

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**  
**DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E MUDANÇA:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO-DESCRIPTIVO EM ORGANIZAÇÕES  
COMUNITÁRIAS DA ZONA SUL  
DE SÃO PAULO**

**Luana Schoenmaker da Pedreira**  
**Orientadora: Prof. Dra. Rosa Maria Fischer**

**São Paulo**

**2010**

Prof. Dr. João Grandino Rodas

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Roberto Azzoni

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann  
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

**LUANA SCHOENMAKER DA PEDREIRA**

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E MUDANÇA:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO-DESCRIPTIVO EM ORGANIZAÇÕES  
COMUNITÁRIAS DA ZONA SUL  
DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como parte do requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

**Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Fischer**

**SÃO PAULO  
2010**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Pedreira, Luana Schoenmaker da

Aprendizagem organizacional e mudança : um estudo exploratório-  
descritivo em organizações comunitárias da zona sul de São Paulo /  
Luana Schoenmaker da Pedreira. – São Paulo, 2010.

141 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2010.

Orientador : Rosa Maria Fischer.

1. Mudança organizacional 2. Aprendizagem organizacional  
3. Competência organizacional 4. Terceiro setor I. Universidade  
de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade  
II. Título.

CDD – 658.406

À

**minha preciosa família**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Rosa Maria Fischer por ter aceitado o desafio de me orientar e não ter desistido desta empreitada durante a longa trajetória que foi o meu mestrado. Agradeço ainda, pela dedicação ao meu trabalho, pelas contribuições e por todo o apoio oferecido. Muito obrigada!

Agradeço à sociedade brasileira que, através do recolhimento de impostos, viabilizam a existência da FEA/USP e CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, instituições que me concederam a oportunidade de realizar o mestrado nesta casa e de ter uma bolsa de estudo.

Aos Professores Doutores André Luiz Fischer e Armindo dos Santos Teodósio, obrigada pelas observações e sugestões feitas na qualificação. À equipe da Secretaria da Pós-Graduação, obrigada pela gentileza e boa vontade com que sempre me atenderam. Ao Wilson, que me aconselhou em momentos críticos do processo de elaboração deste trabalho.

Às organizações comunitárias – Centro Comunitário e Recreativo do Jd. Macedonia e Movimento Comunitário Estrela Nova– e seus dirigentes, agradeço enormemente por terem aceitado participar deste estudo e por todas as horas que me dedicaram.

Aos colegas do CEATS, agradeço pelas palavras de apoio que me dirigiram. Agradeço, em especial, a Profa. Graziella, que me incentivou fortemente a continuar neste caminho, e a Alda, que me ajudou no que pode para aliviar minha tensão e ansiedade.

À Monica, que mais do que uma colega de trabalho e de pós-graduação, foi minha co-orientadora e amiga. Muito obrigada pelas horas que dedicou ao meu trabalho e inúmeras palavras de apoio e incentivo!

Agradeço, por fim, a todos aqueles por quem tenho um amor profundo e sem os quais a finalização deste trabalho não teria sido possível.

A meus pais – Jos e Hermien – e minhas irmãs – Janaína, Amanda e Michaela, pelas incansáveis e constantes palavras e gestos de carinho e incentivo, que em muito me ajudaram. Agradeço também pelas incontáveis vezes que cuidaram do Matheus para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

Agradeço meu sogro e minha sogra – Gilberto e Deize – por também terem me socorrido sempre que precisei, orado por mim e cuidado zelosamente do Matheus. A casa de vocês certamente foi um porto seguro para ele.

Ao meu marido – Rodrigo – e meu filho – Matheus, quero agradecer por terem aceitado a minha ausência e por estarem presentes em minha vida. Tenho certeza que a minha distância aproximou vocês ainda mais e que no tempo que temos pela frente iremos ainda usufruir de muitos momentos juntos.

## RESUMO

Este estudo objetivou identificar se e como as mudanças ocorridas em organizações comunitárias estavam relacionadas a processos de aprendizagem organizacional e se esta relação resultou no desenvolvimento ou aperfeiçoamento de competências organizacionais. Assim, sua base teórica foi desenvolvida a partir das teorias sobre a aprendizagem e competência organizacional.

O trabalho realizado caracteriza-se como qualitativo, exploratório e descritivo, e nele utilizou-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa. A coleta de dados foi realizada, por sua vez, em duas organizações comunitárias da periferia urbana que possuem configurações organizacionais diferentes.

A análise dos dados demonstrou que ocorreram mudanças significativas nos recursos organizacionais destas entidades quando estas enfrentaram um relevante desafio à continuidade e aperfeiçoamento de sua atuação, assim como que estas mudanças estão relacionadas à aprendizagem organizacional. Mostrou, também, que os processos de aprendizagem organizacional redundaram no desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências organizacionais importantes para as entidades pesquisadas. A competência essencial identificada em cada uma das organizações (“Ofertar atividades sintonizadas com as demandas da comunidade e que promovam o ‘bem comum’” e “Ofertar serviços com qualidade e voltados ao atendimento das demandas da comunidade”) guarda similaridades entre si. Quanto às competências organizacionais, verificou-se que as entidades possuem algumas semelhantes, e outras que são específicas a uma das entidades.

## **ABSTRACT**

*This study aimed to identify if and how changes occurring in community organizations were related to organizational learning processes, and if such relation resulted in the development, or enhancement of the organizational competences. Therefore, its theoretical base was developed from learning and organizational competence theories.*

*The work features as qualitative, exploratory and descriptive in which a survey strategy study case was used. In turn, data gathering was provided in two community organizations from the urban suburb having different organizational configurations.*

*Data analysis has demonstrated that significant changes occurred in the organizational resources of those entities when they face a relevant challenge to their continuity and performance enhancement, as well as those changes related to the organizational learning. It also showed that the organizational learning processes ran over organizational competence development and enhancement, important for the surveyed entities. The essential competences identified in each one of the organizations, namely: “To offer activities tuned up to the community’s demands that promote the “common good”” and “To offer quality services addressed to serve the community’s demand” look alike. As far as the organizational competences is concerned, it was observed that the entities have certain similarities, yet other that are specific to each entity.*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 O Objeto e o Problema de Investigação .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Justificativa da Escolha do Problema de Investigação .....</b>	<b>15</b>
<b>3. OBJETIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
<b>4. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
<b>4.1 Aprendizagem Organizacional.....</b>	<b>19</b>
4.1.1 Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem .....	19
4.1.2 Aprendizagem organizacional: alguns debates atuais .....	21
4.1.3 Conceitos e dimensões da aprendizagem organizacional .....	23
4.1.4 Aprendizagem organizacional como processo dinâmico e integrador .....	39
4.1.5 Aprendizagem organizacional e processo de mudança.....	39
<b>4.2 Competências – conceitos e recursos .....</b>	<b>50</b>
4.2.1 Categorias de recursos de uma organização .....	59
<b>5. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO .....</b>	<b>63</b>
<b>5.1 Natureza do Estudo.....</b>	<b>63</b>
<b>5.2 Coleta e Análise de Dados.....</b>	<b>64</b>
5.2.1 Critérios de Seleção da Amostra .....	65
5.2.2 Procedimentos de coleta de dados.....	66

5.2.3 Análise dos Dados .....	69
<b>6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS ESTUDOS DE CASO.....</b>	<b>75</b>
<b>6.1 Contexto social, econômico e físico-geográfico das organizações comunitárias pesquisadas .....</b>	<b>75</b>
<b>6.2 Centro Comunitário e Recreativo do Jardim Macedônia .....</b>	<b>81</b>
6.2.1 Histórico da Organização .....	81
6.2.2 Missão, valores e objetivos estratégicos .....	82
6.2.3 Descrição da estrutura e do funcionamento da organização .....	84
6.2.4 Processo de mudanças: os novos projetos.....	88
6.2.5 Mudança e aprendizagem organizacional .....	96
6.2.6 Processos de aprendizagem organizacional .....	99
6.2.7 Competências Organizacionais .....	101
6.2.8 Conclusão .....	103
<b>6.3 Movimento Comunitário Estrela Nova .....</b>	<b>104</b>
6.3.1 Histórico da organização .....	104
6.3.2 Missão, valores e objetivos estratégicos .....	105
6.3.3 Descrição da estrutura e do funcionamento da organização .....	107
6.3.4 Processo de Mudança: fortalecimento da atuação da equipe .....	111
6.3.5 Mudança e aprendizagem organizacional .....	120
6.3.6 Processos de aprendizagem organizacional .....	124
6.3.7 Competências organizacionais .....	126
6.3.8 Conclusão .....	127
<b>7. CONCLUSÃO .....</b>	<b>129</b>

**REFERÊNCIAS ..... 133**

**ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA ..... 139**

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CCA - Centro para Criança e Adolescente

CEATS - Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor

CEBAS - Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social

CEI - Centro de Educação Infantil

CLT - Consolidação das Leis de Trabalho

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

COMAS - Conselho Municipal de Assistência Social

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

EJA - Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos

IBEAC - Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário

FUMCAD - Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

GESC - Gestão para Organizações da Sociedade Civil

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MNSP - Movimento Nossa São Paulo

OSCS - organizações da sociedade civil

PEPI - Planejamento Estratégico, Participativo e Integrado

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo

SAB - Sociedade Amigos de Bairro

SAS - Secretaria de Assistência Social

SERCON - Projeto Núcleo de Atendimento e Trabalho Socioeducativo com Famílias

VBR - Visão Baseada em Recursos

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aprendizagem Organizacional *versus* Organizações que Aprendem

Quadro 2 - Dimensões conceituais básicas da Aprendizagem Organizacional

Quadro 3 - Categorias de Competências

Quadro 4 - Classificações de recursos

Quadro 5- Categorias de recursos

Quadro 6 – Aprendizagem organizacional e Competências

Quadro 7 – Recursos

Quadro 8- Categorias de recursos

Quadro 9- Conhecimento

Quadro 10 - Níveis de Aprendizagem

Quadro 11 - Eventos (desafios)

Quadro 12 - Processo de Aprendizagem

Quadro 13 - Competências Organizacionais



## 1. INTRODUÇÃO

As organizações comunitárias, objeto desta dissertação, assumiram no Brasil, há mais de meio século, um importante papel no desenvolvimento das comunidades em que atuam. Estas surgiram, em sua quase totalidade, a partir da mobilização de integrantes destas comunidades em atividades reivindicatórias relacionadas à melhoria de suas condições de vida. Destas ações, muitas resultaram no estabelecimento de políticas públicas voltadas ao atendimento destes direitos.

No que tange especificamente às ações de organizações comunitárias da periferia dos grandes centros urbanos, destaca-se a mudança em seu foco principal de atuação, passando da esfera da reivindicação, para atividades de promoção desses direitos (educação infantil, habitação, saúde, etc.). No contexto desta alteração, organizações comunitárias informais passaram à formalidade como associações comunitárias estabelecidas juridicamente. O estabelecimento de convênios com órgãos públicos e parcerias com instituições privadas, gradualmente foi colocando a estas organizações crescentes exigências em termos de qualidade da prestação de serviços e da gestão.

Partindo-se da premissa que a sobrevivência e desenvolvimento destas organizações está atrelada ao enfrentamento dos desafios colocados a elas por seus contextos interno e externo, e que tal ação resultou de processos de aprendizagem organizacional e no conseqüente desenvolvimento de competências organizacionais, neste estudo se buscou identificar a existência desta relação e como esta se deu.

No capítulo dois desta dissertação, são apresentados o histórico e características que marcam este objeto de investigação e o problema de investigação proposto. No capítulo três, estão relacionados os objetivos específicos do estudo e no quatro, as bases teóricas das quais foram destacadas as ferramentas teóricas para os estudos e análises realizados. No capítulo cinco, são expostos os aspectos metodológicos da pesquisa realizada e, no seis, o contexto social, econômico e físico-geográfico das organizações comunitárias estudadas, assim como a descrição destas entidades e a análise dos dados. No sétimo e último capítulo, são comparados os resultados dos estudos realizados em cada uma das organizações, bem como as conclusões gerais da pesquisa.



## 2. O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1 O Objeto e o Problema de Investigação

A colocação de Teodósio (2001, p.85) “[...]Terceiro Setor virou uma daquelas palavras que explicam tudo e não explicam nada [...]”, ilustra o quão amplo, complexo e ambíguo é este termo e quão ampla e complexa pode ser a realidade das organizações que o compõem.

