



Aprendizagem individual, aprendizagem de grupo, aprendizagem organizacional e desempenho de IES e docentes

Elisabeth Loiola¹
Bruno Correia-Lima²

Resumo: Este projeto insere-se na linha de pesquisa Aprendizagem Individual (AI), Aprendizagem Organizacional (AO), Contextos e Desempenho, objetivando investigar o que e como os professores aprendem em ensino, pesquisa, extensão e gestão, a conversão de AI em AO, os papéis dos suportes organizacionais nessa conversão e os impactos de AI e AO sobre o desempenho dos docentes e da organização. Seus loci e sujeitos de pesquisa são a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e seus docentes, e a Universidade Federal do Ceará (UFC) e seus docentes. Trata-se de pesquisa survey inferencial, com uso de Análise Fatorial Exploratória (AFE), Análise Fatorial Confirmatória (AFC), equações estruturais, correlações, estatísticas descritivas e regressões. Seus resultados podem contribuir para diagnosticar as competências individuais e organizacionais em ensino, pesquisa, extensão e gestão e seus impactos no desempenho. Essas informações são valiosas para promover uma maior aproximação entre objetivos de carreira dos docentes e as políticas das IES de formação de quadros e de desenvolvimento institucional, potencializando impactos nos indicadores objetivos e subjetivos de desempenho de docentes e de IES.

Palavras-chave. Aprendizagem individual. Aprendizagem de grupo. Aprendizagem organizacional. Desempenho individual. Desempenho organizacional.

Individual learning, group learning, organizational learning and the performance of HEIs and teachers

Abstract: This project is part of the Individual Learning, Organizational Learning, Contexts and Performance research line, and aims to investigate what and how teachers learn in teaching, research, extension, and management, the conversion, through socialization and codification, of these IA into OL, the roles of organizational supports in this conversion, and the impacts of IL and OL on the performance of the organizations and the academic staff. The research sites and subjects are the State University of Southwest Bahia (UESB), The Federal University of Ceará, and their teachers. This inferential survey uses Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), structural equations, descriptive statistics, correlations and regressions. This information is valuable in promoting closer ties between teachers' career objectives and HEIs' staff training and institutional development policies, boosting impacts on the objective and subjective performance indicators of teachers and HEIs.

Keywords: Group learning. Individual learning. Individual performance. Organizational learning. Organizational performance.

¹ Professora Visitante da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Núcleo de Pós-graduação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: beteloiola10@gmail.com

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria – Profissional (PPAC-P); Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia.

Introdução

Em um cenário de crescente complexidade (Pascuci e Fishlow, 2023), de mudanças de regime de trabalho e de precarização do trabalho (Gemelli e Closs, 2023; Patrus et al., 2015), de difusão de modelos gerencialistas (Gemelli e Closs, 2023; Patrus, Dantas e Shigaki, 2015), de enfraquecimento de laços de solidariedade (Patrus, Dantas e Shigaki, 2015), de perda de qualidade e mercantilização do ensino (Fritsch, Jacobus e Vitelli, 2020; Saviani, 2012) e de predomínio de métricas quantitativas de avaliação em larga escala (Parcerisa et al., 2022), Instituições de Ensino Superior (IES) e seus docentes são instados a aprender continuamente. Tomando como referência este cenário, este projeto objetiva investigar o que e como os professores aprendem em ensino, pesquisa, extensão e gestão, a conversão, por socialização e codificação, dessas AI em AO, os papéis dos suportes organizacionais nessa conversão e os impactos de AI e AO sobre o desempenho de docentes e das organizações. Seus loci e sujeitos de pesquisa são a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal do Ceará e seus docentes.

O arcabouço teórico deste projeto articula três áreas de saber – aprendizagem individual (AI), aprendizagem de grupos (AG) e aprendizagem organizacional (AO). Essa articulação justifica-se à luz dos desenvolvimentos atuais dessas três áreas, de seus padrões de evolução, de apelos à utilização de microteorias de forma cruzada, e, ao mesmo tempo, por maior acumulação de conhecimentos, (Fiol e Lyles, 1985; Elkjaer, 2022; Easterby-Smith e Lyles, 2012; Wiewiora, Smidt e Chang, 2019). Apesar do reconhecimento de avanços realizados em modelos de AO, o campo de pesquisa caracteriza-se ainda por muita contestação, fragmentação do conhecimento, por mistificações, por medidas inconsistentes, por obliteração dos sujeitos da ação, por proliferação de abordagens, dentre outros problemas (Alerasoul et al., 2022; Basten e Haamann, 2018; Friedman, Lipshitz e Popper, 2005). O apelo por maior acumulação de conhecimentos, em particular, parece se ligar a uma visão da ciência como trajetória normal, mais relacionada a campos de conhecimentos mais consolidados, enquanto o apelo ao cruzamento de microteorias mostra-se mais aberto a uma visão heterodoxa do fazer científico e de suas regras, mais afinada com áreas de conhecimento relativamente novas e de padrão mais voltado ao estímulo a novas formulações e trajetórias. Este projeto alinha-se a este último conjunto de apelos.

Aprendizagem é fenômeno que co-evolui entre os níveis individual, de grupo e organizacional, tendo em vista que indivíduos e organizações são interdependentes. Aprendizagem inclui práticas de socialização (hábito) e práticas criativas, vivenciadas no dia a dia de trabalho (Argyris e Schön, 1997; Elkjaer e Simpson, 2011; Souza e Takahashi, 2019). Envolve ainda, treinamentos formais (Kump et al., 2015) e práticas de codificação (Levitt e March, 1988). A visão

de aprendizes como *agentic learners* (Bandura, 2018) implica que indivíduos são modelados e modelam os contextos nos quais atuam. Contextos, ativos e latentes, são conteúdos a aprender e frame dos processos de aprendizagem (Argote e Miron-Spektor, 2011). Os suportes organizacionais, materiais e psicossociais, conforme definidos por Correia-Lima et al. (2019), são usados como proxies dos contextos organizacionais. AI só se transforma em AO, se aplicada ao trabalho (Blume, Ford e Baldwin., 2010), se teorias em uso são mudadas de forma radical ou incremental e são, adicionalmente, codificadas. Tomando como referência esse conjunto de assertivas, entende-se que AO é fenômeno multinível e multidimensional, depende da aquisição de competências pelos indivíduos, por meio de aprendizagem formal e informal, ou seja, em teoria e na prática, da aplicação dessas competências no trabalho (o problema de transferência) e de sua transformação, mediada pelos suportes organizacionais à transferência, por socialização e codificação, em AO.

Trata-se de pesquisa quantitativa, inferencial, survey, de amostra não probalística. Os dados serão coletados por escalas pré-existentes, a serem re-testadas, e por escala de desempenho de IES a ser desenvolvida e também testada. Os dados serão tratados por análises fatoriais exploratórias, confirmatórias, equações estruturais, estatísticas descritivas, correlações e regressões.

Este projeto desenvolve-se em três seções, além desta introdução. A seção a seguir delinea a discussão teórica que serve de ponto de partida, fundamenta, justifica e concorre para delimitação de seu objeto. Seguem-se os procedimentos de método. Na última seção, o cronograma de execução do projeto é apresentado.

