontua que a solução para os problemas é importante, mas não faz que com que o aprendizado seja duradouro. Para alcançar a durabilidade do aprendizado, teremos que inverter o espelho, “refletir criticamente sobre seu próprio comportamento, perceber o modo como muitas vezes, inadvertidamente, contribuem para os problemas da organização e então mudar sua conduta” (Argyris, 2006, p. 52). E aqui podemos vislumbrar nessa teoria a primeira etapa do *Presencing*, o olhar para si e para o outro de forma a promover a autoanálise.

Ao refletir sobre o conceito de teoria, podemos considerar como uma ideia originada em alguma hipótese, conjectura, especulação ou suposição, mesmo abstrata, sobre determinada realidade, situação ou área do conhecimento. De acordo com Moreira (1999), teoria seria a tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas. Ainda de acordo com o autor, não há muito rigor em relação ao uso do termo “teoria de aprendizagem” já que, a teoria de Piaget, por exemplo, que na verdade trata

sobre o conhecimento cognitivo, na qual, a aprendizagem não é um conceito central, ainda assim é rotulada como uma teoria de aprendizagem.

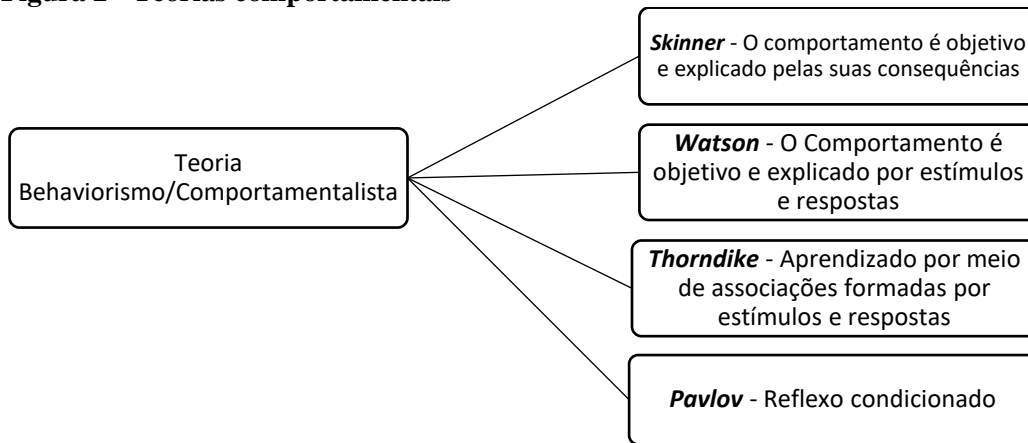
Para Moreira (1999), existem teorias psicológicas, a exemplo da teoria dos construtos pessoais de George Kelly que acabam entrando no rol das teorias de aprendizagem. De fato, as principais teorias sobre aprendizagem realmente são tratadas pela ciência psicológica, contudo, nos últimos tempos, a aprendizagem tornou-se um fator competitivo para as empresas e organizações que outros ramos, além da psicologia, como, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Administração e Economia vem contribuindo para aprofundamento e discussão do tema. A psicologia reúne várias teorias de aprendizagem, porém cabe destaque duas que sustentam os principais modelos de aprendizagem: A Teoria Behaviorista e a Teoria Cognitivista. Assim, para Moreira teoria de aprendizagem é:

“má construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e interveniente. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona e como funciona. (Moreira, 1999, p. 12)

Neste sentido, esta pesquisa não tem como objetivo realizar, de forma mais aprofundada, uma análise teórica abordando as teorias Cognitivista e Behaviorista, cabe ressaltar que ambas teorias se apresentam de forma complementar.

Em síntese, a Teoria Behaviorista tem como objeto principal o estudo do comportamento (aprendizagem, estímulo e reações de respostas, hábitos), focando-se na observância das ações do comportamento, sem a necessidade de fazer recurso a introspecção, assim, “a abordagem comportamentalista analisa o processo de aprendizagem, desconsiderando os aspectos internos que ocorrem na mente do agente social, centrando-se no comportamento observável” (Soares, 2006, p. 98). Assim, o Behaviorismo de Watson “supõe que o comportamento inclui respostas que podem ser observadas e relacionadas com eventos que as precedem (estímulos) e as sucedem (consequências). O objetivo maior do enfoque behaviorista é chegar as leis que relacionam estímulos, respostas e consequências (boas, más ou neutras)” (Moreira, 1999, p. 21). A figura 2 resume o Behaviorismo com seus principais autores e seus pontos principais:

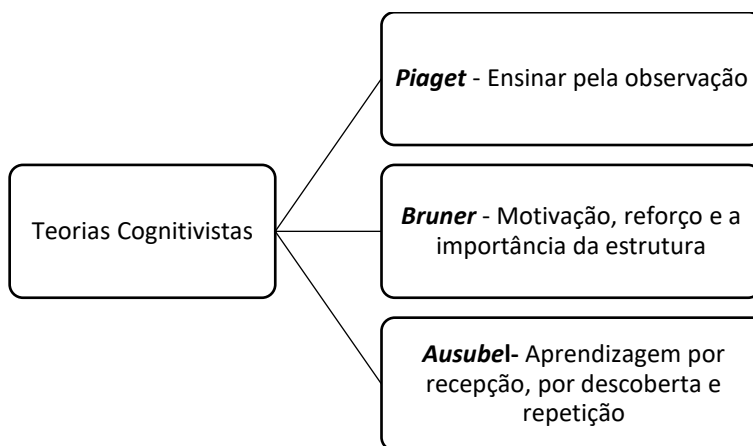
**Figura 2 - Teorias comportamentais**



Fonte: Elaborado pela autora

A Teoria Cognitivista ampliou o behaviorismo, acrescentando o processo cognitivista, ou seja, processamento, armazenamento e recuperação. Corroboando com esse entendimento (Moreira, 1999, p. 101) afirma que “Piaget considera ações humanas (e não as sensações) como a base do comportamento humano. Tudo no comportamento parte da ação. Até mesmo a percepção é, para ele, uma atividade e a imagem mental é uma imitação interior do objeto”. A figura 3 ilustra alguns dos principais autores dos pioneiros do cognitivismo.

**Figura 3 - Teoria Cognitivista**



Fonte: Elaborado pela autora

De forma sucinta, é possível observar a relação entre as teorias de aprendizagem sob o enfoque psicológico. Analisando os tipos de aprendizagem organizacional, identificamos que a literatura dedicada ao tema não é unânime ao definir os tipos e/ou níveis básicos de aprendizagem, no entanto, constatamos certa convergência teórica em

direção à definição de três principais tipos de aprendizagem conforme sistematizado no Quadro 1.

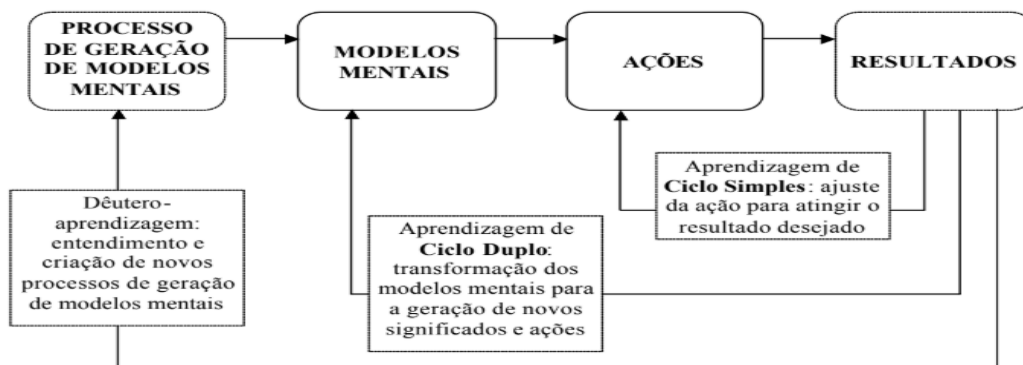
**Quadro 1 - Referências aos tipos de aprendizagem organizacional**

Autor	Ciclo Simples	Ciclo Duplo	Deutero
Argyris & Schiin (1978)	Single-loop learning	Double-loop learning	Deutero-learning
Bateson (1981)	Type 1 learning	Type II learning	Deutero-learning Turnaround learning
Hedberg (1981)	Actustment learnin	Turnover learning	
Shrivastava (1983)	Adaptation	Assumption sharing	Development of knowledge base
Fiol & Lyles (1985)	Lower-level learning	Higher-level learning	
Senge (1990)	Ada tative learnin	Generative learnin:	
Garratt (1990)	Operational learning circle	Policy learning circle	Integrated learning Circle
Morgan (1996)	Single-loop	Double-loop	Holographic learning
Probst & Buchel (1997)	Adaptative	Reconstnutive	Process
Schultz (2001)	Codification	Exploration	Explotation

Fonte: Perin, Sampaio, Duhá & Bitencourt (2006,p.5).

Observa-se uma frequência de referência aos tipos/formas de aprendizagem organizacional definidos por Argyris e Schön (1978), a saber: ciclo simples (*single-loop*), ciclo duplo (*double-loop*) e deutero (*triple-loop*). A Figura 4 sintetiza os tipos de aprendizagem, bem como a sua inter-relação.

**Figura 4 - Aprendizagem de ciclo simples, duplo e deutero**



Fonte: Perin, Sampaio, Duhá & Bitencourt (2006).

Com o objetivo de explicar os tipos de aprendizado (ciclo simples ou duplo) Arigys (2006), faz uma analogia com a figura de um termostato. De acordo com o autor, o termostato, no caso da aprendizagem de ciclo simples, seria utilizado como um instrumento através do qual, após a indicação de uma temperatura atipicamente alta ou baixa o usuário deve adotar uma ação para identificar o motivo da mudança abrupta de temperatura propondo, então, uma solução para o problema. Já no caso do ciclo duplo, o autor afirma que o termostato serviria como um elemento de análise, ou seja, o usuário deve conhecer os processos em torno do seu funcionamento e tomar medidas preventivas para evitar que aconteça a mudança anormal de temperatura do instrumento. Neste caso, o planejamento tem papel crucial no bom andamento da ação.

De acordo com o supracitado autor, profissionais que apresentam bons resultados no processo de aprendizado, via de regra, são aqueles que tiverem boa formação acadêmica e realizaram mais capacitações na área. Deste modo, estes profissionais ficam menos expostos a variáveis negativas que poderiam ocasionar situações de desconforto ou fracasso, fato que os tornam melhores no ciclo único de aprendizagem. No entanto, quando são expostos ao fracasso e as estratégias do ciclo único falham, eles tendem a se tornarem mais defensivos, rejeitando as críticas e terceirizando o motivo do fracasso, ou seja, não são capazes de assumir a culpa pela falha (Argys, 2006, p. 52).

Conforme citamos anteriormente, a sobrevivência das organizações encontra-se, tanto na capacidade de se reconstruir diante dos desafios e dificuldades, como também, na capacidade de gerenciar falhas e aprimorar a aprendizagem para que a aprendizagem organizacional seja um fator competitivo. De acordo com os renomados autores ora estudados, dentre eles Senge (2017) e Scharmer (2019) as mudanças significativas acontecem com a capacidade dos funcionários e líderes realizarem a autoanálise, ou seja, rever seus mapas mentais como proposto por Senge, ou como encontrar o seu ponto cego como proposto por Scharmer, e a partir desse ponto cego, trazer reflexões para sua melhoria ou da organização. Contudo, a maioria das organizações possui deficiências ou barreiras de aprendizagem, que são fatos e situações que possuem relação direta com a aprendizagem, conforme pode ser sintetizado no Quadro 2:

## Quadro 2 - Conceitos teóricos de Deficiências e Barreiras de Aprendizagem

Autores	O que facilita?	O que dificulta?
Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) Scherer e Tran (2001)	Tolerância a erros, sem punição; Julgamento fundamentado em fatos, acima de interesses políticos; Iguaritarismo na divisão de poder e responsabilidade; Comprometimento da organização em aprender.	Sistemas punitivos rigorosos, intolerantes ao erro; Crenças e interesses individuais e de grupos específicos; Falta de equilíbrio na divisão de poder e responsabilidade; Falta de motivação dos colaboradores para aprender.
Argyris e Schön (1996) Berthoin et al. (2001) Cannon e Edmondson (2001) Edmondson (1999, 2002, 2008) Kim (1993) Schein (1993) Starbuck e Hedberg (2001)	Clima favorável à mudança e inovação; Desconstrução dos modelos mentais vigentes; Compartilhamento de crenças e percepções; Visão integrada e sistêmica; Eficácia do processo de comunicação.	Atitudes defensivas; modelos mentais construídos pela experiência; dificuldade em desaprender; percepções dissonantes entre indivíduos e grupos; aprendizagem fragmentada; reflexão incompleta; processo de comunicação truncado e incompleto.
Fiol e Lyles (1985) Morgan (1996)	Estruturas organizacionais flexíveis, que despertem a atenção dos indivíduos para relações de causa e efeito interdepartamentais.	Estruturas organizacionais centralizadas e departamentais
Sadler (2001)	Líderes com humildade para reconhecer limites e admitir a necessidade de aprender	Lideranças sábias, liberadas de aprender
Senge (2017)		Eu sou meu cargo; O inimigo está lá fora; A ilusão de assumir o controle; A fixação em eventos; A parábola do sapo escaldado; A ilusão de aprender com a experiência; O mito da equipe gerencial;
Scharmer (2019)		Não reconhecer o que você vê; Não dizer o que você pensa; Não fazer o que você diz; Não ver o que você faz;

Fonte: Retirado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616303940>

Como forma de trabalhar as deficiências e barreiras de aprendizados Argyris (2006, p. 56), aponta como exemplo uma reunião do gerente e sua equipe, onde o gerente faz a seguinte fala: “você têm o dever de apontar o que considerarem erro de liderança, assim como tenho a obrigação de indicar o que me parece falhas da equipe”. Dessa forma, o gerente tenta promover com a equipe o que Argyris definiu como diálogo aberto. Ao receber as críticas da equipe, o gerente ponderou-as uma a uma, no entanto, ao proceder com a análise dos integrantes da equipe, ele encontrou grande resistência dos profissionais em ouvir, analisar e compreender as críticas a eles dirigidas.

É comum neste momento, que os integrantes da equipe tentem terceirizar a “culpa” ou indicando dificuldades operacionais não relatadas, ou atribuindo à um outro setor, ou colega a responsabilidade sobre determinado fato, fazendo-se aqui uma analogia e correlacionado a situações, o que Senge define como “o inimigo está lá fora” ou as barreiras de Scharmer “não ver o que você faz”. Quanto mais a equipe reagia defensivamente, desviando do objetivo que era a análise do seu próprio comportamento, mais o processo de aprendizagem deixava de acontecer. Essa reação defensiva acontece muitas vezes nem tanto por mudanças ou comprometimento com a organização, mais sim como raciocinavam com relação ao seu próprio comportamento e dos outros (Argyris, 2006). Todos desenvolvem a *Theory of action* (Teoria de ação) definida como um “conjunto de regras utilizadas pelos indivíduos para planejar e implementar seu próprio comportamento, assim como para compreender o comportamento alheio” (idem, p.60).

#### **1.4 - O processo de aprendizagem individual e organizacional**

Eis que conceituado de forma objetiva o processo de aprendizagem insta suscitar as reflexões a respeito da dicotomia entre Aprendizagem Individual e Organizacional, pois com a emergência da sociedade do conhecimento, sociedade da informação, a necessidade de aprimorar a aprendizagem surge nas organizações como um ponto crucial. E como bem lembrado em seu livro *Gestão das Organizações* (2017), Teixeira sublinha que conhecimento e informação são coisas diferentes e muitas vezes utilizados por muitos como vocábulos iguais (Teixeira, 2017).

A literatura remete que o conceito de aprendizagem organizacional é um conceito metafórico, extremamente complexo que advém da aprendizagem individual

(Fernandes, 2009). Contudo, vários contrapontos são colocados sobre essa relação paradoxal, que alguns casos a aprendizagem organizacional advêm da aprendizagem individual, mas que a aprendizagem organizacional não é sinónimo de aprendizagem individual, sendo condição necessária, mas não suficiente para aprendizagem organizacional (idem, 2009). Extrai-se daí, que os “indivíduos são a chave da aprendizagem organizacional porque é a partir dos seus pensamentos e ações que se processa a aprendizagem” (Argyris, 1995, p.26)

Diante das situações da empresa, instituição ou organização, Argyris cita como uma das barreiras de aprendizagem o raciocínio defensivo – colocar a culpa sempre no outro, e expõe como solução para questões de falhas do aprendizado organizacional capacitações contínuas para aprendizagem organizacional. “Ensinar as pessoas a raciocinar sobre seu comportamento de um modo novo e mais eficaz rompe as defesas que bloqueiam o aprendizado organizacional” (Argyris, 2006, p. 53). Ressaltando que a discussão em equipe, para exposição das críticas desde que esteja aberto para recepcioná-la “não estão apenas resolvendo problemas, mas desenvolvendo uma compreensão muito mais profunda e mais estruturada de seu papel como membros da organização” (Argyris, 2006, p. 76).

### **1.5 – Reflexões sobre o conceito de Organização Aprendente**

A palavra Organização é oriunda do grego “*organon*”, significa instrumento, utensílio, órgão ou aquilo com que se trabalha, sendo tudo que remete para união de pessoas e seus recursos disponíveis para o alcance dos objetivos de uma empresa. Assim, organização “é um processo de estabelecer relações entre as pessoas e os recursos disponíveis tendo em vista os objetivos que a empresa como um todo se propõe atingir” Teixeira (2017, p.117).

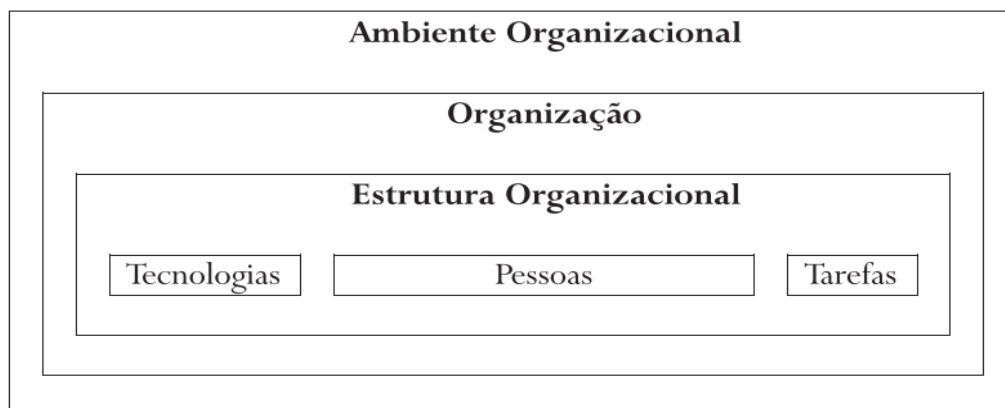
Analisando a obra *A teoria geral dos sistemas e a abordagem sociotécnica* (Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano, 1998) podemos depreender que as organizações, como sistemas sociais, resultam da construção de sínteses assentes na interdependência e na interação entre os seus subsistemas estruturais e funcionais, nomeadamente na execução de tarefas, no processo de tomada de decisão e na organização do trabalho (Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano, 1998, p. 47).

Ao considerarmos que as organizações são sistemas abertos, notamos que essas interagem de forma sistemática com o ambiente de entorno, trazendo e oferecendo informação, energia, e matéria na forma de *outputs* e *inputs*. Desta forma, pode-se afirmar que o enfoque sociotécnico incorporou fortemente os conceitos da teoria geral dos sistemas pela qual define-se um sistema como um todo formado de partes em constante interação, orientado para a realização de determinados objetivos que podem ser alterados. Além da interação entre as partes de um sistema, existem, para os sistemas classificados como abertos, interações entre esse e outros sistemas vizinhos ou sistemas maiores que o englobam. (Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano, 1998)

Na perspectiva da corrente sociotécnica, para uma mesma tecnologia, é possível estruturar uma organização do trabalho baseada nas decisões e participação do trabalho em grupo. É o grupo através do seu funcionamento interno que coordena e controla a execução das tarefas e não uma supervisão externa ao mesmo. As relações entre os diferentes trabalhadores passam a ser presididas pela cooperação e a solidariedade, fomentando a coesão e a integração social imprescindíveis para a consecução dos objetivos do grupo e da organização. (idem, 1998, p. 47)

Uma das características que dinamizam uma organização é a comunicação e a interação entre os membros que a compõem. Esse aumento de “sintonia” dos integrantes tem como resultado um aumento da satisfação e a motivação no trabalho decorrente da execução das tarefas. Ao analisar uma organização é necessário delimitar, selecionar e priorizar características e dimensões que determinam a complexidade do contexto organizacional conforme esquematiza a Figura 5. Além dos recursos humanos, equipamentos e insumos, alinhados com o objetivo da empresa, é fundamental a prática do planejamento, direção e controle.

**Figura 5 - Dimensões interna e externa das organizações**



Fonte: Schultz (2016, p. 7)

De acordo com Schultz (2016, p.7):

A análise interna de uma organização contempla sua estrutura organizacional, formada por seus principais componentes: as tecnologias, as pessoas e as tarefas. A inter-relação entre esses componentes e as posições que eles ocupam internamente na organização definem a hierarquia, o fluxo de informações, as funções e os níveis de tomada de decisão, entre outros elementos do desenho organizacional. A estrutura, isto é, a configuração interna de uma organização é influenciada, por sua vez, pelas características do ambiente organizacional. Assim, as organizações refletem internamente a realidade externa a que estão expostas. Utiliza-se, portanto, uma concepção sociológica da teoria das organizações e da administração.

Perrow (1972), em seu livro intitulado *Análise organizacional: um enfoque sociológico*, afirma que o problema da maioria das abordagens teóricas utilizadas para a interpretação e a administração das organizações – que ele chama de “falha básica” – está relacionado às “suas tentativas de enunciar princípios, leis, hipóteses, teoremas, postulados (ou mesmo à terminologia empregada), aplicáveis a todas as organizações, ao invés de serem a tipos específicos de organizações” (Perrow, 1972, p. 40). De acordo com Schultz (2016), as organizações estão presentes em diferentes setores vitais e fazem parte das mais diversas atividades do nosso dia a dia, atuando de forma direta e indireta na existência humana desde o momento da concepção da vida (maternidade), passando pelo crescimento e desenvolvimento (sistemas escolares) chegando ao trabalho, relacionamento social, saúde, e até mesmo no final da nossa existência. (Schultz, 2016, p. 13). Daft (2014, p. 12), reflete essa constatação:

É difícil enxergar as organizações. Podemos ver os sinais externos, como altos edifícios, uma estação de computador ou um funcionário educado, mas a organização como um todo é vaga e abstrata e pode estar espalhada em diversas localidades, até mesmo ao redor do mundo. Sabemos que as organizações estão ali porque elas afetam a todos, todos os dias. Na verdade, elas são tão comuns que as tomamos por algo que sempre esteve ali. Mal percebemos que nascemos num hospital, somos registrados em um cartório, estudamos em escolas e universidades, crescemos com alimentos produzidos em fazendas corporativas, somos assistidos por médicos integrantes de uma equipe, compramos uma casa construída por uma construtora e vendida por imobiliária, pegamos dinheiro emprestado de um banco, recorremos à polícia e aos bombeiros quando estamos com problemas, usamos empresas de transportes para fazer mudança de casa, recebemos benefícios de órgãos do governo. A maioria de nós passa muitas horas trabalhando numa organização de um tipo ou de outro. (DAFT, 2014, p. 12)

Segundo Maximiano (1993), uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Não podemos definir com exatidão, no entanto, localizamos registros que datam a segunda metade dos anos

de 1980 e início dos anos de 1990, principalmente, com o autor Chris Argyris que tratam sobre o termo “Organização que Aprende” ou “Organização Aprendente”. Senge popularizou o termo a partir da publicação da obra intitulada “A Quinta Disciplina” (1990) e marca uma verdadeira revolução na forma de gerenciamento das organizações e seu sucesso no mundo pós-industrial na chamada era da sociedade do conhecimento. Conforme já abordado anteriormente no presente trabalho, vários autores se debruçaram em estudar a temática da aprendizagem e comportamento organizacional. Nesse sentido, Garvin (2000, p.50), relata que os passos para transformação em uma organização que aprende é:

Primeiro vem a questão do significado (*meaning*): uma definição bem fundamentada e facilmente aplicável de organização que aprende. Em segundo lugar, surge o tema de gestão (*management*): diretrizes operacionais mais claras sobre aspectos práticos. Finalmente, é a vez de melhores ferramentas de mensuração (*measurement*) para avaliar a velocidade e os níveis de aprendizado da organização.

Na obra *Construindo a organização que aprende* Garvin (2000, p.52), resumiu de forma objetiva os conceitos referentes à organização que aprende adotados por Senge e Nonaka:

“Peter Senge (...) descreveu como lugares “onde as pessoas ampliam continuamente a capacidade de criar resultados verdadeiramente desejáveis, onde se fomentam novos padrões de pensamento mais abrangentes, onde se libera a aspiração coletiva e onde constantemente se aprende a aprender em conjunto”. Para a consecução desses objetivos, Senge sugeriu o uso de cinco “tecnologias componentes”: pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada e aprendizado em equipe. Em sentido semelhante, Ikujiro Nonaka caracterizou as empresas criadoras do conhecimento como lugares onde “a invenção de novos conhecimentos não é atividade especializada... é uma forma de comportamento; na verdade, um modo de ser, em que todos são trabalhadores do conhecimento”.

Desta forma, pode-se inferir que atualmente algumas organizações possuem estrutura de pessoal e tecnologia significativamente estruturadas, no entanto, estas nem sempre atingem o *status* de uma *Organização que Aprende* nos moldes abordados por Senge, Schamer entre outros autores. Neste sentido, muitas discussões estão voltadas à proposição de um modelo ideal a ser adotado pelas organizações no sentido de proporcionar o alcance de seus objetivos/missões bem como satisfazer as necessidades dos clientes e dos colaboradores que dela fazem parte. Diante deste tema, corroboramos com Pinto, Amaral e Peres (2018, p. 5) ao afirmar que “o conhecimento sempre foi um

fator chave na criação de riqueza, no progresso das sociedades e no desenvolvimento dos indivíduos”.

Compõe um dos objetivos da presente pesquisa investigar se o pode ser considerado uma organização com aprendizado sistêmico com as características de uma organização aprendente. De acordo com Senge (2017), seria possível criar uma nova organização que aprende, bem como, estimular uma organização já existente, a se tornar uma organização aprendente. Isso, de acordo com o autor, é possível graças à intrínseca capacidade de aprendizagem do ser humano que, desde a sua concepção, passa por contínuos processos de aprendizado. Neste sentido, o autor propõe um modelo para construção das organizações que aprendem com base nas cinco disciplinas conforme detalharemos a seguir.

*Domínio Pessoal* – Trata-se do desenvolvimento das habilidades individuais e competências individuais, através do aprofundamento da visão pessoal de forma que as pessoas passem a priorizar o que é realmente importante na vida e não focar nos problemas. Posto para Senge (2017, p. 212) como “significa encarar a vida como um trabalho criativo, vivê-la da perspectiva criativa, e não reativa”;

*Modelos Mentais* – Relaciona-se com a autorreflexão, como diz Senge (2017, p. 40) “virar o espelho para dentro, aprender a desenterrar nossas imagens internas do mundo, a levá-las à superfície e mantê-las sob rigorosa análise”;

*Visão compartilhada* – As organizações que conseguem estimular o aprendizado e o comprometimento de forma que seja um ciclo, estão no caminho para o sucesso da aprendizagem contínua e detém vantagens comparativas, não sendo um processo rápido pois conforme cita Senge (2017, p. 315) “O surgimento de visões verdadeiramente compartilhadas é um processo demorado. As visões compartilhadas evoluem como subproduto de interações de visões individuais”;

*Trabalho em Equipe* – Está relacionado com utilização do diálogo como prática para criação de um ambiente de aprendizado em equipe, e a importância do trabalho em equipe para o sucesso profissional da organização, pois “se as equipes não tiverem capacidade de aprender, a organização não o terá. “(Senge, 2019, p.44);

*Pensamento Sistêmico* – Um dos grandes desafios das organizações e seus gestores é o entendimento que a organização não é formada por partes, ela é um todo que está interligado, criando-se um sistema. O pensamento sistêmico é tido pelo autor como a pedra fundamental da organização que aprende, sendo este a integração das demais disciplinas.