Mergulhar no universo do Terceiro Setor consiste em mergulhar num universo cujos componentes crescem em número e visibilidade desde a década de 90 (SALAMON, 1998) e que congrega uma ampla heterogeneidade de organizações no que tange ao histórico, porte, abrangência de atuação, formas de gestão, estrutura, fontes de recursos, formalização etc. (FERNANDES, 1994; COSTA JUNIOR, 1998). Segundo Landim (1993), as organizações atuam nos mais diferentes campos (arte e cultura, educação, recreação, saúde, assistência social, defesa dos direitos humanos e de minorias, feminismo, ambientalismo, desenvolvimento comunitário etc.), são mercado de trabalho e terreno de ação voluntária e mobilizam grande quantidade de recursos materiais de origens diversas (governos, indivíduos, famílias, empresas, igrejas, fundações, associações etc.).

De acordo com Teodósio (2001), o conceito de Terceiro Setor, devido a essa amplitude, tende a gerar confusões sobre sua natureza e possibilidades, principalmente em países em desenvolvimento. Isto porque debaixo do “guarda-chuva” da expressão Terceiro Setor cabem organizações muito diferentes entre si: associações comunitárias; organizações não governamentais (ONGs); instituições beneficentes; iniciativas filantrópicas de igrejas e seitas; fundações de direito privado; organizações sociais; e projetos sociais desenvolvidos por empresas e sindicatos.

Apesar desta variedade de organizações que compõe o Terceiro Setor, algumas definições deste conceito foram feitas nos últimos anos. Fischer (2002, p.45) o define como “[...] o espaço composto por organizações privadas, sem fins lucrativos, cuja atuação é dirigida a finalidades coletivas ou públicas”, situando-se entre o espaço próprio das organizações de

Primeiro Setor – Estado – e o espaço de atuação característico das organizações do Segundo Setor – Mercado.

Teodósio considera que o Terceiro Setor pode ser entendido como “[...] *aquilo que é público, porém privado* ou então, *aquilo que é privado, porém público* (grifo do autor) (TEODÓSIO, 2001, p.86)”. O autor emprega este trocadilho para mostrar que o Terceiro Setor assemelha-se às organizações do Estado na medida em que tem como objetivos e alvo de atuação o espaço público, mas que se diferencia do Governo por ser uma iniciativa da própria sociedade. Terceiro Setor não equivale, no entanto, à iniciativa privada (Segundo Setor), pois apesar de não ser governamental, tem como objetivo o benefício de pessoas ou grupos sociais, não se reduzindo a atender demandas privadas. Nesse sentido, Teodósio define o Terceiro Setor como o “[...] conjunto de iniciativas da sociedade civil de caráter não lucrativo, na provisão de políticas públicas de caráter social (TEODÓSIO, 2002, p.97)”. O termo organizações da sociedade civil (OSCS), também utilizado para designar as organizações pertencentes a esse setor, torna-se, deste modo, mais adequado.

No presente estudo, foram selecionadas como objeto de pesquisa as organizações comunitárias, um grupo específico de organizações da sociedade civil cuja missão e tipo de atuação estão voltados a atender as necessidades da comunidade em que estão inseridas.

Carvalho (1995, p.15) define as organizações de base (ou comunitárias), como “[...] organizações populares formadas a partir dos interesses comuns de um grupo, em geral a partir do local de vizinhança ou de trabalho, ou mesmo de atividades de tipo cultural ou de motivação tecnológica”.

Para Garisson (2000) as associações ou organizações comunitárias de base são a base da sociedade civil no Brasil, e caracterizam-se por: 1) atuarem em âmbito local e ter a comunidade como o seu *loco*; 2) serem organizações de “membros” ou de afiliados, representando grupos populacionais claramente definidos (moradores de um determinado bairro, povos indígenas, mulheres etc.); 3) adotarem processos decisórios participativos, com lideranças eleitas pelos membros; 4) terem, normalmente, objetivos institucionais estreitamente definidos, voltados para o atendimento de problemas (carência de água, moradia e transporte ou posse de terra etc.); 5) serem legalizadas; e 6) deterem uma estrutura

organizacional frágil, fontes de financiamento instáveis e baixos níveis de consolidação institucional.

A proliferação das organizações comunitárias se deu, no Brasil, nas décadas de 70 e 80, quando populações marginalizadas e de baixa renda criaram organizações informais locais para defender direitos, reivindicar serviços sociais, promover mutirões ou desenvolver atividades produtivas. Muitas delas nasceram da atuação das Comunidades Eclesiais de Base criadas pela Igreja Católica neste período histórico. Elas representavam grupos com interesses diversos e empreendiam diversas atividades, tais como grupo de costura para mulheres, associações de moradores, cooperativas urbanas de consumo (GARISSON, 2000).

Considerando-se o histórico de atuação das organizações comunitárias no contexto urbano, é possível enquadrá-las também no âmbito dos movimentos reivindicatórios urbanos e relacioná-las, mais especificamente, com o movimento das Sociedades Amigos de Bairro (SABs). Isto porque estas, segundo Gohn (1982), nascem a partir de problemas locais e imediatos e constituem-se em movimentos de resistência da população às condições de vida a que está submetida. Sua clientela é, assim, composta por todos os moradores de um bairro ou comunidade (GOHN, 1982; GARISSON, 2000).

Os movimentos sociais urbanos podem ser caracterizados como espontâneos, policlassistas, reivindicatórios e defensivos e resultantes de manifestações coletivas. Por serem predominantemente heterogêneos em sua composição, a homogeneidade que os caracteriza não é, portanto, do grupo social, mas do tipo de reivindicação pela qual lutam (GOHN, 1982). No que tange especificamente às atividades reivindicatórias das organizações comunitárias localizadas em bairros periféricos aos grandes centros, Gohn (1982) afirma que estas estão relacionadas à denúncia, ainda que não explícita, das más condições de vida da classe trabalhadora. Argumenta, ainda, que os moradores destes bairros apresentam, geralmente, baixo nível socioeconômico e de escolaridade, além de pouco intensa participação em atividades associativas em geral.

O surgimento dos movimentos reivindicatórios urbanos data da década de 1930. As SABs, como formas pioneiras de organizações comunitárias urbanas, surgiram em São Paulo no pós-

guerra e tiveram grande desenvolvimento a partir da década de 1950. Como a reivindicação por transportes, água, luz, asfalto etc. não implica apenas melhorias urbanas, mas toca questões fundamentais relacionadas às condições de vida da população trabalhadora, a atividade reivindicatória continuou sendo a principal função destas organizações por muitos anos. Apesar de não terem exaurido as reivindicações por melhorias urbanas dos bairros em que atuam, a partir de 1973 parte significativa destas organizações voltou-se para atividades promocionais, recreativas etc.. Isto se deu, principalmente, em decorrência do novo papel e função que passou a lhes ser atribuído: o de fornecer lazer às populações em seus locais de moradia (GOHN,1982).

Dada a exigência estrutural ou conjuntural para receber recursos e repasses governamentais, estabelecer parcerias e proceder a ações administrativas, as ações coletivas organizadas transformam-se em organizações geralmente sob forma jurídica de associações registradas em cartório. Com esta mudança assumem, então, o *status* de sociedade civil organizada (GOHN, 2008).

Para além da formalização jurídica, muitas organizações comunitárias também se preocuparam e se preocupam em obter e manter certificações/qualificações/titulações concedidas pelo Estado nos níveis municipais, estaduais e federal. Elas podem pleiteá-las porque suas atividades atendem ao interesse público em sua essência e finalidade, sendo que a obtenção destas consiste em reconhecimento dos resultados atingidos pelas atividades da organização, garantindo-lhes benefícios de diversas ordens (SILVA, 2009). Como as certificações/qualificações/titulações concedidas pelo Estado se tornaram requisito para muitos financiadores, a sua obtenção pode garantir ou facilitar, por exemplo, acesso das organizações a recursos públicos e privados. Os benefícios trazidos por elas podem advir, também, através da economia de certas despesas resultante da isenção de pagamentos de taxas e impostos.

O contexto externo em que as organizações da sociedade civil estão inseridas, por sua vez, caracteriza-se por uma intensa interdependência, incerteza e complexidade, sendo influenciado pela crescente competição por recursos, constantes mudanças institucionais e regulatórias e pela necessidade de atenderem às expectativas de múltiplos *stakeholders*

(MENDONÇA; ARAUJO, 2004). A dificuldade de arrecadar recursos financeiros devido a fatores macroeconômicos inviabiliza, conforme ressaltam Teodósio e Resende (1999), os objetivos de longo prazo dessas organizações e exige reestruturação organizacional e o desenvolvimento de novos parâmetros e bases para o relacionamento entre instituições.

Ao se refletir sobre o histórico das organizações comunitárias da periferia urbana, parece plausível supor que estas constituem um grupo específico de organizações da sociedade civil. No entanto, o seu histórico imprime-lhes características específicas no que tange a atividades, cultura e valores organizacionais e modelos de gestão. Por terem sido criadas por pessoas caracterizadas, muitas vezes, pelo baixo acesso a informações e pouca influência e penetração em outras organizações e camadas sociais, acredita-se que os desafios enfrentados por elas para sua sobrevivência, ampliação e/ou aperfeiçoamento de sua atuação sejam, em espécie ou grau, diferentes dos enfrentados por outras organizações da sociedade civil de finalidade não lucrativa. Supõe-se, ainda, que o seu contexto específico torne a superação desses desafios comparativamente mais demorada e trabalhosa do que em outras organizações da sociedade civil.

Acredita-se, assim, que existam hoje organizações comunitárias da periferia urbana em diferentes situações no que tange ao desenvolvimento organizacional (sustentação financeira, modelo de gestão e abrangência e qualidade dos serviços), pois cada organização age de forma particular para se adaptar e continuar existindo e evoluindo (TAKAHASHI, 2007). Isto porque suas ações são tomadas a partir da análise que realizou e realiza, à sua maneira, dos dados da sua realidade e do macroambiente, que impactam suas atividades, e do que conheceu e conhece de suas implicações (TAKAHASHI, 2007).

As diferentes configurações organizacionais levam, por sua vez, a supor que cada uma, ao longo de sua trajetória, vivenciou diferentes desafios e desenvolveu e mobilizou diferentes recursos (infraestrutura, certificações, conhecimentos, habilidades, experiências, procedimentos, cultura organizacional, redes de relacionamento, por exemplo) para que pudesse sobreviver, aperfeiçoar e/ou ampliar suas ações e funcionamento. Os recursos se fizeram e ainda se fazem necessários uma vez que uma ação coletiva torna-se plausível quando estes são suficientemente adquiridos por um grupo social (Tilly *apud* GOHN, 2008), e

porque é, conforme Fischer *et al* (2008) afirmam, através do desenvolvimento e mobilização de recursos que uma organização atua e pode diferenciar-se.

O que se encontra, na realidade é um cenário de diversidade de configurações organizacionais dentre as entidades comunitárias, o qual é oriundo dos diferentes processos de desenvolvimento organizacional que caracterizam cada uma delas, ao longo de sua existência, propiciando a emergência de competências organizacionais, ao superarem os desafios à sua perenidade, ou ao aperfeiçoamento de sua atuação. Esta afirmação não exclui, no entanto, a possibilidade de que várias organizações comunitárias tenham passado por alguns processos de mudança semelhantes e desenvolvido competências organizacionais similares, as quais acentuam sua especificidade no universo das OSCs.

Diante disto, buscou-se identificar na literatura organizacional teorias que permitissem o estudo destas mudanças, das competências organizacionais desenvolvidas e/ou reforçadas e da relação entre elas. A aprendizagem organizacional foi, então, selecionada como “lente” (PRANGE, 2001) para analisar esse processo de desenvolvimento.

Como os processos de aprendizagem organizacional resultam em mudanças nas organizações, uma investigação sobre ela apresenta-se como um caminho para a identificação e análise dessas mudanças, permitindo que se compreenda como as organizações têm sobrevivido e evoluído ao longo do tempo (TAKAHASHI, 2007). Assim, ao se dedicar a um estudo da aprendizagem organizacional e verificar a sua ocorrência, o pesquisador não somente pode confirmar a presença de mudanças, como também identificar quais foram estas, pois o impacto da aprendizagem organizacional na organização pode variar significativamente (ARGYRIS; SCHÖN, 1978, 1996; FIOL; LYLES, 1985; BARR *et al*, 1992). A confirmação da existência de um processo de aprendizagem organizacional e a análise sobre o desenvolvimento da organização só são possíveis, por sua vez, se forem constatados a geração e a institucionalização de novos conhecimentos.

A aprendizagem organizacional constitui-se, também, em uma chave para compreender o desenvolvimento de competências tendo em vista que é através dos processos de aprendizagem organizacional que os conhecimentos são incorporados ao modo de ser e às

práticas da organização. (TAKAHASHI, 2007). As competências organizacionais resultam, assim, de processos de aprendizagem organizacional (PRAHALAD; HAMEL, 1990; RUAS, 2005;).