Marcos conceituais no campo de AO

Esta seção dedica-se a apresentar uma visão geral do campo de AO e a delinear as principais aproximações teóricas e metodológicas que dão suportes à abordagem e métodos a serem usados. A primeira aproximação discute a influência do tempo sobre processos e resultados de aprendizagem. A segunda aproximação registra a importância da transferência de aprendizagem e dos suportes organizacionais para a aprendizagem organizacional. A terceira aproximação discute a conversão de AI em AO, por socialização e codificação, e suas relações com desempenho. Por fim, fecha-se esta seção com a definição do conceito multinível de AO e descrição dos principais aspectos da abordagem a ser utilizada.

Visão Geral

Povoado por múltiplas abordagens da sociologia, da psicologia individual, da psicologia social, da psicologia das organizações e do trabalho, e da educação, o campo de pesquisa em

aprendizagem organizacional (AO) desponta na década de 1980, evoluindo rapidamente entre interesses de pesquisadores acadêmicos e de praticantes. Suas abordagens, modelos e métodos de pesquisa multiplicam-se nas décadas de 1990 e de 2000 (Argote e Hora 2017; Easterby-Smith e Lyles, 2012).

Apesar de todo o conhecimento acumulado, ainda não há teorias consolidadas de AO. Em consequência do anterior, o termo AO é empregado com muitas conotações, significando desde aprendizagem individual (AI) em contextos organizacionais até um tipo diferenciado de aprendizagem, o da organização – AO (Crossan, Maurer e White, 2011; Argote e Hora 2017; Friedman, Lipshitz e Popper, 2005; Prange, 2001).

Em meio à proliferação de variantes e de modelos teóricos, todavia, duas grandes abordagens prevalecem como matrizes no campo de estudo de AO: as cognitivistas e as situadas (Kump et al., 2015).

Trabalhos de inspiração cognitivista definem AO como aprendizagem dos indivíduos nas organizações. Uma consequência derivada de tal orientação é considerar que tudo o que o indivíduo aprende aplica-se ao trabalho e, conseqüentemente, transforma-se em AO.

Ao considerarem que práticas de trabalho são, ao mesmo tempo, aprendidas e transformadas por meio de interações sociais entre os trabalhadores no trabalho, abordagens de aprendizagem situada subsomem os indivíduos nos grupos. Verifica-se uma ênfase exclusiva em processos de aprendizagem, considerando-se que as interações em grupos de trabalho são suficientes para a aprendizagem dos trabalhadores e para sua transformação em AO (Loiola e Neris, 2014).

Como ambas as variantes têm enfatizado, quase que exclusivamente, os processos de aprendizagem, muito pouco se infere sobre o que foi aprendido e quem aprendeu (Loiola e Neris, 2014; Noe, Clarke e Klein, 2014; Prange, 2001). Nesse contexto, avaliação de resultados de aprendizagem e de seus impactos no desempenho de trabalhadores e da própria organização carregam imprecisões, assim como a formulação e o ajuste de políticas e programas de aprendizagem e de carreira em função dos resultados de avaliação das aprendizagens formais e informais para o trabalho.

Essas lacunas são parcialmente preenchidas por pesquisas do campo de TD&E, isto é, de aprendizagem formal – estruturada, induzida pela organização e normalmente fora do ambiente de trabalho, a exemplo de cursos, programas de treinamento, desenvolvimento e educação (Lecat et al, 2020) – que oferecem modelos e instrumentos, especialmente quantitativos (escalas de aprendizagem em profundidade e em largura) para avaliar impactos de treinamentos, desenvolvimento e educação (TD&E). Aprendizagem informal, que é espontânea, sob maior

controle do trabalhador e menos estruturada (Lecat et al., 2020), como auto-estudo, interação com colegas, aprender fazendo, não é, comumente, contemplada nessa linha de pesquisa. Também pesquisas sobre suportes à transferência para o trabalho (Blume, Ford e Baldwin, 2010; Martins, Zerbini e Medina, 2018; Veloso et al., 2015; Reinhold, Gegenfurtner e Lewalter, 2018) mostram que podem ocorrer barreiras à aplicação no trabalho de AI e, conseqüentemente, sobre seus efeitos no desempenho individual e organizacional.

Mais recentemente, emerge com força no campo a discussão sobre a natureza multinível de AO (Wiewiora, Smidt e Chang, 2019). De acordo com essa última percepção, AO abarca os níveis individuais e grupais, verificando-se interdependência entre AO e AI. Essa visão geral do fenômeno AO, inspirada em contribuições de pesquisadores pioneiros (Argyris e Schön, 1978; Levitt e March, 1988), tem sido usada tanto por estudos de viéses mais cognitivistas (Correia-Lima et al., 2019; Doyle e Johnson, 2019; Dourado et al., 2018; Pereira, Loiola e Gondim, 2016), como por estudos guiados por abordagens de aprendizagem situada (Antonacopoulou, 2006; Antonacopoulou, 2019; Crossan, Lane e White, 1999; Furlan, Galeazzo e Paggiaro, 2019; Farnese, Barbieri, Chirumbolo e Patriotta, 2019). A definição de AO como fenômeno multinível tem aproximado algumas vertentes dentro dessas duas abordagens.

Quanto à natureza multinível do fenômeno AO, observa-se uma paulatina acumulação de evidências (Furlan, Galeazzo e Paggiaro, 2019). Mas pesquisas que explorem especificamente conexões e interinfluências entre os diferentes níveis de AO ainda são escassas (Wiewiora, Smidt e Chang, 2019). Em função disso, respostas a questões muito importantes – como delimitar processos de aprendizagem organizacional por níveis? Como apreender as relações e interinfluências entre os diferentes níveis de aprendizagem? Como desenvolver instrumentos psicométricos multiníveis mais robustos e que considerem aprendizagem como resultado e como processo, simultaneamente? – ainda são muito provisórias (Correia-Lima, Loiola e Leopoldino, 2017; Crossan, Maurer e White, 2011; Furlan, Galeazzo e Paggiaro, 2019; Tortorella et al., 2019; Wiewiora, Smidt e Chang, 2019).

O projeto em foco ambiciona ir além das visões puramente cognitivistas, que igualam AO e aprendizagem de indivíduos nas organizações, e de aprendizagem situada, que reduzem os processos de aprendizagem a interações grupais, negligenciando os indivíduos, conforme evidenciado anteriormente. Inspira-se, para tanto, em abordagens de aprendizagem socio-cognitivista (Kump et al., 2015; Bandura, 2018), combinando, por aproximações, algumas postulações das abordagens cognitivistas e situadas do campo de estudo de aprendizagem organizacional com a visão de AO como fenômeno multinível. Essa abordagem permite distinguir entre aprendizagem dos indivíduos nas organizações e aprendizagem das organizações. Também

permite investigar impactos sobre os desempenhos derivados de AI e de AO.

Primeira aproximação: aprendizagem organizacional, tempo e níveis

Apresentando-se mais de forma implícita do que explícita e, portanto, ainda recebendo tratamento insuficiente e incompleto, a dimensão tempo é crucial para estudos sobre aprendizagem organizacional, tendo em vista que a própria noção de aprendizagem envolve melhoria e progresso no tempo (Berends e Antonacopoulou, 2014). Três tipos de tempo são importantes para a pesquisa em aprendizagem organizacional (George e Jones, 2002).