A partir do momento que a organização consegue o equilíbrio entre as quatro primeiras disciplinas, pois a quinta, o pensamento sistêmico é a junção das demais, a organização consegue o comprometimento organizacional, revela novas formas de ver o mundo, desenvolve a habilidade do grupo na perspectiva de um todo e não individual, estimula a motivação pessoal de aprender continuamente, criando-se o pensamento sistêmico (Senge, 2017). Sendo assim, Senge (2017, p.46), defende que “é vital que as cinco disciplinas se desenvolvam como um conjunto. Isso é desafiador, pois é muito mais difícil integrar novas ferramentas do que simplesmente aplicá-las separadamente. Mas as recompensas são enormes”. No Quadro 3 reunimos alguns conceitos de organizações que aprendem apresentados por outros autores, ampliando, assim, o conhecimento do conceito de *Organização que Aprende*. Argyris (2006), cita como exemplo as reuniões de equipe para exposição dos pontos a serem melhorados, tanto quando da chefia quanto dos chefiados, contudo, o raciocínio defensivo é um agravante no desenvolvimento do grupo. A alta gerência, necessita trabalhar a dinâmica do grupo, e um dos fatores de motivação e desmotivação no ambiente de trabalho, é a avaliação de desempenho, que por muitas vezes não possui critérios objetivos e claro.

Os *insights* assim adquiridos lhes permitirão agir com mais eficácia no futuro - como indivíduos e como equipe. Não estão apenas resolvendo problemas, mas desenvolvendo uma compreensão muito mais profunda e mais estruturada de seu papel como membros da organização. Estão preparando os alicerces para a melhoria contínua, que é verdadeiramente um processo constante. Estão aprendendo a aprender. (Argyris, 2006, p.76)

Contribuindo para o debate, Schein (2009, p.369) faz referência a aprendizagem como um DNA, o “Gene da aprendizagem” como:

A aprendizagem é algo em que vale a pena investir, e a aprendizagem para aprender é por si uma habilidade a ser dominada. A aprendizagem deve incluir não apenas a aprendizagem sobre mudanças no ambiente externo, mas também a aprendizagem sobre os relacionamentos internos e quão bem a organização está adaptada às mudanças externas.

Assim, as organizações que aprendem são as que conseguiram cultivar a cultura do aprendizado, compartilhamento das informações, entendendo que os erros podem se transformar em oportunidades. Mas para que se alcance esse patamar existe um processo de mudança, mudança de pensamento, mudança de paradigmas, mudança do agir, mudanças comportamentais e cognitivas que não podem ser impostas às pessoas, pois não colaboraria para o seu envolvimento.

### Quadro 3 - Definições de Organização aprendente segundo diferentes autores

Definição	Autor
<p>“Uma OA é uma Organização que facilita a Aprendizagem de todos os seus membros e transforma---se continuamente a si própria.” (Pedler et al., 1991: p.1)</p> <p>A OA ou que aprende como uma Organização que facilita a Aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma, a fim de atender seus objetivos estratégicos. Estes autores identificam onze áreas de intervenção pelo qual isso ocorre, incluindo troca interna, recompensa, flexibilidade, permitindo estruturas, aprendendo clima e de autoaprendizagem para todos</p>	<p>Pedler, Burgoyne e Boydell (1991, p.1)</p> <p>Pedler e col. (1989)</p>
<p>“A OA é aquela que aprende continuamente e se transforma a si mesma. A Aprendizagem decorre em indivíduos, equipes, na Organização e mesmo nas comunidades com a qual a Organização interage. A Aprendizagem é contínua, resulta das mudanças no conhecimento, nas crenças e nos comportamentos. A Aprendizagem também melhora a capacidade organizacional para a inovação e para o crescimento. A OA tem sistemas integrados que permitem a captura e a partilha da Aprendizagem.”</p>	<p>Marsick e Watkins (1993, pp 8-9)</p>
<p>E um artigo que se apresenta como um guia passo-a-passo para a realização de uma avaliação para determinar se a sua empresa tem as características de uma Organização Aprendente, define a Organização Aprendente em termos do grau em que a empresa tem construído propositadamente a sua capacidade de aprender como um sistema completo e tecido que a capacidade em todos os seus aspectos: visão e estratégia, Liderança e Gestão, cultura, estrutura, sistemas e processos.</p>	<p>Redding (1997)</p>
<p>Estabelecem uma ligação explícita entre as Organizações Aprendentes e desempenho em termos de saber se os resultados do projeto atender as necessidades dos clientes, explicando que uma variedade de intervalos pode existir entre os dois. O artigo apresenta um modelo que foi projetado para ajudar os gerentes a avaliar e reduzir essas lacunas e promover um ciclo de melhoria contínua característica típica das AO</p>	<p>Deane, Clark e Young (1997)</p>
<p>Organizações Aprendentes são as organizações com aprendizado vitalício</p>	<p>Kotter (1999)</p>
<p>As organizações que aprendem fazem perguntas e respondem a essas perguntas por si mesmas.</p>	<p>Bowen, Rose e Ware, (2006)</p>
<p>Organizações que seus líderes terão que se tornar aprendizes perpétuos</p>	<p>(Schein, 2009) (Senge, 2017)</p>

Fonte: adaptado pela autora (Martins, 2014, pp. 33-34)

Kotter (1999), nos traz uma análise sobre os fatores que levam as organizações falharem durante o processo de mudança e apresenta os maiores erros e também os passos para o acerto. Este assunto será tratado no Capítulo 2 deste trabalho, onde analisaremos a satisfação com a chefia imediata sob a abordagem do perfil de liderança exercido pela chefia, sendo oportuno apresentar esses erros e acertos, quando se trata do ponto fundamental para a condução da organização que aprende, que é através do líder.

“Para se tornar um líder, primeiro  
você precisa se tornar um ser  
humano” (*Confúcio*)

### 2.1 - Conceptualização sobre a liderança

Apesar de datar dos primórdios da humanidade, o debate sobre a arte de liderar passou por interpretações extremamente diversas ao longo do século XX e ,ainda, no século XXI se apresenta como um termo de difícil definição. A palavra liderança tem origem inglesa e deriva do vocábulo “*lead*”. O verbo “*to lead*” significa capacidade para conduzir pessoas, dirigir. Assim como muitas conquistas e inovações, o termo liderança também se consolidou no seio dos exércitos durante as ações bélicas estando intimamente associado à “ideia de conquista de novos territórios, à luta pela afirmação de princípios e de crenças, ao surgimento dos grandes heróis de todos os tempos, aos grandes generais, aos construtores de impérios, aos fundadores das grandes religiões” (Almeida, 2012, p. 3). Diante desta importante temática, a autora nos esclarece que:

Em todas estas ações há dois elementos comuns – grandes grupos humanos unidos numa ação coletiva e a necessidade de assegurar a condução dos grupos visando a consecução dos objetivos perseguidos. A liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos.

Existe uma multiplicidade de definições de liderança, e de um modo geral, todas pressupõem que para haver liderança é necessário que haja alguém que lidere e alguém que se deixe liderar. O fato é que, mesmo se tratando de um conceito bastante complexo, é necessário que façamos uma análise para compreender um dos caminhos traçados por uma organização para que alcance o *status* de *Organização Aprendiz*. Lembrando que as organizações aprendentes devem reunir uma série de características como, capacidade de envolvimento, geração de conhecimento, expansão e constância de aprendizado, elementos que dependem, em grande parte, da figura da liderança organizacional. No entanto, Kotter (1999) reforça que a resposta para criar uma e sustentar uma empresa bem-sucedida para o século XXI é a liderança. Dessa forma, no conjunto da engrenagem motora das organizações a liderança está por diversas vezes

vinculada a figura de um líder, gestor ou chefe, conceitos esses que também serão apresentados e possuem um papel fundamental para *Learning Organization*.

Os estudos científicos sobre liderança teriam iniciado nas primeiras décadas do século XX com as investigações de Lewin, Lippit e White (1939). Estes estudos demonstraram que a manipulação do “clima organizacional” criada por um líder podia fazer variar a satisfação e o rendimento dos membros do grupo e que este podia se comportar de forma distinta de acordo com o tipo de liderança. Lewin e colaboradores buscavam identificar em que medida os estilos democráticos e autocráticos seriam mais vantajosos, acabando mesmo por identificar um terceiro estilo que apelidaram de *laissez-faire*. Ao longo do século XX, diversas abordagens teóricas e empíricas se dedicaram ao tema, convergindo para o registo de algumas características comuns dentre elas uma relativa concordância quanto ao fato de a liderança poder ser definida como um processo natural de influência que ocorre entre uma pessoa – o líder – e os seus seguidores.

A análise da liderança decorrente das características psicológicas dos líderes e das diferenças que caracterizavam líderes e não líderes popularizou-se em meados do século XX. Já nos anos de 1960 e 1970, as pesquisas descentralizam-se do líder e passam a centrar-se na situação, contexto e/ou nos seguidores.

O que passa a ser determinante é a caracterização da situação e das circunstâncias em que o líder atua pois, consoante estas, os seus comportamentos vão variando, alterando-se, então, o seu estilo de liderança. O mais importante é, deste modo, analisar a liderança dentro de um contexto mais amplo, a partir de outro tipo de variáveis capazes de causar impacto positiva ou negativamente na relação líder-liderado. (Jesuíno, 1987, p. 18).

Podemos afirmar que, assim como ocorre com outros temas, a liderança é igualmente multifacetada no que diz respeito às possibilidades de abordagens teóricas e empíricas. Podemos realizar análises a partir da perspectiva de quem lidera, ou do processo de liderança, do perfil do líder, dos liderados, etc. Neste sentido, corroboramos com Teixeira (2017, p. 219), ao afirmar que a liderança “é o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo”. Destarte o exposto, quando retomamos a indagação sobre *quais as dificuldades de se criar uma Learning Organization, ou* quais motivos impedem uma

determinada organização de se tornar uma Organização Aprendente, teremos como resposta, possivelmente, a liderança como fator limitante.

Segundo Drucker (2007), líderes eficazes centram-se nas oportunidades e não nas dificuldades vendo as mudanças como oportunidades ao invés de ameaças, pois procuram implementar de forma continuada mudanças na organização, quer seja a nível interno como externo. Rememorando o pensamento de Confúcio, somos levados à uma reflexão no que cerne ao papel do líder, como nos elucida Senge (2017, p. 48) “passou a se referir principalmente a uma posição de autoridade, um sinônimo para alta direção”.

Ainda de acordo com Senge (2017, p.489), “a nova visão da liderança nas organizações que aprendem se centra em tarefas mais sutis e mais importantes. Numa organização que aprende os líderes são *designers*, professores e navegadores”. A analogia aqui exposta pode ser facilmente ilustrada se imaginarmos a condução de uma embarcação transatlântica. O que acontece no caso de um erro, de quem é a culpa? do capitão? do navegador? do timoneiro? A culpa é do *designer*! Pois nada adiantaria as decisões e atitudes dessas pessoas se o transatlântico não for capaz de realizar.

Assim, como exposto anteriormente, a organização acaba adquirindo, com o passar dos anos, sua forma, seu jeito, seu modo de operar, reforçando o que já fora exposto no Capítulo 1 deste trabalho, que a organização é um sistema de interação do seu interior e exterior, não deixa de ser um organismo vivo que age de acordo com a necessidade dos seus *stakeholders*.

Diante disso, devemos ter claro que liderança é algo que pode e deve ser aprendida de forma a proporcionar a consolidação de valores e de conceitos tanto das pessoas quanto das organizações sempre em busca de um objetivo comum. Neste escopo, corroboramos com (Souza, 2015, p. 9) citado por Tucker e Russel (2004) ao afirmarem que “um líder competente busca entender a teoria, aplicá-la e refletir sobre os seus resultados, sendo capaz de construir uma estrutura dinâmica que lhe permita avaliar suas ações futuras em um processo contínuo de melhoria”. A liderança pode, inclusive, influenciar no processo de aprendizagem a partir das crenças e comportamentos do líder. Este pode fomentar ou dificultar a compreensão individual do seguidor bem como tem a capacidade de proporcionar ou dificultar o processo de aprendizagem para o nível organizacional no contexto de uma organização que aprende. Delfino e Silva (2013) nos explicam que o

papel do líder ao facilitar o processo de aprendizagem organizacional resulta na condução dos liderados à reflexão acerca das suas experiências. Ainda de acordo com os autores, “a liderança tem papel fundamental na criação de meios de gerenciar o conhecimento para que este seja legitimado e transformado em ação”.

A liderança pode ser traduzida como “a tensão criada pelo fosso entre a situação presente e o sonho. Como toda tensão procura resolução, ela é fonte de energia que leva à criação de algo que não existe. E é isso que fazem os líderes” (Senge, 1998, p. 6). Nesse mesmo sentido Drucker (2001) expõe no mundo contemporâneo, a verticalização deu espaço aos organogramas horizontais. Assim, os resultados não são mais vistos apenas como fruto da somatória dos bons desempenhos pessoais, são pelo contrário, resultantes da motivação e do engajamento da equipe.

Quando buscamos as primeiras pesquisas sobre o tema liderança, os estudiosos enfocavam, de forma prioritária, a análise acerca dos traços pessoais dos líderes, analisando características físicas, mentais, sociais e psicológicas, ou seja, através das qualidades e características dos indivíduos dando origem à um segmento teórico que acabou recebendo o nome de teoria dos traços. Dentre os diversos estudos engendrados com o objetivo de caracterizar os indivíduos líderes e não líderes, Teixeira (2017, p. 221) e Stephen (2005, p. 257) compilaram alguns perfis bastante relevantes destacados no Quadro 4.

**Quadro 4 - Caracterização dos perfis dos líderes**

Teixeira (2017)	Stephen (2005)
Capacidade de supervisão, isto é, capacidade para planejar, organizar, dirigir e controlar	Ambição e energia
Necessidade de realização profissional, ou seja, a procura de responsabilidade	Desejo de liderar
Inteligência	Honestidade e integridade
Capacidade (e gosto) para tomar decisões	Autoconfiança
Autoconfiança	Inteligência
Capacidade de iniciativa	Elevado automonitoramento
	Conhecimentos relevantes para o trabalho

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, concluímos que a forma como o líder conduz os trabalhos, bem como o trato adotado com seus subordinados, demonstrando características e personalidade,

reflete no seu estilo de liderança. Os traços apontados por diversos autores possuem características em comum e estes podem caracterizar a liderança. De acordo com Stephen (2005, p.260):

(...) os traços funcionam melhor para prever o surgimento da liderança do que para distinguir entre líderes eficazes e ineficazes. O fato de um indivíduo apresentar determinados traços e ser considerado um líder pelos demais não significa, necessariamente, que ele será bem-sucedido em liderar seu grupo para o alcance dos objetivos.

A partir das teorias dos traços, deu-se início aos estudos voltados para análise do comportamento. Tratava-se de avaliar o comportamento desses líderes de forma a encontrar algo em comum, originando-se assim as teorias comportamentais. Para Teixeira (2017), o estilo de liderança é dividido entre autocrática, participativo, democrático e *laissez-faire*. De acordo com autores como Jago (1982) e Jesuíno (1987), existiam basicamente três perfis de liderança que estavam relacionados com o modelo de atuação da figura do líder, vejamos: 1) *A liderança democrática*: aquela que fomentava a participação dos membros na tomada de decisões e como resultado incidia mais na eficácia do grupo; 2) *A liderança autocrática*: se ocupava preferencialmente em organizar atividades, determinar o que cada elemento do grupo podia fazer e proibir o que não podia; e 3) *A liderança liberal ou “laissez faire”*: tendia a adotar um compromisso passivo, sem tomar iniciativa nem avaliar. Sob o mesmo ponto de vista Chiavenato (1983, p.128) preceitua que:

São teorias que estudam a liderança em termos de estilo de comportamento do líder em relação aos seus subordinados, isto é, maneiras pelas quais o líder orienta sua conduta. Enquanto a abordagem dos traços se refere àquilo que o líder é, a abordagem dos estilos de liderança se refere àquilo que o líder faz, isto é, pelo seu estilo de comportamento para liderar

Por esta perspectiva, Stephen (2005) relata que se a teoria dos traços fosse comprovada, as organizações teriam uma forma de seleção de pessoas, contudo, como não obteve sucesso nessa comprovação, surgiram as teorias com abordagem comportamental como uma possível forma de identificar comportamentos específicos de líderes e, assim, treinar ou elaborar capacitações para que as demais pessoas conseguissem adquirir as características inerentes aos perfis de líderes. Stephen (2005, p.260), explica a diferença entre as teorias:

A diferença entre a abordagem dos traços e a comportamental, em termos de aplicabilidade, está em suas premissas básicas. As teorias dos traços pressupõem que os líderes nascem com suas características de liderança, e não que eles se

formam líderes. Por outro lado, se existissem comportamentos específicos que identificassem os líderes, a liderança poderia ser ensinada - poderíamos elaborar programas para implantar esses padrões comportamentais nos indivíduos que desejassem tornar-se líderes eficazes.

Conforme afirmamos anteriormente, a falta de consenso nas teorias dos traços acabou originando as teorias comportamentais que não serão aprofundadas em consideração dos objetivos gerais e específicos. Assim, as teorias comportamentais, por sua vez, obtiveram sucesso quanto a questão do comportamento estudado e sua relação com o líder e grupo liderado, contudo, não analisaram questões mais profundas como, por exemplo, a relação sucesso x fracasso. Essa lacuna de análise originou a teoria da contingência que tem como objetivo pesquisar os fatores situacionais (Stephen, 2005). A teoria da contingência vem de encontro a inexistência de um padrão de comportamento, defendendo que as situações, sejam internas ou externas, impactam diretamente na forma de atuação do líder. Além disso, conforme apontamos no Capítulo 1 desta pesquisa, o processo contínuo de transformação vivenciado pelas organizações no contexto do *Mundo VUCA* exige que cada organização tenha sua contingência e crie soluções.

Como a envolvente da liderança é um ponto chave e estratégico para organizações, surgiram outras teorias. As teorias apresentadas até o momento, são classificadas como teorias transacionais, ou seja, o líder “conduz ou motiva os seus subordinados na direção dos objetivos definidos, clarificando a sua função e os requisitos das tarefas” (Teixeira, 2017, p.242). Para Stephen (2005, p.285) o líder transacional “conduz ou motiva seus seguidores na direção das metas estabelecidas por meio do esclarecimento dos papéis e das exigências das tarefas”.

Surge-se então também os líderes transformacionais “que inspiram seus seguidores a transcender seus próprios interesses para o bem da organização e que são capaz de causar um efeito profundo e extraordinário sobre seus liderados” (Stephen, 2005, p.285). Mediante o exposto, visto que os líderes transformacionais têm a capacidade de adentrar no coração dos seus liderados e trazer à tona tudo que há de melhor no seu interior, focando nas habilidades, competências, no melhor que o outro possa ser. No Quadro 5 trazemos de forma sintética as principais características das duas teorias.

#### **Quadro 5 - Características da Liderança Transacional e Liderança Transformacional**

Líder Transacional	Líder Transformacional
<p>Recompensa contingente: negocia a troca de recompensa por esforço, promete recompensas pelo bom desempenho, reconhece as conquistas.</p> <p>Administração por exceção (ativa): procura e observa desvios das regras e padrões, tomando as atitudes corretivas necessárias.</p> <p>Administração por exceção (passiva): intervém apenas quando os padrões não são alcançados</p> <p><i>Laissez-faire</i>: abdica das responsabilidades, evita a tomada de decisões</p>	<p>Carisma: oferece uma visão e o sentido da missão, estimula o orgulho, ganha o respeito e a confiança</p> <p>Inspiração: comunica suas altas expectativas, utiliza símbolos para focar os esforços, expressa propósitos importantes de maneira simples.</p> <p>Estímulo Intelectual: promove a inteligência, a racionalidade e a cuidadosa resolução de problemas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro ponto que merece destaque e que muitas vezes é alvo de discussão, são as diferenças entre líderes e gestores, apesar de ambos exercerem funções de consecução para os objetivos da organização, eles acabam se confundindo entre si. Assim, de acordo com Teixeira (2017, p. 219) “A importância da liderança na gestão das organizações é tal que muitas vezes tende a confundir-se liderança com gestão. Contudo, nem todos os líderes são gestores. Do mesmo modo, nem todos os gestores, só porque o são, são líderes”. Desta forma, vislumbrando-se que apesar de conceitos parecidos, líderes e gestores, ambos exercem as mesmas atividades, mas de forma bem diferentes, enquanto os gestores mandam, os líderes inspiram, enquanto os gestores continuam nas rotinas, os líderes inovam. Feita a análise e conceituação sobre os perfis dos líderes e da própria liderança, passaremos a discutir no tópico seguinte um dos elementos norteadores da nossa pesquisa, que diz respeito à satisfação no trabalho.

## 2.2 - Satisfação com a liderança e organizações aprendentes

A satisfação pode ser vista de forma ampla quando relacionada com o trabalho, abrangendo várias características e determinantes associadas a esse assunto, tais como: o trabalho em si, salário, promoção, colegas de trabalhos, atividade executada e chefia imediata e etc. Dentre esses multifatores, daremos o foco na análise da satisfação em relação à atuação da chefia imediata. É importante ressaltar que não se pretende esgotar o tema, mas sim trazer a satisfação no trabalho sobre o enfoque do perfil da liderança da chefia imediata, visto que esse é um dos fatores mais relevantes de satisfação e insatisfação. Cabe ressaltar que a investigação ora realizada possui como pilar central analisar o *status* que uma determinada organização pode alcançar, referimo-nos ao *status* de *Organização Aprendente*, haja vista que ao atingir esse patamar pode-se

afirmar que a organização, seus gestores e sua equipe possuem a capacidade de se auto transformarem, de se reinventarem, gerando e disseminando conhecimento. Assim, justifica-se o enfoque na análise do líder e conseqüentemente da satisfação com a liderança, uma vez que o líder é o responsável pela condução dos trabalhos e, principalmente, pelo estímulo às equipes na execução das atividades que levam aos objetivos da empresa e, ou organização.

Compreende-se aqui que a satisfação no trabalho tem grande importância para o mundo organizacional e segundo os autores como Soares (2007), Alcobia (2001) e Hoppock (1935) entre outros, podemos afirmar que os fatores determinantes para satisfação seriam a remuneração, interação com a equipe, identificação com o trabalho desenvolvido e necessidades psicológicas e sociais. Assim como se observa acerca das teorias da liderança, a questão da satisfação também aparece multifacetada e relativamente carente de trabalhos acadêmicos que à abordem em sua totalidade.

Concorda-se também que seria demasiadamente limitante afirmar que é possível definir de forma clara, única e objetiva a temática da satisfação e, diante da literatura existente, identifica-se ideias semelhantes que nos permitem compreender que na satisfação no trabalho os comportamentos, os sentimentos e emoções de cada indivíduo, estão implícitas nas atitudes e eventualmente acabam emergindo. Da mesma forma que verificamos a constante mutabilidade das organizações no contexto do *Mundo VUCA*, a satisfação no trabalho também aparece como algo volátil. Assim, estar satisfeito hoje não significa a manutenção deste sentimento amanhã. Ademais, como os fatores que determinam a satisfação são variados, em determinado momento o indivíduo pode estar satisfeito com sua remuneração, por exemplo, mas aspetos psicológicos podem atrapalhar seu rendimento no trabalho ou vice-versa. Por fim, é relevante destacar o conceito definido por Senge (2017, p.489) sobre o novo papel da liderança nas organizações que aprendem: “Eles são responsáveis por construir organizações onde as pessoas expandem continuamente suas capacidades de entender complexidades, esclarecer visões e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados, ou seja, eles são responsáveis pela aprendizagem.”

Em uma das suas análises na obra *Liderando mudanças*, Kotter (1999) cita a trajetória do executivo Manny que num período de 10 anos de um reencontro no período de 40 anos a 50 anos, transformou-se totalmente, lucrando absurdamente milhões de

euros. Assim, é exposto por Kotter (1999, p.179) que “não existe nenhum impedimento genético para que haja uma evolução tardia”. O autor afirma que:

No século XXI, acredito que veremos mais líderes notáveis como esse, que desenvolvem suas aptidões através de um aprendizado vitalício, pois esse padrão de evolução está sendo cada vez mais recompensado por um ambiente de rápidas mudanças. Em um mundo estático podemos aprender praticamente tudo de que precisamos na vida aos quinze anos, e poucos de nós são escolhidos para ter liderança. Em um mundo em constante mudança, nunca podemos aprender tudo, mesmo que continuemos a evoluir aos noventa anos, e o desenvolvimento das aptidões de liderança torna-se importante para um número cada vez maior de pessoas.”

Assim, como as organizações são voláteis, seus líderes necessitam agir e possuir habilidade ou capacidades para acompanhar toda inovação e outros turbilhões de situações que todos estão sujeitos. Neste estudo optou-se por considerar o conceito de liderança exposto por Schein (2009, p. 369), pois o líder de aprendizagem encontra-se o mais adequado, sendo que ele “deve retratar a confiança de que a solução de problemas ativos leva à aprendizagem, e assim, dá um exemplo apropriado aos outros membros da organização. Será mais importante estar comprometido ao processo de aprendizagem do que a qualquer solução particular de um problema”. Logo, para que a organização consiga esse patamar de Organização de Aprendizagem e conforme demonstrado o papel fundamental do líder e da liderança existente é necessário que ocorra um processo, processo este que todos seres humanos ou organizações estão sucessivamente expostos cotidianamente, que são os processos de mudança. Kotter (1999) debruçou-se em analisar os maiores erros que acontecem nesse processo de mudança das organizações (ver quadro 6).

Dessa forma, analisando os erros cometidos, é possível observar como se fosse criado um fio condutor, de forma que mesmo que seja estabelecido metas, objetivos e a priorização dos processos com uma comissão ou grupo de trabalho composto por pelo menos uma liderança expressiva e forte, não é suficiente para não incorrer nos erros, sendo de suma importância o estabelecimento de visão precisa, correta e sensata. Comumente ouve-se a expressão de que as pessoas entram nas organizações porque são atraídas pelos valores, missão e visão que a organização comunica, saindo delas porque não estão satisfeitas com a chefia. Até que ponto, esta representação social tem fundamento empírico? Será que a satisfação com as chefias tem assim, uma tão forte relação com o perfil de liderança da chefia?

## Quadro 6 - Modelo de Kotter relativamente à Transformação Organizacional

Erros	Passos para transformação
Erro 1 – Permitir Complacência Excessiva – não priorizar os processos (não estabelecer a urgência)	Passo 1 - Estabelecer um senso de urgência -
Erro 2 – Falhar na criação de uma coalizão administrativa forte – A comissão que conduzirá a mudança ou proposição de alguma alteração, não contém uma liderança forte para que o trabalho seja valorizado.	Passo 2 – Criar uma forte coalizção orientadora
Erro 3 – Subestimar o poder de visão – Exposição de forma fraca a visão do grupo.	Passo 3 – Criar uma visão
Erro 4 – Comunicar a Visão de forma ineficiente – Mesmo informando a visão, muitas vezes ela decai pelo fato de que as ações não estão coerentes com a visão exposta	Passo 4 – Comunicar a visão com eficácia -
Erro 5 – Permitir que obstáculos bloqueiem a nova visão	Passo 5 - Dotar outros de empowerment para agir
Erro 6 – Falhar na criação de vitórias a curto prazo – não estabelecimento de objetivos e metas a curto prazo.	Passo 6 – Planejar e criar vitórias de curto prazo
Erro 7 – Declarar vitória prematuramente	Passo 7 – Consolidar as melhorias e gerar mais mudanças
Erro 8 – Negligenciar a incorporação sólida de mudanças à cultura corporativa	Passo 8 – Institucionalizar novas abordagens

Fonte: Elaborado pela autora.