A abordagem de organização e competências da VBR (Visão Baseada em Recursos) também foi utilizada para o estudo das mudanças ocorridas e das competências organizacionais desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas nas organizações comunitárias, devido às possibilidades de análise oferecidas por ela. Ao conceber uma organização como um portfólio de recursos e estes como os elementos organizacionais que lhe permitem atuar, oferecer produtos e serviços, e se diferenciar (PENROSE, 1980; PRAHALAD; HAMEL, 1990; MILLS *et al*, 2002; FLEURY; FLEURY, 2004; RUAS, 2005); apresentar categorizações para estes recursos; e conceber a competência como a capacidade/habilidade de combinar e mobilizar recursos, a VBR permite a verificação de mudanças ocorridas em um amplo espectro de recursos organizacionais. Isto pode ser feito a partir da identificação de alterações ocorridas nestes recursos. A identificação das competências organizacionais pode ser feita, por sua vez, através da verificação de ações/atividades que começaram a ser realizadas ou foram reforçadas (aperfeiçoadas) mediante a mobilização destes recursos.

Partindo-se, então, do cenário exposto sobre o histórico das organizações comunitárias, procurou-se identificar neste estudo se e como as mudanças ocorridas nestas organizações estão relacionadas a processos de aprendizagem organizacional e se esta relação resultou no desenvolvimento ou aperfeiçoamento de competências organizacionais que caracterizam, atualmente, a atuação e o modo de ser dessas entidades.

## **2.2 Justificativa da Escolha do Problema de Investigação**

A escolha por realizar o presente estudo foi feita de modo a satisfazer, simultaneamente, ao interesse pessoal da pesquisadora pelas organizações comunitárias, especificamente daquelas localizadas na periferia de São Paulo, e seu interesse em contribuir para a geração de conhecimento teórico e empírico sobre estas organizações. O interesse pessoal da pesquisadora decorre de sua história familiar e de suas crenças individuais, sobre o importante

papel que as organizações comunitárias desempenharam e continuam desempenhando no atendimento das necessidades sociais, humanas e econômicas das localidades em que elas atuam.

Este interesse foi estimulado também ao se constatar a escassez de estudos teóricos e empíricos referentes a organizações comunitárias e por não terem sido identificadas pesquisas que relacionem os temas da aprendizagem, mudança e competências organizacionais no contexto deste tipo de entidade. Estudos envolvendo estes temas de forma separada ou relacionada são ainda incipientes no âmbito das organizações da sociedade civil (OSCs), sendo geralmente focados na realidade das organizações empresariais e suas características de gestão. De maneira geral, são recentes os estudos focados no modo pelo qual as organizações desenvolvem e renovam suas competências para responder às mudanças ambientais e que ponderam sobre importância deste processo, para a manutenção e melhoria das organizações (TAKAHASHI, 2007).

O estudo detém, assim, uma importância diferenciada porque amplia a compreensão sobre as organizações comunitárias, gerando insumos que poderão contribuir para o seu desenvolvimento e acrescentar valor ao papel já relevante que elas desempenham nas localidades de atuação.

### **3. OBJETIVOS DA PESQUISA**

Com base no problema de pesquisa, os objetivos específicos deste estudo são:

1. Identificar e analisar as principais mudanças ocorridas nas organizações comunitárias a partir do enfrentamento de um desafio para sua sobrevivência e/ou ampliação e aperfeiçoamento de sua atuação.
2. Identificar um desafio relevante no histórico da organização que tenha desencadeado processos de mudança nas organizações comunitárias.
3. Conhecer a opinião de atores das organizações comunitárias sobre os processos de aprendizagem organizacional desencadeados pelas mudanças ocorridas diante de um desafio relevante vivenciado pela organização.
4. Identificar e analisar se e quais competências organizacionais foram desenvolvidas e/ou reforçadas a partir das mudanças ocorridas nas organizações comunitárias para enfrentar um desafio à sua sobrevivência e/ou ampliação e aperfeiçoamento de sua atuação.



## 4. REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1 Aprendizagem Organizacional

#### 4.1.1 Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem

Os conceitos *aprendizagem organizacional* e *organizações de aprendizagem* emergiram com maior ênfase a partir dos anos 1980 (ANTONELLO, 2005), constituindo-se em duas perspectivas diferenciadas dentro da temática da aprendizagem nos estudos organizacionais (LOIOLA; BASTOS, 2003).

Embora diversos estudos contribuam para estabelecer os pressupostos e as finalidades de cada uma dessas abordagens, alguns pontos lhes são comuns (TAKAHASHI, 2007). Os princípios e práticas de ambos, por exemplo, estão arraigados em perspectivas teóricas da administração e reconhecem a estratégia da organização, a cultura, a estrutura, a capacidade de absorção e de resolução de problemas, a competência, a participação dos funcionários etc. como fatores que determinam os resultados da aprendizagem (ANTONELLO, 2005).

Tendo em vista, no entanto, que as comunidades de autores de cada uma destas perspectivas interpretam diferentemente o termo aprendizagem organizacional (ANTONELLO, 2005) e reconhecem propósitos distintos para seu trabalho, suas literaturas vêm se distinguindo cada vez mais (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001).

As diferenças entre as abordagens *aprendizagem organizacional* e *organizações de aprendizagem* foram resumidas por Loyola e Bastos (2003) no quadro reproduzido a seguir e discutidas por Antonello (2005) e Easterby-Smith e Araujo (2001). Estes autores são unânimes em dizer que a *aprendizagem organizacional* constitui campo de interesse de pesquisadores acadêmicos, cujos estudos realizados têm caráter analítico e são voltados para o entendimento da natureza da aprendizagem e de sua manifestação no ambiente das organizações. Já o campo das *organizações de aprendizagem* é considerado de interesse de consultores e classificado como prescritivo, uma vez que o seu foco recai sobre a forma como as organizações devem fazer para aprender, isto é, seus esforços concentram-se “[...] no

desenvolvimento de modelos normativos e metodologias para criar a mudança, em direção a processos de aprendizagem aperfeiçoados.” (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001, p. 23). Não é possível afirmar, entretanto, que a literatura de organizações de aprendizagem esteja destituída de teoria, pois ela se baseia fortemente em idéias desenvolvidas no campo da aprendizagem organizacional, selecionando destas aquelas que lhe parecerem mais úteis (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001).

**Quadro 1 - Aprendizagem Organizacional *versus* Organizações que Aprendem**

	Aprendizagem Organizacional	Organizações que Aprendem
Principais Teóricos	Pesquisadores acadêmicos	Consultores e pesquisadores orientados para a transformação organizacional
Base para Construção Teórica	Teorização com base em investigação empírica	Teorização com base em experiências práticas de sucesso
Foco de Análise	Processo: como as organizações estão aprendendo	Atributo: o que as organizações devem fazer para aprender
Orientação da Literatura	Descritiva crítica e analítica	Prescritiva e normativa
Orientação Normativa	Preocupada também em encontrar respostas acerca das possibilidades concretas de as organizações aprenderem	Apoiada na ausência de questionamento das possibilidades de as organizações aprenderem

FONTE: LOIOLA; BASTOS, 2003, p. 182.

A partir da leitura dos textos citados nesta seção, concluiu-se que o presente estudo enquadra-se na perspectiva da aprendizagem organizacional, pois tem como foco de análise o processo e o resultado da aprendizagem nas organizações, além de ser de natureza descritiva e analítica.

#### **4.1.2 Aprendizagem organizacional: alguns debates atuais**

Apesar de o conceito de aprendizagem organizacional ter sido mencionado no início dos anos 1950 e despertado a atenção de pesquisadores nos anos 1960, foi somente na década de 1970 que artigos e livros sobre o tema passaram a ser publicados de forma esparsa, mas regular (PRANGE, 2001). Desde então, a literatura sobre aprendizagem organizacional cresceu cada vez mais ampla e diversa: “A literatura sobre aprendizagem organizacional tem avançado muito nos últimos tempos não somente em volume de publicações, mas também descortinando outras dimensões do tema.” (ANTONELLO, 2005, p. 13).

O crescimento e a diversidade das publicações sobre aprendizagem organizacional podem ser atribuídos à complexidade do campo diante das dimensões que sua natureza contempla e à importância que lhe é atribuída nos estudos organizacionais (ANTONELLO, 2005). Neste crescimento e diversificação ocorreu, no entanto, uma multiplicação das maneiras de classificação e uso da aprendizagem organizacional, resultando na configuração deste campo de estudo como uma “selva” cada vez mais densa e impenetrável (PRANGE, 2001).

Para Easterby-Smith e Araujo (2001), a distinção entre os trabalhos elaborados sobre aprendizagem organizacional pode ser feita a partir da ênfase que dão a ela como um processo técnico ou social.

A escola de pensamento da visão técnica supõe que a aprendizagem organizacional diz respeito ao pensamento eficaz, à interpretação e à resposta a informações internas e externas à organização, quantitativas ou qualitativas, e que são, normalmente, explícitas e de domínio público.

Já a perspectiva social da aprendizagem pode ser vista como uma forma de remediar diretamente algumas das limitações da perspectiva técnica, pois reconhece que os dados não têm significado por si mesmos, até que as pessoas determinem o que eles representam. Assim, a perspectiva social foca a maneira pela qual as pessoas atribuem significado a suas experiências. Para esta perspectiva, a aprendizagem organizacional é socialmente construída, constituindo-se em algo que emerge de interações sociais, normalmente no ambiente natural de trabalho. Ela é, ainda, um processo político e está entrelaçada na cultura de uma organização.

Na produção sobre aprendizagem organizacional emergem, ao menos, três debates relacionados entre si. São eles:

- 1: estaria o campo se tornando fragmentado demais e necessitando de mais esforço para a integração entre teoria e prática (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001)?
- 2: as diferentes escolas de pensamento (técnica e social) são complementares e necessárias ao desenvolvimento do campo inteiro (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001)?
- 3: se as várias comunidades interessadas na aprendizagem organizacional não resolveram as diferentes definições e conceituações, isso significaria que elas não podem ou que elas não têm a intenção de fazê-lo (PRANDE, 2001)?

A despeito de não se pretender, no presente estudo, responder a estas questões, elas levaram às seguintes decisões: 1) considerar as escolas técnica e social complementares entre si; e 2) analisar trabalhos de extensa revisão das teorias sobre aprendizagem organizacional. Estas escolhas foram feitas a fim de que fosse possível tanto penetrar na “selva” da aprendizagem organizacional, como abarcar a complexidade e as possibilidades analíticas proporcionadas pelo campo. Isto porque o tipo de referencial teórico que pode auxiliar a entender melhor os processos de aprendizagem, preservando sua complexidade, não é homogêneo nem unidimensional (ANTONELLO, 2005).

### **4.1.3 Conceitos e dimensões da aprendizagem organizacional**

As análises da produção sobre aprendizagem organizacional realizadas por Fiol e Lyles (1985), Prange (2001) e Antonello (2005) permitem identificar tanto alguns pontos em comum como de dissenso nesta literatura, assim como questões pouco esclarecidas ou pouco trabalhadas em suas teorias. Esses pontos são apresentados e discutidos a seguir.

A análise das abordagens sobre aprendizagem organizacional realizada por Prange (2001) sugere que, além de o conceito de aprendizagem organizacional ser aplicado de forma heterogênea, os pesquisadores parecem não concordar com princípios básicos, apontando para a falta de consistência entre as abordagens existentes e, em alguns casos, dentro delas mesmas. Nesta mesma linha, Fiol e Lyles (1985) afirmam que, apesar da larga aceitação da noção de aprendizagem organizacional, não há uma teoria ou um modelo largamente aceitos, ou, ainda, não há uma definição clara do que seja aprendizagem organizacional nem de como mensurá-la.

Antonello (2005) identifica, analogamente a Prange (2001), que os conceitos sobre aprendizagem organizacional são genéricos e que é difícil identificar um consenso sobre os conceitos-chave e problemas da aprendizagem organizacional. Antonello mostra, no entanto, que a maioria das definições é complementar e não fundamentalmente original ou conceitualmente diferente. Isto se deve, talvez, ao fato de Prange ter selecionado para sua análise apenas artigos que proporcionaram uma nova abordagem à aprendizagem organizacional, que procuraram avançar neste campo de conhecimento e que foram escritos até 1993, sendo que novos estudos foram realizados a partir de então.