O primeiro trata tempo como duração e associa-se a velocidade. São exemplos: introdução de novos produtos no mercado (ciclo de vida do produto), alcance de novos mercados, curva de aprendizagem, tempo de funcionamento da organização, dentre outros. O segundo tipo de tempo é aquele relacionado à quando os eventos ou ações acontecem. Neste caso, tempo é sinônimo de ritmo e de sincronização de ações e eventos que se realizam em diferentes níveis. Rotinas, por exemplo, podem entrar em obsolescência quando sua utilização não gera resultados esperados, abrindo-se espaço para sua substituição por meio de AO (Levitt e March, 1988). Por fim, tempo equivale a eventos e ações passadas, presentes e futuras, segundo percepções dos atores individuais e coletivos (Berends e Antonacopoulou, 2014; Antonacopoulou, 2019), que moldam suas aprendizagens e ações.

A questão da temporalidade em estudos de caso sobre aprendizagem organizacional é mais frequentemente tratada de uma perspectiva teórica que acolhe relações de recursividade e de reciprocidade entre as variáveis dos modelos de análise. Em pesquisas do tipo *survey cross section*, é possível tratar tal problema desde a formulação do instrumento de pesquisa até a escolha das técnicas de tratamento de dados, as quais podem permitir dar conta da recursividade, da reciprocidade, de mediações e de moderações entre as variáveis do modelo (Equações estruturais, Análise multinível, por exemplos). Em ambos os casos, tempo restringe-se a passado e presente.

Pesquisas de desenho longitudinal, quantitativas ou qualitativas, são mais raras e difíceis de implementar, mas são muito promissoras para capturar o efeito do tempo sobre variáveis de níveis primários e secundários.

Neste projeto, essas questões serão tomadas como referências desde a complementação da revisão de bibliografia, para aprofundar e matizar mais o conhecimento da problemática, até a definição das diferentes estratégias teóricas e metodológicas de enfrentamento e de tratamento das questões derivadas do tempo, como variável interveniente sobre processos e resultados de aprendizagem.

Segunda aproximação: aprendizagem organizacional, transferência de aprendizagem e suportes organizacionais

Os CHAs (conhecimentos, habilidades e atitudes), adquiridos pelos indivíduos por aprendizagem formal e informal, são resultados/conteúdos de aprendizagem, se retroalimentam e podem ou não ser transferidos para o trabalho. Aprendizagem e transferência de CHAs dependem de fatores pessoais, contextuais gerais e específicos à aprendizagem (Argote e Ingram, 2000). No caso de aprendizagem informal, verifica-se relativa concomitância entre aquisição de CHAs e sua aplicação no trabalho, geralmente. No entanto, os conhecimentos adquiridos nesse tipo de aprendizagem são mais difíceis de transferir a contextos diferentes dos de aprendizagem (Argote e Ingram, 2000). No caso de aprendizagens formais, observa-se uma nítida separação entre aquisição e aplicação de CHAs no trabalho, ou seja, um hiato entre os dois estágios do ciclo de aprendizagem, denominado problema de transferência, que já é muito pesquisado (Martins, Zerbini e Medina, 2018; Blume, Ford e Baldwin, 2010; Veloso et al., 2015).

Se os CHAs aprendidos pelos indivíduos não são aplicados no trabalho, desaparecem condições necessárias para suas transformações em competências organizacionais (Reinhold, Gegenfurtne e Lewalter, 2018; Aragón, Jiménez e Valle, 2014). A efetivação da transferência depende, por sua vez, da existência de suportes organizacionais à transferência, materiais e psicossociais (Martins, Zerbini e Medina, 2018; Blume, Ford e Baldwin, 2010; Pereira, Loiola e Gondim, 2016; Reinhold, Gegenfurtne e Lewalter, 2018; Veloso et al., 2015). Suportes materiais à transferência de aprendizagem correspondem à disponibilidade (quantidade e qualidade) de recursos materiais e financeiros, e, também, à adequação do ambiente físico à transferência de competências dos indivíduos para a organização (Martins, Zerbini e Medina, 2018; Pereira, Loiola e Gondim, 2016; Reinhold, Gegenfurtne e Lewalter; Veloso et al., 2015). Suportes psicossociais, por sua vez, representam fatores situacionais de apoio, gerencial, social, do grupo de trabalho e organizacional, para remoção de obstáculos à transferência de aprendizagem (Correia-Lima et al, 2019; Reinhold, Gegenfurtne e Lewalter, 2018; Veloso et al., 2015).

Estudos desenvolvidos por vários autores evidenciam que suportes organizacionais influenciam a relação entre AI e AO (Correia-Lima et al., 2019; Martins, Zerbini e Medina, 2018; Reinhold, Gegenfurtne e Lewalter, 2018), assim como a aplicação no trabalho de aprendizagem individual (Martins, Zerbini e Medina, 2018; Pereira, Loiola e Gondim, 2016; Veloso et al., 2015). Assim, os suportes organizacionais à transferência funcionam como mecanismos de articulação/mediação entre AI e AO.

Terceira aproximação: o problema de conversão de AI em AO e relações com o desempenho individual organizacional

A compreensão sobre como AI se converte em AO pode viabilizar o maior alinhamento entre investimentos em aprendizagem e desempenho de trabalhadores e de organizações (Correia-Lima et al., 2019). Mas como AI se converte em AO? Considerando que AO depende da disseminação de AI e de sua retenção no âmbito da organização, neste projeto dois processos respondem por essa conversão: socialização e codificação.

Socialização corresponde ao conjunto de práticas formais e informais que promove a interação entre os membros da organização com objetivos de compartilhamento de saberes sobre tarefas, papéis, processos grupais e atributos organizacionais como clima, cultura, modelos mentais, mapas organizacionais e valores (Ostroff e Kozlowski, 1992), permitindo que, recursivamente, conhecimentos organizacionais existentes e novos sejam assimilados, compreendidos, transformados e utilizados (Arfi, Hikkerova e Sahut, 2020; Correia-Lima et al., 2019; Mesmer-Magnus e De Church, 2009; Perrot et al., 2014; Sprinkle e Urick, 2018). Exemplos clássicos de mecanismos de socialização são: mentoria, supervisão, ajuda de colegas de trabalho, observação, tentativa e erro, e leitura de manuais (Ostroff e Kozlowski, 1992). A efetividade de práticas informais de socialização, como observação e imitação, com objetivo de aprender sobre as tarefas, é muito ressaltada pela literatura (Arfi, Hikkerova e Sahut, 2020; Correia-Lima et al., 2019; Mesmer-Magnus e De Church, 2009; Perrot et al., 2014; Sprinkle e Urick, 2018) e potencializadas pelo uso de ferramentas de comunicação (Kotlarsky, Scarbrough e Oshri, 2014).

Prática clássica de apropriação de saberes dos trabalhadores pelas organizações (Burnes, Cooper e West, 2003), a codificação assegura que conhecimentos individuais permaneçam na organização, transformados em normas, em procedimentos e em rotinas, em manuais, em projetos, em softwares (Burnes, Cooper e West, 2003; Burk, 2008). Facilita, ainda, o acesso e a reutilização de conhecimentos, assim como a identificação de pessoas e grupos detentores de competências relevantes para a organização (Davenport e Prusak, 1988; Furlan, Galeazzo e Paggiaro, 2019; Kotlarsky, Scarbrough e Oshri, 2014; Zollo e Winter, 2002).