Rad e Yarmohammadian (2006), num estudo empírico com 814 trabalhadores hospitalares encontraram uma correlação fortíssima entre a satisfação dos empregados com o comportamento dos líderes, sendo que a satisfação mais elevada estava relacionada com estilos de liderança mais participativos e com consideração pelos empregados. Este mesmo estudo encontrou diferenças de satisfação mais elevadas nos homens e nas posições mais elevadas, não tendo sido encontradas evidências comparando por escolaridade ou tipo de função. Os autores deste estudo concluem também que a insatisfação com a chefia estava muito relacionada com a falta de reconhecimento e respeito por parte dos gestores:

The recognition from managers for good performance is vital in increasing job satisfaction and is central to boosting morale. A supportive management style, demonstrated through open communication, respect and recognition could greatly improve the satisfaction of employees on the job” (Rad & Yarmohammadian, 2006, p.23)

O conhecimento maior sobre as motivações dos colaboradores por parte das chefias é fundamental para a satisfação dos primeiros, sendo que muitas vezes a

perspectiva de uns e outros não está alinhada e por isso é natural que o impacto da liderança possa ser negativo (Chen & Silverthorne, 2005; Lund, 2003; Rad & Yarmohammadian, 2006). A relação entre os estilos de liderança e a satisfação dos empregados está fortemente estudada na literatura (Bass, 1990; Sarros & Woodman, 1993), sendo que há atributos mais transformacionais da liderança, como exemplos a visão clara, uma menor hierarquia e maior proximidade ao poder têm sido consideradas fortemente associadas a maior satisfação com a liderança (Chen, 2001; Whitley, 1997).

Lok e Crawford (2004), compararam uma amostra de gestores australianos (n=129) com uma amostra de gestores de Hong Kong (n=208) e descreveram que culturas organizacionais mais apoiantes e inovadoras, assim como tendo líderes mais focados nas necessidades das pessoas têm um efeito mais positivo na satisfação e compromisso dos trabalhadores. Os resultados deste estudo identificaram um maior impacto das culturas inovadoras e apoiantes na amostra australiana, não se tendo encontrado diferenças, entre estas duas amostras de gestores, na satisfação e compromisso dos trabalhadores.

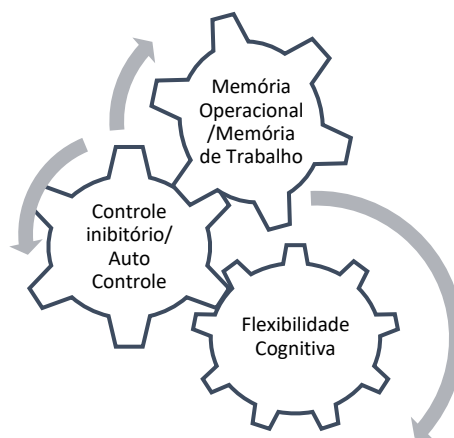
Parece-haver evidência empírica que culturas organizacionais mais próximas ao que se considera de AO estão mais associadas à satisfação com a liderança e com a satisfação em geral (Milne, 2007; Silverthorne, 2004; Yousef, 2000). Quando se trabalha em ambientes onde ações e sentimentos são percebidos pelos trabalhadores como tendo características aprendentes, a probabilidade de haver uma liderança que esteja alinhada com estes valores é maior, assim como a consequente satisfação dos trabalhadores com esta liderança mais apoiante e com respeito e reconhecimento do valor dos colaboradores para as soluções dos problemas. Este tipo de líderes e suas equipes de colaboradores são tão familiarizados com processos, procedimentos e práticas que permitem uma maior adaptabilidade aos diferentes e cada vez mais exigentes aos desafios que a realidade atual impõe, o que pode eventualmente também estar associado a um maior desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, pois que esta função executiva superior pode ser promovida neste tipo de ambientes mais psicologicamente seguros.

### CAPÍTULO III – FLEXIBILIDADE COGNITIVA

“Pensar fora da caixa” (autor desconhecido)

Na atualidade, o que traz vantagem competitiva para as organizações é sua capacidade de adquirir, sistematizar e transferir o aprendizado organizacional, onde a liderança é a principal engrenagem para que processo aconteça. Contudo, esse ambiente competitivo traz consigo vários fatores, dentre eles, uma turbulência de informações e conhecimento que afetam o principal recurso humano da organização – as pessoas. Foram expostos conceitos sobre aprendizagem, aprendizagem organizacional, liderança, fatores esses que atuam no campo do comportamento, contudo, antes do comportamento das pessoas que atuam nessas organizações, acontece a ação e o pensar frente aquela situação, seja para tomada de decisão, alteração, mudança ou solucionar um problema. Surge-se então a importância de o trabalho explicar de forma sucinta a capacidade do cérebro desse capital humano – as pessoas, em se adaptar a novos acontecimentos buscando o entendimento que a composição dessas flexibilidades cognitivas individuais gera também a flexibilidade estratégica e organizacional. A *Flexibilidade Cognitiva* está dentro de um conjunto de competências como necessárias para o controle e auto regulação comportamental que são denominadas como Funções Executivas, o termo foi proposto por Muriel Lezak em 1982. A Figura 6 sintetiza esse conceito:

**Figura 6 - Funções executivas e flexibilidade cognitiva**



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, conforme exposto por Rezende (n.d), as funções executivas também conhecidas como controle executivo configuram-se como “o mais complexo aspecto da cognição humana, pois tornam possível a capacidade das pessoas de se empenharem em comportamentos orientados a objetivos, planejamento, monitoramento e regulação de diferentes tipos de processos cognitivos, comportamentais, emocionais e, conseqüentemente, sociais”. Dessa forma, os cérebros dos indivíduos possuem uma tendência em adotar padrões de rotinas, seja o ritual de acordar ou o trajeto para o trabalho. Quando ocorre a alteração de um modelo preestabelecido, o surgimento de um desafio, as funções executivas são acionadas para que o corpo reaja diante da mudança, ou seja, “são, portanto, recrutadas em situações novas e complexas onde o processamento cognitivo controlado se faz necessário, permitindo que a gente ajuste nossas estratégias e comportamentos a mudanças e demandas do ambiente” (Rezende, n.d).

A *Flexibilidade Cognitiva* é, nesse sentido, a nossa habilidade de ajustamento de um determinado comportamento face às mudanças da situação, permitindo uma maior eficiência, desligando-se de uma tarefa previamente dominada, reconfigurando a um conjunto de novas respostas comportamentais para fazer face às novas demandas do ambiente. Possuir uma boa *Flexibilidade Cognitiva* relaciona-se com bons resultados ao longo da vida das pessoas, tais como a leitura, a resiliência a eventos de vida estressantes, melhores níveis de criatividade e melhor qualidade de vida (Dajani & Uddin, 2015).

Não é fácil medir a *Flexibilidade Cognitiva* tendo em consideração as diferentes formas de a conceitualizar. Às vezes é entendida como sendo parte de um processo em que se exige mudança de foco de atenção, outras vezes é operacionalizada como sendo a tarefa que estamos a medir, havendo uma maior tendência na investigação mais recente de operacionalizar este construto próximo ao constructo do paradigma comportamental associado com os correlatos de ordem neuronal. Este é um constructo que tem a propriedade emergente da Função Executiva e habitualmente é medido em ambiente laboratorial usando um conjunto de tarefas comportamentais que implicam mudanças cognitivas. A tarefa é por sua vez entendida como uma tentativa num conjunto de instruções para atingir uma resolução de problema, sendo que se avalia a capacidade das pessoas trocarem de tarefas conforme as instruções fornecidas pelo investigador.

Alguns autores estudam a *Flexibilidade Cognitiva* sob uma abordagem como teoria da aprendizagem (Spiro et al 1987; Carvalho (2000; 2002), observando que a

Teoria da Flexibilidade Cognitiva não pode ser considerada uma teoria geral (Spiro *et al.*,1992). A discussão relativamente à aquisição e transferência de conhecimento cedo juntou a variável da *Flexibilidade Cognitiva* (Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan, & Boerger, 1987). Existe um conjunto de temas, que na sua essência são condições para o desenvolvimento da mestria na complexidade e transferência do conhecimento que se associam claramente às características que se pretendem numa organização aprendente. Em seguida apresentamos resumidamente as ideias centrais de sete temas associados ao fenómeno da *Flexibilidade Cognitiva* (Spiro, Couson, Feltovitch & Anderson 1988):

*Evitamento da excessiva simplificação e regularização.* Temos habitualmente alguns preconceitos relativamente à excessiva simplificação dos fenómenos e, é certo que isso contribui para uma maior dificuldade na aquisição de novos conhecimentos. O nosso foco deve ser a demonstração das complexidades e irregularidades dos acontecimentos, pois, são estas as que nos permitem encontrar pistas e padrões que nos podem ser úteis à resolução de problemas, fugindo à superficialidade das leituras simplistas. Possuir uma representação da complexidade do problema depende muito desta visão mais completa do problema e isso só se consegue com uma profundidade da análise.

*Representações múltiplas.* A diversidade dos reportórios e de formas de pensamento em relação a um tópico específico contribuem para uma maior flexibilidade cognitiva, pois que, a representação simples e única de um esquema, lógica, linha de argumentação, protótipo ou analogia encerra e enrijece a análise. Um exemplo interessante que podemos partilhar, relaciona-se com o uso de metáforas mecânicas no ensino de fenómenos biomédicos, o que pode ser redutor na compreensão de fenómenos mais complexos como é o corpo/mente das pessoas. Importa que se possa integrar múltiplas analogias na explicação de um fenómeno complexo, pois, existe sempre o risco de ter uma analogia altamente atrativa a que os aprendentes se vinculam e sobre a qual é difícil de libertar-se.

*Centralidade dos Casos.* É muito difícil aplicar uma única teoria a um caso concreto, sendo bem claro que cada caso é um caso único e que as teorias que possamos ter sobre um determinado caso devem ocupar uma relevância secundária. O caso deve ter a primazia e o foco principal da nossa análise. A teoria assumirá a sua cota parte, mas nunca deve assumir o monopólio ou a centralidade.

*Construção do esquema (da rigidez para a flexibilidade).* Em domínios do conhecimento com um elevado grau de estrutura, o mais indicado é fazer a construção de uma base mais rígida e rotinizada para a aplicação de novas teorias e perspectivas que permitam a flexibilidade desejada. O valor do conhecimento já estabelecido deverá ser menor relativamente à mobilização do potencial conhecimento que se pode adquirir.

*Interconexão múltipla.* Devido à complexidade e pouca regularidade dos conceitos abstratos relativos a casos específicos a compartimentação do conhecimento não é uma opção. Urge considerar diferentes fontes de conhecimento para que a *Flexibilidade Cognitiva* exerça a sua função de interconecção. Os conceitos não podem ser considerados como se fossem “capítulos isolados”, mas sim sobre eles ser exercida um foco que possa relacionar de forma múltipla e aprofundada, o que estabelece sem dúvida diferentes caminhos para o acesso à memória do sistema organizado de conhecimento.

*Participação ativa, tutoria e suporte na gestão da complexidade.* O aprendente de saberes mais estruturados necessita de importante ajuda de auxiliares externos a si. Não basta ativamente procurar a aprendizagem, pelo que a ajuda de um tutor para orientar essa mesma aprendizagem pode ser uma mais valia no processo. Ora, este sistema pode ser humano ou não, havendo já soluções tecnológicas muito interessantes que podem cumprir esta função de tutoria e orientação. Por outro lado, a interação do aprendente com o sistema de aprendizagem, pode ajudar os gestores do sistema a melhorar o próprio sistema de orientação, acrescentando perspectivas e diversidade ao conhecimento.

Podemos com efeito dizer que, a *Flexibilidade Cognitiva* se relaciona com uma mudança de um foco simplista do conhecimento para uma múltipla representação dos aspectos que devem ser melhor considerados na resolução dos problemas, sendo igualmente associada à alteração dos esquemas genéricos do conhecimento para uma integração do conhecimento específico de uma dada situação/problema. Contudo, alguns autores abordam a flexibilidade como uma função executiva superior para o viés da neuropsicologia cognitiva – como uma habilidade no planeamento de ações e tomadas de decisões (Debiasi, 2013; Zuanetti, 2015). Buscando uma conceitualização mais contemporânea, a *Flexibilidade Cognitiva* apresenta-se como uma *soft skills*, ou

seja, uma habilidade e competência relacionada ao comportamento humano como forma de recurso humano e competitivo das organizações.

Corroborar-se com (Martin & Anderson , 1998, p. 2) ao afirmarem que “*Flexibilidade Cognitiva* refere-se à consciência de uma pessoa das alternativas de comunicação, disposição para se adaptar a situação e autoeficácia em ser flexível”, sendo também uma competência para comunicação (Bochner & Kelly, 1974; Martin & Rubin, 1995; Richmond & McCroskey, 1990; Spitzberg & Cupach, 1984; Wiemann, 1977). Assim, a adaptabilidade e a *Flexibilidade Cognitiva* estão diretamente relacionadas, o que torna as pessoas dispostas a experimentar novas formas de comunicação, a encontrar situações desconhecidas e a adaptar comportamentos para atender às necessidades contextuais, melhorando a sua comunicação intrapessoal que afeta a qualidade da comunicação interpessoal (Martin & Anderson, 1998). Muitas vezes o ambiente necessita da mudança de pensar ou da mudança comportamental da pessoa, de forma que o cérebro realize essa “ginástica” na tentativa de buscar a melhor solução, para que a pessoa cumpra também não somente com o mudar, alterar, mas que essa flexibilidade resulte também na melhor solução. Assim “a autoeficácia é parte da *Flexibilidade Cognitiva* porque até se as pessoas estão cientes que existem escolhas alternativas de comportamento em uma determinada situação e estão dispostas a ser flexíveis, elas também precisam acreditar que são auto eficazes para produzir o comportamento desejado” (Martin & Anderson , 1998, p. 3)

Perry (2019) faz uma abordagem sob a perspectiva de alteração da mentalidade, na qual a *Flexibilidade Cognitiva* é composta por duas funções principais: 1) *troca de tarefas* (também conhecida como mudança de *set*) e 2) *mudança cognitiva*. Embora as duas subcategorias de *Flexibilidade Cognitiva* pareçam semelhantes, existem diferenças importantes. A *troca de tarefas* é a habilidade inconsciente de mudar a ação e a atenção de uma tarefa para outra. O processo foi cunhado em 1927 pelo psicólogo educacional Jersild depois de descobrir que as cobaias tinham um desempenho mais lento ao alternar entre duas tarefas. A *mudança cognitiva*, entretanto, é uma mudança consciente na atenção. É prevalente entre os terapeutas cognitivos porque mostra uma vontade de dominar a cognição. Tanto a *troca de tarefas* quanto a *mudança cognitiva* são cruciais para a adaptação às situações ambientais. A *Flexibilidade Cognitiva* acontece então de forma inconsciente e consciente.

Ao refletir sobre essa alteração de mentalidade que acontece nesses processos de mudanças, Dweck (2017) traz uma abordagem que todas as pessoas possuem seu *mindset*, que é modelo mental, percepção do mundo e padrões de pensamento: É neste contexto que surge a importância de a investigação trazer um olhar para essa habilidade, entender essa capacidade que o indivíduo possui frente a aprendizagem e mudanças comportamentais ou administrativas. Pretende-se abordar de forma híbrida e sistêmica a flexibilidade cognitiva, analisando-a sob perspectiva do autorrelato. As organizações aprendentes, são as organizações que estão em constante processo de aprendizagem, de forma que a criação e transformação do conhecimento é o seu principal artefato frente as transformações e mudanças ambientais que constantemente ela e seus colaboradores estão inseridos, pois o mundo de hoje não é o mundo de amanhã e o exemplo atual é o momento de pandemia do covid-19.

A flexibilidade cognitiva torna-se uma chave para essas turbulências e ambiguidade vivenciadas, de forma que atua com preponderância nesses ambientes de *Flexibilidade Cognitiva* e também a flexibilidade estratégica e organizacional. O momento mais difícil para organizações de forma que realizem uma ginástica organizacional pautada em sua elasticidade e versatilidade para transformação são os desafios oriundos de uma mudança, seja ela no âmbito individual, grupal ou organizacional. Buscando o desenvolvimento de uma proposta de mudança organizacional descomplicada e tangível, Schein (2009, p. 298) propõe um modelo gerenciado e planejado, visto que as outras formas elencadas são morosas e não controláveis, pautado no estudo da função das estruturas cognitivas “como conceitos, crenças, atitudes, valores e suposições, é organizar a massa de estímulos ambientais, dar-lhe sentido e, desse modo, fornece um senso de previsibilidade e significado ao indivíduo”.

Dessa forma, para que a mudança organizacional transformadora ocorra, fato esse intrinsecamente relacionado com as Organizações Aprendentes, é necessário que aconteça o *Coping Process*, ou seja, uma mudança cognitiva e esforços cognitivos para lidar com situações de desafios. Essa mudança é tratada por Lewin como desequilíbrio de descongelamento ou criação de uma motivação para mudar, sendo composto por três processos: 1) negação da validade dos dados; 2) conexão dos dados; e 3) segurança psicológica. Ver quadro 7.

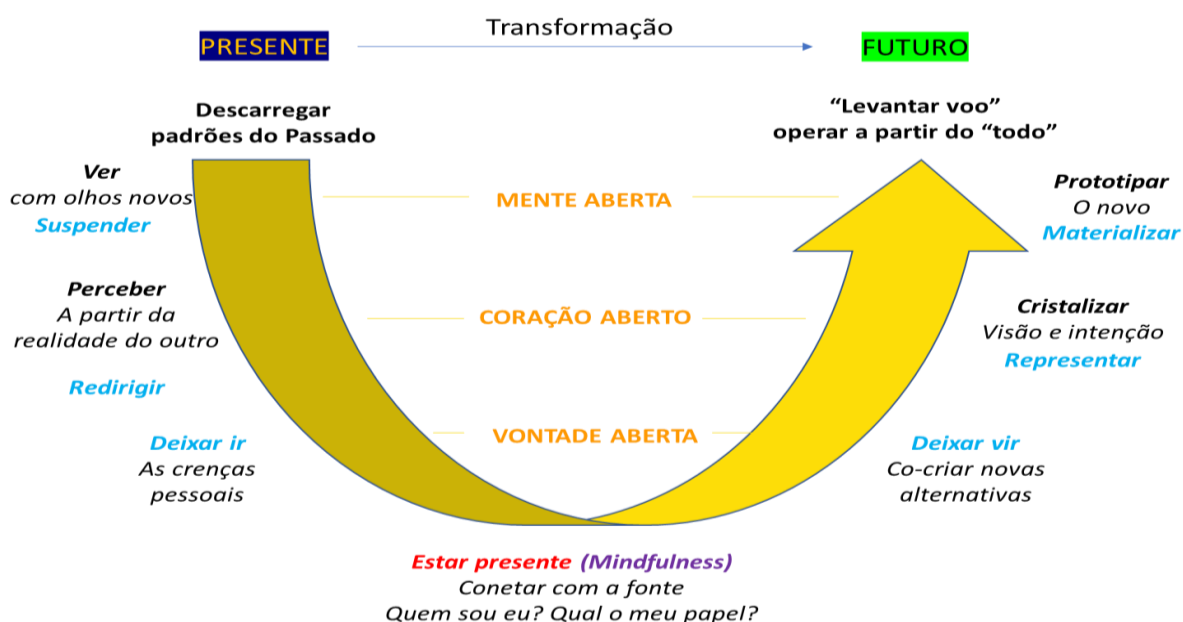
## Quadro 7 - Motivação para mudar

Negação da validade dos dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações que mostram a organização que suas metas não estão sendo cumpridas</li> <li>• Exemplo: Permanência e êxito dos estudantes</li> </ul>
Conexão dos dados - Ansiedade e Culpa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mudança cria sentimentos de ansiedade e culpa, por vezes alterando a competência de alguém</li> <li>• Ex: Posição de poder, alteração identidade, alteração grupo</li> </ul>
Segurança Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A forma de superar a resistência para mudança, através do fortalecimento cognitivo.</li> <li>• Estabelecimento de etapas para segurança psicológica</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Para que ocorra uma mudança transformadora tanto na pessoa, quanto num grupo ou em uma organização, uma das capacidades é a da aprendizagem, porém, tão importante quanto a aprendizagem, é o processo de desaprendizagem, o reaprender, pois, esse é uma das principais dificuldades que as organizações enfrentam para mudança (Schein, 2009). Scharmer (2019), na sua *Teoria do U*, também afirma que esta é uma etapa fundamental no processo de transformação. Ver figura 7

Figura 7 - Teoria do U de Otto Scharmer



Fonte: Adaptado de Scharmer (2016)

Segundo este autor, alguém que no presente se imagina poder estar num futuro diferente e melhor, deve começar por "descarregar os padrões do passado" para poder "ver com outros olhos" num estado a que apelidou de "open mind". Depois de

descarregar os padrões do passado suspendendo as antigas formas de olhar a realidade, Scharmer afirma que importa redirecionar o olhar para o outro ou externo a nós, estado de “*open heart*”, deixando ir as crenças pessoais mais condicionadoras e assim entrar num estado de “*open will*”.

Essa dificuldade de mudar pautada na desaprendizagem, está vinculada aos conceitos, valores, conhecimentos que muitas vezes se tornam identidade da pessoa ou da organização, gerando o que Schein denomina de *embedded* (embutido). E nesse processo todo de mudança organizacional, onde a investigação permeia pela aprendizagem, influência que o líder gera no grupo e para organização, que chamamos a atenção para a terceira fase do processo, que é a segurança psicológica explanada nessa investigação sob a capacidade das pessoas diante dos desafios, alterações comportamentais, reflexão e mudança como é executado cognitivamente suas ações e alterações ambientais. Para que aconteça toda essa alteração organizacional, oriunda da flexibilidade cognitiva, a organização necessita de uma reestruturação cognitiva. A reestruturação cognitiva, acontece no momento de *disconforming* (descongelamento), ou seja, o momento que a organização ou pessoas tomam conhecimento da necessidade de alteração, de forma que isso vai implicar em um processo de reaprender, e “essa essência da nova aprendizagem é, geralmente, alguma redefinição cognitiva de alguns conceitos essenciais (core) no conjunto de suposições” (Schein, 2009, p.368) faz a seguinte reflexão importante sobre o Mundo VUCA:

Se o mundo está tornando-se mais turbulento, exigindo maior flexibilidade e aprendizagem, isso não implica que as culturas fortes, crescentemente, se tornarão um passivo? Isso não significa, então, que o processo de criação cultural é potencialmente disfuncional para estabilizar as coisas, enquanto a flexibilidade pode ser mais apropriada? Ou é possível imaginar uma cultura que, por sua natureza, seja orientada à aprendizagem, adaptativa e flexível? Pode-se estabilizar aprendizagem e a mudança perpétuas? Com o que parece uma cultura que favoreceu a aprendizagem e a flexibilidade perpétuas?

Para Schein (2009), o líder deve reunir algumas características e habilidades para as surpresas do amanhã, de forma que perceba essas necessidades e implemente as mudanças necessárias para sobreviver, onde serão divididas em suposições e comprometimentos conforme:

- *Suposições*: Proatividade, positivas sobre a natureza humana, O ambiente pode ser dominado, Orientação em relação ao futuro.

- *Comprometimento*: Aprendizagem para aprender, Verdade mediante pragmatismo e averiguação, Comunicação relevante da tarefa e plena e aberta, Diversidade, Pensamento Sistêmico e Análise Cultural.

Assim, observa-se que todo processo de mudança envolve grandes alterações e o principal agente para que torne esse processo mais efetivo - O líder deve reunir competências transversais, de modo que “deve acreditar no poder da aprendizagem e, pessoalmente, exigir uma habilidade para aprender, buscando e aceitando o *feedback* e mostrando flexibilidade de resposta à medida que as condições se modificam” (Schein, 2009, p. 370). Portanto, a flexibilidade é um fator de suma importância para o líder, tanto quanto o pensamento sistêmico posto por Senge, devendo “acreditar que o mundo é intrinsecamente complexo, não linear, interconectado e excessivamente determinado no sentido em que a maioria das coisas é causada pela multiplicação”. (idem, p. 375)

Essa *Flexibilidade Cognitiva*, constitui-se na capacidade dinâmica que a organização deve ter que é “a capacidade da empresa de integrar, construir e reconfigurar competências internas e externas para lidar com ambientes em rápida mudança” (Teece, Pisano e Shuen, 1997, p. 516). Com relação a flexibilidade organizacional ela é definida como “a capacidade das empresas de acompanhar a evolução do mercado, bem como de responder rapidamente a condições de mercado imprevisíveis e inesperadas.” (Jivande, Sanches, & Trespalacios, 2012, p. 1080). Refletir sobre a medida da *Flexibilidade Cognitiva* autorrelatada é um dos objetivos deste estudo. A ação pode ser tratada sob a capacidade da pessoa em reavaliar os seus padrões de comportamentos e substituí-lo por comportamentos mais eficazes ou socialmente aceites, contribuindo para uma alternância cognitiva mesmo quando a situação deixou de atender ao esperado (Guerra, Candeias, & Prieto, 2014).

Diversos têm sido os instrumentos usados para medir a *Flexibilidade Cognitiva*. Entre eles estão várias medidas baseadas no desempenho, como o *Stroop Color and Word Test* (Golden, 1978), *Trail Making Test Parte B* (TMT; Reitan & Wolfson, 1993), *Wisconsin Card Sorting Test* (WCST; Berg, 1948), e um número limitado de medidas de autorrelato, como o *Alternate Uses Test* (Wilson et al., 1975), *Attributional Style Questionnaire* (ASQ; Peterson et al., 1982), a *Escala de Flexibilidade Cognitiva* (CFS; Martin & Rubin, 1995) e o *Inventário de Flexibilidade Cognitiva* (Dennis, & Wal, 2009), entre outras. Aqui objetiva-se estudar a *Flexibilidade Cognitiva* como competência percebida pelo participante através das respostas ao CFI.

## CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

---

Neste capítulo apresentar-se-ão as questões e hipóteses de investigação, metodologia e procedimento de recolha dos dados. Para Correia e Mesquita (2014, p.35) “Os métodos selecionados para essas observações determinam a qualidade dos dados obtidos. A discussão da metodologia deve incluir as fontes dos dados que serão utilizados, a sua recolha e explicar os procedimentos para a concretização da respetiva análise”. A pesquisa aconteceu no do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul *Campus Aquidauana* e *Campus Ponta Porã*, nos quais ambos possuem o mesmo organograma e com aproximadamente 100 servidores cada. É oportuno mencionar que, considerando o recente período eleitoral realizado em 2019 para escolha do Reitor e Diretores-Gerais, o *Campus Aquidauana* possui uma gestão que continuará com os trabalhos desenvolvidos e o *Campus Ponta Porã* passou por toda uma reestruturação da gestão, com troca de todos os diretores e coordenadores.

Buscou-se uma abordagem de pesquisa quantitativa com todos os servidores das duas organizações, realizando uma análise das ações e sentimentos das organizações aprendentes através do questionário *School Success Profile - Learning Organization (SSP-LO)*, Análise da satisfação com a chefia imediata através do questionário *Job Descriptive Index - Supervision Scale (JDI)* e análise de ações e situações relacionadas a *Flexibilidade Cognitiva* através do questionário *Cognitive Flexibility Inventory (CFI)*. Utilizou-se uma análise descritiva, correlacional, comparativa e preditiva baseando em estudo de caso, de forma que no final do trabalho houve sugestão de proposta de melhorias de acordo com o nível de aprendizagem e execução das características da organização aprendentes, indicando processos ou procedimentos para o sucesso das ações.