Para Prange (2001), a característica não cumulativa que identificou nas teorias sobre aprendizagem organizacional pode ser interpretada como um indicador de progressão teórica. Isto porque pode ser “normal” (grifo da autora) existirem perspectivas diferentes, pois não há um mundo real preexistente e objetivo a ser descoberto, mas sim uma realidade pluralista exprimível por meio de uma variedade de símbolos e de linguagens, dependente da atividade mental e da linguagem humanas.

Prange (2001) comparou as principais abordagens de aprendizagem organizacional escritas até 1993 a partir do que cada uma expõe em relação aos pontos fundamentais de uma teoria sobre aprendizagem organizacional (definição, sujeito, conteúdo, incentivos, resultado e processos): Analisando estas teorias, a autora afirma que os trabalhos sobre este tema são omissos ou exploram pouco a distinção entre níveis ou intensidade de aprendizagem, assim como o processo através do qual a aprendizagem individual de nível mais baixo leva à aprendizagem organizacional. Fiol e Lyles (1985) apontam, contudo, que a extensão do desenvolvimento cognitivo (nível de aprendizagem) resultante da aprendizagem organizacional é uma das dimensões que aparecem consistentemente na literatura.

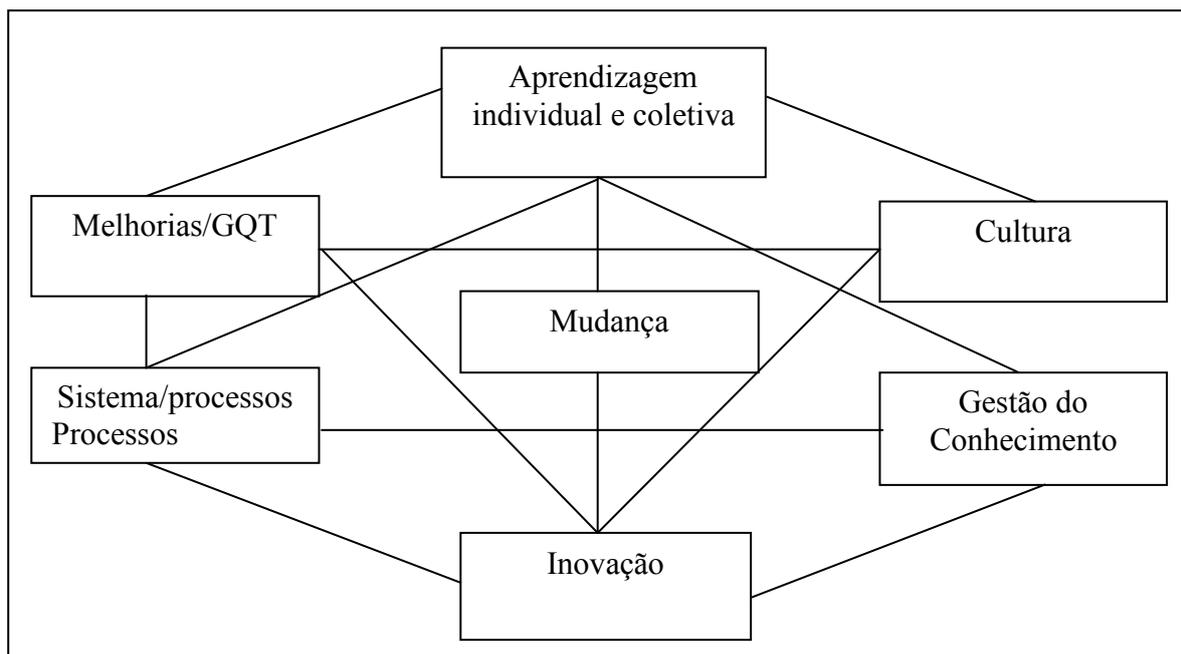
Da mesma forma, se a “dependência em histórias” (influência determinante da história organizacional sobre as necessidades de aprendizagem ou na aprendizagem organizacional) é enfatizada por alguns autores, as consequências de diferentes histórias e diferentes experiências sobre a aprendizagem são negligenciadas. (PRANGE, 2001).

Outro aspecto que demonstra falta de aprofundamento na teoria sobre aprendizagem organizacional diz respeito ao conhecimento. Primeiramente porque alguns autores enfatizaram as fontes de conhecimento, mas negligenciaram os processos de geração de conhecimento. Segundo, porque se há, em geral, consenso de que a aprendizagem organizacional leva a alguma forma de conhecimento (rotinas, base de conhecimento, teorias de ação organizacional, sistemas cognitivos ou mentes coletivas), nenhum dos conceitos analisados relaciona processos e resultados. Isto é, nenhum especifica precisamente quais tipos de processos de aprendizagem levam a certos tipos de conhecimento. (PRANGE, 2001). As análises de Fiol e Lyles (1985) e Antonello (2005) enfatizam, também, pontos em comum ou consensos na literatura sobre aprendizagem organizacional. Fiol e Lyles elencaram as três principais áreas de consensos existentes nessa literatura (alinhamento ambiental, aprendizagem individual *versus* organizacional e fatores contextuais) e afirmaram que duas dimensões aparecem consistentemente nela – conteúdo da aprendizagem e extensão do desenvolvimento cognitivo<sup>1</sup>. Complementarmente, Antonello (2005) categorizou as

---

<sup>1</sup> Estas dimensões serão aprofundadas na seção “Aprendizagem Organizacional e Processo de Mudança”.

abordagens de aprendizagem organizacional em seis focos, ou ênfases, conforme a figura apresentada abaixo. Como esta categorização consiste em um esforço didático realizado pela autora, os focos não se apresentam em estado puro na realidade, pois podem ser identificadas diversas interconexões entre eles: “[...] estas abordagens, numa perspectiva ou outra, sobrepõem-se e não necessariamente se excluem.” (ANTONELLO, 2005, p.13), o que aponta para consensos na literatura.



FONTE: ANTONELLO 2005, p. 17.

**Figura 1. A teia da aprendizagem: ênfases adotadas na literatura de aprendizagem organizacional**

Estes seis focos ora sustentam e subsidiam, ora são resultados dos processos de aprendizagem organizacional, sendo permeados pela noção de mudança. Para Antonello (2005), a aprendizagem organizacional é de natureza processual, precisa ser contextualizada, e só tem sentido se associada à mudança, haja intencionalidade ou não. O fato de a teoria sobre mudança organizacional valorizar o conceito de aprendizagem por seu caráter dinâmico e integrador demonstra, justamente, que os processos de aprendizagem organizacional não só valorizam a tendência à mudança contínua nas organizações como permitem unir diferentes níveis de análise (individual, grupal e organizacional). A análise da relação entre aprendizagem e mudança, realizada por Fiol e Lyles (1985), aponta que há consenso na

literatura sobre a importância da aprendizagem organizacional para o desempenho futuro da organização, mas que os termos mudança, aprendizagem e adaptação não foram consistentemente usados com o mesmo significado. Apesar de todos eles se referirem ao processo pelo qual as organizações se ajustam ao seu ambiente, esta inconsistência resultou em uma literatura sobre aprendizagem organizacional repleta de múltiplas interpretações do conceito.

A revisão teórica e a reflexão sobre os seis focos de compreensão da aprendizagem organizacional – socialização da aprendizagem individual, processo-sistema, cultura, gestão do conhecimento, inovação e melhoria contínua – permitiram a Antonello (2005) identificar sete pontos que as definições de aprendizagem organizacional possuem em comum. São eles:

- 1) Processo – em termos de continuidade e noção de “espiral”;
- 2) Mudança – baseada na transformação de atitude;
- 3) Grupo – por enfatizar a interação e o coletivo;
- 4) Criação e reflexão – sob a ótica da inovação e da conscientização;
- 5) Ação – por um lado, pela apropriação e disseminação do conhecimento, tendo como referência uma visão pragmática, e, por outro, o experienciar, vivenciar e compartilhar através das interações;
- 6) “Situação” – a aprendizagem organizacional sempre ocorre em função da atividade, do contexto e da cultura no qual ocorre ou se situa, sendo carregada de significado informal;
- 7) Cultura – pela construção de significados, na forma compartilhada de dar sentido às experiências, baseada na história compartilhada.

Antonello (2005) identificou nestas definições, ainda, que a aprendizagem organizacional é dependente de três fatores: da identidade organizacional e das competências que uma organização possui em decorrência da sua história anterior; de uma aprendizagem que também pode ocorrer por transferência, de uma organização para outra, por imitação ou por incorporação de novos indivíduos; e, por último, de uma aprendizagem que, para ser autêntica, surge durante a própria atividade ao acionar saberes prévios e ao aprender com a prática.

As definições de aprendizagem organizacional reforçam o caráter de nova competência coletiva, que permite à organização resolver seus problemas, e consideram que a aprendizagem organizacional engloba um conjunto de conteúdos (saberes técnicos, procedimentais e modos de fazer), mas que compreende, principalmente, processos (intercâmbio mútuo, retenção e disseminação/utilização). (ANTONELLO, 2005).

As conclusões sobre a dinâmica e requisitos da aprendizagem organizacional são reforçadas por Antonello (2007) ao afirmar que: (1) ela envolve um “fluxo de mudança” pelos níveis individual, de equipe/grupo, interáreas e organizacional, altamente dependente da administração efetiva da atividade de internível; (2) há aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências por interníveis; (3) tipos diferentes de conhecimento são difundidos de modos diferentes como parte do processo de aprendizagem organizacional; (4) o processo de aprendizagem requer processos formais e informais e (5) estruturas pelas quais possa ser empreendida, difundida e transferida entre indivíduos e grupos.

Os consensos na literatura sobre aprendizagem organizacional identificados por Fiol e Lyles (1985) permitem um aprofundamento em questões-chave da aprendizagem organizacional. Para as autoras, o consenso encontrado na literatura sobre a necessidade de alinhamento ambiental está relacionado à importância da aprendizagem para a competitividade e sobrevivência da organização no longo prazo. Isto porque, se é o alinhamento com seu ambiente que permite à organização manter-se competitiva e inovativa e, com isso, sobreviver e crescer no longo prazo, é o seu potencial para aprender, desaprender ou reaprender a partir de seu comportamento passado que lhe permite este alinhamento.

Segundo Fiol e Lyles (1985), teóricos sobre aprendizagem organizacional concordam que é necessário distinguir entre aprendizagem individual e organizacional, pois esta é mais do que a soma das aprendizagens individuais e os resultados são associações, sistemas cognitivos e memórias que são desenvolvidas e compartilhadas pelos membros da organização. As organizações, diferentemente das pessoas, constroem e mantêm sistemas de aprendizagem que influenciam seus atuais membros e são transmitidos para outros através das histórias e normas organizacionais. E, ainda, a aprendizagem permite que as organizações construam

entendimentos e interpretações de seu ambiente e que avaliem estratégias viáveis para sua atuação.

De acordo com Prange (2001), entretanto, o modo pelo qual a aprendizagem pode ser considerada organizacional é um dos maiores mitos na literatura sobre o tema. Isto decorre do fato de não ficar claro se as teorias estão falando de aprendizagem individual em organizações, de uma aprendizagem individual que é equivalente à organizacional ou, ainda, de algum tipo de aprendizagem emergente ou agregada.

O terceiro consenso identificado por Fiol e Lyles (1985) consiste na concordância de que quatro fatores contextuais afetam a probabilidade de a aprendizagem ocorrer: cultura organizacional favorável à aprendizagem, estratégias que admitem flexibilidade, estrutura organizacional que permite inovação e novos *insights* e o ambiente.

A cultura organizacional consiste, de acordo com Fiol e Lyles (1985), em crenças compartilhadas, ideologias e normas que influenciam suas ações. Ela se manifesta nas ideologias dominantes e nos padrões de comportamento estabelecidos. Mas, se as normas influenciam o desenvolvimento cognitivo e comportamental da organização, a mudança e/ou aprendizagem, frequentemente, também leva a uma reestruturação das normas e crenças.

A estratégia, por sua vez, influencia a aprendizagem ao estabelecer os limites nos quais as decisões devem ser tomadas, ao informar o contexto para a percepção e interpretação do ambiente e por criar a força para a aprendizagem organizacional (FIOL; LYLES, 1985).

Se a estrutura organizacional para tomar decisões é frequentemente considerada como um resultado da aprendizagem, Fiol e Lyles apontam, no entanto, que ela determina significativamente os processos de aprendizagem. Isto porque uma estrutura centralizadora e mecânica tende a reforçar comportamentos passados, enquanto uma estrutura descentralizada, a permitir mudanças em crenças e ações e, conseqüentemente, inovações e novos *insights*.