Como visto, pesquisas mostram o potencial de processos de socialização e de codificação para a conversão de AI em AO. Esses resultados de pesquisas e postulações de Argyris e Schön (1978), e de Levitt e March (1988) sustentam a proposição de que socialização e codificação são processos de nível da organização que convertem AI em AO.

Os desempenhos de organizações e de indivíduos podem ser mensurados de diferentes perspectivas, a partir de métricas objetivas ou subjetivas. Nas duas últimas décadas, os sistemas de ensino superior, em especial, têm sido reformados, mundialmente. Embora variem em certos

aspectos entre países, essas reformas são orientadas por lógicas de mercado e por sistemas de avaliação em larga escala, nos quais predominam métricas quantitativas (Falabella, 2020). Tais reformas definem padrões a seguir, responsabilizam professores e organizações de ensino pelo desempenho dos sistemas educacionais (Falabella, 2020; Parcerisa et al., 2022) e tornam os ambientes de atuação das IES e dos docentes mais competitivos (Pascuci e Fishlow, 2023). Nesse cenário, docentes e IES são desafiados a aprender continuamente. Relações entre aprendizagem e desempenho são exploradas há muito tempo. Muitos estudos mostram que AI influencia positivamente o desempenho individual e AO influencia positivamente o desempenho organizacional (Bandura, 2018; Correia-Lima et al., 2019; Tortorella et al., 2019).

Considerações finais: Aprendizagem organizacional como conceito multinível, relações entre AI e desempenho individual e entre AO e desempenho organizacional

Este projeto afasta-se de abordagens meramente cognitivistas e situadas de AO. Para tanto, articula os conceitos de AI, de transferência de aprendizagem, de suporte à transferência de aprendizagem e de AO, refletindo a natureza multinível do fenômeno, os efeitos do tempo sobre resultados de aprendizagem e associações entre suas múltiplas variáveis de primeira e de segunda ordem. Também propõe um percurso de pesquisa que mede, concomitantemente, resultados e processos de aprendizagem e seus impactos sobre o desempenho.

A definição de AO adotada é multidimensional, isto é, AO sofre influência de múltiplos fatores, e multinível, ou seja, envolve indivíduos e organizações. É socio-cognitivista, situada em práticas e rotinas de trabalho, de *exploration* e de *exploitation* (Levitt e March, 1988; Swart et al., 2019). É situada também em termos de conhecimentos pré-existentes (base sobre a qual as competências podem ser constituídas) e de contextos (locais em que as competências podem ser demonstradas e, simultaneamente, referências a partir das quais aprendizagens ganham sentidos) (Antonacopoula, 2006; Argote e Miron-Spektor, 2011; Bandura, 2018; Crossan, Maurer e White, 2011; Antonacopoula, 2019).

Essa visão socio-cognitivista de aprendizagem destaca a importância da organização e do ambiente de trabalho, assim como dos indivíduos, seus CHAs e suas interações sociais, que podem facilitar ou restringir a aprendizagem de competências, com possíveis efeitos sobre resultados individuais e organizacionais. Aponta também que os sujeitos são agentes primários e ativos (*agentic learners*) nos processos de aprendizagem organizacional (Bandura, 2018), ao passo que permite mensurar a conversão de AI em AO, viabilizando a mensuração das relações entre AI, AO e desempenho.

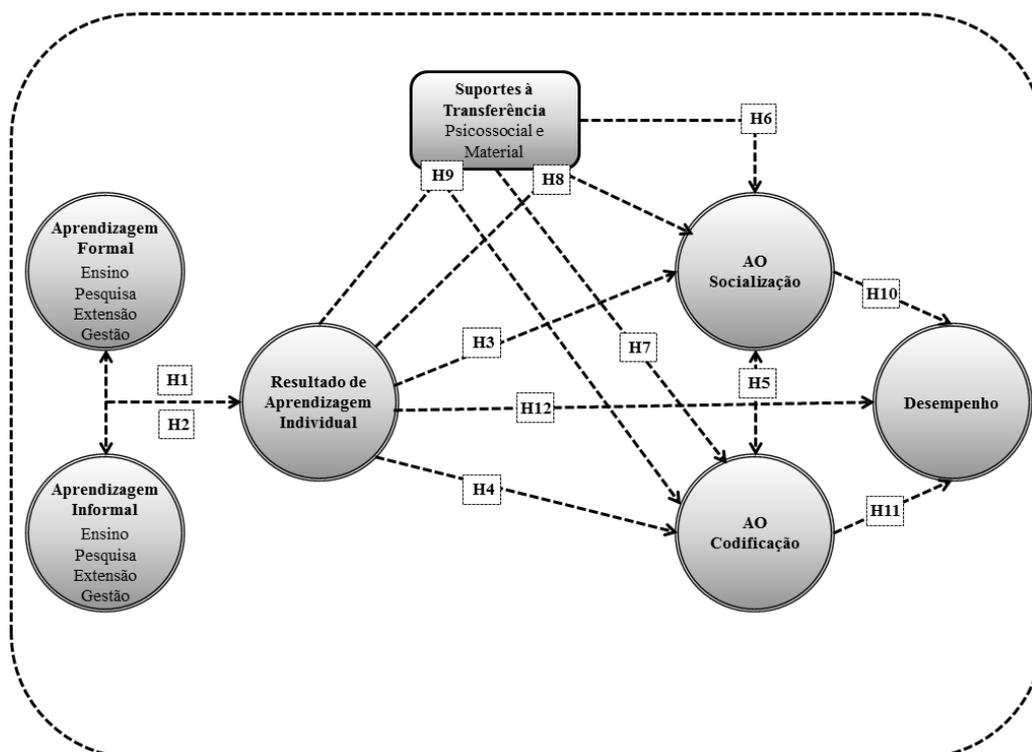
Na perspectiva adotada, indivíduos adquirem, informal ou formalmente, mas sempre por

interação entre si e com os contextos, conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), que lhes preparam não só para dar conta de práticas e rotinas de trabalho, mas também para buscar novas rotinas e práticas (exploration) e promover melhorias incrementais em rotinas pré-existentes (exploitation). Essa aquisição pode ser inferida a partir de mudanças atitudinais e comportamentais dos trabalhadores em situações de trabalho, refletindo o a priori de indissociabilidade entre cognição e ação (Bandura, 2018; Bird, 1998; Mitchell et al., 2002). Ainda que expostos às mesmas situações de aprendizagem, os CHAs adquiridos, no entanto, variam de pessoa a pessoa, mas a proficiência é possível por treinamento e prática (Senge, 1990, 2017). As duas primeiras hipóteses do modelo de análise são: (1) professores aprendem seus CHAs mais em situações de trabalho que em eventos estruturados de T,D&E; (2) professores aprendem mais CHAs ligados ao ensino que à pesquisa, à extensão e à gestão (Figura 1).

Socialização e codificação dos resultados de aprendizagem (CHAs) viabilizam a conversão de AI em AO. Sobre esta conversão, as hipóteses são: (3) quanto maior AI, maior socialização; (4) quanto maior AI, maior codificação; (5) AI liga-se mais fortemente à socialização que à codificação (Correia-Lima et al. 2019) (Figura 1).