### 4.1 - Objetivos e Hipóteses

As Organizações Aprendentes são um *status/patamar* que uma organização obtém na transformação, sistematização e transferência do conhecimento, tornando-se uma eterna aprendente. Dessa forma, o interesse na análise do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul surgiu por ser a instituição que a pesquisadora trabalha, de forma que a pesquisa trouxesse uma análise e reflexão para os gestores, corroborando assim com o entendimento de Gil (2002) quando identifica a pesquisa com razões de ordem

intelectual, que decorre do desejo de conhecer e aprofundar o conhecimento e de razões de ordem prática, conhecer o assunto de forma a executá-lo de forma eficiente.

No final do ano de 2019, o IFMS passou pelo processo eleitoral para escolha do Reitor e seus Diretores-Gerais para o período de 4 anos, sendo o período estipulado de dezembro de 2019 a dezembro de 2023. Esse processo faz parte da composição e funcionamento de todos os Instituto Federais do Brasil, conforme versa a Lei 11.892 de 29/11/2008 onde a comunidade local, docentes, discentes e técnicos administrativos elegem ou reelegem os novos gestores para um mandato de 4 anos. Dessa forma, para que a pesquisa trouxesse o máximo de análise para a Instituição, optou-se por comparar dois *Campi* com idade de funcionamento, estrutura física e de recurso humanos iguais, contudo, o *Campus* Aquidauana reelegeu a Gestora que estava há 4 anos e o *Campus* Ponta Porã elegeu um novo Diretor-Geral e que realizou a troca de todos os cargos de chefia. Decorrente dessa mudança de liderança ocorreu o questionamento se tal ação ela poderia ser evidenciada em termos de algumas variáveis ao comparar as duas unidades.

Assim, a investigação pautou-se em investigar dois *campi* do IFMS como Organização Aprendente, sendo que o *campus* Aquidauana mesmo com o processo eleitoral, manteve a gestão atual e o *campus* Ponta Porã, foi eleita outra gestão. O processo eleitoral acontece a cada 4 anos na instituição, onde na maioria das vezes acontece troca de liderança, extraindo-se os seguintes objetivos:

***Objetivo Geral:*** Analisar se os *campi* Aquidauana e Ponta Porã do IFMS possuem características de uma *Organização que Aprende*.

***Objetivos Específicos:***

- Analisar se existe diferença entre duas organizações orgânicas do IFMS
- Analisar as características que uma OA possui relação com a Satisfação com a Chefia Imediata e a Flexibilidade Cognitiva
- Analisar se a OA é fator preditivo para Satisfação com a chefia imediata
- Analisar se a OA é fator preditivo para a Flexibilidade Cognitiva

Para Correia e Mesquita (2014, p.38) as questões de investigação devem ser “claras; específicas; passíveis de resposta; inter-relacionadas e substantivamente relevantes”. Assim, elencado o objetivo Geral e específicos da investigação,

apresentam-se as hipóteses possíveis de acordo com os instrumentos de avaliação e em consonância com a literatura.

**Hipótese 1** - Os *campi* Aquidauana e Ponta Porã possui características de uma organização aprendente.

**Hipótese 2** – Prevê-se que o tempo de gestão de uma organização é fator relevante para que se possua um status de *Organização que Aprende*. Detalhadamente, prevê-se analisar se o *campus* Aquidauana, que não houve troca de gestores, possui valores significativamente superiores ao *campus* Ponta Porã que está com gestores recém-empossados.

**Hipótese 3** - Existe relação estatisticamente significativa entre a *Organização Aprendente*, a *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva*.

**Hipótese 4** - Será que a *Organização Aprendente* é fator preditivo para *Satisfação com a Chefia Imediata*?

**Hipótese 5** - Será que a *Organização Aprendente* é fator preditivo para *Flexibilidade Cognitiva*?

#### **4.2 - Organização Pesquisada**

Criado em 2008 através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que é formada por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, 24 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II. Um fato relevante que antecedeu a criação do IFMS se deu em 2007 com a sanção da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, que criou escolas técnicas e agro técnicas federais. Na ocasião, foram instituídas a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, e a Escola Agro técnica Federal de Nova Andradina. No ano seguinte, com a reestruturação da Rede Federal, o IFMS foi criado com a previsão de instalação dos *Campi* Campo Grande e Nova Andradina. Na ocasião, o MEC designou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como tutora do processo de implantação pelo período de dois anos. Em 2009, com o novo projeto de expansão da Rede Federal, foram criados outros cinco *Campi* nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. O ano de

2014 marca a mais recente etapa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e Mato Grosso do Sul ganha mais três *Campi* localizados nas cidades de Dourados, Jardim e Naviraí.

**Figura 8 - Linha do tempo IFMS**



Fonte: PDI, 2019-2023.

Conforme previsto na Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais (IFs) são instituições multicampi (Art. 2º) que possuem natureza jurídica de autarquia e são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Art. 1º), possuindo proposta orçamentária anual identificada para cada *Campus* e a reitoria (Art. 9º).

**Figura 9 - Missão, visão e valores do IFMS**

MISSÃO	VISÃO	VALORES
PROMOVER A EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA POR MEIO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NAS DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO, FORMANDO PROFISSIONAL HUMANISTA E INOVADOR, COM VISTAS A INDUZIR O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL LOCAL, REGIONAL E NACIONAL.	SER RECONHECIDO COMO UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE EXCELÊNCIA, SENDO REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INOVAÇÃO</li> <li>• ÉTICA</li> <li>• COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL</li> <li>• TRANSPARÊNCIA</li> <li>• COMPROMISSO SOCIAL</li> </ul>

Fonte: PDI, 2019-2023

O IFMS oferta 24 cursos, que perpassam por cursos técnicos de nível médio à graduação, distribuídos em seis eixos: infraestrutura; controle e processos industriais; informação e comunicação; produção alimentícia; recursos naturais; gestão e negócios. Também oferta cursos de qualificação profissional e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Outro elemento que merece destaque é acerca da urbanização do estado de Mato Grosso do Sul, Unidade da Federação caracterizada pelo reduzido número de municípios (79 no total), ocupando uma área de 357.145,532 km<sup>2</sup>.

**Figura 10 - Áreas de Abrangência dos Campi**



Fonte: PDI, 2019-2023.

O resultado imediato dessa configuração é a grande distância entre as sedes municipais das principais cidades, por um lado, e a dimensão considerável da área de

abrangência de cada *Campus* que, além de atender as demandas dos municípios sede, é responsável por levar cursos na modalidade EAD a todos os municípios que compõem as suas regiões geográficas. As características socioeconômicas de cada região de Mato Grosso do Sul e as demandas do setor produtivo social, cultural, local e regional são levadas em consideração no momento de definição dos cursos oferecidos pelo IFMS. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023:

A atuação do Instituto também se relaciona com contextos geográfico e cultural do estado. Situados, respectivamente, nas regiões de fronteira com a Bolívia e o Paraguai, os *Campi* Corumbá e Ponta Porã têm a intenção de estabelecer com as cidades dos países vizinhos uma relação de aproximação, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Porém, para que as populações boliviana e paraguaia sejam atendidas pelo IFMS, é necessário que se institua uma política nacional que possa viabilizar acordos de cooperação técnica com instituições instaladas nas cidades dos países que fazem fronteira com o Brasil. (IFMS, PDI 2019-2023 pp. 33)

Para a realização da presente pesquisa elegemos, dentre as dez unidades já citadas, os *campi* Aquidauana e Ponta Porã. Ambos foram implantados na segunda etapa de expansão do IFMS ocorrida no ano de 2009 e contam com uma estrutura semelhante, (infraestrutura física, quadro de servidores, número de estudantes) o que permite estabelecer parâmetros mais justos de análise e comparação.

#### **4.3 - Amostra**

O Universo amostral é compreendido pelo *Campus* Aquidauana e o *Campus* Ponta Porã, ambos possuem a mesma estrutura física e de pessoal, compostos com 45 técnicos administrativos e 60 docentes. Os *Campi* são compostos por três direções: Direção-Geral, Direção de Ensino Pesquisa e Extensão e Direção de Administração. Dentre os demais cargos, as unidades possuem os coordenadores de ensino que nos questionários foram identificados através dos cargos comissionados denominados FCC sendo estes ocupados exclusivamente por docentes, sendo as outras coordenações, tanto na Direção de Ensino quanto na Direção de Administração, que foram identificados através dos cargos comissionados de FG 1 e FG2, sendo estas ocupadas tanto por docentes como técnicos administrativos. Assim, cada *Campus* possui um total estimado de 100 servidores, sendo 3 Direções, 5 coordenadores de curso (FCC) e 8 coordenadores tanto da área da administração quanto do ensino, com um estimado de 84 servidores sem cargo de chefia ou gestor.

O estudo não se limitou em analisar somente os gestores/chefes visto que a pesquisa engloba uma avaliação das instituições de forma sistêmica, para que se então possa analisar suas características frente a organização que aprende. Cabe destacar que a pesquisa fora desenvolvida no Brasil, no qual o projeto da investigação foi submetido na plataforma de ética brasileira a qual analisa e autoriza as pesquisas com seres humanos conforme resolução 466/12/CNS/MS relatando que a primeira versão da pesquisa não havia o questionário da flexibilidade cognitiva, dessa forma, passou por uma reanálise sendo aprovado novamente.

#### 4.3.1 Caracterização da Amostra

Realizou-se uma caracterização da amostra de acordo com o questionário sociodemográfico aplicado, de modo que possa apresentar os inqueridos de acordo com sua relação demográfica e institucional.

**Quadro 8 - Caracterização da amostra sociodemográfica (n=100)**

Variável	Frequência / %
1) Qual seu campus?	
Campus Aquidauana	46
Campus Ponta Porã	54
2) Qual sua idade?	
21 a 29 anos	17
30 a 40 anos	52
40 a 49 anos	22
50 a 59 anos	8
>=60 anos	1
3) Qual seu sexo?	
Masculino	52
Feminino	48
4) Qual seu estado civil?	
Solteiro	43
Casado/união estável	53
Divorciado	4
5) Qual a sua escolaridade?	
Ensino médio completo	2
Graduação	10
Pós-Graduação Latu Sensu	32
Mestrado	38
Doutorado	18

Participaram neste estudo 100 servidores, dentre eles docentes, docentes temporários e técnicos administrativos, o que corresponde a 50% da amostra total, sendo subdividido em 46% ao *campus* Aquidauana e 54% ao *campus* Ponta Porã. As idades dos participantes estão maioritariamente compreendidas entre 30 a 40 anos. Relativamente ao sexo 52% corresponde ao sexo masculino e 48% corresponde ao sexo feminino, não houve manifestação a outro tipo de gênero. Quanto ao estado civil 53% são casados, 43% são solteiros e 4% são divorciados. Quanto a escolaridade a maioria tem formação em mestrado 38% e 2% possuem ensino médio, 10% possuem graduação, 32% possuem pós-graduação *latu sensu* e 18% possuem doutorado.

**Quadro 9 - Caracterização da Amostra de acordo com o Perfil Institucional (n=100)**

Variável	N/%
Qual seu vínculo institucional?	
Servidor (a) Efetivo	92
Servidor (a) Temporário	8
Qual seu cargo?	
Técnico Administrativo	52
Docente	40
Docente Temporário	8
Possui algum cargo comissionado?	
Não	72
Sim, diretor	7
Sim, Função de Coordenação de curso (FCC)	6
Sim, FG 1 ou FG2	15
Se possui algum cargo de Direção, Coordenação ou Função Gratificada, está a quanto tempo?	15
Entre 1 ano e 2 anos	6
> 3 anos	8
Há quanto tempo trabalha no IFMS?	
< 1 ano	12
1 a 3 anos	16
3 a 5 anos	39
5 a 10 anos	30
Qual o sexo do seu superior hierárquico	
Masculino	55
Feminino	45
Sua formação acadêmica possui relação direta com seu cargo e/ou função atual?	
Não possui relação	15
Possui relação direta	73
Possui relação indireta	12
Atualmente você reside na mesma cidade do seu trabalho?	
Resido na mesma cidade	68
Resido em outra cidade e viajo diariamente	12
Resido em outra cidade e viajo semanalmente para o	20
Capacitação para o exercício das atividades n IFMS:	
Não vejo necessidade de realizar capacitações	2
Realizo somente as capacitações do IFMS	6
Busco capacitações além das oferecidas pelo IFMS	92
Você pretende permanecer no IFMS?	

Pretendo permanecer pelos próximos anos	46
Pretendo permanecer até aposentar	32
Não pretendo permanecer	10
Por que escolheu ingressar no IFMS?	
Pelo plano de cargos e carreiras	40
Pelo salário	14
Pela proposta institucional (Missão, Visão e Valores)	17
Por falta de oportunidades melhores	9
Outros	20

Quanto as questões relacionadas com o vínculo institucional, a amostra ( $n=100$ ) apresentou que 92% são servidores efetivos e 8% servidores não efetivos (categoria dos docentes temporários). Relativamente ao cargo 52% são técnicos administrativos e 48% são docentes e quanto a ocupação de funções 72% não possuem função, 15% ocupam as funções FG 1 e FG2, 7% são diretores e 6% são FCC (coordenadores de cursos). E quando analisado o tempo de exercício dessas funções, 15% estão menos que 1 ano, 8% mais que 3 anos e 71% não se aplica. Quanto ao tempo de trabalho na instituição, 39% estão entre 3 e 5 anos, 30% estão entre 5 e 10 anos, 16% estão entre 1 a 3 anos e 12% estão a menos de 1 ano. Com relação ao sexo do superior hierárquico 55% possuem o sexo masculino como chefia imediata e 45% possuem o sexo feminino. Quanto a formação acadêmica e estar relacionada com o cargo 73% possui relação direta, 15% não possui relação e 12% possuem relação indireta. Acerca do local de residência, 68% residem na cidade do *campus*, 20% residem em outra cidade e viajam semanalmente e 12% residem em outra cidade e viajam diariamente. Em relação a capacitação para o exercício das atividades, 92% buscam capacitações além das oferecidas pelo IFMS, 6% realizam somente as capacitações do IFMS e 2% não vê a necessidade de realizar outras capacitações. Quanto a permanência no IFMS, 40% ingressou no IFMS pelo plano de cargo e carreiras, 17% pela proposta institucional – Missão, Visão e Valores, e 14% pelo salário, 9% por falta de oportunidade melhores e 20% por outros motivos.

#### 4.4 - Variáveis em Estudo

A identificação e relação das variáveis é a essência de todo trabalho de investigação, pois, através desses pontos que o trabalho será permeado de forma a obter as respostas para questões/hipóteses levantadas. Para Fortin (1999, p. 36) “Quando um conceito é colocado em ação numa investigação ele toma o nome de variável. As variáveis são qualidades, propriedades ou características de objetos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação”. Assim, essas observações relacionadas

aos objetivos da pesquisa, as variáveis, são classificadas por esse mesmo autor como manipuladas ou controladas: 1) variáveis independentes e dependentes 2) variáveis atributo e 3) variáveis estranhas. As variáveis independentes são aquelas que influenciam, são determinantes para o efeito e manipuláveis pelo investigador de forma a conseguir o resultado esperado que são as variáveis dependentes, ou seja, é o comportamento em virtude da variável independente. Para Marconi & Lakatos (2010), é o fator que aparece, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável independente. A investigação pautou-se em identificar a variáveis centrais de forma a ficar alinhada com os objetivos e hipóteses do estudo. Portanto, as variáveis centrais do nosso estudo são: *Organização Aprendizente*, a *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva*.

*Organizações aprendizente (Total)*

*Ações:*

Trabalho em Equipe  
Inovação  
Envolvimento  
Circulação da Informação  
Tolerância ao Erro  
Orientação para os resultados.

*Sentimentos:*

Propósito Comum  
Respeito  
Coesão  
Confiança  
Apoio Mútuo  
Otimismo.

*Satisfação com a chefia direta:*

Perfil de liderança da chefia imediata

*Flexibilidade Cognitiva:*

Autopercepção, autorrelato

Nas *análises exploratórias* foram consideradas as seguintes variáveis:

A) Variáveis sociodemográficas

*Campus*  
Idade  
Sexo  
Estado civil  
Escolaridade

## B) Variáveis profissionais

### Vínculo Institucional

- Servidor Efetivo
- Servidor Temporário

### Tipo de Cargo

- Técnico Administrativo
- Docente
- Docente Temporário

### Ocupação de função/Cargo comissionado

- Não ocupante
- Diretor
- Função de coordenação de curso
- Função gratificada (FG1 ou FG2)

### Tempo de ocupação da função/cargo comissionado

- < 1 ano
- Entre 1 ano e 2 anos
- > 3 anos

### Tempo de instituição

- < 1 ano
- 1 a 3 anos
- 3 a 5 anos
- 5 a 10 anos

### Sexo do superior hierárquico

- Masculino
- Feminino

### Relação da formação acadêmica e o cargo

- Não possui relação
- Relação direta
- Relação indireta

### Residência

- Mesma cidade
- Outra cidade e viaja diariamente
- Outra cidade e viaja semanalmente

### Capacitação para o exercício das atividades

- Não vê necessidade
- Somente do IFMS
- Realiza além das oferecidas pelo IFMS

### Tempo de permanência no IFMS

- Próximos anos

- Até aposentar
- Não pretende permanecer

#### Motivo de ingresso no IFMS

- Plano de cargos e carreiras
- Salário
- Proposta Institucional (Missão, Visão e Valores)
- Falta de oportunidades melhores

### 4.5 - Instrumentos

Como já anteriormente descrito, este estudo usou diversos inquéritos por questionário: o *SSP-LO*, o *JDI (supervision)*, o *CFI* e um sóciodemográfico.

#### O *SSP-LO*

Devido as hipóteses de investigação envolverem uma problemática relativa as OA, optou-se pela utilização do instrumento de recolha de dados através do questionário adaptado tendo como base o questionário *SSP-LO* (Bowen *et al.*, 2006), perante o Modelo conceptual fundado por Bowen - o *Perfil da Escola Aprendizente* (Bowen *et al.*, 2006). O *SSP-LO* surgiu com Bowen no estado de Carolina do Norte através da necessidade dos EUA em avaliar o perfil das escolas públicas ante as características de uma OA. Conforme Bowen (2006, p.99) “O *SSP-LO* resultou de uma revisão abrangente da literatura sobre aplicação do conceito de organização de aprendizagem em escolas públicas, que identificou dois domínios de aprendizagem organizacional: ações e sentimentos”. Esse instrumento tem sua confiabilidade e validade testada em escolas de ensino básico e secundário no EUA, sendo um dos poucos instrumentos para as organizações de ensino. O Instrumento tem por finalidade medir o funcionamento das Escolas como Organizações que aprendem, traz a confiabilidade de validade da pesquisa como instrumento de medida de um estudo empírico.

O *SSP-Lo* na versão original é composto por 44 itens, sendo 6 relativos a perfil do desempenho pessoal e escolar, e dois itens que avaliam o perfil pessoal. Para a investigação, optou-se por a utilização dos itens e dimensões que estão relacionados com a aprendizagem organizacional, utilizando somente 36 itens. Os primeiros 18 *itens* avaliam a componente Ação, enquanto que os 18 restantes avaliam a componente do Sentimento. É dividido em 12 dimensões – sendo seis dimensões relacionadas com a Ação (Orientação para Trabalho em Equipe,

Inovação, Envolvimento, Circulação da Informação, Tolerância ao Erro e Orientação para os resultados) e seis dimensões relacionadas com os Sentimentos (Propósito Comum, Respeito, Coesão, Confiança, Apoio Mútuo e Otimismo). O instrumento foi traduzido para o português de forma que ficasse o mais equivalente possível para linguagem e gramática utilizada, procurando realizar uma tradução direta de forma que mantivesse o significado original. Os itens estão organizados de forma que as duas componentes (ações e sentimentos) são tratadas separadamente, contudo, as 12 dimensões (6 de cada componente), são abordadas seguindo um padrão de forma que o respondente realize a avaliação de cada item individualmente de cada dimensão, no questionário para maximizar a sua dispersão no que diz respeito a cada componente (Ações e Sentimentos) da OA. Os primeiros 18 itens avaliam a componente Ação, enquanto que os segundos 18 avaliam a componente do Sentimento.

**Quadro 10 - Correspondência dos itens em relação às escalas (Total, Ações e Sentimentos) e subescalas e seus Alphas de Cronbach (n=100)**

<b>Ações (Alpha =.962)</b>	
<b>Orientação para o trabalho em equipe</b> <i>Alpha =,841</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a. Trabalhar em conjunto como equipe.</li> <li>• g. Recorrer ao outro em busca de consulta e conselho.</li> <li>• m. Unir para responder aos desafios e solucionar problemas</li> </ul>
<b>Inovação</b> <i>Alpha =,86</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• b. Receber e apreciar novas ideias.</li> <li>• h. Manter uma mente aberta sobre novas maneiras de fazer coisas.</li> <li>• n. Ter vontade de experimentar novas práticas.</li> </ul>
<b>Envolvimento</b> <i>Alpha =,71</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• c. Procurar as ideias e opiniões dos Aluno/as.</li> <li>• i. Trabalhar com os pais como parceiros no processo educacional.</li> <li>• o. Reunir e colaborar com organização e instituições da comunidade.</li> </ul>
<b>Circulação da informação</b> <i>Alpha =,816</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• d. Partilhar ideias e informação uns com os outros sobre como tornar esta Escola mais eficiente.</li> <li>• j. Sentir--se confortável compartilhando nossas experiências de Aprendizagem com o outro.</li> <li>• p. Manter as linhas de comunicação abertas.</li> </ul>
<b>Tolerância ao erro</b> <i>Alpha =,771</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e. Concordar que é melhor tentar coisas novas e arriscar falhar do que não tentar nada.</li> <li>• k. Ver os erros como oportunidades de Aprendizagem.</li> <li>• q. Aprender com as experiências uma vez os resultados ficam aquém das metas definidas.</li> </ul>
<b>Orientação para resultados</b> <i>Alpha =,782</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• f. Planear com os resultados pretendidos em mente.</li> <li>• l. Concentrarmos esforços em alcançar resultados mensuráveis.</li> <li>• r. Avaliar os resultados em relação às metas previamente definidas.</li> </ul>

<b>Sentimentos (Alpha =.973)</b>	
<b>Propósito Comum</b> <i>Alpha =,791</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s. Compartilhar um alto nível de investimento em que estamos aqui a fazer.</li> <li>• y. Sentir um forte senso de significado e propósito no trabalho.</li> <li>• ee. Compartilhar uma crença comum na importância do trabalho.</li> </ul>
<b>Respeito</b> <i>Alpha =,837</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• t. Valorizar e reconhecer-se como indivíduos.</li> <li>• z. Tratar-se como profissionais competentes.</li> <li>• ff. Respeitar e apreciar as diferenças individuais.</li> </ul>
<b>Coesão</b> <i>Alpha =,803</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• u. Sentir uma sensação de ligação e lealdade entre uns e outros.</li> <li>• aa. Celebrar ocasiões especiais, objetivos cumpridos e etapas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>gg. Gozar o trabalho em equipe.</li> </ul>
<b>Confiança</b> <i>Alpha =,880</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>v. Poder contar uns com os outros para ajuda e apoio.</li> <li>bb. Confiar uns nos outros.</li> <li>hh. Demonstrar honestidade e integridade pessoal no trabalho conjunto.</li> </ul>
<b>Apoio Mútuo</b> <i>Alpha =,852</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar bondade e consideração ao outro.</li> <li>cc. Oferecer cuidados e apoio ao outro em momentos de necessidade pessoal e familiar.</li> <li>Tratar o outro tanto como colega e amigo.</li> </ul>
<b>Otimismo</b> <i>Alpha =,855</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>x. Sentir-se confiante de que se pode fazer uma diferença positiva na vida dos Alunos.</li> <li>dd. Abordar o trabalho com esperança e otimismo.</li> <li>jj. Acreditar que se pode fazer uma diferença positiva na capacidade da Escola para cumprir as suas metas de desempenho.</li> </ul>

Foi utilizada uma escala tipo Likert de seis níveis – Discordo totalmente até o Concordo totalmente. Os dois fatores da escala foram examinados quanto à consistência interna através do teste *Alpha de Cronbach*. A componente *Ações* obteve um coeficiente *Alpha* de .962 enquanto a dimensão *Sentimentos* obteve um coeficiente *Alpha* de .973. Estes coeficientes de fiabilidade são considerados muito bons e suportam a consistência interna dos *itens* que compõem os dois fatores. A escala geral com os 36 itens revelou um *Alpha de Cronbach* de .981.

### Conceitualização das subdimensões

De acordo com (Bowen, Ware, Rose, & Powers, 2007) os conjuntos básicos de condições e processos que envolvem ações e sentimentos de forma a estarem relacionados aos comportamentos de forma intencional para consecução das metas e objetivos da organização são as ações e as atitudes, atividades ou expressões de respeito, emoções entre os membros buscando a interação e harmonia social está relacionados com os sentimentos, sendo subdivididos e conceitualizados:

#### *Ações:*

**Trabalho em equipe:** os funcionários trabalham juntos como uma equipe, recorrem uns aos outros para consulta e se reúnem para enfrentar desafios e resolver problemas.

**Inovação:** os funcionários dão as boas-vindas as novas ideias e apreciam novas ideias, possuem mente abertas sobre novas maneiras de fazerem as coisas e estão dispostos a experimentarem novas práticas.

**Envolvimento:** Buscam ideias e opinião dos alunos, trabalham com os pais como parceiros em processo educacional e se envolvem com agências e organizações comunitárias

**Circulação de informação:** Compartilham ideias e informações uns com os

ouros sobre como fazer esta escola mais eficaz, são confortáveis em compartilhar suas experiências de aprendizagem uns com os outros e possuem comunicação aberta.

**Tolerância ao erro:** Concordam que é melhor tentar coisas novas e arriscar o fracasso do que não tentar, possuem os erros como oportunidades de aprendizagem e aprendem com as experiências onde seus resultados ficam aquém das metas definidas.

**Orientação para os resultados:** Planejam com os resultados em mente, concentrando seus esforços em alcançar resultados mensuráveis e avaliam os resultados em relação a metas previamente definidas.

*Sentimentos:*

**Propósito comum:** Compartilham um alto nível de investimento no que estão a fazer, sentem um forte senso de significado e propósito em seu trabalho e compartilham uma crença comum na importância do seu trabalho.

**Respeito:** Valorizam-se e reconhecem-se uns aos outros como indivíduos, tratam uns aos outros como profissionais competentes, respeitam e valorizam as diferenças individuais.

**Coesão:** Tem um senso de conexão e lealdade uns com os outros, comemoram datas especiais, feitos e gostam de trabalhar em conjunto.

**Confiança:** Contam uns com os outros para obter ajuda e apoio, confiam uns nos outros e demonstram honestidade e integridade pessoal em seu trabalho em conjunto.

**Apoio Mútuo:** Mostram gentileza e consideração uns com os outros, oferecem carinho e apoiam uns aos outros em momentos de necessidade pessoal e familiar, tratam-se como colegas e amigos.

**Otimismo:** Sentem-se confiantes que podem fazer uma diferença positiva na vida dos alunos, abordam seu trabalho com esperança e otimismo, influenciam na capacidade da escola cumprir suas metas de desempenho.

Para a categorização dos resultados, utilizou-se os critérios estabelecidos pelos autores (Dinis, Melão, Bowen, & Webber, 2013) subdividindo as dimensões de Ações e Sentimentos em suas subescalas em três níveis: Risco, Cautela e Ativo. Os valores compreendidos entre [1-4] são Riscos, entre [4 e 5] são Cautelas e superiores ou iguais a 5 são ativos.