Quanto ao quarto e último elemento de contexto que afeta a probabilidade de a aprendizagem ocorrer nas organizações – o ambiente –, Fiol e Lyles (1985) destacam que se ele for mais complexo e dinâmico do que a organização consegue lidar, ela pode ficar sobrecarregada e

não aprender. O processo de aprendizagem envolve, assim, criação e manipulação da tensão entre constância e mudança, sendo uma dose de *stress* necessária para que a aprendizagem ocorra.

Aos três consensos na literatura sobre aprendizagem organizacional elencados por Fiol e Lyles (1985) – alinhamento ambiental, aprendizagem individual *versus* organizacional e fatores contextuais – acrescentaremos o da aprendizagem pela experiência, contido nas análises de Antonello (2005) e de Prange (2001). Elas afirmam que, ao se considerar as proposições sobre os processos de aprendizagem organizacional, verifica-se que um ponto quase comum nas teorias diz respeito à aprendizagem pela experiência, uma vez que ela é um componente genuíno de quase todas as abordagens.

Em contraponto à crítica de alguns autores de que a aprendizagem organizacional é usada, principalmente, com um sentido analógico e/ou metafórico, Prange (2001) propõe que as teorias de aprendizagem organizacional proporcionam “lentes” e não ferramentas para a análise das organizações. Para esta autora, é justamente “[...] o uso de metáforas que pode ter valor prático, porque o leitor será sensibilizado com as várias possibilidades de interpretar o mundo”. (2001, p. 43) Acrescenta, ainda, que o uso da aprendizagem organizacional como uma “lente” pode ser uma abordagem promissora para o desenvolvimento da teoria, pois vai além de uma posição prescritiva.

Prange (2001) considera que o conhecimento é a essência do processo de aprendizagem e a aprendizagem organizacional “[...] refere-se a processos de aprendizagem individual e coletivos – tanto dentro como entre organizações.” (PRANGE, 2001, p. 41).

Para Fiol e Lyles (1985) e Antonello (2005), a aprendizagem organizacional também é de natureza processual e tem o conhecimento como sua base. Assim, Fiol e Lyles (1985, p. 83) definem aprendizagem como “[...] processo de melhora das ações através de um melhor conhecimento e entendimento [...]”, e Antonello (2005, p. 27) como

processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações problemas e voltado ao desenvolvimento de competências gerenciais.

Para complementar essas proposições, apresenta-se a seguir um quadro elaborado por Vasconcelos e Mascarenhas (2007). Estes autores, em um esforço de adaptar os pontos comuns às definições de aprendizagem organizacional apresentados por Antonello (2005), apresentam as dimensões assumidas nos conceitos de aprendizagem organizacional. A essas dimensões, Takahashi (2007) acrescentou a institucional, ressaltando que para a efetiva ocorrência de uma aprendizagem organizacional, o conhecimento deve ser institucionalizado.

**Quadro 2 - Dimensões conceituais básicas da Aprendizagem Organizacional**

<b>Foco</b>	<b>Dimensões Conceituais Básicas</b>
Foco no processo	A aprendizagem organizacional é um processo contínuo e abrangente.
Noção de Mudança	A aprendizagem organizacional envolve mudanças nos padrões de comportamento.
Natureza coletiva	A aprendizagem organizacional enfatiza a interação no coletivo.
Foco na criação e reflexão	A aprendizagem organizacional é o processo-base para o questionamento e a inovação.
Foco na ação	Numa perspectiva pragmática, pela apropriação e pela disseminação do conhecimento. Numa perspectiva sociológica, pela ênfase na interação social, na experimentação e no compartilhamento de experiências.
Abordagem contingencial	A aprendizagem ocorre em função da situação e do contexto social, sendo imbuída de significações culturais.
Abordagem cultural	Como um fenômeno coletivo e baseado em uma história compartilhada, a aprendizagem organizacional é um processo pelo qual são construídos significados comuns à coletividade.
Abordagem institucional	Aprendizagem organizacional é institucionalizada, seu resultado é organizacional, partilhado, consensual, validado (legitimado) e inclui mecanismos formais e informais de partilhar informações.

FONTE: VASCONCELLOS; MASCARENHAS, 2007, p. 16 E TAKAHASHI, 2007, p. 54).

#### 4.1.4 A aprendizagem organizacional como processo dinâmico e integrador

Diferentes autores se dedicaram a compreender a relação entre aprendizagem individual e organizacional. A partir de seus estudos fizeram, então, algumas constatações sobre ela. A saber:

- Todo processo de aprendizagem organizacional e criação de novo conhecimento começa no nível individual (STARKEY, 1997; NONAKA, 1997; FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2002; ANTONELLO, 2005).
- As organizações aprendem através de seus membros (KIM, 1993).
- A aprendizagem individual no contexto organizacional é influenciada pela organização (SIMON, 1991 *apud* ANTONELLO, 2005).
- A aprendizagem organizacional é afetada, direta ou indiretamente, pela aprendizagem individual (KIM, 1993).
- A aprendizagem organizacional não é na soma das aprendizagens individuais (CROSSAN *et al*, 1999).
- A transferência da aprendizagem individual para a organizacional é central, pois consiste no processo pelo qual a aprendizagem individual é enraizada na memória e na estrutura organizacional (Kim, 1993).

Dessa forma, procurou-se aprofundar a discussão sobre a transferência da aprendizagem individual para a organizacional, assim como dos elementos que permitem constatar a institucionalização das aprendizagens individuais e grupais na organização, ou seja, a ocorrência da aprendizagem organizacional. Este aprofundamento foi realizado através da exploração dos trabalhos desenvolvidos por Crossan, Lane e White (1999) e Nonaka e Takeuchi (1997). Isto porque os primeiros propuseram uma teoria largamente aceita sobre o processo por meio do qual o aprendizado individual avança para o organizacional, e os segundos, uma teoria que explora a ampliação do conhecimento individual para o organizacional: “[...] a criação do conhecimento organizacional deve ser entendida como um processo que amplia organizacionalmente o conhecimento criado pelos indivíduos, cristalizando-se como parte da rede de conhecimento da organização.” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 65).

Como o conhecimento é resultado ou produto da aprendizagem, é possível afirmar que a abordagem de Nonaka e Takeuchi contribui para a compreensão do processo através do qual o aprendizado individual avança para o organizacional ao explicitá-lo sob o ponto de vista da conversão do conhecimento tácito em explícito e do explícito em tácito. Outra contribuição significativa da abordagem destes autores é a noção de que os quatro modos de conversão do conhecimento por eles propostos – socialização, externalização, combinação/articulação e internalização – coexistem em dinâmica interação em uma empresa criadora de conhecimento e formam uma “espiral” do conhecimento que se reinicia constantemente em níveis mais elevados. Para eles, é justamente através da repetição destas “espirais” que a base de conhecimento de uma organização se amplia. (NONAKA, 1997, p. 28-29).

Além de apresentarem uma discussão sobre as formas de interação e conversão dos conhecimentos tácito e explícito em sua teoria, Nonaka e Takeuchi (1997) também discutem sobre os níveis (individual, grupal e organizacional) em que a criação do conhecimento ocorre para que um conhecimento organizacional seja construído. Para eles, além de um novo conhecimento sempre começar com um indivíduo, todas as pessoas da organização criam conhecimento, a interação indivíduo-organização se dá através dele e a transformação do conhecimento pessoal em organizacional ocorre por meio de interações dinâmicas entre os funcionários. Como todo conhecimento começa no indivíduo, vale destacar ainda que, para Nonaka (1997), o ponto central do processo de criação de um novo conhecimento é o comprometimento pessoal, o senso de identificação dos funcionários com a organização e sua missão.

Cada um dos quatro modos de conversão dos conhecimentos tácitos/implícitos e explícitos propostos pelos autores caracteriza-se como descrito abaixo. Já as especificidades do conhecimento tácito e explícito são: conhecimento tácito/implícito - é pessoal, específico ao contexto e, portanto, difícil de ser formulado e comunicado; inclui elementos cognitivos (modelos mentais, crenças e perspectivas arraigados e que se tornaram “naturais”) e técnicos (*know-how* concreto, técnicas e habilidades informais e de difícil descrição); conhecimento explícito (ou “codificado”) - é transmissível em linguagem formal e sistemática e, por isso, facilmente comunicado e compartilhado. (NONAKA, 1997; NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

A socialização constitui-se na primeira etapa do processo de criação de um novo conhecimento, pois o conhecimento implícito é o ponto de partida deste processo. Nela ocorre a conversão do conhecimento implícito em explícito. Isto se dá a partir de seu compartilhamento ou socialização entre indivíduos, seja por meio da observação, da imitação ou da prática. Como o conhecimento tácito/implícito é difícil de ser formulado e comunicado, a experiência compartilhada é central para que uma pessoa possa projetar-se no processo de raciocínio de outra. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA, 1997).

O conhecimento criado na socialização é o conhecimento compartilhado, ou seja, modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. É importante ressaltar, ainda, que ele, se isolado, é uma forma bastante limitada de conhecimento. Isto porque um conhecimento precisa tornar-se explícito para poder ser facilmente alavancado por toda organização. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA, 1997).

A externalização é o processo de criação do conhecimento perfeito, pois é nele que o conhecimento tácito se torna explícito através do emprego de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos empregados no diálogo ou reflexão coletivos. Esse modo de conversão do conhecimento é central na criação do conhecimento, uma vez que cria conceitos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito. O conhecimento nele criado é conceitual. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA, 1997).

A combinação, por sua vez, é o processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento, envolvendo a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito. Esse processo é provocado pela colocação do conhecimento recém-criado e do conhecimento já criado em outras seções da organização em “rede”, sendo que a troca e a combinação de conhecimento ocorrem por meios como documentos, reuniões e conversas. O conhecimento deste modo de conversão é, portanto, sistêmico. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA, 1997).

O quarto modo de conversão do conhecimento – a internalização – consiste no processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. Ou seja, ele implica o compartilhamento do conhecimento explícito por toda organização, fazendo com que este seja interiorizado e usado para ampliar, expandir e reconfigurar o conhecimento implícito dos

funcionários. As experiências tornam-se ativos valiosos quando o conhecimento explícito torna-se internalizado nas bases do conhecimento tácito das pessoas sob a forma de modelos mentais ou *know-how* técnico compartilhado. O conhecimento aqui criado é o operacional. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA, 1997).

Constata-se, pelo exposto acima, que a criação de um novo conhecimento não envolve, apenas, o processamento de informações objetivas, pois ela depende tanto do aproveitamento dos *insights* silenciosos e em geral altamente subjetivos, das intuições e dos ‘palpites’ dos funcionários individualmente, quanto de tornar tais *insights* disponíveis para teste e uso pela empresa como um todo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA, 1997).

Crossan *et al* (1999) desenvolveram uma teoria de aprendizagem organizacional considerando o fenômeno de renovação organizacional e construíram uma estrutura da dinâmica através da qual a aprendizagem organizacional é formada. Para eles, a aprendizagem organizacional não consiste na simples soma das aprendizagens individuais, mas é multinível porque só ocorre quando o conhecimento gerado pelos indivíduos é compartilhado, ações comuns são tomadas e significados são tornados comuns.

Crossan *et al* (1999) concebem, então, a aprendizagem organizacional como um processo dinâmico que envolve tanto as aprendizagens nos níveis individual, grupal e organizacional, quanto uma frequente relação entre ação e cognição em processos de *feed-forward* e *feedback* através destes níveis. As aprendizagens individual, grupal e organizacional acontecem por meio de quatro (sub) processos (intuição, interpretação, integração e institucionalização); nos processos de *feed-forward* e *feedback* percebem a tensão entre novas aprendizagens (*exploration*) e aprendizagens já institucionalizadas (*exploitation*), decorrente da disputa por recursos escassos.

O modelo de Crossan *et al* (1999) é sustentado, assim, por quatro premissas-chave:

Premissa 1: a aprendizagem organizacional envolve tensão entre a assimilação de novas aprendizagens (*exploration*) e o uso do que já foi aprendido anteriormente (*exploitation*).

Premissa 2: a aprendizagem organizacional é multinível (individual, grupal e organizacional).

Premissa 3: os três níveis da aprendizagem organizacional são ligados por processos sociais e psicológicos: intuição, interpretação, integração e institucionalização (4I's).