Organizações também aprendem competências de formas diferenciadas, seja em função de diferenças em suas capacidades absorptivas – “a habilidade em reconhecer o valor de novas informações externas, assimilá-las e aplicá-las para fins comerciais” (Cohen e Levinthal, 1990, p. 128), ou “um conjunto de rotinas organizacionais e processos pelos quais a empresa adquire, assimila, transforma e explora o conhecimento com o propósito de criar valor” (Zahra e George, 2002, p. 186), potencial e real – ou em seus padrões competitivos (Cordero e Ferreira, 2019). Ademais, as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem. “A aprendizagem individual (AI) não garante a aprendizagem organizacional (AO). Entretanto, sem ela, AO não ocorre” (Senge, 2017, p. 209). Assim, para AO ocorrer, AI precisa ser aplicada no trabalho (transferência), o que tende a ser facilitado pela presença de suportes organizacionais à transferência (Correia-Lima et al., 2019). Neste projeto, essas contingências contextuais internas são captadas pelos suportes organizacionais oferecidos com vistas à aplicação no trabalho daquilo que os indivíduos aprendem. Seguindo Correia-Lima et al., (2019), as hipóteses são: (6) quanto maior os suportes à transferência, maior socialização; (7) quanto maior os suportes à transferência, maior a codificação; (8) Suportes organizacionais medeiam a relação entre AI e socialização; (9) Suportes organizacionais medeiam a relação entre AI e codificação (Figura 1).

Figura 1 – Modelo de análise



Fonte: Fonte: Elaboração dos autores, 2024

As hipóteses que relacionam AI e desempenho individual e AO e desempenho organizacional seguem Correia-Lima et al., (2019), Crossan, Maurer e White (2011), Marsick e Watkins (1999, 2003), Watkins e Kim (2018), Yang (2003) e Yang, Watkins e Marsick (2004). Essas hipóteses são: (10) Quanto maior a socialização, maior é o desempenho organizacional; (11) Quanto maior a codificação, maior o desempenho organizacional; (12) Quanto maior o resultado da aprendizagem individual (CHAS), maior é o desempenho individual (Figura 1).

Procedimentos de método

Esta seção apresenta o desenho inicial deste projeto de pesquisa, especificando problemas de pesquisa e hipóteses. Etapas, tipos de pesquisa, instrumentos e técnicas de análise dos dados são registrados em seguida .

Organizações, objetivos geral e específicos, sistemática de coleta e de tratamento dos dados

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), criada há quase 45 anos, é multicampi (Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga), com sede em Vitória da Conquista, terceira maior cidade do Estado da Bahia por população. Com 47 cursos de graduação e 38 de pós-graduação presenciais, possui mais de 10 mil alunos e 1079 docentes em 2019 (UESB, 2019). O outro objeto empírico é a Universidade Federal do Ceará, com sede em Fortaleza (UFC), capital do Estado. Criada em 1954, possui oito campi (Benfica, Pici, Porangabuçu,, todos em Fortaleza, além dos campi de Sobral, Quixadá, Crateús, Russas e Itapajé) e quase 2000 docentes efetivos (UFC em números, 2015/2016).

Objetiva-se investigar o que e como os professores aprendem em ensino, pesquisa, extensão e gestão, a conversão, por socialização e codificação, dessas AI em AO, os papéis dos suportes organizacionais nessa conversão e os impactos de AI e AO sobre desempenho individual e da organização. Para cumprir esse objetivo geral, o projeto articula abordagens teóricas, que reconhecem como conhecimentos válidos saberes individuais adquiridos, formal e informalmente, aplicados no trabalho, e diferencia aprendizagem dos docentes nas IES e aprendizagem das IES, considerando a primeira como pré-condição para a ocorrência da segunda. Os objetivos específicos são: identificar o que e como os professores da UESB e da UFC aprendem; pesquisar como as aprendizagens dos professores se convertem em aprendizagem da UESB e da UFC; investigar o papel dos suportes organizacionais na conversão da aprendizagem individual em aprendizagem organizacional, medida por socialização e por codificação; desenvolver e testar escala de desempenho de IES; e identificar como aprendizagem individual, aprendizagem organizacional, desempenho individual e organizacional se relacionam (Quadro 1).

Quadro 1- Objetivos e técnicas de análise dos dados

Objetivo Geral: investigar o que e como os professores aprendem em ensino, pesquisa, extensão e gestão, a conversão de AI em AO, os papéis dos suportes organizacionais nessa conversão e os impactos de AI e AO sobre o desempenho individual e da da organização.	
Objetivo específico 1: identificar o que e como os professores da UESB e da UFC aprendem.	Estatísticas descritivas e correlações
Objetivo específico 2: pesquisar como as aprendizagens dos professores se convertem em aprendizagem da UESB e da UFC.	Regressões

Objetivo específico 3: explorar o papel dos suportes organizacionais na conversão da aprendizagem individual em aprendizagem organizacional (socialização e codificação)	Equações estruturais
Objetivo específico 4: desenvolver e testar escala de desempenho organizacional	AFE e equações estruturais
Objetivo específico 5: identificar como aprendizagem individual, aprendizagem organizacional, desempenho individual e organizacional se relacionam	Regressões

Fonte: elaboração dos autores, 2024

Mais detalhadamente, o primeiro objetivo específico de pesquisa é sobre aprendizagem individual dos docentes da UESB e da UFC. Assim como quaisquer indivíduos, docentes aprendem de formas diferenciadas, o que implica que os resultados em termos de CHAs em ensino, pesquisa, gestão e extensão adquiridos são diferenciados. Essas diferenças são explicadas por diversos fatores pessoais e contextuais. Neste projeto, os resultados de aprendizagem serão frutos de autoavaliação dos próprios docentes, entre o que eles sabiam há dois anos e o que sabem no momento da pesquisa, com base em um instrumento padronizado. Esse procedimento incorpora a dimensão tempo sobre os processos de aprendizagem e seus resultados, além de reconhecer que os indivíduos são sujeitos ativos de suas aprendizagens. Os CHAs aprendidos são segmentados por ensino, pesquisa, extensão e gestão. Os fatores pessoais recortados são: idade, gênero, experiência em cargos de gestão acadêmica, experiência em pesquisa e experiência em extensão e tempo na organização. Os instrumentos já contam com evidências de validação, conforme Pereira, Loiola e Gondim (2016), e Dourado et al., (2018). As H1 e H2 associadas ao primeiro objetivo específico serão testadas por estatísticas descritivas e correlações (Figura 1, Quadro 1).

O segundo objetivo específico é pesquisar como as aprendizagens dos professores se convertem em aprendizagem da UESB e da UFC. Mais especificamente, busca-se demonstrar como as competências aprendidas pelos docentes foram socializadas em grupos, ou seja, por meio de práticas formais e informais que promovem a interação entre os membros da organização com objetivos de compartilhamento de saberes sobre tarefas, papéis, processos grupais e atributos organizacionais como clima, cultura, modelos mentais, mapas organizacionais e valores (Ostroff e Kozlowski, 1992). Também busca-se mapear como as AI foram codificadas em políticas, manuais, rotinas, tecnologias. Seguindo Correia-Lima et al., (2019). As hipóteses H3, H4 e H5, que se liagam ao segundo objetivo, serão testadas por regressões (Figura 1, Quadro 1).