## **Job Descriptive Index – JDI (supervision)**

O *Job Descriptive Index* (JDI) foi desenvolvido por (Smith, Kendall & Hulin, 1969) sendo um instrumento composto por 5 dimensões: a supervisão, os colegas de trabalho, a promoção, o próprio trabalho e o salário (Kinicki, McKee-Ryan, Schriesheim & Carson, 2002). Considerando os fatores aqui investigados, optou-se por a aplicação apenas da escala de supervisão, dessa forma o que nos remete ao comportamento da chefia que está intimamente ligado a forma de liderança exercida.

O JDI foi definido pelos autores como “*the feelings a worker has about his job*” (os sentimentos que um trabalhador tem sobre o trabalho dele). Logo a aplicação do *SSP-LO* analisa os sentimentos sobre a organização, o JDI (supervision) os sentimentos sobre a chefia, somando-se também a flexibilidade cognitiva. O valor de *Alpha de Cronbach* encontrado para esta escala foi de .882, o que pode ser considerado como um bom indicador da fiabilidade da medida.

### **Versão Original**

O *Job Descriptive Index* (JDI) foi designado pelos seus autores (Balzer, Kihm, Smith, Irwin, Bachiochi, Robie, Sinar & Parra, 1997) para medir a satisfação dos trabalhadores relativamente ao seu trabalho. O JDI é um instrumento fácil de administrar, de cotar e possuindo frases descritivas simples, sendo hoje um dos questionários mais usados para medir a satisfação no trabalho (DeMeuse, 1985; Zedeck, 1987). Este instrumento é constituído por 5 escalas (*caracterização do trabalho actual, supervisão, colegas de trabalho, salário e oportunidades de promoção*), avaliando 5 dimensões da satisfação no trabalho indicadas pela análise factorial realizada. Cada uma das 3 primeiras escalas possui 18 itens, tendo a escala de *salário* e de *oportunidades de promoção* 9 itens cada, servindo estas para diagnosticar aspectos importantes do trabalho, embora a intenção da escala foi desenvolvida para avaliar a satisfação global com o trabalho (Ironson, Smith, Brannick, Gibson, & Paul, 1989). Traduzido para diferentes línguas, o JDI tem-se revelado em termos de validade e fidelidade bastante bom, como está claramente descrito no seu manual de utilização (Balzer *et al.*, 1997). A versão original que foi constituída por uma amostra de 1620 trabalhadores revelou *Alfas* de Cronbach nas subescalas muito bons: *caracterização do trabalho actual* .90; *salário* .86; *oportunidades de promoção* .87; *supervisão* .91 e *colegas de trabalho* .91.

### **Adaptação Portuguesa**

O JDI é uma tradução da revisão de 1997 (McIntyre, McIntyre, Silvério, Iglésias & Godinho, 1998, citado por Araújo, 2010) da versão original do JDI. Os resultados das análises psicométricas efetuadas em 489 trabalhadores portugueses revelaram índices de fidelidade semelhantes aos da versão original: *caracterização do trabalho atual* .89; *salário* .78; *oportunidades de promoção* .82; *supervisão* .90 e *colegas de trabalho* .88. O JDI revelou igualmente uma boa validade de constructo atendendo à análise fatorial efetuada, produzindo esta análise 5 fatores que explicam 41.55% da variância total, sendo próximos aos da versão original. Os resultados do JDI variam de 0 a 54 sendo os valores mais altos interpretados como havendo uma maior satisfação. Os itens estão sob forma de adjetivos ou de frases descritivas, responde-se através de uma de três categorias de resposta (sim, não ou não sei dizer), podendo por isso haver concordância com a descrição do item, não concordância ou dúvida sobre esse mesmo item. Estes valores deverão ser interpretados em termos grupais, departamentais ou organizacionais e não em termos individuais, podendo optar pela separação da amostra em dois grupos divididos pela mediana ou calculado pelos percentis abaixo de 25 ( $\leq 22$  pontos) ou acima de 75 ( $\geq 32$  pontos).

### Características psicométricas na amostra em estudo

Nesta pesquisa, utilizou-se a subescala do JDI denominada de *Supervisão*, pois se descreveu somente os dados psicométricos desta faceta. Essa subescala apresenta valores Alfa de .882, o que, não sendo tão elevados quanto os obtidos na versão original ou na adaptação portuguesa, nos deixam ainda seguros quanto à consistência interna da subescala. Como podemos ver pelo quadro 11, os itens têm pontos de correlação bons relativamente à subescala total, não sendo necessário fazer qualquer mudança na subescala.

**Quadro 11 - Consistência interna da subescala de Supervisão do JDI (n = 100)**

Itens da Subescala de Supervisão do JDI	Correlação Item-Total	Alpha se o item fosse retirado
Pede a minha opinião	,536	,872
Difícil de agradar	,681	,872
Rude	,661	,876
Elogia o trabalho bem feito	,494	,874
Tem tacto	,575	,870
Convincente	,621	,869
Atualizado	,571	,871
Não supervisiona o suficiente	,506	,877

Tem os seus preferidos	,438	,875
Acompanha o meu trabalho	,510	,873
Não é cortês	,505	,880
Teimoso	,422	,876
Conhece bem o trabalho	,494	,874
Insensível	,615	,897
Inteligente	,474	,878
Não planeia bem	,560	,874
Presente quando necessário	,624	,873
Indisposto	,506	,877
<i>Alfa de Cronbach Total</i>	<b>,882</b>	

### **Cognitive Flexibility Inventory - CFI**

O instrumento de medida para avaliação de uma das funções executivas superiores que os indivíduos inqueridos foi o *Cognitive Flexibility Inventory* (CFI). Este instrumento originou-se sob influência de outro instrumento utilizado para medir a flexibilidade cognitiva, o *Cognitive Flexibility Scale - CFS* (Martin & Rubin, 1995), que utiliza três áreas da *Flexibilidade Cognitiva* para avaliar: 1- consciência das alternativas de comunicação, 2 – necessidade de se adaptar à situação e 3 – autoeficácia em ser flexível.

O CFI é um inventário de *Flexibilidade Cognitiva*, sendo desenvolvido para ser uma medida breve de autorrelato do tipo de *Likert*, podendo ser utilizado para investigações ou intervenções terapêuticas, para os indivíduos desafiarem e substituírem pensamentos mal adaptativos por pensamentos mais equilibrados e adaptativos. Ele foi projetado para medir três aspectos da flexibilidade cognitiva: (a) a tendência de perceber situações difíceis como controláveis; (b) a habilidade de perceber múltiplas explicações alternativas para ocorrências de vida e comportamento humano; e (c) a capacidade de gerar soluções alternativas múltiplas para situações difíceis (Dennis & Wal, 2009). A versão original do CFI apresentou um alfa de cronbach de .91.

Os resultados dos estudos de validação do CFI indicam que tem uma estrutura confiável de dois fatores, excelente consistência interna e um teste-reteste muito bom. A validade convergente também foi confirmada através das correlações do CFI com outras medidas de flexibilidade cognitiva (Escala de Flexibilidade Cognitiva) e o *Ways of Coping Checklist-Revised* (WCCL-R; Folkman & Lazarus 1985). A validade

também foi verificada através da correlação com o Beck Depression Inventory—Second Edition (BDI-II; Beck et al.1996), sendo esta correlação negativa.

Uma análise exploratória foi realizada pelos autores com os 50 itens CFI utilizando o IBM- SPSS (Versão 13) para determinar a estrutura fatorial do CFI. Testou-se o método de Componentes Principais, extraindo-se com a rotação Promax e normalização Kaiser. Uma solução de dois fatores (Alternativas e Controle) foi encontrada explicando 39% do total da variância nos itens CFI. O alfa de Cronbach do fator *Alternativas* foi de .91 e o do fator *Controle* foi de .86. Neste estudo consideramos a escala total do CFI que derivou destes estudos, sendo a sua versão final de 20 itens a que foi usada.

#### **4.6 - Procedimento de recolha dos dados**

Quanto ao procedimento de recolha dos dados, foi solicitado autorização para cada Diretor-Geral antes da submissão na Plataforma Brasil, dessa forma os questionários foram encaminhados via e-mail institucional através do *google forms* na data de 10/08/2020 ficando disponível por um período de 12 dias até 21/08/2020. Decorrido o prazo de 7 dias do início da pesquisa o questionário estava com um estimado de 60 respostas, assim a pesquisadora realizou a sensibilização via e-mail institucional aos respondentes. Fora encaminhado também o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento este obrigatório nas pesquisas realizadas e aprovadas pelo comitê de ética do Brasil, no qual esclarece o propósito da investigação, termo de anonimato e confidencialidade, bem como os riscos diretos, indiretos, explícitos e implícitos na pesquisa.

Do universo amostral de 200 servidores, o questionário foi respondido por 100 servidores, sendo considerada uma amostra considerável, e desses 100 servidores, 54% corresponde ao *Campus* Ponta Porã e 46% ao *Campus* Aquidauana. Como forma de aumentar o número de respostas, houve contato da pesquisadora com as 3 direções dos *Campi* pesquisados, para que se caso se sentissem à vontade, também realizarem a sensibilização com seus servidores. Deste modo, o apoio das Direções foi de suma importância, pois durante o acompanhamento das respostas, todo dia que acontecia sensibilização desses gestores para a realização da pesquisa, os números aumentavam. Os gestores realizaram as sensibilizações através dos grupos do *WhatsApp* e nos *e-mails*

institucionais, acreditando que esse apoio e incentivo dos gestores que estão à frente da instituição tenha relação positiva com o número dos respondentes.

Cabe ressaltar que os respondentes realizaram essa pesquisa em um período que o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul está com suas atividades presenciais administrativas e de ensino suspensas, em virtude da situação excepcional que o mundo está vivendo por conta do Covid-19. Esse momento atípico do mundo, intensificou as pesquisas de forma que foram relatada pelos respondentes o aumento nas suas caixas de e-mail para essas atividades, fator este pode ter colaborado para não disposição de todos os servidores responderem. Com o encerramento do período de recolha, os dados foram transpostos para o *Excel*, de forma a suportar a construção da base de dados no programa *SPSS* para tratamento das informações. Observa-se que a realidade de confinamento domiciliário não deixa de ser uma variável concorrente com as nossas variáveis manipulados, pois não estamos certos de que não tenha interferido com as respostas dadas aos nossos questionários.

#### **4.7 - Procedimentos estatísticos**

A investigação possui uma amostra (n=100) dentro de uma análise descritiva, comparativa, correlacional e preditiva relativamente aos questionários aplicados. Assim, percorreu um caminho que foi dividido em 5 etapas:

No *primeiro* plano, as estatísticas de resumo *descritivo* foram realizadas para todas as medidas e *itens* dos componentes do instrumento de análise, incluindo as medidas de tendência central e de dispersão (a média e desvio padrão). As frequências de todos os *itens* demográficos, *OA*, *Satisfação com a Chefia Imediata* e *Flexibilidade Cognitiva*.

Em segundo plano, o *Alpha de Cronbach* foi utilizado para analisar a homogeneidade interna da escala total do questionário que avalia a *OA*, assim como para as suas duas dimensões (Ações e Sentimentos) e subdimensões (orientação para o trabalho em equipe, inovação, envolvimento, circulação da informação, tolerância ao erro, orientação para resultados, propósito em comum, respeito, coesão, confiança, apoio mútuo e otimismo) componentes da *OA*, para a componente da satisfação da *Chefia Imediata* e da componente da *Flexibilidade Cognitiva*.

Em terceiro plano realizou-se o estudo da normalidade dos resultados encontrados através da observação dos gráficos com curva normal e estudo dos valores de curtose e assimetria.

Em quarto plano, foi realizado a *correlação de pearson* que se trata de uma análise correlacional entre duas variáveis lineares, de forma que os valores são -1 e +1, o valor negativo mais próximo de -1 indica que existe uma correlação inversa e o valor positivo mais perto de +1 indica correlação direta, ou seja, que as variáveis estão relacionadas. Valores mais próximos de zero (0) significa que não existe correlação entre as variáveis.

Em quinto plano, uma análise preditiva (análise de regressão simples) testando o valor preditivo da OA (variável preditora) em relação à Satisfação com a Chefia Imediata, assim como com a *Flexibilidade Cognitiva* (ambas variáveis resultado).

Em sexto plano uma análise exploratória com diferentes estudos comparativos entre média de amostras independentes quando as variáveis eram dicotômicas (e paramétricas) e comparações entre variáveis através de testes Kruskal-Wallis (não paramétricos) quando existiam mais de 2 grupos a comparar.

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Passada a fase de análise dos conceitos com base nos referenciais teóricos estudados, bem como percorrida a trajetória do caminho metodológico, com a amostra, procedimentos de recolha, instrumentos de medidas, definição e operacionalização das variáveis e sugestões de hipóteses, cabe agora, apresentar os resultados. Segundo Fortin (2009), na apresentação e análise dos resultados, o investigador analisa o conjunto dos dados recolhidos segundo o tipo de estudo e o quadro de referência usados tendo em conta a descrição do fenómeno e verificação das relações entre o mesmo. Todo o tratamento e análise dos dados foi executado usando a versão 26 do *software IBM-SPSS*.

### 5.1 - Resultado do Teste de Hipóteses

#### 5.1.1 - Resultado do Teste de Hipótese 1

A *Hipótese 1* previa que os *campi* Aquidauana e Ponta Porã possui características de uma Organização que Aprende.

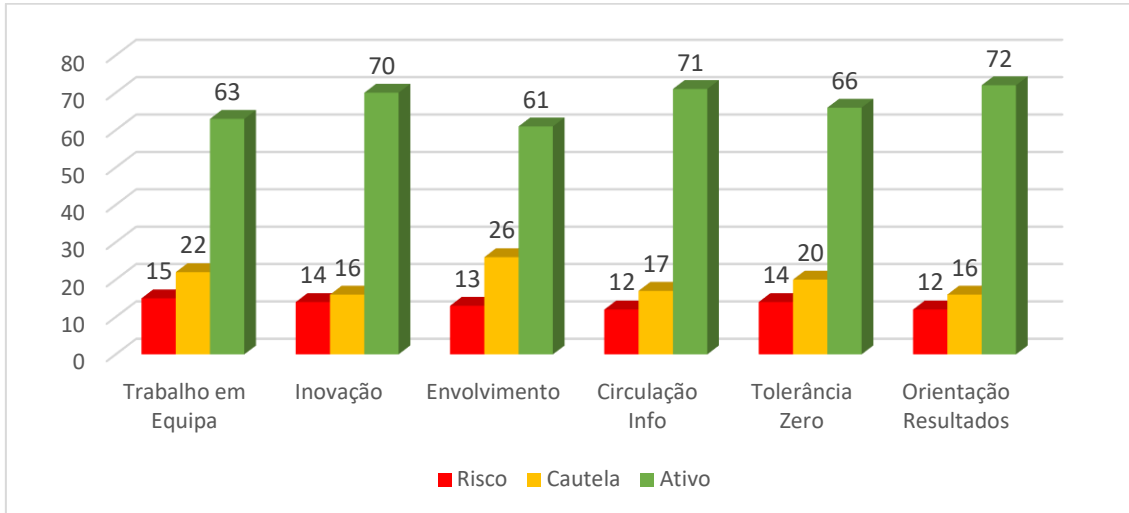
**Quadro 12 - Dados descritivos da variável OA\_Total, OA\_Ações e OA\_Sentimentos (n=100)**

	OA_Ação	OA_Sentimentos	OA_Total
Média	81,44	81,69	162,98
Mediana	84,5	86,00	172,0
Moda	99,0	75,0	200,0
Desvio Padrão	18,06	19,62	36,09
Variância	326,47	385,28	1302,6
Mínimo	25,0	24,0	52,0
Máximo	108,0	108,0	215,0

Num valor máximo de 216 da escala, os *campi* AQ e PP do IFMS apresentam uma pontuação média de 162,98 pontos, correspondendo a 75,5% no nível total de avaliação da escala total, sendo a média da dimensão ação de 81,44 o que corresponde a 75,4% do nível máximo de avaliação da dimensão, e relativo a dimensão sentimentos a média foi de 81,69 o que corresponde a 75,6%. Seguindo as indicações dos autores Dinis, Melão, Bowen, & Webber (2013) do instrumento de medida que categoriza em

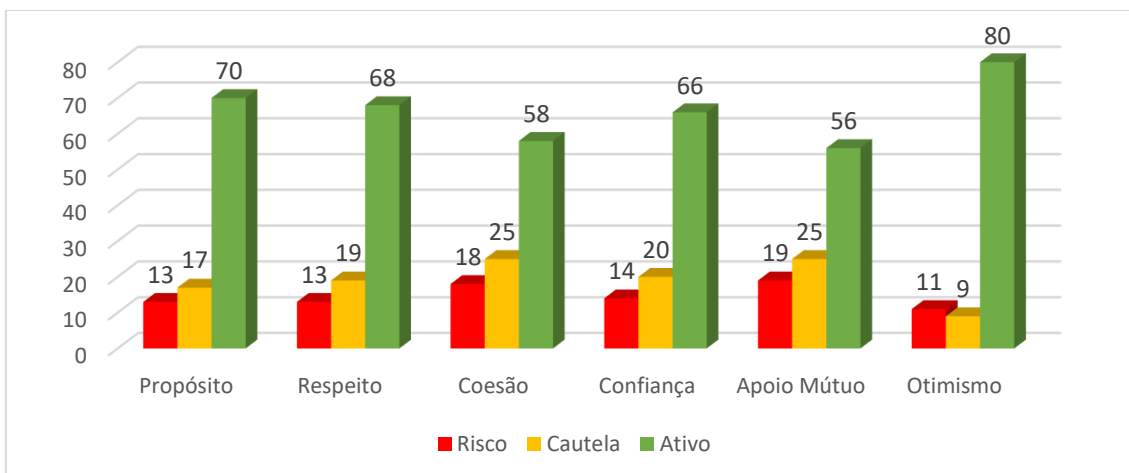
três níveis a OA (*Risco, Cautela e Ativo*), apresentamos os valores em formato de gráficos de cada uma das subdimensões, segundo a amostra total e nos diferentes *campi*:

**Figura 11 - Níveis de OA\_Ações (%) na amostra total (n=100)**

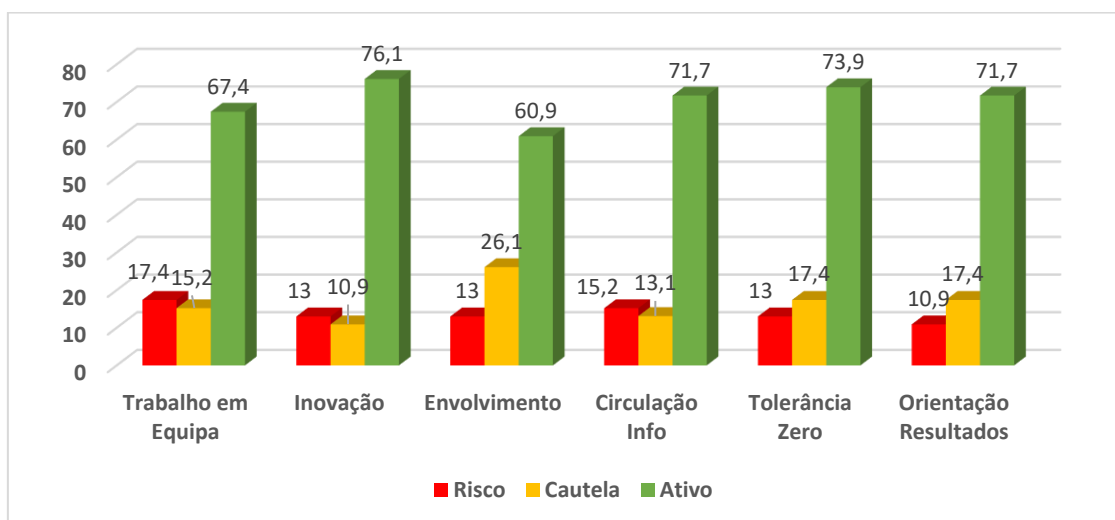


Com um foco na categoria de risco, podemos constatar que existe uma percentagem de 12% até 15% dos respondentes na categoria de risco na subdimensão AO\_ações, sendo que este valor oscila de 11 a 19% quando o domínio é AO\_Sentimentos. Os valores categorizados como Cautela oscilam de 16 a 26% (OA\_Ações) e entre 9 e 25% (OA\_Sentimentos).

**Figura 12 - Níveis de OA\_Sentimentos (%) na amostra total (n=100)**

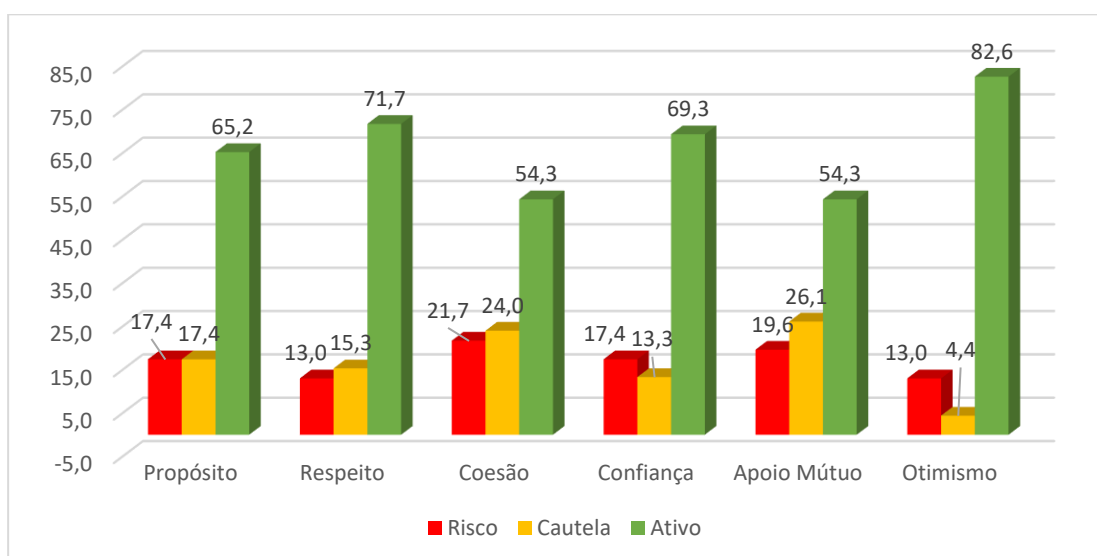


**Figura 13 - Níveis de OA\_Ações (%) no Campus Aquidauana (n=46)**

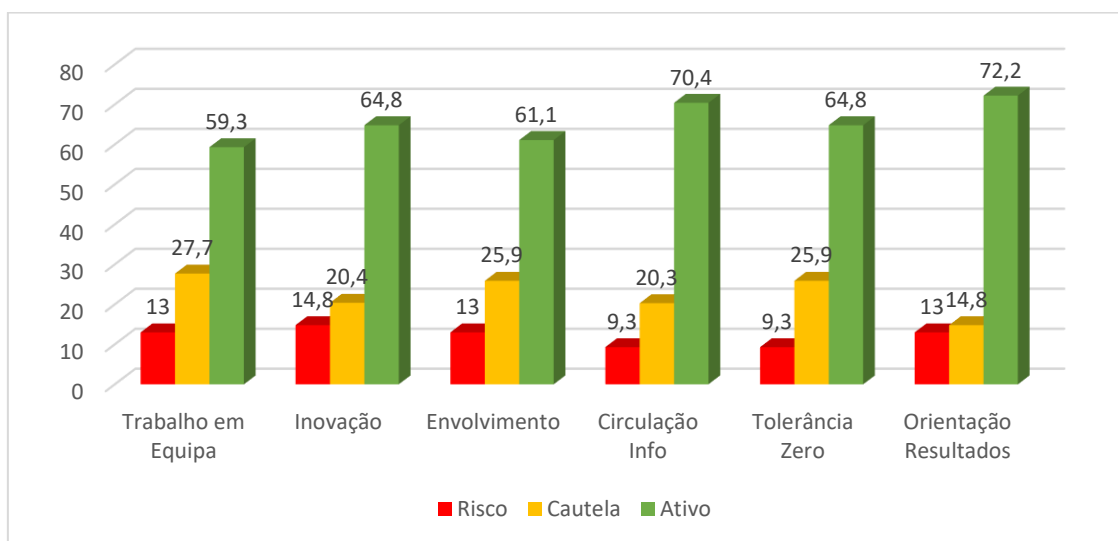


No *campus* Aquidauana os valores sobre a percepção categorizada de Risco em termos de AO Ações variam de 10,9 e 17,4%, sendo que estes valores oscilam de 13 a 21,7% quando a percepção é sobre a AO\_Sentimentos. Observa-se ainda que os valores mais preocupantes se encontram nas subdimensões *Trabalho em Equipa* e na *Circulação de Informação* (OA\_Ações) e nas subdimensões de *Coesão* e de *Apoio Mútuo* (OA\_Sentimentos). Os valores categorizados como Cautela oscilam de 10,9 e 26,1% (AO\_Ações) e entre 4,4 e 26,1% (AO\_Sentimentos).

**Figura 14 - Níveis de OA\_Sentimentos (%) no Campus Aquidauana (n=46)**

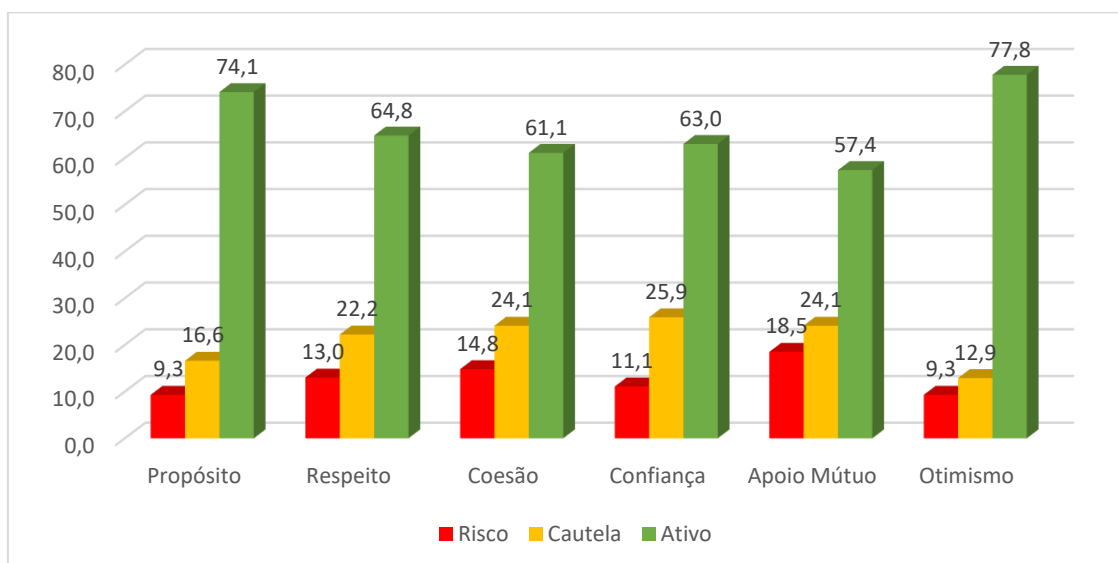


**Figura 15 - Níveis de OA\_Ações no Campus Ponta Porã (n=54)**



No campus Ponta Porã os valores nas categorias de Risco oscilam de 9,3 a 14,8% (OA\_Ações) e de 9,3 a 18,5% em (OA\_Sentimentos). Na categoria *Cautela*, os valores variam entre 14,8 e 27,7% (OA\_Ações) e entre 12,9 e 25,9% na (OA\_Sentimentos). Os valores mais salientes em termos de Risco são a *Inovação* (OA\_Ações) e em *Apoio Mútuo* (AO\_Sentimentos). Com valores mais elevados de OA\_Ações temos a *Orientação para Resultados* e *Circulação de Informação*, sendo que para OA\_Sentimentos esta superioridade está nas subdimensões de *Otimismo* e *Propósito*.