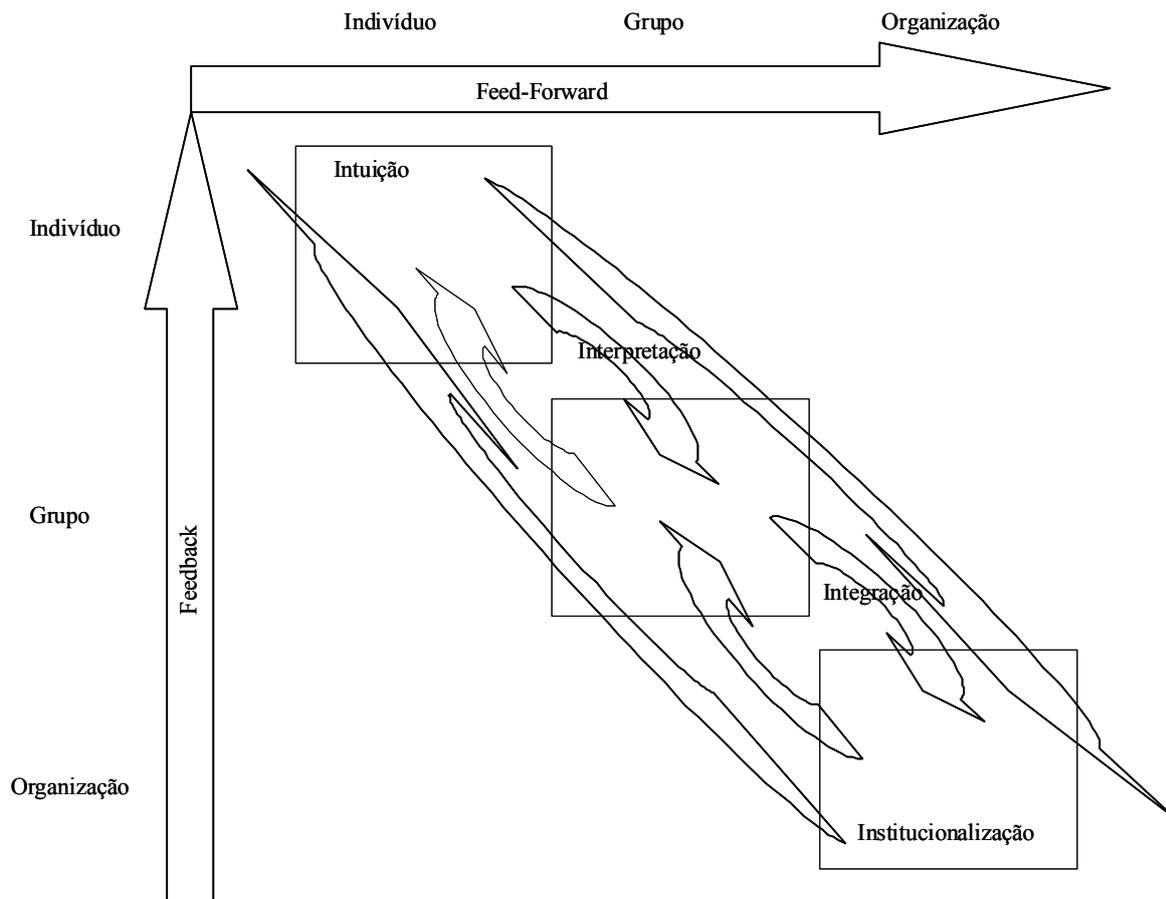
Premissa 4: a cognição afeta a ação e vice-versa.

O processo de *feed-forward* envolve a assimilação ou a exploração de novas aprendizagens (*exploration*) e consiste na transferência das aprendizagens dos níveis individuais e grupais para o organizacional, ou seja, à aprendizagem organizacional - as aprendizagens que se tornam institucionalizadas na forma de sistemas, estruturas, estratégias e procedimentos.

Já o processo de *feedback* diz respeito à utilização ou exploração de aprendizagens prévias (*exploitation*) e consiste na maneira como a aprendizagem organizacional afeta os indivíduos e grupo, ou seja, o comportamento e o pensamento dos indivíduos.

Para Crossan *et al* (1999), a relação interativa entre a ação e cognição nos processos de *feedback* e *feed-forward* é crítica, pois os entendimentos guiam as ações e as ações informam os entendimentos. Segundo os autores há, também, tensão entre esses processos, uma vez que o aprendizado institucionalizado pode impedir a assimilação de novas aprendizagens. A administração desta tensão consiste, justamente, em um dos desafios vivenciados pelas organizações em tempos de constante mudança nos ambientes.

A dinâmica através da qual a aprendizagem individual se torna organizacional e a organizacional influencia a individual pode ser visualizada na figura apresentada a seguir:



**Figura 2 - Aprendizagem Organizacional como um Processo Dinâmico (CROSSAN *et al*, 1999, p.532)**

Sobre os quatro (sub) processos (4I's) através dos quais a aprendizagem organizacional é formada, Crossan *et al* (1999) afirmam que eles ocorrem em seqüência e progresso através dos níveis individual, grupal e organizacional, influenciam-se mutuamente e estão relacionados aos processos de *feed-forward* e *feedback* através dos níveis. O processo de intuição, no entanto, ocorre somente no nível individual, e o de institucionalização, somente no organizacional. Já o processo de interpretação liga o nível individual ao grupal, e o de integração o nível grupal ao organizacional. Crossan *et al* (1999) argumentam, contudo, que é difícil separar precisamente onde um processo acaba e onde outro começa, pois estes fluem naturalmente entre si. Outro ponto importante é que este processo não é somente sequencial, mas sim repetitivo, devido aos inúmeros *feedbacks* que ocorrem.

O sub (processo) intuição, embora possa ocorrer no contexto de um grupo ou organização, é um processo individual que dá início a um novo aprendizado. É o reconhecimento inconsciente, em uma experiência pessoal, de um padrão e/ou de uma possibilidade ou, ainda, um processo subconsciente de desenvolvimento de *insights*. Esse processo pode afetar as ações intuitivas do indivíduo, mas só afeta as de outros quando há interação/ação eles.

O sub (processo) interpretação consiste, por sua vez, na explicação, através de palavras e/ou ações, de um *insight* ou ideia, seja de uma pessoa para ela mesma ou dela para outros indivíduos. Quando uma ação ocorre conjuntamente entre membros de um grupo de trabalho, este processo quase que naturalmente se mistura com o processo de integração. Este processo é, portanto, uma atividade social que cria e refina uma linguagem comum, desenvolve e refina um *insight*, clarifica ideias e cria significados e entendimentos compartilhados.

É neste processo de interpretação que os elementos conscientes do processo da aprendizagem individual começam a ser trabalhados, transitando de um estágio pré-verbal para um verbal. Ele resulta no desenvolvimento da linguagem, permitindo aos indivíduos explicar sentimentos e sensações e nomear coisas, facilitando conexões explícitas entre elas. A natureza do ambiente, assim como a linguagem, é central neste processo, pois é nele que indivíduos e organizações operam e é dele que extraem informações. Mas, se o mapa cognitivo é afetado pelo ambiente, ele também influencia o que é interpretado deste ambiente, fazendo com que um mesmo estímulo seja interpretado de maneiras diferentes por diferentes indivíduos.

Já a integração é o processo no qual são desenvolvidos entendimentos comuns entre indivíduos e ações conjuntas são tomadas através de um ajuste mútuo. Este entendimento compartilhado e esta mente coletiva se desenvolvem, segundo Crossan *et al* (1999), a partir de uma conversa contínua entre os membros de uma comunidade e a realização de ações compartilhadas, e em um contexto integrativo é fundamental para que este processo de integração ocorra. Num primeiro momento o processo de integração é informal, mas se as ações de membros de um grupo forem coordenadas e tornarem-se coletivas, coerentes, recorrentes (as ações são repetidas quando são efetivas) e significantes, elas serão institucionalizadas.

Quanto à institucionalização, Crossan *et al* (1999) discorrem que ela consiste no processo que enraíza algumas aprendizagens individuais e grupais nos sistemas, estruturas, procedimentos e estratégias da organização. É ele que garante que ações rotinizadas aconteçam e que a organização não perca o que um indivíduo aprendeu, sozinho ou em grupo, caso ele venha a sair da organização. Isto porque as organizações são socialmente construídas, rotinas e regras existem independentemente de qualquer indivíduo, e os indivíduos e suas ações são, por sua vez, por elas afetados.

Nesta mesma linha, Hedberg (1981) afirma que as organizações não possuem cérebro, mas sim sistemas cognitivos e memórias, e que é a memória organizacional que mantém certos comportamentos, mapas mentais, normas e valores, apesar da saída e da entrada de funcionários e líderes.

Para Levitt e March (*apud* AMORIM, 2007) é possível considerar que houve um desenvolvimento cognitivo importante na organização a partir de alterações em sua memória (conhecimento obtido a partir da experiência organizacional). Isto porque, diante deste desenvolvimento, a memória organizacional pode ser alterada nos seus aspectos tangíveis (registros e regras formais) e intangíveis, fruto das diversas interpretações possíveis dentro da organização, seus grupos e indivíduos.

Fleury e Fleury (2004, p. 41) sintetizam estes pontos sobre a institucionalização do conhecimento ao afirmarem que “Mudanças em processos, estruturas ou comportamentos não seriam os únicos indicadores de que a aprendizagem aconteceu, mas a possibilidade de esse conhecimento ser recuperado pelos membros da organização.”

De acordo com Crossan *et al* (1999), a aprendizagem institucionalizada não consegue captar toda a aprendizagem individual e grupal em andamento e é necessário tempo para que a aprendizagem dos indivíduos seja transferida para os grupos e a dos grupos para a organização. Uma consequência disso é que, em ambiente de constante mudança, a aprendizagem institucionalizada pode não ser mais adequada ao contexto, fazendo com que possa haver diferença entre o aprendizado institucionalizado e a real necessidade da organização.

A aprendizagem institucionalizada é, ainda, frequentemente difícil de mudar, podendo se tornar irrelevante e até mesmo impedir novas aprendizagens. Outro ponto importante sinalizado pelos autores sobre a institucionalização da aprendizagem consiste no fato de que o investimento em indivíduos e grupos pode não ser produtivo para a organização caso ela não tenha capacidade de absorver e utilizar estas aprendizagens.

Em organizações novas há, para Crossan *et al* (1999), poucas rotinas e estruturas e predominam a aprendizagem no nível individual e grupal decorrentes de seu tamanho (pequeno), comunicação aberta e formação baseada em interesse e sonhos comuns. Com o passar do tempo, no entanto, as interações e comunicações entre os indivíduos começam a seguir determinados padrões, e as organizações tentam captá-los através de sua formalização. Assim, a aprendizagem individual e de grupo deixa de ser predominantemente espontânea, já que a aprendizagem anterior enraizada na organização começa a guiar as ações e aprendizagens de seus membros.

#### **4.1.5 Aprendizagem organizacional e processo de mudança**

“A investigação da aprendizagem nas organizações tem se revelado cada vez mais importante para que se possa não só compreender os processos de mudança organizacional, como também neles intervir.” (ANTONELLO, 2005, p. 18).

A literatura sobre aprendizagem organizacional destaca, direta ou indiretamente, a forte relação existente entre aprender e mudar, e a aprendizagem organizacional só tem sentido se associada à mudança, haja intencionalidade ou não (ANTONELLO, 2005).

O caráter dinâmico e integrador da aprendizagem organizacional é, segundo Antonello (2005), particularmente importante diante das experiências de descontinuidade e incerteza dos ambientes organizacionais, uma vez que as organizações precisam ser capazes de mudar a si próprias para sobreviverem. Para esta autora, a preocupação com a mudança deve devotar atenção tanto à velocidade, frequência e magnitude da mudança, como à necessidade de aprender para mudar.

Fiol e Lyles (1985), por sua vez, ressaltam que os conceitos de mudança, aprendizagem e adaptação têm sido usados para se referir ao processo através do qual as organizações se ajustam a seus ambientes. Segundo elas há, na literatura sobre administração estratégica, uma crença de que as organizações aprendem e se adaptam, aumentando a habilidade da organização para sobreviver.

Analisando 15 pesquisas que trabalham com aprendizagem e adaptação, Fiol e Lyles (1985) concluíram que não há consistência na aplicação dos termos aprendizagem e adaptação, existindo então uma confusão sobre o que é a aprendizagem e como distingui-la de uma mudança sem reflexão. Concluem que apenas dois padrões podem ser constatados: a predominância do termo “aprendizagem” sobre o de “adaptação”, e a tendência a se olhar para o desenvolvimento cognitivo e comportamental sem uma preocupação com os termos usados. Hedberg (1981), ao discursar também sobre a distinção aprendizagem e adaptação, sugere ser um engano equiparar uma à outra, pois se a aprendizagem envolve a compreensão das razões por trás de um evento, a adaptação significa simplesmente um ajuste defensivo. A adaptação pode ser, ainda, parte da aprendizagem, mas esta envolve muitas coisas mais.