O terceiro objetivo específico foca o papel dos suportes organizacionais na transferência de AI para o trabalho., ligando-se às hipóteses H6, H7 e H8, que serão testadas por correlações e

equações estruturais (Figura 1, Quadro 1).

O quarto objetivo específico envolve o desenvolvimento e teste de escala de desempenho organizacional específica para IES. Seu alcance envolve revisão de literatura sobre desempenho de IES e suas métricas; elaboração de piloto; submissão do piloto a análise de juízes; verificação de sua qualidade semântica (dimensões e itens); e testes por AFE e AFC.

Com os resultados, pode-se, então, avançar, com base em técnicas estatísticas multivariadas, em termos do quinto objetivo da específico da pesquisa, a saber: identificar os impactos de AI e AO sobre o desempenho individual e organizacional. As hipóteses H10 e H11 serão testadas por regressões (Figura1, Quadro 1).

Com os dados tratados, pode-se proceder às análises para elaboração dos relatórios e dos artigos. Seus resultados podem contribuir para diagnosticar as competências individuais e organizacionais em ensino, pesquisa, extensão e gestão, e gerar informações para subsidiar a formulação ou ajuste de políticas organizacionais, potencializando seus impactos nos indicadores de desempenho dos docentes e organizacionais, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Federal do Ceará (UFC).

Os dados serão coletados por meio de escalas pré-existentes com evidências de validação, que serão re-testadas, e pela escala de desempenho organizacional a ser desenvolvida. No caso específico da nova escla, a amostra será dividida aleatoriamente em duas, respeitando-se o parâmetro de 10 respondentes por item, para que dois procedimentos de validação sejam realizados. O primeiro por análise fatorial exploratória (AFE) e o segundo por equações estruturais para elevar a robustez dos resultados. No caso das escalas já testadas, só serão aplicadas equações estruturais (Quadro 1).

Etapas e tipos de pesquisa

O quadro 2 apresenta, de forma sistematizada, as etapas da pesquisa e tipos de pesquisa/ metas. Em alinhamento com a natureza processual deste projeto, todo o trabalho inicia-se ouvindo os interessados, a saber, docentes e gestores da UESB, campus de Vitória da Conquista, e da UFC, campus de Fortaleza, em reuniões, presenciais e *online*, e também por meio de entrevistas presenciais e *online*. Objetiva-se nesta fase recolher informações sobre pesquisas em andamento, expectativas em relação aos trabalhos, tipos de suporte a dar e a receber, possibilidades de parcerias etc. Espera-se que este procedimento permita o alinhamento entre o projeto apresentado e objetivos de carreira dos docentes, dos pesquisadores e da organização.

Em paralelo, a revisão sistemática de literatura começa. Métodos de revisão sistemática de literatura difundiram-se no início dos anos 1990 para enfatizar a importância de uma abordagem

rigorosa e compreensiva para identificar, analisar, integrar e sumarizar conhecimentos produzidos em uma determinada área (Kitchenham, 2004).

Há vários métodos/modelos de revisão sistemática de literatura. Em comum, esses modelos apresentam 3 estágios que se retroalimentam: planejamento da revisão (identificação da necessidade de revisão e desenvolvimento do protocolo de revisão); realização da revisão (identificação dos artigos, pré-seleção dos artigos, avaliação das contribuições do artigo, definição da amostra de artigos a revisar, extração dos dados dos artigos e síntese dos dados coletados); relato dos resultados da revisão (Kitchenham, 2004).

Quadro 2- Etapas, tipo de pesquisa/metabolos e prazos

Etapas	Tipo pesquisa/Metabolos	Prazo
Oitivas	Qualitativa com base em roteiro semiestruturado. Realização de 10 reuniões com docentes e gestores	2 meses
Entrevistas com informantes-chave, selecionados após oitivas	Qualitativa com base em roteiro semiestruturado. Aproximadamente 15 entrevistas	1 mês
Marco conceitual dos projetos	Revisão sistemática de literatura	12 meses
Ajustes e maior detalhamento do projeto de pesquisa original	Ajuste do projeto geral em função das entrevistas, oitivas, da análise documental e do avanço da revisão de bibliografia.	2 meses
Instrumento de pesquisa de aprendizagem de grupo e desempenho organizacional	Construção de escalas, submissão à análise de juizes, refinamento do protótipo de escala.	6 meses
Planejamento do campo	Constituição e treinamento de 3 equipes de pesquisa; reunião de condições físicas e materiais para o desenvolvimento do trabalho de campo; obtenção das permissões necessárias para ter acesso a banco de dados institucionais, documentações e equipamentos.	4 meses
Trabalho de campo	Encaminhamento on line dos instrumentos	2 meses
Banco de dados	Construção, limpeza e testes de consistência	2 meses
Análise dos resultados	Validação dos instrumentos; teste das hipóteses	4 meses
Relatórios	Redação de 4 relatórios	6 meses
Artigos	Redação de 4 artigos	18 meses

Fonte: Elaboração dos autores, 2024

A complementação da revisão sistemática de literatura ocorrerá em cada aproximação temática proposta na seção de discussão teórica deste projeto.

Todos os artigos localizados serão registrados em base computadorizada. Os sumários/abstracts serão lidos e com base nesta leitura ocorrerá uma primeira seleção de artigos por temática de aproximação. Após esta pré-seleção, a introdução e as conclusões dos artigos que permanecerem na base de dados serão lidas para se chegar à amostra final de artigos que serão objetos da revisão sistemática de literatura. Todos os artigos dessa amostra final serão integralmente lidos, por, pelo menos, 3 pesquisadores, e os dados coletados serão: objetivos, principal abordagem teórica e pilares epistemológicos e ontológicos, procedimentos de método (modelo de análise, tipo de pesquisa, instrumentos, técnicas de sistematização e de análise de dados), resultados, fragilidades e agenda de pesquisa. Após esta coleta de dados, os artigos podem ser reagrupados em diferentes temáticas de aproximação, parcial ou totalmente, com a utilização do software Atlas.ti. A revisão de literatura completa-se com a finalização do modelo de análise da pesquisa.

Os instrumentos serão encaminhados *online* para todos os docentes da UESB e da UFC. Os potenciais respondentes terão um prazo de dois meses para adesão à pesquisa. No sentido de fomentar a adesão, lembretes sobre a pesquisa serão disparados de 15 em 15 dias. A implantação do questionário *online* já pressupõe sua combinação com um sistema digital de armazenamento de dados. Após a conclusão das pesquisas, esses bancos de dados serão extraídos, limpos e testados em termos de consistência.

Os dados dos projetos serão sistematizados com base em AFE, AFC, equações estruturais, correlações e regressões múltiplas. Essas técnicas serão usadas para testar as hipóteses, para revalidar instrumentos já testados e para reunir evidências de validação em relação à nova escala de desempenho das IES. Neste último caso, as amostras serão divididas aleatoriamente em duas, respeitando-se o parâmetro de 10 respondentes por item, para que dois procedimentos de validação sejam realizados. O primeiro por análise fatorial exploratória (AFE) e o segundo por equações estruturais para elevar a robustez dos resultados. No caso das escalas já testadas, só serão aplicadas equações estruturais. Com os dados tratados, pode-se proceder às análises para elaboração dos relatórios e dos artigos, os quais serão encaminhados a revistas indexadas. Também serão programadas atividades de extensão, seminários e reuniões para difusão dos resultados.