**Figura 16 - Níveis de OA\_Sentimentos no Campus Ponta Porã (n=54)**



### 5.1.2 - Resultado do Teste de Hipótese 2

A *Hipótese 2* – Prevê-se que o tempo de gestão de uma organização é fator relevante para que se possua um *status* de OA.

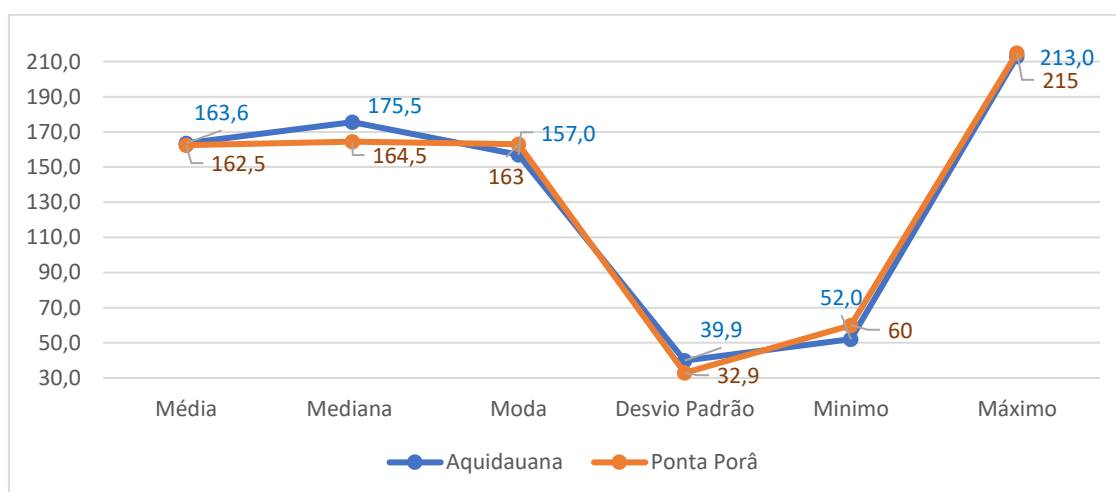
**Quadro 13 - Campus Aquidauana - Início de Gestão em 28/04/2016 (4 anos)**

Descritiva	OA Ação	OA Sentimentos	OA Total
Média	82,61	81,26	163,59
Mediana	87,5	87,0	175,5
Moda	99,0	89,0	157,0
Desvio Padrão	19,27	22,38	39,91
Mínimo	25,0	24,0	52,0
Máximo	105,0	108,0	213,0

**Quadro 14 - Campus Ponta Porã - Início de Gestão em 12/12/2019 (9 meses)**

Descritiva	OA Ação	OA Sentimentos	OA Total
Média	80,44	82,06	162,46
Mediana	81,5	85,0	164,5
Moda	81,0	75,0	163,0
Desvio Padrão	17,09	17,15	32,87
Mínimo	28,0	32,0	60,0
Máximo	108,0	107,0	215,0

**Figura 17 - Comparação entre os dois Campus**



Como podemos constatar pela observação dos quadros 13, 14 e 15, assim como da figura 17 os valores descritivos dos dois *campi* são muito próximos tanto nas dimensões Ações e Sentimentos, conseqüentemente, nas suas subdimensões, não parecendo haver diferenças significativas entre eles. As análises estatísticas efetuadas (*t-testes*) para comparar os dois *campi* no que se refere à variável OA, não identificaram diferenças significativas.

**Quadro 15 - Valores das subdimensões de AO por *Campus***

Subdimensões da AO	<i>Campus</i> Aquidauana	<i>Campus</i> Ponta Porã
<b>Ações</b>		
Trabalho em equipe	13,58	13,25
Inovação	13,93	13,14
Envolvimento	13	13,2
Circulação da informação	14,06	13,87
Tolerância ao erro	14,13	13,38
Orientação para resultados	13,89	13,57
<b>Sentimentos</b>		
Propósito em comum	13,58	13,81
Respeito	13,78	13,66
Coesão	12,78	13,05
Confiança	13,43	12,94
Apoio Mútuo	12,6	13,4
Otimismo	13,97	14,4

### 5.1.3 - Resultado do Teste de Hipótese 3

A *Hipótese 3* – Existe uma relação estatisticamente significativa entre a OA, a *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva*.

Esta hipótese tem o intuito de procurar confirmar se estas três variáveis (que aparecem na literatura como sendo associadas), também têm uma forte relação nesta amostra. Para isso, foram realizadas análises bivariadas para encontrar os valores de correlação e avaliar em que medida esses números eram estatisticamente significativos. No Quadro 16 encontram-se os valores de correlação das variáveis:

**Quadro 16 - Correlação entre as variáveis OA, Satisfação com a Chefia e Flexibilidade Cognitiva (n=100)**

	OA Ação	OA Sentimentos	AO Total	JDI (supervision)	CFI
OA Ação	1	,857**	,965**	,469**	,354**
OA Sentimentos		1	,961**	,526**	,289**
AO Total			1	,514**	,334**
JDI (Supervision)				1	<b><i>-,048</i></b>
CFI					1

\* $P < .05$ ; \*\* $p < .001$

*Itálico – valor não significativo*

Para testar esta hipótese, procedeu-se com uma análise de correlação (*Pearson*), que demonstra o quanto duas variáveis estão relacionadas, os valores mais próximos de 1 positivo indicam o máximo de correlação, e os valores com sinais negativos, demonstram que estão inversamente correlacionadas, ou seja, se uma aumenta, a outra diminui. Verificadas as suas características paramétricas, os resultados são claros sendo os valores de correlação altamente significativos (exceção à relação entre *CFI* e *JDI* cuja correlação foi de ***-,048***).

#### **5.1.4 - Resultado do Teste de Hipótese 4**

*A Hipótese 4 – A OA é fator preditivo da Satisfação com a Chefia Imediata.*

No quadro 17, observa-se o resultado de regressão linear simples que o  $R^2$  é de ,264. Esse tipo de regressão linear simples, demonstra a amplitude de uma variável decorrente da variação de outra, assim demonstra que o valor de  $R^2$  multiplicado por 100, apresenta o percentual de variável independente, o que significa que a variância total explicada pelo modelo é de 26,4%, que como podemos ver é altamente significativa para um grau de confiança com um  $p < 0,001$ . Desta forma, é de aceitar a hipótese 4, pois que a Organização Aprendiz é uma variável preditora em 26,4% de uma maior *Satisfação com a Chefia Imediata*.

**Quadro 17 - Resultados da Regressão linear simples da OA como preditor da satisfação com a chefia (n=100)**

R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança	
				Mudança de R quadrado	F
,514	,264	,256	8,96830	,264	35,116

Modelo	df1	df2	Sig. Mudança F	Durbin-Watson
1	1	98	,000	1,967

### 5.1.5 - Resultado do Teste de Hipótese 5

A Hipótese 5 – A OA é preditora de uma maior *Flexibilidade Cognitiva*.

Da mesma forma, como aplicado na Hipótese 4, mediu-se agora como variável independente a Flexibilidade Cognitiva. De acordo com os dados, essa hipótese também é aceita, visto que o estudo de regressão efetuado aponta resultados que apoiam a hipótese levantada, pois a variância explicada por R<sup>2</sup> é estatisticamente significativa para p<,001 (11,2% da variância explicada). Isto significa que essa única variável consegue explicar 11,2% de toda a variância total da influência da OA na *Flexibilidade Cognitiva*.

**Quadro 18 - Resultados da Regressão linear simples da OA como preditor da Flexibilidade Cognitiva (n=100)**

R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança	
				Mudança de R quadrado	F
,334	,112	,103	10,82476	,112	12,311

Modelo	df1	df2	Sig. Mudança F	Durbin-Watson
1	1	98	,001	1,873

## 5.2 - Análises exploratórias

Apresentam-se aqui as análises exploratórias da investigação realizada entre as variáveis principais e as variáveis demográficas. Devido à natureza distinta das análises efetuadas (estatística paramétrica e não paramétrica) e também aos diferentes perfis dos dados, optou-se por analisá-las separadamente.

### 5.2.1 - Análises Exploratórias com variáveis paramétricas

Dentre as variáveis demográficas e profissionais analisadas, atribuiu-se nota exclusivamente às que demonstraram diferenças significativas nos valores das variáveis principais.

**Quadro 19 - Diferenças encontradas nas variáveis principais entre grupos demográfico-profissionais**

Variável principal	Grupo	N	Média	Desvio Padrão	t	P
OA_Tolerância ao erro	Masculino	52	13,0577	3,66442	-2,133	<b>,034</b>
	Feminino	48	14,4583	2,80545		
OA_Orientação Resultados	Masculino	52	13,0000	3,76256	-2,292	<b>,024</b>
	Feminino	48	14,5000	2,63366		
OA_Apoio Mútuo	Solteiro	43	11,9302	4,28950	-2,044	<b>,044</b>
	Casado/união	53	13,5094	3,27944		
OA_Orientação Resultados	Efetivo	92	13,5217	3,32317	-2,045	<b>,044</b>
	Temporário	8	16,0000	2,77746		

p<.05

Analisou variáveis dicotômicas tendo como base a variável principal e as subdimensões, apresentando o grupo comparado e a amostra ( $n=100$ ), esse tipo de análise apresenta o desvio padrão, e o  $t$  que é o resultado da análise dos dois grupos, possui valor negativo se o grupo 2 foi maior que o grupo 1, por isso todos  $t$  encontram-se negativos, pois os valores do grupo 2 observado são superiores ao grupo 1. O  $p$  é a significância, que para um grau de confiança de 95% são os valores com  $p < .05$ . Constata-se pela leitura do Quadro 19, existem diferenças estatisticamente entre a subdimensão *OA\_Tolerância ao erro* (as mulheres percebem mais que os *campi* são tolerantes ao erro) com  $p.034$ , entre a subdimensão *OA\_Orientação para Resultados* as mulheres apresentam valores superiores de percepção que os *campi* possuem orientação

para resultados com  $p.024$ . Também se observa que na subdimensão *OA\_Apoio Mútuo* existem diferenças significativas (os casados ou em união estável percebem como havendo mais apoio mútuo nas instituições) com  $p.044$ , assim como uma diferença igualmente significativa na subdimensão *OA\_Orientação para Resultados* (os docentes temporários avaliam como sendo mais orientado para resultados) com  $p.044$ .

### 5.2.2 - Análises Exploratórias com variáveis não paramétricas

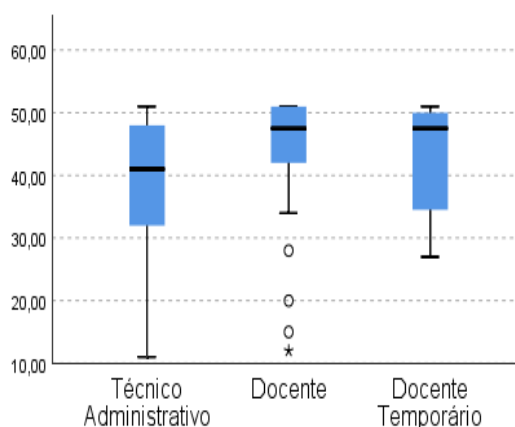
Observando o Quadro 20 e a Figura 18 analisando o grau de satisfação com a chefia imediata entre os cargos técnico administrativo, docente e docente temporário, onde *Sig*, é o grau de significância ( $p < .05$ ), e adotando um reajuste dessa significância de forma mais criteriosa através da correção *bonferroni* (*Adj.Sig*). Apresentou uma sig.,005 e que mesmo com a correção de *bonferroni* apresentou um ,014, portanto, existe diferença significativa entre os técnicos administrativos e os docentes na variável *Satisfação com a Chefia*, sendo que os docentes apresentam valores mais elevados de satisfação com a chefia imediata.

**Quadro 20 - Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Cargo (n=100)**

Comparações por Método Pairwise					
Sample 1-Sample 2	Estatística do teste	Erro Padrão	Estatística do teste Padrão	Sig.	Adj. Sig. <sup>a</sup>
Técnico Admini - Docente Temporário	-12,337	10,946	-1,127	,260	,779
Técnico Administrativo -Docente	-17,124	6,061	-2,825	,005	,014
Docente Temporário -Docente	4,788	11,162	,429	,668	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.  
As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.  
a. Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

**Figura 18 - Representação Gráfica das Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Cargo (n=100)**



Utilizando a mesma metodologia de análise exploratória de grau de significância e correção da hipótese anterior e, observando o Quadro 21 e a Figura 19 nota-se que existe significância entre docente-docente temporário de ,012 e que quando corrigido, mantém dentro do  $p < ,05$ , ou seja, **0,035**. Assim, os dados parecem indicar que os docentes temporários percebem as organizações como estando mais orientada para resultados que os demais cargos. Convém, no entanto, fazer nota que o número de docentes temporários é bastante reduzido ( $n=8$ ). Quanto a categoria técnico administrativo e docente temporário, apresentou sig. de ,027 e que depois da correção de *bonferroni* passou para ,82, ou seja, com a correção, uma análise mais crítica, passou-se a não haver mais diferença entre essas duas categorias para a variável *Orientação para resultados*. Quanto a categoria docente e técnico administrativo, não houve diferença entre eles para variável *Orientação para Resultados*.

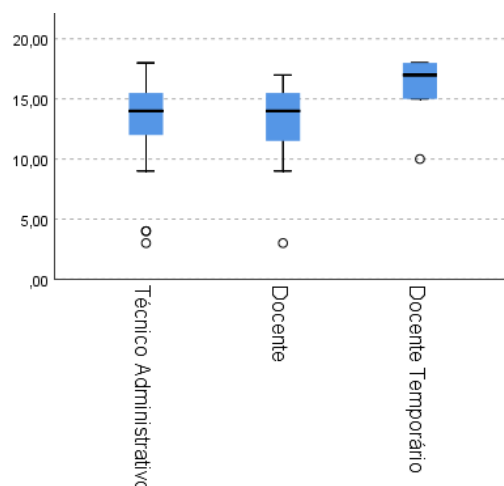
**Quadro 21 - Diferenças na Orientação para Resultados na variável Cargo (n=100)**

Comparações por Método Pairwise

Sample 1-Sample 2	Estatística teste	Erro Padrão	Estatística do teste Padrão	Sig.	Adj. Sig. <sup>a</sup>
Docente-Técnico Administrativo	4,011	6,052	,663	,507	1,000
Docente-Docente Temporário	-28,150	11,144	-2,526	,012	,035
Técnico Adm-Docente Temporário	-24,139	10,928	-2,209	,027	,082

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais. As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05. a. Os valores de significância foram ajustados pela correção *Bonferroni* para vários testes.

**Figura 19 - Representação Gráfica das Diferenças na Orientação para Resultados na variável Cargo (n=100)**



Como podemos verificar pela análise do Quadro 22 e da Figura 20, existem diferenças significativas na satisfação com a chefia entre os servidores que não exercem funções comissionadas e os que se encontram em comissão há menos de 1 ano com *sig.* ,003 e que depois da correção de *bonferroni* mantém ,019. Aparentemente os servidores que não ocupam funções comissionadas, têm valores mais elevados na satisfação com as chefias comparativamente aos que se encontram há pouco tempo exercendo funções comissionadas.

**Quadro 22 - Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Tempo de Comissionado (n=100)**

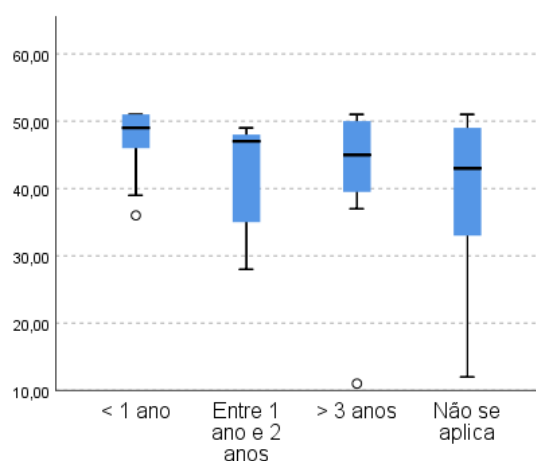
Comparações por Método Pairwise					
Sample 1-Sample 2	Estatística do teste	Erro Padrão	Estatística do teste Padrão	Sig.	Adj. Sig. <sup>a</sup>
Não se aplica-Entre 1 ano e 2 anos	3,054	12,253	,249	,803	1,000
Não se aplica-> 3 anos	7,262	10,749	,676	,499	1,000
Não se aplica-< 1 ano	24,154	8,190	2,949	,003	<b>,019</b>
Entre 1 ano e 2 anos-> 3 anos	-4,208	15,565	-,270	,787	1,000
Entre 1 ano e 2 anos-< 1 ano	21,100	13,922	1,516	,130	,778
> 3 anos-< 1 ano	16,892	12,618	1,339	,181	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

a. Os valores de significância foram ajustados pela correção Bonferroni para vários testes.

**Figura 20 - Representação Gráfica das Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Tempo de Comissionado (n=100)**



Verificamos que há significância estatística entre as classes: ensino médio–mestrado (,028), ensino médio–doutorado (,074), pós-graduação *latu sensu*-mestrado (,031) e pós-graduação-doutorado (,002). Quando estas variáveis são ajustadas para uma medida mais conservadora (Ad.Sig) observou-se somente a relação pós-graduação *latu sensu*–doutorado (,018), sendo que os doutorados percebem uma maior satisfação com as chefias.

**Quadro 23 - Diferenças da Satisfação com a Chefia na variável Escolaridade (n=100)**

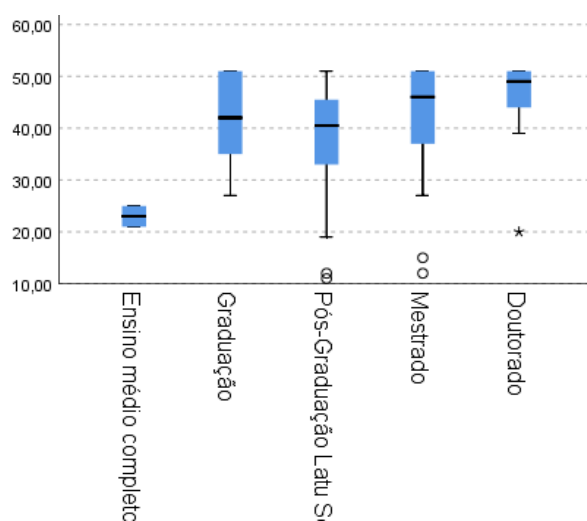
Pairwise Comparisons					
Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. <sup>a</sup>
Ensino médio completo-PG <i>Latu Sensu</i>	-31,047	21,007	-1,478	,139	1,000
Ensino médio completo-Graduação	-42,350	22,325	-1,897	,058	,578
Ensino médio completo-Mestrado	-45,974	20,909	-2,199	,028	,279
Ensino médio completo-Doutorado	-57,556	21,482	-2,679	,007	,074
Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i> -Graduação	11,303	10,442	1,083	,279	1,000
Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i> -Mestrado	-14,927	6,915	-2,159	,031	,309
Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i> -Doutorado	-26,509	8,492	-3,122	,002	<b>,018</b>
Graduação-Mestrado	-3,624	10,243	-,354	,724	1,000
Graduação-Doutorado	-15,206	11,367	-1,338	,181	1,000
Mestrado-Doutorado	-11,582	8,247	-1,404	,160	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

**Figura 21 - Representação Gráfica das Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável Escolaridade (n=100)**



### 5.3 - Discussão dos Testes de Hipóteses

#### 5.3.1 - Discussão da Hipóteses 1: A *Hipótese 1* previa que os *campi* Aquidauana e Ponta Porã possuem características de uma Organização que Aprende.

Analisando os dados apresentados na coleta, pode-se inferir que ambos *campi* possuem características de uma OA. Como podemos verificar, os pontos médios dos resultados encontrados estão em patamares muito próximos ou superiores a 75%, o que remete para a constatação de que os participantes da pesquisa avaliam as duas organizações com características de OA. Os valores categorizados como “Ativo” são inequívocos para um e outro domínio e em cada um dos *campi* ou na amostra Total. Daqui, decorre que a *Hipótese 1* seria aceita como verdadeira, tendo em vista os resultados destes valores globais da escala. Por outro lado, importa aprofundar um pouco mais na discussão dos resultados.

Optou-se por fazer a discussão em torno dos valores que podem debilitar as organizações – o valor dos Riscos, sendo estes valores suscetíveis a promover, por parte da gestão dos *campi*, uma contribuição sobre estas vulnerabilidades. Contudo, uma observação mais detalhada impele-nos a vigilância de uma ou outra dimensão preocupante se não lhes dermos a devida importância, sendo analisados as 2 subdimensões com maiores percentuais de risco e de forma separada as particularidades de cada *campus*, e em conjunto as subdimensões em riscos em comum.

### *Campus Aquidauana*

Os valores mais preocupantes na dimensão OA\_Ações é a *Circulação de Informação* com 15,2% em risco. Em termos da *Circulação de Informação*, a gestão deve também aqui envidar esforços para que a comunicação interna ser mais fluida, multimédoto, sistémica, transparente e adequada a cada público. Não ter bem claro quanto à visão, missão e valores organizacionais, assim como criar mecanismos, tempos e conteúdo para que os colaboradores possam comunicar as suas criações, conhecimentos e experiências que devem ser partilhadas e refletidas. Criar este ambiente colaborativo é fundamental para a transformação e mudança pessoal e organizacional, pois implica segurança psicológica e esta é um ingrediente básico para o sucesso. Para Bowen, Ware, Rose, & Powers (2007), a circulação da informação está relacionada com o compartilhamento das ideias, informações, de como tornar a escola mais eficaz, dessa forma os gestores poderão estimular essa ação por meio de dinâmica entre os servidores, busca de *benchmarking* para que as informações se transformem em conhecimento. Por meio da comunicação motiva-se a interação entre os membros da organização, criando-se “sintonia” entre os indivíduos resultando na satisfação e motivação com o trabalho.

### *Campus Ponta Porã*

O valor mais saliente em termos de Risco é a *Inovação* (OA\_Ações). Sem Inovação não há progresso. Uma organização que não possua uma boa dose de inovação, não empreende, não se transforma. Permanece repetindo as mesmas “fórmulas gastas” para problemas novos, rigidifica e conserva eventualmente o que não deve conservar e resiste em “abraçar o novo e o divergente”. Ter esta subdimensão em Risco é hipotecar o futuro, estagnar e acomodar-se ao medíocre intelectual. Uma organização que ambicione a melhoria contínua, que promova o conflito de ideias e o confronto de soluções é uma organização mais inovadora, pelo que aqui a formação avançada de recursos Humanos tem um papel principal, assim como a mobilidade interna e os fóruns de discussão. Para Bowen, Ware, Rose, & Powers (2007), a inovação é a porta para as boas-vindas de novas ideias, mentes abertas e apreciação de novas práticas.

### *Campus Aquidauana e Ponta Porã*

Com relação a dimensão OA\_ações, os *campi* apresentaram a subdimensão *Trabalho em equipe* em comum, sendo para o *campus* Aquidauana 17,4% e o *campus*

Ponta Porã 13% em risco. A eficácia coletiva pode ficar afetada com comportamentos mais individualistas, com pouca partilha interpares, muitas das vezes alimentados por sentimentos de ameaça desencadeados por processos de Avaliação de Desempenho cujos critérios podem não estar alinhados com objetivos de trabalho com os outros. O ser humano é um animal social e o seu sucesso depende em muito desta capacidade de em grupo resolver problemas e partilhar experiência e conhecimento (Bausmith e Berry, 2011; Senge *et al.*, 2000). Cada indivíduo possui seu papel para organização, o que consequentemente refletirá na capacidade de transformação do conjunto, assim o trabalho em equipe é um elemento estratégico de extrema importância, indo muito além do domínio do conhecimento conforme exposto por Mota (2016). As organizações podem buscar atividades para as equipes realizarem em conjunto, para que o sentimento de pertencimento ao grupo floresça de forma que um ambiente propício ao espírito de trabalho em equipe.

Outras possibilidades aos gestores dos *campi* é procurar soluções que promovam esta competência de trabalho em equipe, podendo nomeadamente criar critérios avaliativos que incorporem estas valências, tais como reuniões de equipe para exposição dos pontos a serem melhorados, contudo, tomar cuidado com o raciocínio defensivo (Argyris, 2006). Dinis e colaboradores (2013), num estudo com as mesmas características e usando a mesma medida em escolas portuguesas, encontrou valores também elevados nesta subdimensão do *Trabalho em Equipe* (12,9%)

Quanto a dimensão AO\_Sentimentos ambos *campi* apresentaram valores significativos para a subdimensão *Apoio Mútuo* e *Coesão*. Quanto ao *Apoio Mútuo* o *campus* Aquidauana (19,6%) e Ponta Porã (18,5%). O *Apoio Mútuo* conquista-se com a criação de ambientes amigáveis, positivos, em que se satisfaçam objetivos pessoais e profissionais, em que é possível a solidariedade entre colegas, a amizade e o apreço pelos talentos dos outros. Este sentimento de fazer parte de um grupo em rede de suporte social e de respeito, deve ser cultivado, nomeadamente com estratégias de modelagem por parte dos líderes que podem dar o exemplo, sendo igualmente necessário planear espaços, momentos e objetivos no plano estratégico para que este ambiente se crie e se consolide. O estudo de Dinis e colaboradores (2013) em Portugal apresentou valores de 15,6% para *Apoio Mútuo*. Os valores encontrados nestes *campi* são largamente maiores do que o *Apoio Mútuo* no estudo com as escolas portuguesas.

No que concerne a *Coesão*, o *campus* Aquidauana obteve (21,7%) e Ponta Porã

(14,8%). Senge (2000), aborda este tema, afirmando que sem este alinhamento de processos e pessoas, valores e compromissos de equipe, a dimensão humanizadora do trabalho fica em perigo. A *Coesão* relaciona-se com o grau de proximidade afetiva dos elementos das equipes, assim como da comunhão das regras do jogo e dos objetivos, e ter esta dimensão debilitada é uma preocupação maior. Conforme abordados pelos autores Ferreira, Neves, Abreu, & Caetano (1998) a uma das formas de estimular a coesão, é através dos trabalhos em grupo que fomentam a coesão e a integração social que são imprescindíveis para a consecução dos objetivos de um grupo e uma organização. Quando comparado com os estudos de Dinis e colaboradores (2013) em Portugal que apresentou valores de 16,9% de Risco para a *Coesão*, o percentual do *campus* Aquidauana novamente surge como bem maior do que as escolas portuguesas.

### **5.3.2 - Discussão da Hipótese 2:**

A *Hipótese 2* – Prevê-se que o tempo de gestão de uma organização é fator relevante para que se possua um *status* de Organização que Aprende.

Conforme demonstrado na pesquisa, o *campus* Aquidauana iniciou a gestão em 28/04/2016 e o *campus* Ponta Porã em 12/12/2019. Vale lembrar que a gestão das unidades do IFMS é composta por três diretorias, à saber: Direção-Geral, Direção de Administração e Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão. Os aproximadamente 4 anos de diferença entre o tempo de gestão das duas unidades estudadas, não resultou significância estatística entre os dois *campi*.

Diante dos dados coletados, considera-se rejeição à hipótese 2, visto que o tempo de gestão não demonstrou influência para consolidação da condição de OA. Por outro lado, analisando a literatura relacionada, verificamos que todos são passíveis de aprendizado, sejam os indivíduos ou as organizações, independentemente da idade. (Senge, 2017). Contudo, alguns pontos são importantes a serem expostos, primeiro fato decorre que os *campi* Aquidauana e Ponta Porã, não são unidades independentes do IFMS e fazem parte de um total de 11 unidades.