Fiol e Lyles (1985, p. 811), procuraram, então contribuir para o avanço da teoria sobre aprendizagem organizacional e propuseram, assim, as seguintes definições para os termos aprendizagem e adaptação:

Aprendizagem: “desenvolvimento de *insights*, conhecimento e associações entre ações passadas, a efetividade destas ações e as ações futuras”.

Adaptação: “habilidade de fazer ajustes incrementais como resultado de mudanças no ambiente, na estrutura das metas ou outras mudanças”.

Com base nessa diferenciação, advertem que: “Ao se fazer mudanças organizacionais e ajustes não se deve e nem se pode automaticamente assumir a existência de aprendizagem.” (FIOL; LYLES, 1985, p. 810). Desta forma, considerando que há uma distinção entre os processos de aprendizagem organizacional e mudança, argumentam que o dilema passa a ser, então, de mensuração. Se a adaptação comportamental pode ser mensurada através de mudanças no sistema de gestão, de decisões e alocação de recursos, a aprendizagem organizacional exige uma metodologia que demanda um olhar mais profundo no

funcionamento da organização, uma vez que representa mudança nas associações, quadros de referência e programas.

Para Easterby-Smith *et al* (2004), a questão da aprendizagem e da mudança organizacional emerge como central nas principais contribuições feitas à teoria de aprendizagem organizacional nos últimos 30 anos. Demonstram isso ao destacarem as “duplas” de conceitos *single-loop* (laço/ciclo único) e *double-loop learning* (laço/ciclo duplo) e *espoused theory* (teoria sustentada) e *theory-in-use* (teoria em uso), de Cris Argyris e Donald Schön. Isto porque as aprendizagens do tipo *single* e *double-loop* correspondem aos níveis de profundidade e largura em que a aprendizagem ocorre frente às teorias de ação de uma organização, isto é, a quais mudanças acarreta nestas teorias.

Os conceitos de ciclo simples e ciclo duplo de aprendizagem de Argyris e Schön condensam ideias que circulavam desde que Cyert e March (1963) e Cangelosi e Dill (1965) iniciaram um debate sobre se as organizações aprendem melhor através de mudanças e melhorias incrementais ou através de adaptações radicais que resolvem tensões organizacionais. As proposições de Argyris e Schön foram, assim, teoricamente relevantes porque juntaram ideias relacionadas a debates correntes sobre os méritos de mudança e aprendizagem incremental e radical e porque afirmaram que estes dois níveis de aprendizagem – ciclo simples e ciclo duplo - são necessários. Eles expõem, no entanto, que há pressões mais fortes empurrando as organizações para a aprendizagem do tipo *single-loop*, sendo que estas são aceitáveis quando o ambiente muda lentamente, mas podem levar a uma situação desastrosa em tempos de mudanças rápidas no mercado e tecnologia (EASTERBY-SMITH *et al*, 2004).

Já os conceitos de teoria em uso e teoria sustentada, quando de sua apresentação em 1978, foram inovadores e tiveram (e têm) reconhecida relevância, pois condensam uma forma de hipocrisia observada por pessoas que trabalham em organizações. Esta está relacionada ao fato de que não necessariamente as teorias em uso de uma organização coincidem com as teorias de ação sustentadas, uma vez que não raramente documentos formais contêm teorias sustentadas de ação que são incongruentes com a forma como uma organização realmente age. (ARGYRIS; SCHÖN, 1996)

Indivíduos, grupos e organizações são detentores de uma teoria de ação, em uso ou sustentada, que guia suas ações (SCHÖN, 1983). A teoria de ação diz respeito ao conhecimento organizacional das tarefas, o qual pode ser representado de forma diferenciada como sistemas de crenças que dão base às ações ou como procedimentos prescritos. Essa teoria contempla, assim, não apenas as estratégias de ação, mas também as suposições e visões de mundo nas quais são baseadas e as normas e valores que governam as suas escolhas. Constata-se que o conhecimento permanece armazenado nas rotinas e práticas organizacionais ao se verificar que todas as organizações possuem respostas incorporadas para grupos de problemas. (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

A teoria de ação em uso é aquela que está implícita na execução de atividades e a teoria de ação sustentada consiste, por sua vez, na teoria de ação que é desenvolvida para explicar ou justificar determinadas atividades. A teoria em uso é codificada nas imagens privadas (representações dos indivíduos) e nos mapas públicos (representação pública da teoria em uso para a qual os indivíduos podem se referir – diagramas de fluxo de trabalho, lista de procedimentos e etc.) e pode ser inferida do comportamento organizacional diretamente observável, isto é, das suas visões e ações. Já a teoria sustentada é aquela que a organização anuncia para o mundo. (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

A mudança da teoria em uso é mediada por um processo de investigação (*inquiry*) que detecta e corrige erros continuamente nos níveis individual, de grupo e organizacional (ARGYRIS, 1991). Quando um resultado não corresponde ao esperado (erro), os membros de uma organização podem responder a ele mudando suas imagens, mapas compartilhados e atividades, de forma a fazer com que expectativa e resultado fiquem alinhados. Ao agirem assim, os membros estão, portanto, detectando um erro na teoria em uso e corrigindo-o (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

A investigação organizacional pode ter diferentes resultados e estes podem ser qualificados como aprendizagem. Para isso, no entanto, os resultados necessariamente precisam modificar a teoria organizacional em uso (ARGYRIS; SCHÖN, 1996). Como é a investigação organizacional que media a reestruturação da teoria em uso da organização, é a sua qualidade que determina, portanto, a qualidade da aprendizagem organizacional (SCHÖN, 1983).

Para Argyris e Schön a aprendizagem organizacional ocorre, então, quando os indivíduos, a partir de suas imagens e mapas, experimentam dentro da organização uma situação problemática, investigam-na em nome da organização e respondem ao desajuste entre os resultados esperados e reais de uma ação através de um processo que vai do pensamento a uma ação. Todo este processo os leva a modificar as imagens que têm da organização ou seu entendimento sobre os fenômenos organizacionais, assim como a reestruturar suas ações de forma a ajustar os resultados e expectativas, alterando a teoria organizacional em uso.

Para que uma aprendizagem seja organizacional, as descobertas, invenções e avaliações dos agentes da aprendizagem (indivíduos) precisam ser, contudo, incorporados na memória organizacional. A aprendizagem resultante da investigação organizacional precisa ser, portanto, incorporada nas imagens que os indivíduos têm da organização e/ou nos artefatos epistemológicos (mapas, memórias, programas) no ambiente organizacional. (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; 1996).

Conforme mencionado anteriormente, para Argyris e Schön (1978; 1996) há diferentes níveis de aprendizagem nos quais um fenômeno inesperado ou uma experiência inesperada, agradável ou não, reestrutura a teoria de ação de uma organização, já que esta reestruturação pode variar em amplitude e profundidade.

O primeiro nível de aprendizagem corresponde ao que os autores denominaram de *single-loop learning*. Nele, os membros de uma organização respondem a mudanças nos ambientes interno e externo da organização através da identificação de erros e os corrigem mantendo as características na teoria organizacional em uso. Esta aprendizagem é, então, instrumental, pois altera somente as estratégias de ação ou as suposições que as baseiam, deixando inalterados os valores e as normas organizacionais. Há nela somente um *feedback*, mediado pela investigação organizacional, que conecta o erro detectado às estratégias de ação organizacional e suposições que as baseiam. Ela é suficiente, portanto, quando a correção de um erro pode ser realizada mantendo-se o quadro de valores e normas. (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; 1996).

Já a aprendizagem de segundo nível - *double-loop learning* - é aquela que resulta em mudança nos valores e normas organizacionais, assim como em mudança nas estratégias e suposições, seja esta simultânea ou como consequência daquela mudança. O ‘*double-loop*’ se refere aos dois laços/ciclos de *feedback* que conectam os efeitos observados da ação com as estratégias e valores trabalhados pelas estratégias. Esta aprendizagem ocorre, assim, quando a correção de algum erro requer que as normas também sejam modificadas de forma a tornarem-se mais realizáveis. Nesta aprendizagem os indivíduos não exploram somente os fatos objetivos de uma ineficiência, mas também as razões que estão por trás deste fato. (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; 1996).

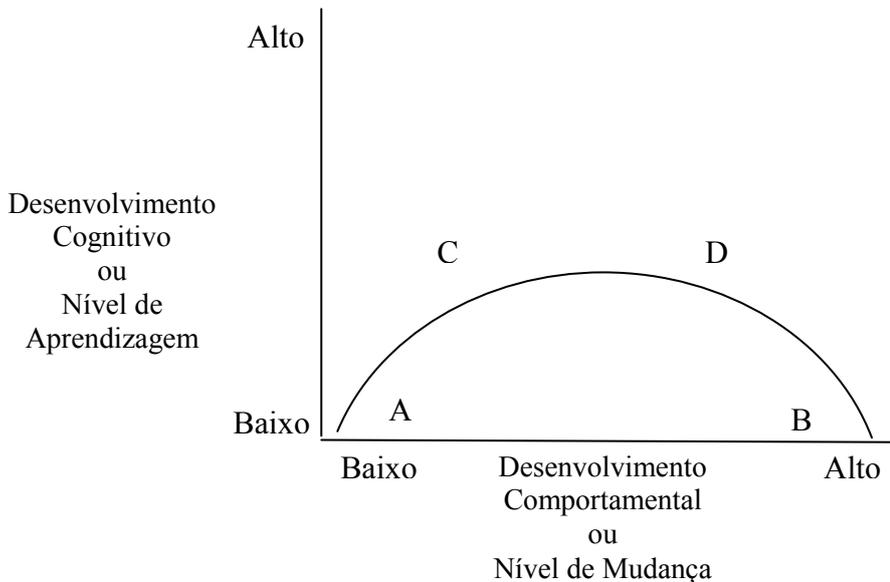
Argyris e Schön (1978; 1996) apresentam, ainda, a *deutero-learning*, uma aprendizagem de laço duplo relacionada ao processo de investigação organizacional e não aos resultados que este nível de aprendizagem apresenta para a teoria organizacional em uso. Através dela, os membros de uma organização podem descobrir e modificar o sistema de aprendizagem que condicionou o padrão anterior da investigação organizacional. Para que ela ocorra, a organização precisa aprender como conduzir as aprendizagens de laço único e duplo, isto é, seus membros precisam “aprender a aprender”. Ou ainda, quando uma organização empenha-se nesta aprendizagem, seus membros refletem e investigam sobre os momentos em que as aprendizagens ocorreram ou falharam, levando-os a descobrir o que facilitou ou inibiu a aprendizagem, a inventar novas estratégias para a aprendizagem, produzir estas estratégias e a avaliar e generalizar o que fizeram. O resultado disso torna-se codificado nas imagens e mapas individuais e é refletido nas práticas de aprendizagem organizacional.

A distinção entre aprendizagem de ciclo único e ciclo duplo é dificultada em vários aspectos. Isto se deve à verificação de que as aprendizagens podem ter graus diferentes de significação para a organização e que há zonas ambíguas na fronteira entre estes dois níveis de aprendizagem, assim como uma variedade de exemplos de investigações organizacionais através dos quais a organização pode empenhar-se na aprendizagem de laço duplo. Exemplificando estes aspectos, Argyris e Schön (1996) afirmam: 1) a aprendizagem de ciclo duplo pode ter um significado maior ou menor para a organização como um todo dependendo do grau em que valores e normas centrais estão envolvidos, e a mudança em uma norma pode acarretar uma grande ou pequena alteração no resto da teoria organizacional em uso; 2) para julgar se uma aprendizagem é de um nível ou de outro é necessário identificar onde ela

começou e para onde vai. Isto porque a alteração em uma estratégia pode levar à necessidade de mudança também em valores organizacionais sem que isso tivesse sido planejado inicialmente.

Partindo da tipologia introduzida por Bateson (1972) e Argyris e Schön (1978), Fiol e Lyles (1985) propõem conceitos para os níveis em que a aprendizagem pode ocorrer. Para isso apresentam, primeiramente, duas dimensões básicas observadas na literatura sobre aprendizagem: conteúdo da aprendizagem (desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento comportamental) e extensão do desenvolvimento cognitivo.

O conteúdo resultante de um processo de ajuste organizacional pode ser definido como as associações cognitivas desenvolvidas pelos membros de uma organização (desenvolvimento cognitivo) ou ser visto como os comportamentos resultantes que refletem a configuração e/ou as associações cognitivas que foram desenvolvidas (desenvolvimento comportamental). Vale ressaltar, no entanto, que especialmente no contexto de aprendizagem organizacional e adaptação, é essencial distinguir conhecimento e comportamento. Isso porque eles consistem em dois fenômenos diferentes e um não é necessariamente um reflexo acurado do outro: a mudança no comportamento pode ocorrer sem que haja desenvolvimento de associação cognitiva, assim como um conhecimento pode ser adquirido sem que haja mudança no comportamento. A Figura abaixo apresenta a relação entre mudança de comportamento ou nível de mudança e desenvolvimento cognitivo ou nível de aprendizagem. Esta figura explicita, também, que aprendizagem organizacional e mudança podem ser dois processos diferentes, ou ainda, que mudança não necessariamente implica aprendizagem. (FIOL; LYLES, 1985).