Equipe

Elisabeth Loiola (coordenadora) – Professora Visitante da UESB e colaboradora do NPGA.

Bruno Correia-Lima (sub-coordenador) – Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria – Profissional (PPAC-P).

Almiralva Ferraz – Professora Plena da UESB

Aleciane Ferreira – Professora do IF Sertão

Elinaldo Leal Santos – Professor Pleno e Assessor Especial da UESB

Weslei Piau – Professor Pleno e Chefe de Gabinete da UESB

Cláudio Bezerra Leopoldino – Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria – Profissional (PPAC-P).

Cícero Pessoa – Pesquisador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Referências

ALERASOUL, S. A.; AFELTRA, G.; HAKALA, H.; MINELLI, E.; STROZZI, F.. Organizational learning, learning organization, and learning orientation: An integrative review and framework. **Human Resource Management Review**, 32(3), 100854, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2021.100854>

ANTONACOPOULOU, E. P. Sensuous learning: What it is and why it matters in addressing the ineptitude in professional practice. **Sensuous learning for practical judgment in professional practice: Volume 1: Arts-based methods**, 13-43, 2018.

ANTONACOPOULOU, E. P. The relationship between individual and organizational learning. **Management Learning**, 37(4), 455-473, 2006.

ARAGÓN, M. I. B.; JIMÉNEZ, D. J.; VALLE, R. S. Training, and performance: The mediating role of organizational learning. **BRQ Business Research Quarterly**, 2014, 17(3), 161-173.

ARFI, W. B.; HIKKEROVA, L.; SAHUT, J. M. (2020). Organizational learning and innovation process within digital platforms. **The International Society for Professional Innovation Management (ISPIM)**, 2020, Manchester, England.

ARGOTE, L.; INGRAM, P. Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. **Organizational behavior and human decision processes**, 2000, 82(1), 150-169. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2893>

ARGOTE, L.; HORA, M. Organizational learning and management of technology. **Production and operations management**, 2017, 26(4), 579-590.

ARGOTE, L.; MIRON-SPEKTOR, E. Organizational Learning: From Experience to Knowledge. **Organization Science**, 2011, 22(5), 1123–1137. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0621>

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: A theory of action perspective**. 1978. Workingham: Addison-Wesley.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. **Perspectives on Psychological Science**, 2018, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>

MARTINS, Lara Barros; ZERBINI, Thaís; MEDINA, Francisco J. Estrutura fatorial e propriedades psicométricas da Escala de Suporte à Transferência de Treinamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, p. e3452, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3452>.

BASTEN, D.; HAAMANN, T. Approaches for organizational learning: A literature review. **Sage Open**, 2018, 8(3), 2158244018794224. <https://doi.org/10.1177/2158244018794224>

BERENDS, H.; ANTONACOPOULOU, E. Time and organizational learning: A review and agenda for future research. **International Journal of Management Reviews**, 2014, 16(4), 437-453.

- BIRD, B. Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. **Academy of Management Review**, 1988, 13(3), 442-453.
- BLUME, B. D.; FORD, J. K.; BALDWIN, T. T. Transfer of Training: A Meta-Analytic Review, **Journal of Management**, 2010, 36 (4), 1065-1105.
- BURK, DL. O papel do direito de patentes na codificação do conhecimento. **Berkeley Technology Law Journal**, 2008, 23 (3), 1009-1034.
- BURNES, B.; COOPER, C.; WEST, P. Organisational learning: the new management paradigm?. **Management decision**, 2003, 41(5), 452-464
- COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. **Administrative Science Quarterly**, 1990, 35(1), 128-152. doi: 10.2307/2393553.
- CORDERO P, L.; FERREIRA, J. J. Absorptive capacity and organizational mechanisms: A systematic review and future directions. **Review of International Business and Strategy**, 2019, 29(1), 61-82.
- CORREIA-LIMA, B. C.; LOIOLA, E.; PEREIRA, C. R.; COSTA, J. S.; LEOPOLDINO, C. B. The role of organizational support in the relationship between individual and organizational learning. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, 2019, 20 (5), 1-29.
- CORREIA-LIMA, B. C.; LOIOLA, E.; LEOPOLDINO, C. B. Revisão bibliográfica de escalas de aprendizagem organizacional com foco em seus processos e resultados, em seus enablers ou em aprendizagem e desempenho. **Organizações & Sociedade** (ONLINE), 2017, 24, 509-536.
- CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, 1999, 24 (3), 522-537.
- CROSSAN, M. M.; MAURER, C. C.; WHITE, R. E. Reflections on the 2009 AMR decade award: Do we have a theory of organizational learning? **Academy of Management Review**, 2011, 36(3), 446-460. doi:10.5465/amr.2010.0544.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Working knowledge: How organizations manage what they know**, 1988, Harvard Business Press, Cambridge, Massachusetts.
- DOURADO, P. C.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E.; FERREIRA, A. D. S. M.; ALBERTON, G. D. Individual Learning, Organizational Support and Perceived Teaching Performance: A Study with University Teachers. **Educação em Revista**, 2018, v. 34, 178-191. <https://doi.org/10.1590/1984-92307856>.
- DOYLE, A. M.; JOHNSON, K. R. A Revisit of the Learning Organisation: Is It Time?. **Journal of Information & Knowledge Management**, 2019, 18(03), 1950030-1-17. <https://doi.org/10.1142/S0219649219500308>.
- EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. The evolving field of organizational learning and knowledge management. **Handbook of organizational learning and knowledge management**, 1.2012. <https://doi.org/10.1002/9781119207245.ch1>
- ELKJAER, B.; SIMPSON, B. Pragmatism: a lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory?, in Tsoukas, H. and Chia, R. (Eds), **Philosophy and Organization Theory**, Emerald, Bingley, 2011, pp. 66-95.
- ELKJAER, B. Taking stock of “Organizational Learning”: Looking back and moving forward. **Management Learning**, 2022, 53(3), 582-604. <https://doi.org/10.1177/13505076211049599>
- FALABELLA, Alejandra. The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and

accountability. **Educational Administration Quarterly**, v. 57, n. 1, p. 113-142, 2021. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5266>

FARNESE, M. L.; BARBIERI, B.; CHIRUMBOLO, A.; PATRIOTTA, G. Managing knowledge in organizations: A Nonaka's SECI model operationalization. **Frontiers in psychology**, 2019, 2730, 1-15.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **The Academy of Management Review**, 1985, 10(4), 803-813. Recuperado em 08 de ago. 2024 de <http://www.jstor.org/stable/258048>

FRIEDMAN, V. J., LIPSHITZ, R., & POPPER, M. The Mystification of Organizational Learning. **Journal of Management Inquiry**, 2005, 14(1), 19-30. <https://doi.org/10.1177/1056492604273758>

FRITSCH, R.; JACOBUS, A. E.; VITELLI, R. F. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, 2020, v. 25, p. 89-112. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100006>.