Apesar dos *campi* possuírem autonomia financeira, orçamentária e administrativa, eles estão ligados diretamente às ações, processos e procedimentos realizados ou orientados pela Reitoria, ou seja, existe uma “unidade mãe” que trabalha de forma sistêmica com seus *campi*, logo, o que é motivo de insatisfação de uma ação ou processo que fora proposto pela Reitoria, os reflexos em suas unidades tendem a

serem iguais, inclusive pela facilidade de troca e compartilhamento das informações entre os servidores por trabalharem sistemicamente.

Destaca-se que o *campus* Ponta Porã, o qual teve seus gestores de topo totalmente substituídos, foram servidores que estavam no seio da comunidade, dos quais já acompanhavam os processos e tinham conhecimento das necessidades e os anseios de mudança dos seus servidores. Assim, mesmo a hipótese 2 sendo rejeitada ela ainda encontra respaldo no que Senge (2017) afirma, que os seres humanos são intrinsecamente aprendizes desde o seu nascimento e perpetuando ao longo da sua vida pela sua necessidade de crescimento contínuo, o mesmo é aplicado a organização (Schein, 2009).

### **5.3.3 - Discussão da Hipótese 3:**

A *Hipótese 3* – Existe uma relação estatisticamente significativa entre a *Organização Aprendente*, a *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva*.

Conforme demonstrado nos dados, a *Organização Aprendente* está diretamente relacionada com a *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva*, ou seja, quanto mais uma organização escolar aumenta seu perfil ou índices para a aprendizagem contínua, aumenta-se também a satisfação dos seus funcionários com a chefia imediata, e aumenta sua autopercepção para enfrentar os desafios impostos pelo ambiente organizacional, aumentando-se a flexibilidade cognitiva. (Senge, 2017; Schamer, 2019; Schein, 2009)

A Organização que Aprende, não afere somente as características de uma organização, proporciona também a aferição do tipo de cultura existente na organização, ou seja, se existe a cultura do aprendizado, e conforme demonstrado pelo autores Senge (2017), Schamer (2019) e Schein (2009) esse tipo de cultura está fortemente relacionada com a satisfação dos servidores com o trabalho e sua chefia imediata, logo, para que se torne uma OA é necessário que seja flexível, atenta às alterações do ambiente, de forma que transforme ao seu favor.

Quanto a hipótese de existir relação da *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva*, elas não estão correlacionadas e é extremamente escasso as investigações com essas variáveis, primeiro que na *Flexibilidade Cognitiva* a maioria

dos estudos possui caráter terapêutico, e não em ambiente organizacional. Assim, quanto maior a satisfação com a chefia imediata, menor a flexibilidade cognitiva. Muitos são os fatores que influenciam a satisfação no trabalho como um objeto macro, passando por questões relacionadas ao salário, promoções, infraestrutura, colegas, missão da organização entre outros, contudo, foi objeto de análise a satisfação com a chefia imediata, como um fator relevante para que as organizações se tornem aprendizes.

Conforme demonstra os autores Senge (2017), Schamer (2019) e Schein (2009), a liderança exerce um papel fundamental para o processo de aprendizagem e comprometimento organizacional, pois é uma forma do líder colocar em prática todo seu conhecimento tácito, trazendo aos liderados e à instituição o sentimento de pertencimento e motivação para execução das atividades. Logo, se existe a satisfação com a chefia imediata, pode-se inferir que esse líder está conseguindo planejar, gerir, executar e acompanhar as ações com seus colaboradores, deixando de solicitar afazeres, se transformando em inspiração para equipe agir, colaborar, fazer o seu melhor e compreender todas suas propostas e objetivos. Por outro lado, se essa liderança consegue aflorar todos esses sentimentos, fazer, executar e satisfação, coloca-se o seu liderado numa condição que não há a necessidade de buscar outras soluções, propor outros projetos, adaptar-se a novas rotinas, pois ele encontra-se estátil em relação a sua satisfação com a liderança existente. Uma outra varável possível poderia estar relacionada a impossibilidade de ascensão profissional no interior da organização.

Assim, aparentemente ao se limitar as promoções, os membros da organização tendem à não procurar se capacitar para cargos de liderança, se limitando à cumprir o básico necessário apenas para poder atingir os níveis de progressão estabelecido no plano de cargos e carreiras. Outros fatores são a carga de trabalho excessiva, a interferência do trabalho na vida particular, a carência de autoridade e influência necessárias à execução de seu trabalho.

#### **5.3.4 - Discussão da Hipótese 4:**

*A Hipótese 4 – Será que a Organização que Aprende é fator preditivo para Satisfação com a Chefia Imediata.*

Analisando as respostas, infere-se a aceitação da hipótese visto que a Organização Aprendente como uma variável preditora para satisfação com a chefia possui 26,4%. Portanto, a OA é fator preditivo para que ocorra uma satisfação com a

chefia. Tal fato pode ser constatado a partir do momento que organização se torna um ambiente de trabalho em equipe e mútuo, com confiança, otimismo, inovação, troca de conhecimento, aprendizagem com os erros, dentre outras características importantes para aprendizagem contínua, todos esses fatores influenciam e proporcionam que os servidores possuam uma maior satisfação com a chefia imediata (Milne, 2007; Silverthorne, 2004; Yousef, 2000).

Conforme aponta Schein (2009), o líder exerce papel fundamental para a organização que aprende o que justificaria o percentual alto de correlação e demonstra que a liderança existente está inspirando e motivando os servidores a satisfação, demonstrando também a importância da satisfação para o mundo organizacional (Soares, 2007; Alcobia, 2001; Hoppock, 1935). Cabe destacar que OA é uma espécie de cultura estabelecida e consolidada na organização, logo se, por exemplo, as subdimensões estão ativas, conseqüentemente essa organização tem a possibilidade de pontos positivos nas suas ações e sentimentos impostos aos servidores por meio de ações, comportamento ou demandas institucionais.

### **5.3.5 - Discussão da Hipótese 5:**

*A Hipótese 5 – Será que a Organização que Aprende é fator preditivo para Flexibilidade Cognitiva.*

Analisando o resultado, a Hipótese é aceita, visto que o percentual de significância de uma Organização Aprendente ser preditora de maior *Flexibilidade Cognitiva* é de 11,2%. A OA está diretamente relacionada com a capacidade do seu capital humano – flexibilidade das pessoas, capacidade de adaptação aos fatores ambientais e a organização em adquirir, sistematizar e transferir o aprendizado, de forma que não acumule esse conhecimento de forma individual, que seus indivíduos extrapolem suas barreiras e pensem, mas pensem “fora da caixa”.

Logo, se a Organização possui as características que facilita a aprendizagem, em que o aprendizado seja de forma contínua e que fazem e respondem as perguntas por si mesmas (Kotter, 1999; Bowen, Rose e Ware, 2006) que se tornam aprendizes perpétuos (Schein, 2009; Senge, 2017).

Quando se fala ou pensa em organizações que aprendem, duas palavras vem à mente, aprendizagem e transformação. Rememorando os conceitos expostos no

Capítulo I, o processo de aprendizagem está vinculado a nossa capacidade de estarmos dispostos a aprender algo, aceitar que aquele novo conceito ou processo é eficaz, aprender somente por aprender, não é reter conhecimento, é estar sujeito a recepção de várias informações. A partir do momento que as lideranças conseguem de formas efetivas inspirarem seus colaboradores a fugir de padrões, esmorecerem a rigidez comportamental através de mudanças comportamentais, emocionais e operacional, podemos dizer que o florescimento da cultura da aprendizagem está presente. Todas transformações que as OA exigem, são reflexos das nossas funções executivas superiores, e aqui especificamente da flexibilidade cognitiva. A OA desafia diariamente seus colaboradores a acionarem essa função tão importante, que se transforma em habilidade, e o corpo reaja diante da mudança. (Rezende, n.d)

Outro fator que aparentemente está relacionado, é que se a *Flexibilidade Cognitiva* é um aspecto relevante para resolução de problemas, alteração de esquemas genéricos do conhecimento para uma integração ampla na resolução da solução/problema (Dajani & Uddin, 2015) como também uma habilidade – *soft skills*, uma competência para planejamento de ações e tomadas de decisões, logo vemos que a OA compreende todas essas características no seu seio.

#### **5.4 - Discussão das Análises Exploratórias**

As análises exploratórias foram divididas entre as variáveis principais e demográficas e profissionais, divididas em análises paramétricas e não paramétricas de acordo com sua natureza.

##### **5.4.1 - Discussão das análises exploratórias com variáveis paramétricas**

###### ***A) Diferenças encontradas nas variáveis principais entre os grupos demográfico-profissionais.***

Quanto às análises das variáveis principais com os grupos demográfico-profissionais, os dados demonstraram que as mulheres dos dois *campi* Aquidauana e Ponta Porã possuem maior tolerância ao erro, ou seja, conforme classifica Bowen, Ware, Rose, & Powers (2007), essas mulheres estão mais dispostas a tentarem situações ou processos novos, arriscando o fracasso do que não tentar, utilizando os erros como oportunidades de aprendizagem.

Para a subdimensão *Orientação para resultados* apresentou destaques para as mulheres e para os docentes temporários. Aparentemente as mulheres possuem um senso de planejamento e organização, de forma que avaliam os resultados de acordo com as metas previamente definidas. Quanto aos docentes temporários, verifica-se maior engajamento, considerando-se como hipótese para tal fato a possibilidade de desejarem integrar o quadro permanente de pessoal.

Por outro lado, apresentou que na subdimensão *Apoio Mútuo*, o destaque foi para os casados que demonstram gentileza e consideração uns com os outros, apoiam nos momentos de necessidade familiar e pessoal, justamente pelo fato de constituírem uma família seu olhar diferencia para os demais servidores, pelo fato que ele já foi solteiro e consegue prestar maior apoio. Tal fato pode estar relacionado também as situações que as pessoas casadas são submetidas, de compreensão com o companheiro, ajuda, e talvez refletindo em outras áreas da vida, como a profissional.

#### **5.4.2 - Discussão das análises exploratórias com variáveis não paramétricas**

##### ***A) Diferenças na satisfação com a Chefia imediata na variável Cargo.***

Quanto a satisfação com chefia imediata e a variável Cargo (técnico administrativo, docente e docente temporário). Na presente investigação a satisfação com a chefia imediata foi abordada de acordo com as ações e perfis comportamentais que a chefia exerce no decorrer das atividades. Os dados apresentaram que existem diferenças na satisfação dos docentes e dos técnicos administrativos, sendo que os docentes possuem uma maior satisfação com a chefia imediata. Tal fato pode acontecer por causa da estrutura organizacional, onde na maioria dos setores, a chefia dos técnicos administrativas são lotados na mesma sala de trabalho, o que aumenta a proximidade e isso influenciando na satisfação. Quanto aos docentes, eles não são alocados na mesma sala da chefia, sendo o contato diário quase nulo, com situações que líder e liderados encontrarem somente em reunião de serviço, o que reduz bruscamente a satisfação, e estando aparentemente relacionado ao fato que diferente dos técnicos administrativos, os docentes não precisam de ordem ou orientações para cumprimento das aulas.

##### ***B) Diferenças na subdimensão Orientação para Resultados na variável Cargo Comissionado.***

De acordo o resultado apresentado, a significância foi entre os servidores que

não possuem função e os que estão a menos de um ano na função, tal fato pode estar relacionado que quando um servidor assume um cargo existe todo otimismo, positividade em executar as atividades, e com o passar dos anos tem-se o conhecimento das atividades, fluxos ou processos, a consolidação das informações, o que diminui a ansiedade e o otimismo em realizar, chegando ao mesmo patamar dos servidores que não possuem função e os que estão a mais de um ano. Assim, supostamente essas pessoas estão com um foco maior para o trabalho orientado para resultados.

***C) Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável tempo de cargo comissionado.***

Na mesma abordagem do resultado anterior, quando comparados os servidores que possuem função e os que não possuem, apresentou que os servidores que estão em cargo ou função de confiança possuem um nível mais elevado para as características de uma organização que aprende, fatos estes que estão relacionados com o otimismo proporcionado pela promoção ou *status* da função, e também pelo fato que esses servidores são as lideranças explícitas da instituição, e conforme exposto por Schein (2009) o líder tem papel fundamental para o atingimento de uma organização que aprende.

***D) Diferenças na Satisfação com a Chefia na variável escolaridade.***

Conforme análise exploratória com a variável dependente *Escolaridade*, foi demonstrado através do teste de *Kruskal-Wallis* que existe significância quando comparada a satisfação com a chefia imediata. Mesmo não sendo uma das hipóteses de investigação, a literatura aplicada nos aponta que os indivíduos que estão em contínuo processo de formação e capacitação necessitam de um maior reconhecimento por parte da chefia aumentando a capacidade e percepção de analisar e avaliar as atitudes do seu chefe imediato.

Outro fator que cabe destaque, é que nas organizações escolares, normalmente, existem planos de cargos e carreiras que incentivam o processo de qualificação dos servidores tanto pela possibilidade de concessão de afastamentos das atividades (parcial ou integralmente) como pelo processo de progressão funcional e salarial. Neste modelo, percebe-se maior satisfação dos servidores que conseguem se qualificar mesmo em atividade, conferindo progressão salarial ao final do processo.

Aparentemente, as pesquisas demonstram que quanto mais os indivíduos buscam

capacitar-se, são expostos a situações que os tendenciam ao altruísmo<sup>3</sup>. Outro fator que pode colaborar para que após a conclusão de um doutorado essa satisfação aumente, é que no decorrer dos cursos de qualificações os servidores nem sempre conseguem afastamento, o que é necessário ministrar as aulas na instituição, os afazeres da vida particular e conciliar com a pós-graduação, o que provavelmente tende a aumentar o nível de stress e demandas a serem geridas e planejadas.

Quando se chega ao último degrau para qualificação, o servidor realizou uma trajetória com vários aprendizados, tornando-se as demandas da instituição e particulares mais leves, e outro fato que pode estar relacionado, é que o servidor não é mais submetido a toda burocracia e negociação com a chefia imediata para trocas de aulas.

---

<sup>3</sup> Sinônimo de solidariedade

## CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES DE ESTUDO

---

Para atender aos Objetivo Geral e específicos da investigação, como apresentar e discutir as hipóteses levantadas, percorreu-se um caminho metodológico e realizou revisão da literatura relacionada à temática, utilizando os instrumentos *SSP-LO*, *JDI*, *CFI* e um questionário sociodemográfico, com o intuito de caracterizar o Perfil dos *campi* frente ao conceito de uma *Organização que Aprende* segundo o modelo de Bowen (2006) e sua correlação com a *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva*. O presente capítulo apresenta as conclusões para organizações investigadas, as limitações do estudo e implicações ou sugestões de estudos futuros.

### 6.1 - Conclusões

A dinamicidade social é algo que encanta e assusta simultaneamente. Encanta os entusiastas e assusta os conservadores. Desde os primórdios da primeira revolução industrial, situada historicamente entre o final do século XVIII início do século XIX, a sociedade vivencia uma crescente no que diz respeito à velocidade das transformações tecnológicas e intelectuais que, por sua vez, exigem mudanças de ordem política, cultural e educacional.

Em 2020, as organizações sociais e corporativas foram postas à prova mundo à fora diante à confirmação da pandemia ocasionada pelo vírus sars 2 (Covid 19). Talvez na história recente da sociedade, vivenciaram-se as condições mais frágeis, ansiosas, turbulentas, voláteis e ambíguas dos últimos tempos, período de grande transformação individual e organizacional. Neste cenário, o que se demonstra certo e sólido hoje, muito provavelmente não será o de amanhã, exigindo níveis altos de capacidade de aprendizagem e habilidades cognitivas de todos. É pois, um mundo cada vez mais frágil, ansioso, não linear e incompreensível o que lidamos atualmente.

A aplicação do perfil de uma organização aprendente ao ambiente escolar, traz questionamentos e a escassez das pesquisas para esses ambientes. Uma das hipóteses elencadas se deve ao entendimento de que por se tratar de um ambiente de produção de conhecimento e aprendizagem, seria óbvio classifica-lo como um espaço nato de aprendizagem contínua ou perpétua, talvez por subentenderem que um ambiente que proporciona e gera o conhecimento e aprendizado aos indivíduos, e quando correlacionado com outras variáveis, tais como a *Satisfação com a Chefia Imediata* e a

*Flexibilidade Cognitiva*, as investigações tornar-se-iam exíguas, ou totalmente nulas pois não se encontram investigações que abordem as variáveis em questão.

Contudo, essa investigação buscou analisar e refletir os riscos existentes, de forma a trazer para os leitores, gestores dos *campi* investigados e demais gestores ou lideranças do IFMS a importância de uma visão sistêmica da instituição proporcionando o pensamento macro em detrimento dos pensamentos fragmentados, trabalho em equipe, como as outras subdimensões (Senge, 2009).

Trata-se de um grande desafio, no qual, trouxe a reflexão de que os gestores dos *campi* do IFMS transformem-se, de modo que não atuem como “mecânicos” de uma organização com finalidade de consertar algo, mas passando a “jardineiros”, enxergando a organização como um sistema vivo que necessita de cuidados constantes, e tendo seu papel de cultivar o conhecimento, regar a harmonia social, florescer a aprendizagem, colhendo a satisfação com a chefia imediata e a flexibilidade cognitiva. Assim, corroboramos com Webber (1999) quando afirma que um dos maiores desafios é justamente enxergar nossa organização com uma entidade viva, deixando-a de ver como máquinas para transformá-la como uma personificação da natureza.

Vale lembrar que os Institutos Federais são instituições que fogem do padrão de uma escola comum. Com sua atuação voltada ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional desenvolvendo processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais por meio da promoção, integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, num processo de otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal técnico e docente e dos recursos de gestão.

Assim, entende-se que existe esse paradoxo de criar a aprendizagem numa organização que tem por finalidade justamente essa ação (a aprendizagem), e o IFMS surge como uma unidade social com responsabilidade social, de forma que seus servidores cumpram a missão e visão institucional, e não somente isto, que o ambiente escolar conforme já citado, seja sim um ambiente para geração do conhecimento e das habilidades cognitivas, proporcionando aos estudantes uma visão de mundo crítica.

É importante que os *campi* investigados como o IFMS perpetuem com a disseminação do aprendizado, cultura de florescimento do aprender com seus colaboradores e acima de tudo tornar os erros como fatores competitivos. A

aprendizagem seja um fator contínuo, que o aprender com o passado seja o impulsionador para os acertos do amanhã, não se limitando somente na figura do presente

Portanto, observou-se que os *campi* ora investigados se encontram hoje como uma organização aprendente e que o tempo de gestão de uma organização não é fator relevante para que consiga criar na sua comunidade as características de uma organização que aprende. Do mesmo modo, a satisfação com a chefia imediata e a flexibilidade cognitiva são variáveis que estão diretamente relacionadas com a OA e que a OA é preditora para realização desse tipo de satisfação e aquisição dessa habilidade cognitiva nos seus indivíduos.

## **6.2 - Limitações do Estudo**

Desde o momento em que o pesquisador precisa definir um determinado objeto de análise para sua pesquisa, inevitavelmente estará limitando o estudo. Passada a limitação inicial de definição do tema, outras implicações trazem limitações que aqui serão elencadas brevemente. Por tratar-se de uma pesquisa em nível de mestrado, cumpre ao autor limitar a amplitude de análise e ater-se aos referenciais teóricos disponíveis evitando, assim, transformar a dissertação em uma tese de doutorado, na qual, primar-se-á pela liberdade de ideias de forma mais plena.

No presente trabalho, afirma-se que a maior limitação encontrada foi a condição de trabalho da população pesquisada, haja vista que desde o dia 18 de março, ou seja, mais de seis meses, os servidores encontram-se, na grande maioria, em trabalho *home office*, condição resultante da pandemia da covid-19. Essa condição de trabalho trouxe profundas transformações no *modus operandi* dos indivíduos e das organizações provando novamente os critérios para o Mundo VUCA/BANI.

A investigação tinha como base a análise das avaliações considerando as rotinas e atividades no modo presencial, assim, enfatiza-se que a limitação maior foi dos respondentes realizarem as análises de acordo com as atividades presenciais, pois não era objeto e nem objetivo ou hipótese dessa investigação realizar uma investigação sobre o aspecto da aprendizagem, liderança, satisfação com a chefia imediata e auto análise da *Flexibilidade Cognitiva* no modelo à distância.

Todavia, a investigação ressaltou o cenário volátil, incerto, complexo e ambíguo do mundo e que pode ser constatado com o surgimento da covid-19 e a importância da *Flexibilidade Cognitiva* como forma de sobrevivência. Ao analisar os resultados da pesquisa, aparentemente demonstra que a questão foi minimizada, haja vista que os participantes responderam às questões considerando as atividades no modelo presencial.

Quanto ao tamanho da população e da amostra, que corresponde aproximadamente a 50% do estimado total e aproximadamente a 50% de cada *campi*, o fator covid-19 também foi preponderante, haja vista que os respondentes relataram um aumento considerável no número de questionários enviados, fato este que desestimulou a participação na pesquisa.

É necessário relatar que o próprio procedimento da recolha de dados da pesquisa teve que ser alterado devido à pandemia da covid-19 uma vez que, quando da elaboração do trabalho, objetivava-se uma visita presencial nas unidades pesquisadas com vistas a sensibilizar a população para que participassem das atividades.

Assim, o fator da covid-19 se apresenta como grande limitador do estudo aliado à escassez de estudos anteriores com análise da temática aqui proposta que traz limitações comparativas acerca da metodologia e da própria construção teórica.

### **6.3 - Implicações e Sugestões de Estudo Futuro:**

De acordo com as análises realizadas, investigações adicionais são necessárias para examinar as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados tendo como base amostras maiores, de forma a abarcar contextos e realidades diferentes. Uma das questões sugeridas é justamente a realização de uma investigação que aborde os estudantes, tendo em vista que estes estão diretamente ligados ao processo fim da instituição e participam do processo de aprendizagem, bem como as ações da organização são refletidas no seu desenvolvimento. Ademais os estudantes de hoje serão as lideranças de outras organizações no futuro.

Por outro lado, julgou-se necessário analisar os estilos de liderança existente, com vistas a identificar e avaliar a suas condutas no interior da organização, pois, conforme Senge (2017) Schamer (2009) a liderança existente é fator essencial das organizações que aprendem, visto que são os líderes os responsáveis pelo estímulo e

criação de ambiente propícios à existência de um clima organizacional favorável e a consequente aprendizagem constante.

Por mais que o instrumento *SSP-LO* analisa e afere a organização como aprendente, sendo este um patamar que podemos dizer que está ligado diretamente a cultura da organização, pois, a partir do momento que a organização é uma organização que aprende e que ela possui em seu seio a cultura da aprendizagem, são necessários estudos mais aprofundados sobre a cultura. Assim, ao entender a cultura individual e seus eventuais reflexos nas atitudes e ações na organização, pode-se propor medidas mais eficazes ao comprometimento organizacional, clima organizacional a aprendizagem organizacional.

Sugere-se também a necessidade de estudos mais aprofundados com a utilização de uma metodologia qualitativa, de forma que os líderes e liderados expressem seus sentimentos, ações e pensamento. E da mesma forma, estudos sobre questões relacionadas ao *turnover* de forma que a organização não perca a aprendizagem/conhecimento adquirido com a rotatividade dos colaboradores.

A presente investigação é a primeira a utilizar a aferição de uma Escola Técnica, senão a primeira investigação a analisar uma Organização frente ao Conceito de uma *Organização que Aprende*, comparando com as variáveis da *Satisfação com a Chefia Imediata* e a *Flexibilidade Cognitiva*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Alcobia, P. (2001). *Influência das características da função e da justiça sobre a satisfação no trabalho*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Almeida, M. P. (2012). *Liderança escolar e satisfação com o líder: uma relação possível?* Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.
- Araújo, M.S. (2009). Preditores individuais e organizacionais de bullying no local de trabalho. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/11041>.
- Argyris, C. (2006). *Ensinando pessoas inteligentes a aprender*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Argyris, C. (May-June 1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 5-15.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Balzer, W.K., Kihm, J.A., Smith, P.C., Irwin, J.L., Bachiochi, P.D., Robie, C, Sinar, E.F., & Parra, L.F. (1997). Users' Manual for the Job Descriptive Index (JDI and the Job in General (JIG) Scales (Bowling Green State University, Bowling Green, OH).
- Barrett, R. (2017). *A organização dirigida por valores: liderando o potencial humano para a performance e a lucratividade*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Bochner, A.P., & Kelly, C.W. (1974a). Interpersonal Competence: Rationale, Philosophy, and Implementation of a Conceptual Framework. Communication Faculty Publications. 56.
- Bochner, A.P., & Kelly, C.W. (1974b). Interpersonal communication instruction— theory and practice, a symposium: I. Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework. *Speech Teacher*, 23, 279–301.

- Bowen, G. L., & Powers, J. D. (2003). *School Success Profile-Learning Organization (SSP-LO)*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, School of Social Work, Jordan Institute for Families.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97-104. doi:<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005>
- Bowen, G. L., Ware, W., Rose, R., & Powers, J. (4 de October de 2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29, 199-208. doi:<https://doi.org/10.1093/cs/29.4.199>.
- Caldeira, A., & Godoy, A. S. (Outubro-Dezembro de 2011). Barreiras e incentivos à aprendizagem organizacional: um estudo de caso. *ScienceDirect*, 18, 513-530. doi:<https://doi.org/10.5700/rege438>.
- Carvalho, A. A. A. (2000). A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 169-184. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/488/1/AnaAmeliaCarvalho.pdf>
- Carvalho, A. A. A. (2002). Promover a flexibilidade Cognitiva em níveis avançados do conhecimento. *Entreideias*, 6, 25-46. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2774/1952>. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/2317-1219rf.v7i6.2774>
- Chen, J-C. & Silverthorne, C. (2005). Leadership effectiveness, leadership style and employee readiness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(4), 280-288, doi:<http://dx.doi.org/10.1108/01437730510600652>
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução a teoria geral da administração*. (7a ed.). São Paulo: Elsevier.
- Correia, A. R., & Mesquita, A. (2014). *Mestrados e doutoramentos: estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência* (2a ed.). Porto, Portugal: Vida Econômica.
- Daft, R. L. (2014). *Organizações: teoria e projetos* (11a ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Dajani, D.R., & Uddin, L.Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends Neurosci*. 38 (9):571-8. doi: 10.1016/j.tins.2015.07.003. PMID: 26343956; PMCID: PMC5414037.

- Debiasi, N.S.F. (2013). Um estudo de associação entre sintomas de déficit de atenção/hiperatividade e medidas neuropsicológicas de flexibilidade cognitiva e atenção seletiva em crianças. (Monografia especialização). Porto Alegre: UFRGS.
- Delfino, I. A. de L., & Silva A. B. (2013). O processo de liderança como facilitador da aprendizagem organizacional no Sebrae. *Revista Gestão Organizacional*, 6(2), 95-111.
- Dennis, J.P., & Wal, J.V. (2009). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253.
- Dinis, M., Melão, N., Bowen, G., & Webber, K. (2013). As escolas portuguesas são organizações aprendentes?: um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 7-26.
- Drucker P. F. (2006). Prefácio. In Hesselbein, F., Goldsmith, M., & Beckhard, R. *O líder do futuro*. São Paulo: Futura.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalism society*. Nova Iorque: Harper Business.
- Drucker, P. F., & Paschek, P. (2007). *As virtudes cardeais de um líder*. Lisboa: Gestão Plus.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: A nova psicologia do sucesso*. (S. Duarte, Trad.) Rio de Janeiro: Objetiva.
- Ferreira, J. C., Neves, J. G., Abreu, P. C., & Caetano, A. (1998). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Fleury, A., & Fleury, M. L. (1995). *Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil*. São Paulo: Atlas.
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fritz, R. (1997). *Estrutura e comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira Administração e Negócios.
- Garvin, D. A. (2000). Construindo a organização que aprende. In *Gestão do Conhecimento: on knowledge management* (11a ed., p. 50-81). Série *Harvard Business Review*, Rio de Janeiro: Campus.

- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Goh, S., & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations," *European Management Journal*. *Elsevier*, 15(5), 575-583.
- Golden, C.J. (1978). *Stroop Color and Word Test: A Manual for Clinical and Experimental Uses*. Wood Dale, Illinois: Stoelting Company.
- Grabmeier, S. (2020). BANI versus VUCA: a new acronym to describe the world - Stephan Grabmeier. <http://stephangrabmeier.de/bani-versus-vuca/>.
- Grant, D.A., & Berg, E. (1948). A behavioral analysis of degree of reinforcement and ease of shifting to new responses in a Weigl-type card-sorting problem. *Journal of Experimental Psychology*, 38(4), 404–411. <https://doi.org/10.1037/h0059831>
- Guerra, C. G., Candeias, A., & Prieto, G. (2014). Flexibilidade cognitiva: Repensar o conceito e a medida da inteligência. *Anais do I Seminário Internacional: Cognição, Aprendizagem e Rendimento*, Braga, Portugal, 1, 6-20. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/55628831.pdf>
- Guimarães, T. D., Angelim, G. P., Spezia, D. S., Rocha, G. d., & Magalhães, R. G. (Agosto de 2003). Explorando o construto organização de aprendizagem no setor público: uma análise em órgão do poder executivo federal brasileiro. *Organizações & Sociedade*, 10(27), 111-125. doi:<https://doi.org/10.1590/S1984-92302003000300007>
- Harvard Business Review. (2006). *Aprendizagem organizacional: os melhores artigos da Harvard Business Review*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (2017). Regimento Geral do IFMS. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/estatuto-e-regimentos/regimento-geral-do-ifms.pdf/>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (2016). Estatuto do IFMS. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/estatuto-e-regimentos/estatuto-do-ifms>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (2018). Plano de desenvolvimento institucional: 2019-2023. Recuperado de <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf/view>

- Ironson, G.G., Smith, P.C., Brannick, M.T., Gibson, W.M., & Paul, K.B. (1989). Construction of a job in general scale: A comparison of global, composite, and specific measures. *Journal of Applied Psychology*, 74, 193-200. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.74.2.193>
- Jago, A. G. (1982). Leadership: perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315-336.
- Jesuino, J. C. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jivande, M. S., Sanches, J. L., & Trespalacios, J. (agosto de 2012). How organizational learning affects a firm's flexibility, competitive strategy, and performance. *Journal of Business Research*, 65(8), 1079-1089. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.09.002>
- Kinicki, A.J., McKee-Ryan, F.M., Schriesheim, C.A., & Carson, K.P. (2002). Assessing the Construct Validity of the Job Descriptive Index: A Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 14-32. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.14>
- Kotter, J. (1999). *Liderando Mudanças*. Rio de Janeiro: Campus.
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)
- Leite, A. M. A. A., Ferreira, J. F., Neto, Cabral, A. D., Santos, S. M., & Pessoa, M. M. (2015). Visão compartilhada e comprometimento organizacional: um estudo de caso na Embraccon. *Revista de Administração da UFSM*, 8(3), 482-498. doi:<https://doi.org/10.5902/1983465910866>
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *The Journal of Social Psychology*, 10, 271–299. doi:<https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Libâneo, J. C. (1994). *O processo de ensino na escola*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, 24, 113-147. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.352>
- Lok, P. & Crawford, J. (2004). The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment. *Journal of Management*

*Development*, 23(4), 321-338.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1108/02621710410529785>

- Lopes, A., & Fernandes, A. (2002). Delimitação do conceito de aprendizagem organizacional: sua relação com a aprendizagem individual. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 1(3), 70-75. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbpg/article/view/79378>
- Lund, D. B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 18(3), 219-236.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1108/0885862031047313>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9.
- Martins, A. I. da F. (2014). *Perfil escolar profissional como uma organização aprendente*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa – Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Viseu, Portugal.
- Mato Grosso do Sul - Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. (2015). *Estudo da dimensão territorial do Estado de Mato Grosso do Sul: regiões de planejamento*. Campo Grande.
- Maximiano, A. C. A. (1992). *Introdução a administração*. (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Milne, P. (2007). Motivation, incentives and organisational culture. *Journal of Knowledge Management*, 11(6), 28-38.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1108/13673270710832145>
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Mota, R. (2016). Trabalhar em equipe se aprende na escola. *Acrítica*. Recuperado de <https://www.acritica.com/blogs/artigos/posts/trabalhar-em-equipe-se-aprende-na-escola>
- O'Connor, J. (2017). *Manual de programação neurolinguística PNL: um guia prático para alcançar os resultados que você quer* (1a ed.). (C. H. Trieschman, Trad.) Rio de Janeiro : Qualitymark.
- Perin, M. G., Sampaio, C. H., Duhá, A. H., & Bitencourt, C. C. (2006). Processo de aprendizagem organizacional e desempenho empresarial: o caso da indústria eletroeletrônica no Brasil. *RAE eletrônica*, 5(2),  
doi:<https://doi.org/10.1590/S1676-56482006000200005>

- Perrow, C. B. (1972). *Análise organizacional: um enfoque sociológico*. (Coleção Ciências do Comportamento na Indústria). São Paulo: Atlas.
- Perry, C. (06 de Setembro de 2019). *CogniFit: cognitive flexibility: an important cognitive skill*. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/cognitive-flexibility/>
- Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I., & Seligman, M. (1982). The attributional Style Questionnaire. *Cogn Ther Res* 6, 287–299 (1982). <https://doi.org/10.1007/BF01173577>
- Petit, F., & Dubois, M. (1998). *Introdução à psicossociologia das organizações*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, A. D., Amaral, L., & Peres, P. (2018). *Gestão do conhecimento organizacional: um modelo para a Gestão do Conhecimento Organizacional no contexto dos serviços partilhados com recurso à utilização do e-learning*. Porto: Vida Econômia.
- Rad, A.M.M., & Yarmohammadian, M.H. (2006). A study of relationship between managers' leadership style and employees' job satisfaction. *Leadership in Health Services*, 19(2), 11–28. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/13660750610665008>
- Reitan, R.M., & Wolfson, D. (1993) *The Halstead-Reitan Neuropsychological Test Battery: Theory and Clinical Interpretation*. 2nd Edition, Neuropsychology Press, Tucson.
- Rezende, E. (n.d.). *Funções executivas: história e conceitos dentro da psicologia*. Recuperado de <https://www.psicoeu.com.br/2018/09/funcoes-executivas-psicologia.html>
- Riche, G. A., & Alto, R. M. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: a quinta disciplina. *Cadernos Discentes COPEEAD*, 9, 36-55.
- Richmond, V.P. & McCroskey, J.C. (1990). Reliability and Separation of Factors on the Assertiveness-Responsiveness Measure. *Psychological Reports*, 67, 449-450. <https://doi.org/10.2466/pr0.1990.67.2.449>
- Robbins, S. (2005). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Rosa, D. R. M. *Organização aprendente: o caso de uma instituição financeira*. Dissertação de mestrado. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Santos, J. A. S. (2006). Teorias da aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. *Sigma*, 2, 97-111.
- Sarros, J.C., & Woodman, D.S. (1993). Leadership in Australia and Its Organizational Outcomes. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 14 No. 4, pp.

- 3-9. <https://doi.org/10.1108/01437739310039424>Scharmer, C. O. (2019). *Teoria U Como Liderar pela percepção e realização do futuro emergente*. (E. Furmankiewicz, Trad.) Rio de Janeiro: Alta Books
- Scharmer, C. O. (2019). *Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro emergente*. (E. Furmankiewicz, Trad.) Rio de Janeiro: Alta Books.
- Schein, E. (1993). *Cultura organizacional e liderança*. São Paulo: Atlas.
- Schein, E. (2009). *Cultura organizacional e liderança*. São Paulo: Atlas.
- Schultz, G. (2016). *Introdução à gestão de organizações*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Senge, P. (1999). *A quinta disciplina: caderno de campo. Estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende*. (1a ed.). Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Senge, P. M. (1990). *A quinta disciplina: a arte e prática da organização que aprende*. (10a ed.). São Paulo: Best Seler.
- Senge, P. M. (2017). *A quinta disciplina a arte e a prática da organização que aprende* (34a ed.). (G. Z. Neto, Trad.) Rio de Janeiro: BestSeller.
- Senge, P. M., McCabe, N. C., & Smitch, T. L. (2007). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. (R. C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Silverthorne, C. (2004). The impact of organizational culture and person-organization fit on organizational commitment and job satisfaction in Taiwan. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(7), 592-599. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/01437730410561477>
- Smith, P.C., Kendall, L., & Hulin, C.L. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement. Chicago, IL Rand McNally.
- Soares, J. M. A. de R. (2007). Satisfação geral no trabalho dos enfermeiros: clima organizacional e características pessoais. Dissertação de mestrado em Gestão Pública. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Soares, J.A. (abr/mai/jun de 2006). Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. *Sigma*, 2, 97-111.
- Souza, V. R. L. e (2015). *Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal* Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.

- Spiro, R. J. et al. (1987). *Knowledge acquisition for application: cognitive flexibility and transfer in complex content domains*. Technical Report No. 409. Center for the Study of Reading, National Institute of Education (U.S.), U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. University of Illinois at Urbana-Champaign. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ed287155.pdf>
- Spiro, R. J. (1992) Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen. *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Teece, D., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Teixeira, S. (2017). *Gestão das organizações*. (3a ed.). Escolar Editora.
- Topanotti, A. P., Pinto, A. C., & Yamaguchi, C. K. (n.d.). O papel dos líderes na aprendizagem organizacional: um estudo multicaso em Empresas do Sul Catarinense. *XV Mostra de Iniciação Científica - Programa de Pós Graduação em Administração - UCS*. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvmostrappga/paper/viewFile/4162/1294>
- Tucker, B. A., & Russel, R. F. (2004). *Journal of Leadership and Organizational Studies*. Sage Publications, 10(4), 103-111.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: The art and Science of Systematic Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Whitley, R. (1997). *European Business Systems*. Sage, London.
- Wiemann; J.M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.
- Wilson, C.G., Nusbaum, A.T., Whitney P., & Hinson, J.M. (2018). Age-differences in cognitive flexibility when overcoming a preexisting bias through feedback. *J Clin Exp Neuropsychol*. 40(6):586-594. doi: 10.1080/13803395.2017.139831

Yousef, D.A. (2000). Organizational commitment: a mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 6-24. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/02683940010305270>.

Zuanetti, P.A. (2015). Consequências da obesidade infantil nas habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem escrita. (Tese Doutorado). Ribeirão Preto: FFLRPUSP.

## APÊNDICES

Características socioeconômicas dos municípios que compõem as áreas de abrangência dos *Campi* Aquidauana e Ponta Porã.

ÁREA RELACIONADA AO CAMPUS	MUNICÍPIOS DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA	POPULAÇÃO TOTAL(HAB) <sup>1</sup>	IDHM (VARIAÇÃO) <sup>2</sup>	ÁREA TOTAL <sup>3</sup> (KM <sup>2</sup> )	PIB PER CAPITA <sup>4</sup>
AQUIDAUANA	ANASTÁCIO	99.491	0,632 - 0,688	30.241,363	R\$ 102.480,51
	AQUIDAUANA				
	BODOQUENA				
	DOIS IRMÃOS DO BURITI				
	MIRANDA				
PONTA PORÃ	AMAMBAI	204.182	0,588 - 0,701	19.020,935	R\$ 219.133,89
	ANTÔNIO JOÃO				
	ARAL MOREIRA				
	CORONEL SAPUCAIA				
	LAGUNA CAARAPÃ				
	PARANHOS				
	PONTA PORÃ				
	SETE QUEDAS				
TACURU					

Fonte: PDI, 2019-2023 (Adaptado)

Ponta Porã é o município sede da Região Sul Fronteira, uma das nove Regiões de Planejamento de acordo com a Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico de Mato Grosso do Sul. Ao todo, nove municípios integram a citada região que tem como principal característica geográfica a condição fronteira com o Paraguai carregando grande influência cultural e econômica com aquele País. Dessa influência, podemos citar a forte relação comercial e empresarial entre o Município de Ponta Porã no Mato Grosso do Sul e Pedro Juan Caballero, no outro lado da fronteira, onde se destacam a influência da cultura paraguaia na música, na dança e na culinária guarani. A homogeneidade regional se traduz na identidade entre os bens econômicos produzidos, com forte dependência econômica ligada à produção rural. Culturas de grãos são predominantes na região, fato este que se revela na opção do *Campus* ao ser classificado como uma unidade agrícola com cursos voltados à atender às demandas do arranjo produtivo do agronegócio.

Aquidauana é um dos cinco municípios que integram a Região do Planejamento do Pantanal. Trata-se de uma região de grande extensão territorial o que dificulta a integração regional entre seus municípios e até mesmo nas áreas urbanas e rurais de cada um destes problemas que são agravados pela baixa oferta de emprego e aumento do custo de vida. As características naturais da região pantaneira tornam o turismo uma das mais importantes atividades econômicas da Região, que tem como base o turismo

contemplativo e o de pesca esportiva. Devido à sua proximidade com Campo Grande, Aquidauana estabelece forte relação com a capital estadual, podendo inclusive garantir a formação de profissionais para às áreas de atuação do *Campus*.

Vale mencionar também que ambas unidades passaram pelo processo de consulta de seus dirigentes, ocorrida em outubro de 2019 sendo que, no caso de Ponta Porã, houve uma profunda mudança na gestão a partir da escolha do novo Diretor-Geral, professor Izidro dos Santos de Lima Júnior. Já no *Campus* Aquidauana, a Professora Hilda Ribeiro Romero, que ocupava o cargo de Diretora-Geral no quadriênio 2016-2019, sagrou-se novamente vencedora na consulta para gestão 2020-2023. Esta mudança de gestão é salutar para fins de realização da pesquisa haja vista que os integrantes da equipe, no caso de Aquidauana, já possuem experiência significativa nos cargos enquanto em Ponta Porã implementou-se mudança na grande maioria dos cargos.

Conforme citamos anteriormente, ambas as unidades foram dotadas originalmente com a mesma infraestrutura física que também é comum aos *Campi* de Corumbá, Coxim, e Três Lagoas. São quatro blocos que totalizam 6.686m<sup>2</sup> de área construída dividida em setores administrativos, biblioteca, salas de aula, laboratórios e hotel tecnológico.

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO SSPO-LO

Escala Likert de 6 pontos

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

<b>No meu Campus nós ....</b>							
a. Trabalhamos em equipe							
b. Recebemos bem e apreciamos novas ideias							
c. Procuramos conhecer ideias e opiniões da/os aluna/os							
d. Partilhamos ideias e informações como tornar esta escola mais eficaz							
e. Concordamos que, mais vale tentar fazer coisas novas mesmo arriscando o fracasso, do que não fazer nada							
f. Planejamos tendo a mente a obtenção de resultados							
g. Contamos uns com os outros para aconselhamento e consulta							
h. Temos mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas							
i. Trabalhamos com a/os encarregada/os da educação como parceira/os no processo ensino-aprendizagem							
j. Sentimo-nos bem ao partilharmos as nossas experiências de aprendizagem com a/os outra/os							
k. Encaramos os erros como oportunidades de aprendizagem							
l. Concentramos os nossos esforços na obtenção de resultados mensuráveis							
m. Unimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas							
n. Estamos dispostos a experimentar novas práticas							
o. Envolvemo-nos e colaboramos com outras organizações							
p. Mantemos linhas abertas à comunicação							
q. Aprendemos com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas							
r. Avaliamos os resultados face às metas previamente definidas							
s. Partilhamos um elevado nível de investimento no trabalho que fazemos							
t. Valorizamo-nos e reconhecemo-nos mutuamente como indivíduos							
u. Experimentamos um sentimento de conexão e lealdade uns com os outros							
v. Podemos contar uns com os outros para ajuda e apoio							
w. Demonstramos simpatia e consideração uns pelos outros							
x. Sentimo-nos confiantes que fazemos uma diferença positiva na vida dos alunos							
y. Sentimos um enorme significado e um propósito acentuado no nosso trabalho							
z. Tratamo-nos mutuamente como profissionais competentes							
aa. Comemoramos ocasiões especiais, feitos e marcos atingidos							
bb. Confiamos uns nos outros							
cc. Ajudamo-nos uns aos outros em momentos de dificuldade pessoal e familiar							
dd. Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo							
ee. Partilhamos uma crença comum sobre a importância do nosso trabalho							
ff. Respeitamos e valorizamos as diferenças individuais							
gg. Gostamos de trabalhar em conjunto							
hh. Demonstramos honestidade e integridade pessoal no nosso trabalho conjunto							
ii. Tratamo-nos mutuamente como colegas e amigos							
jj. Acreditamos que podemos fazer a diferença positiva na capacidade da escola cumprir as suas metas de desempenho							

## ANEXO II – JDI

### JDI (JOB DESCRIPTIVE INDEX - SUPERVISION SCALE)

(Balzen, Kihm, Smith, Irwin, Bachiochi, Robie, Sinar & Parra, 1997)  
Adaptação (McIntyre, McIntyre, Silvério, Iglésias & Godinho, 1998)

No espaço em Branco, à frente de cada uma das seguintes frases ou palavras, escreva:  
S – “SIM” se a frase descreve o tipo de supervisão que tem no seu trabalho atualmente.  
N – “Não” se a frase não o descreve.  
Não sei – “Não sei” se não consegue decidir-se.

### SUPERVISÃO

Pense no tipo de supervisão/chefia que tem no seu trabalho atualmente. De que maneira as frases ou palavras seguintes descrevem a supervisão/chefia que tem atualmente.

	Sim	Não	Não sei
1) Pede a minha opinião			
2) Difícil de agradar			
3) Rude			
4) Elogia o trabalho bem feito			
5) Tem tacto			
6) Convincente			
7) Atualizado			
8) Não supervisiona o suficiente			
9) Tem os seus preferidos			
10) Acompanha meu trabalho			
11) Não é cortês			
12) Teimoso			
13) Conhece bem o trabalho			
14) Insensível			
15) Inteligente			
16) Não planeja bem			
17) Presente quando necessário			
18) Indisposto			

## ANEXO III – CFI

### Cognitive Flexibility Inventory (CFI)

(Dennis & Vander Wal, 2011: Portuguese adaption, Araújo, 2020)

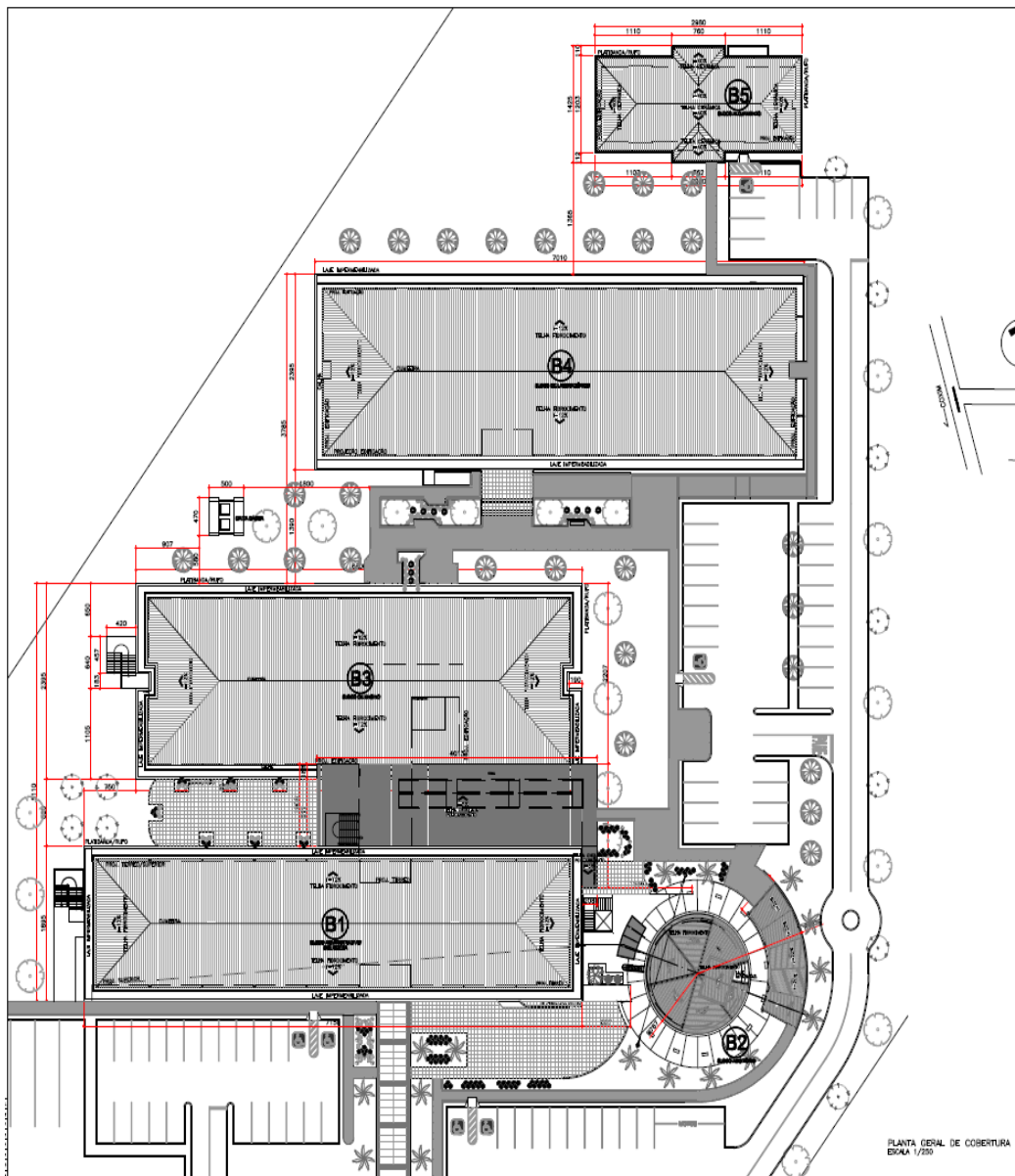
Escala Likert de 6 pontos

Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	Concordo Totalmente
---------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------

Inventário de autorrelato de Flexibilidade Cognitiva	
1. Sou bom a “ avaliar” problemas.	
2. Tenho dificuldade em tomar decisões quando enfrento problemas difíceis.	
3. Considero múltiplas opções antes de tomar uma decisão.	
4. Quando encontro problemas difíceis, sinto que estou perder o controle.	
5. Gosto de perspectivar problemas difíceis sob diferentes ângulos.	
6. Procuo informação adicional (não disponível no momento) antes de atribuir as causas ao comportamento.	
7. Quando encontro problemas difíceis, sinto-me tão estressado que não se me ocorre uma maneira de resolver a situação.	
8. Procuo pensar sobre as coisas desde o ponto de vista da outra pessoa.	
9. Parece-me problemático que haja tantas formas diferentes de lidar com problemas difíceis.	
10. Sou bom a colocar-me na “pele” dos outros.	
11. Quando encontro problemas difíceis, simplesmente não sei que fazer.	
12. É importante analisar os problemas difíceis de diferentes ângulos.	
13. Quando estou em situações difíceis, considero múltiplas opções antes de decidir como comportar-me.	
14. Frequentemente vejo uma situação de diferentes pontos de vista.	
15. Sou capaz de superar as dificuldades que enfrento na vida.	
16. Considero todos os fatos e informação disponíveis quando atribuo as causas do comportamento.	
17. Sinto que não tenho poder para mudar as coisas em situações difíceis.	
18. Quando encontro situações difíceis, paro e trato de pensar em várias formas de as resolver.	
19. Posso pensar em mais de uma forma de resolver uma situação difícil como a que estou confrontado.	
20. Considero múltiplas opções antes de responder a situações difíceis.	

## ANEXO IV – ILUSTRAÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES PESQUISADAS

### Planta geral de cobertura projeto padrão AQ e PP.



Fonte: [www.ifms.edu.br](http://www.ifms.edu.br)

No caso da unidade de Aquidauana, o *Campus* ocupa uma área de cerca de 5 hectares localizada na Rua José Tadao Arima, nº 222, Vila Ycarai.



Vista aérea do *Campus* Aquidauana.

Créditos: <https://ptr.facebook.com/ifms.aq/photos/a.1442148266103309/2418832785101514/?type=3&theater>

Já o *Campus* Ponta Porã, apesar de ter a mesma infraestrutura física, conta com uma área de 25 hectares localizados às margens da Rodovia BR 163 km 14 no distrito de Sanga Puitã (saída para Dourados).



Vista aérea do *Campus* Ponta Porã.

Créditos: <https://ptr.facebook.com/ifms.pp/photos/a.2396709463733204/2409735279097289/?type=3&theater>

A diferença no tamanho das áreas se deve ao fato da Unidade de Ponta Porã ser considerada agrária o que demanda de uma maior área para cultivos e experimentos.

Oferta de cursos presenciais nos *Campi* de Aquidauana e Ponta Porã

<b>Modalidade</b>	<b>Curso</b>	<b>Aquidauana</b>	<b>Ponta Porã</b>
	Agricultura		X
Técnico Integrado ao Ensino Médio Presencial	Informática	X	X
	Edificações	X	
Técnico Integrado ao Ensino Médio PROEJA Educação de Jovens e Adultos Presencial	Manutenção e Suporte em Informática		X
	Edificações	X	
	Administração	X	
	Agricultura		X
Técnico Subsequente Presencial	Informática para Internet	X	X
	Desenho da Construção Civil	X	
	Edificações	X	
	Informática	X	
	Bacharelado em Agronomia		X
	Tecnólogo em Gestão do Agronegócio		X
Graduação presencial	Bacharelado em Engenharia Civil	X	
	Tecnólogo em Redes de Computadores	X	
	Tecnólogo em Sistemas para Internet	X	
Pós-Graduação Presencial	Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	X	X
	Desenhista da Construção Civil	X	
	Desenhista de Móveis	X	
Qualificação Profissional Presencial	Desenhista de Topografia	X	
	Operador de Computador	X	
	Pedreiro de Alvenaria	X	

Elaboração: elaborado pela autora.

Oferta de cursos à distância (EaD) nos <i>Campi</i> de Aquidauana e Ponta Porã			
Técnico Subsequente EaD	Manutenção e Suporte em Informática	X	X
	Administração	X	X
	Espanhol Básico I	X	X
	Inglês Básico I	X	X
Qualificação Profissional EaD	Inglês Básico II	X	
	Operador de Computador	X	X
	Vendedor	X	X

Elaboração: Elaborado pela autora.

Nota-se com base nos dados acima que ambos os *Campi* ofertam cursos no eixo de Informação e Comunicação que são aqueles relacionados à tecnologia computacional. O grande diferencial no quesito das áreas de formação encontra-se na oferta dos cursos do Eixo Tecnológico em Recursos Naturais pelo *Campus* Ponta Porã, voltados à atendimento das demandas do agronegócio enquanto a unidade Aquidauana se dedica à oferecer cursos do Eixo Tecnológico de Infraestrutura com cursos voltados ao setor da construção civil. A oferta de eixos distintos é característica da Rede Federal de Educação Profissional que tem como missão compreender e atender as demandas dos Arranjos Produtivos Locais (APLs). Para isso, cada unidade estrategicamente localizada, investe na implementação de cursos voltados à vocação de cada região, com o objetivo de contribuir para o aumento da empregabilidade dos jovens e adultos, dinamizando setores com necessidade ou potencial de crescimento. É salutar relembrar que os eixos tecnológicos determinam uma série de características nas unidades dentre elas infraestrutura laboratorial, quadro de docentes das áreas específicas, quadro de técnicos administrativos das áreas fim e distribuição orçamentária.