FURLAN, A.; GALEAZZO, A.; PAGGIARO, A. Organizational and perceived learning in the workplace: a multilevel perspective on employees' problem solving. **Organization Science**, 2019, 30(2), 280-297.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L.. Precarização do Trabalho Docente de Ensino Superior em IES Privadas Brasileiras. **BBR. Brazilian Business Review**, 2023, v. 20, 339-361. <https://doi.org/10.15728/br.2023.20.3.6.pt>.

GEORGE, J. M.; JONES, G. R. The role of time in theory and theory building. **Journal of management**, 2002, 26(4), 657-684.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Keele, UK, Keele University, 2004, 33, 1-26.

KOTLARSKY, J.; SCARBROUGH, H.; OSHRI, I. Coordinating Expertise Across Knowledge Boundaries in Offshore-Outsourcing Projects:Codification. **Mis Quarterly**, 2014, 38(2), 607-627. DOI: 10.25300.

KUMP, B.; MOSKALIUK, J.; CRESS, U.; KIMMERLE, J. Cognitive foundations of organizational learning: Re-introducing the distinction between declarative and non-declarative knowledge. **Frontiers in Psychology**, 2015, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01489>

LECAT, A.; SPALTMAN, Y.; BEAUSAERT, S.; RAEMDONCK, I.; KYNDT, E. Two decennia of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures. **Educational Research Review**, 2020 30, 100324. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100324>

LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. **Annual review of sociology**, 1988,14(1), 319-338.

LOIOLA, E.; NERIS, J. APRENDIZAGEM organizacional: potencialidades e limites do uso de metáforas. **Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle**, 2014, 3(1), 11-30.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in developing human resources**, 2003,5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Looking again at learning in the learning organization: a tool that can turn into a weapon!. **The Learning Organization**, 1999,6(5), 207-211. <https://doi.org/10.1108/09696479910299820>

MESMER-MAGNUS, J. R.; DE CHURCH, L. A. Information sharing and team performance: A meta-analysis. **Journal of Applied Psychology**, 2009, 94(2), 535. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013773>.

- MITCHELL, R. K.; BUSENITZ, L.; LANT, T.; MCDUGALL, P. P.; MORSE, E. A.; SMITH, J. B. Toward a theory of entrepreneurial cognition: Rethinking the people side of entrepreneurship research. **Entrepreneurship theory and practice**, 2002, 27(2), 93-104.
- NOE, R. A.; CLARKE, A. D.; KLEIN, H. J. Learning in the twenty-first-century workplace. **Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.**, 1, 2014, (1), 245-275.
- OSTROFF, C.; KOZLOWSKI, S. W. Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. **Personnel Psychology**, 1992, 45(4), 849-874.
- PARCERISA, L.; VERGER, A.; PAGÈS, M.; BROWES, N. Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017- 2020). **Education Policy Analysis Archives**, 2020, 30(100). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- PASCUCI, L. M.; FISHLOW, A. Higher Education in Brazil: Retrospective, current challenges and looking ahead. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, 2023, 31(119), e0233775. [10.1590/S0104-40362023003103775](https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103775)
- PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos Ebape.BR**, 2015, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1590/1679-39518866>
- PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. **Organizações & Sociedade**, 2016, 23(78), 438-459. <https://doi.org/10.1590/1984-92307856>.
- PERROT, S.; BAUER, T. N.; ABONNEAU, D.; CAMPOY, E.; ERDOGAN, B.; LIDEN, R. C. Organizational socialization tactics and newcomer adjustment: The moderating role of perceived organizational support. **Group & Organization Management**, 2014, 39(3), 247-273.
- PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias, in: Easterby-Smith, M. et al (Orgs.), **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**, 2001, Atlas, São Paulo, p. 41-63.
- REINHOLD, S.; GEGENFURTNER, A.; LEWALTER, D. Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. **International Journal of Training and Development**, 2018, 22(1), 1-14.
- SAVIANI, D. Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a **Rbep**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2012, 93(234), p. 291-322. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v93n234/v93n234a03.pdf>. Recuperado em 20/01/2024.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. (33a. ed.). 2017, Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- SENGE, P.M. **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**, 1990. New York: Doubleda.
- SOUZA, C. P. D. S.; TAKAHASHI, A. R. W. Dynamic capabilities, organizational learning and ambidexterity in a higher education institution. **The Learning Organization**, 2019, 26(4), 397-411. <https://doi.org/10.1108/TLO-03-2018-0047>
- SPRINKLE, T. A.; URICK, M. J. Three generational issues in organizational learning: Knowledge management, perspectives on training and “low-stakes” development. **The Learning Organization**, 2018, 25 (2), 102-112.
- SWART, J.; TURNER, N.; VAN ROSSENBERG, Y.; KINNIE, N. Who does what in enabling

ambidexterity? Individual actions and HRM practices. **The International Journal of Human Resource Management**, 2019, 30(4), 508-535.

TORTORELLA, G.; GIGLIO, R.; FOGLIATTO, F. S.; SAWHNEY, R. Mediating role of learning organization on the relationship between total quality management and operational performance in Brazilian manufacturers. **Journal of Manufacturing Technology Management**, 2019, 31 (3), 524-527.

UFC em números. Disponível:

https://www.ufc.br/images/files/a_universidade/ufc_em_numeros/ufc_em_numeros_2016_2015.pdf.

Acesso: 23 de agosto de 2024.

UESB. Anuário Estatístico da UESB. Disponível: <http://www2.uesb.br/pdi/wp-content/uploads/2020/03/ANU%C3%81RIO-ESTAT%C3%8DSTICO-DA-UESB-2019-BASE-2018-2-INFORMA%C3%87%C3%95ES-GERAIS-1.pdf>. Acesso: 23 de Agosto de 2024.

VELOSO, A. L. D. O.; SILVA, M. J.; SILVA, I.; CAETANO, A. Fatores que afetam a transferência da aprendizagem para o local de trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, 2015, 55(2), 188-201.

WATKINS, K. E.; KIM, K. Current status and promising directions for research on the learning organization. **Human Resource Development Quarterly**, 2018, 29(1), 15-29.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Sculpting the learning community: New forms of working and organizing. **NASSP bulletin**, 1999, 83(604), 78-87.

WIEWIORA, A.; SMIDT, M.; CHANG, A. The ‘how’ of multilevel learning dynamics: A systematic literature review exploring how mechanisms bridge learning between individuals, teams/projects and the organization. **European Management Review**, 2019, 16(1), 93-115.

WIEWIORA, A.; SMIDT, M.; CHANG, A. The ‘of multilevel learning dynamics: A systematic literature review exploring how mechanisms bridge learning between individuals, teams/projects, and the organization. **European Management Review**, 2019, 16(1), 93-115.

<https://doi.org/10.1111/emre.12179>

YANG, B. Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. **Advances in Developing Human Resources**, 2003, 5(2), 152-162. 10.1177/1523422303005002003.

YANG, B.; WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. **Human Resource Development Quarterly**, 2004, 15(1), 31-55.

ZAHRA, S. A.; GEORGE, G. Absorptive capacity: a review, reconceptualization, and extension. **Academy of Management Review**, 2002, 27(2), 185-203. <https://doi.org/doi:10.5465/AMR.2002.6587995>.

ZOLLO, Maurizio; WINTER, Sidney G. Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. **Organization science**, v. 13, n. 3, p. 339-351, 2002. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.3.339.2780>.

Recebido em 13/08/2024.

Aprovado em 30/08/2024.