**Figura 3 - Aprendizagem e Mudança (FIOL; LYLES, 1985, p. 807)**

Nas organizações posicionadas em A, não ocorrem novas aprendizagens e não há tentativas de se produzir mudanças. As organizações posicionadas em B estão tomando ações, mudando estratégias e se reestruturando, mas nelas ocorre pouca aprendizagem, pois as ações não são tomadas com base em aprendizagem ou conhecimento do que irá funcionar. As organizações posicionadas em C, por sua vez, produzem poucas mudanças, porém, estas são ferramentas de muita aprendizagem, ou seja, as mudanças criam significativas modificações no desenvolvimento cognitivo de uma organização (novas crenças e quadros interpretativos são criados). Já na posição D, há grande propensão tanto à aprendizagem quanto à mudança.

Para o desenvolvimento cognitivo, Fiol e Lyles (1985) relacionam diferentes tipos de mudança com a aprendizagem, estabelecendo uma hierarquia de aprendizagem – nível baixo e alto – a partir do nível de *insights* e associações construído.

A aprendizagem de nível baixo é resultado de repetições de comportamentos e rotinas e leva ao desenvolvimento de algumas associações rudimentares entre comportamentos e resultados que, normalmente, são de curta duração e impactam somente parte do que a organização faz. Como consequência desta aprendizagem, espera-se um comportamento ou nível de desempenho específico, e sua distinção para uma simples adaptação de comportamento está no fato de implicar o desenvolvimento de associações rudimentares.

Esta aprendizagem ocorre dentro de uma estrutura organizacional e um conjunto de regras dadas, seu foco está em um efeito imediato para uma atividade ou aspecto específico da organização (embora seus efeitos possam ser mais amplos) e qualquer nível da organização pode se envolver com ela. Como esta aprendizagem é dependente de rotinas, usualmente se dá dentro de um contexto bem compreendido e no qual os gerentes acham que podem controlar as situações.

A aprendizagem de nível alto, por sua vez, é um processo mais cognitivo do que a aprendizagem de nível abaixo, e as associações que dela resultam têm efeito duradouro e impactam a organização como um todo.

Ela ocorre através de descoberta/tentativa e erro, do desenvolvimento de habilidades/experiências e *insights*. Como se pode afirmar que ela ocorreu quando há ajuste ou mudança nas regras, normas, estruturas em geral e não em atividades e comportamentos específicos, dela não se espera um determinado comportamento, mas sim o desenvolvimento de quadros de referência ou sistemas interpretativos e nova estrutura cognitiva para a tomada de decisões em relação a um contexto sobre o qual não se tem total controle. Uma de suas mais importantes consequências é a desaprendizagem.

São exemplos da aprendizagem de nível inferior: regras formais institucionalizadas, ajustes nos sistemas administrativos e desenvolvimento de habilidade de resolução de problemas. E da aprendizagem de nível alto: novas missões, novos direcionamentos, desenvolvimento de novos mitos, histórias e cultura e de habilidades para a definição de problemas.

Barr *et al* (1992), que realizaram pesquisa longitudinal em duas empresas americanas relacionando os temas de mudança cognitiva, ação estratégica e renovação organizacional, também propuseram uma distinção entre níveis de aprendizagem e mudança organizacional.

A partir de seu estudo estes autores argumentam que a renovação organizacional requer que os principais dirigentes de uma organização façam, no tempo adequado, ajustes em seus modelos mentais seguindo mudanças significativas em seus ambientes. Para eles, a renovação não depende tanto da percepção de uma nova condição ambiental, mas sim da habilidade da

organização em estabelecer relação entre a mudança no ambiente e a estratégia organizacional, bem como de modificar esta relação ao longo do tempo. A renovação organizacional é, desta forma, um processo contínuo de mudanças nos mapas cognitivos ou modelos mentais.

Os modelos mentais são um agregado de informações relacionadas e consistem em conceitos e relações que os indivíduos usam para entender diferentes situações ou ambientes. Servem como um mapa que permite aos indivíduos perceberem os ambientes em uma escala maior (além do conjunto de impressões imediatas) e envolvem o entendimento da relação causa-efeito sobre ele, permitindo que indivíduos e organizações compreendam e ajam em seu ambiente. (BARR *et al*, 1992).

Os modelos mentais podem, no entanto, aumentar o desencontro entre informações disponíveis e processadas. Isto ocorre porque os estímulos que ganham atenção tendem a ser interpretados a partir do modelo mental do indivíduo em vigência, ao invés de serem vistos como sinal de mudanças necessárias, e porque os modelos mentais direcionam as ações. Por isso, Barr *et al* (1992) argumentam que os modelos mentais que não podem mais acomodar ou explicar ocorrências do ambiente precisam ser alterados e novos entendimentos do ambiente devem ser desenvolvidos para que a organização possa se renovar. Afirmam, ainda, que como os modelos mentais direcionam a atenção e guiam a decodificação de informações, os modelos mentais de líderes organizacionais oferecem explicação sobre como as organizações lidam efetivamente com ambientes em mudança, como elas identificam as respostas apropriadas e como se renovam.

Utilizando os conceitos de aprendizagem de nível baixo ou ciclo único e de nível alto ou ciclo duplo propostos, respectivamente, por Fiol e Lyles (1985) e Argyris e Schön (1978;1996), Barr *et al* (1992) desenvolveram a proposição de aprendizagem de baixo grau (mudança incremental) e de alto grau (mudança de maior magnitude). Resumem suas diferenças da seguinte maneira:

A aprendizagem de baixo grau gera mudanças no comportamento ao invés de mudanças no entendimento. Consiste em um aprendizado que resulta em mudança incremental ou ajustes menores nas interpretações existentes. A aprendizagem de alto grau, por sua vez, compreende

reestruturação dos modelos mentais e leva a mudanças significativas no entendimento ou, ainda, a mudanças de maior magnitude. A aprendizagem de alto grau é o auge de uma série de mudanças incrementais.

Assim como Fiol e Lyles (1985) afirmam que uma das mais importantes consequências da aprendizagem de nível alto é a desaprendizagem, Barr *et al* (1992) colocam que a aprendizagem de alto grau não só envolve a desaprendizagem, mas que a desaprendizagem é necessária para que a aprendizagem deste nível ocorra. Isso porque a eliminação de conceitos ou associações aceitas entre os conceitos do ambiente ou crenças abre espaço para que novos entendimentos sobre o ambiente possam ser alcançados, principalmente através de experimentações.

O papel de mudanças nos ambientes internos e externos das organizações como detonadores de processos de aprendizagem organizacional, ressaltado por autores como Argyris e Schön, Fiol e Lyles e Barr *et al*, também foi trabalhado por Zarifian no conceito que propõe de evento.

Ao examinar as características do trabalho industrial e identificar as mudanças ocorridas no final do século 20 que interferem no trabalho na empresa contemporânea, Zarifian (2001) chega à três noções presentes atualmente nas organizações: evento, comunicação e serviço.

- Evento: um evento pode acontecer tanto no ambiente interno quanto no externo da organização. Dentro de um sistema de produção, diz respeito ao que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, perturbando o seu desenrolar normal e superando a capacidade da máquina de assegurar a sua autorregulagem. Fora deste, o evento também é parcialmente imprevisto e surpreendente e refere-se “[...] aos novos problemas colocados pelo ambiente, que mobilizam as atividades de inovação.” (ZARIFIAN, 2001, p. 42). Ele emerge como uma intimação ou aviso/advertência à organização e a instiga a enfrentá-lo, ou seja, a encontrar uma solução adequada para ele.

Um indivíduo deve mobilizar a competência diante de um evento, sendo o trabalho a ação competente de um indivíduo diante de uma situação imprevista. Quando os eventos são um

pouco mais complexos e importantes, no entanto, ultrapassam o saber e a ação de um único indivíduo, exigindo a intensa mobilização de uma rede de atores.

- **Comunicação:** no contexto atual a comunicação tornou-se um componente essencial do trabalho, pois a qualidade das interações tornou-se fundamental para melhorar o desempenho das organizações, e as ocasiões e necessidades de comunicação são mais acentuadas quando há mobilização em torno de um evento. Assim, comunicar consiste, principalmente, em “construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto (ZARIFIAN, 2001, p. 45)” diante de eventos.
- **Serviço:** o conceito de serviço concerne, também, ao trabalho moderno, em que trabalhar é produzir um serviço para um destinatário (cliente, no setor privado, e usuário, no setor público). O serviço é “o que é proporcionado a um cliente-usuário, aquilo que realmente modifica seu estado ou sua atividade e, logo, indiretamente, aquilo que transforma seu modo de vida.” (ZARIFIAN, 2001:50). É ele que justifica a sobrevivência de uma organização e, conseqüentemente, o emprego dos assalariados que nela trabalham.

#### **4.2 Competências – conceitos e recursos**

“Competência” pode ser atribuída tanto às pessoas quanto às organizações (DUTRA, 2002). Ruas (2005) complementa esta afirmação ao constatar que, quando adotada de maneira formal na organização, a noção de competência, através da dimensão individual e coletiva, transitará no nível organizacional, funcional ou de áreas e individual. De fato, segundo Dutra (2001), pessoas e organizações interagem trocando continuamente suas competências, e o estabelecimento das competências individuais deve estar vinculado a uma reflexão sobre as competências organizacionais.

A dimensão individual de competência é, contudo, mais antiga e heterogênea, e a perspectiva estratégica (organizacional) uma construção mais recente (RUAS, 2005). Fischer, Fleury e Urban (2008) reforçam esta constatação afirmando que o tema competências tem sido mais frequentemente abordado pela literatura nacional e internacional do ponto de vista do indivíduo do que sob a ótica da organização.

Diferentes publicações (FLEURY; FLEURY, 2004; RUAS, 2005; AMORIM, 2007; TAKAHASHI, 2007; FISCHER *et al*, 2008) afirmam que os estudos sobre competências organizacionais têm suas raízes teóricas na abordagem da organização como um portfólio de recursos (*Resource Based View* ou Visão Baseada em Recursos) e que Prahalad e Hamel contribuíram, significativamente, para estes estudos ao proporem o conceito de *core competence*, ou competências essenciais.

O primeiro trabalho nesta área é a obra editada por Edith Penrose - *Theory of the Growth of the Firm*, de 1956 (AMORIM, 2007; TAKAHASHI, 2007). Nela, a autora concebe a empresa como um conjunto de recursos que são utilizados para a criação de produtos e serviços que, dependendo do uso e do controle que é feito deles, representariam diferentes desempenhos para as empresas e constituiriam o caráter único de uma organização. Para Takahashi (2007), a grande inovação de Penrose foi a distinção entre recursos e *productive services*. Os “serviços produtivos” constituem a habilidade de uma organização originar, produzir ou ter a capacidade de produzir de forma abundante. Configuram-se na forma em que um recurso será usado no âmbito da firma, e um mesmo recurso pode ser utilizado de diversas maneiras, em diversas combinações e com propósitos diferentes (AMORIM, 2007).

A Visão Baseada em Recursos (VBR) considera que toda empresa possui um portfólio de recursos físicos (infraestrutura), financeiros, intangíveis (marca, imagem etc.), organizacionais (sistemas administrativos, cultura organizacional) e humanos (FLEURY; FLEURY, 2004). Diferentemente de outras linhas teóricas sobre estratégia, esta abordagem volta o olhar para o interior da organização e sugere que a aplicação superior de recursos é a principal fonte de vantagens competitivas de uma organização (FISCHER *et al*, 2008). Isto é, dado o potencial de recursos existentes no interior de uma organização, as suas escolhas estratégicas não devem ser definidas apenas em função das oportunidades oferecidas pelo mercado (AMORIM, 2007), como afirmam outras linhas teóricas da estratégia organizacional.

Compreender a perspectiva da VBR como uma ferramenta de análise no nível da organização é crítico para entender o que significa o conceito de competências e o que ele é capaz de explicar. Isto porque a VBR permite explicar as diferenças de desempenho baseadas na eficiência das empresas, pois para ela estas diferenças são atribuídas às diferenças nos

recursos detidos por cada organização e na sua capacidade de utilizá-los. Assim, as competências não podem ser tomadas como estoque de recursos, mas como recursos mobilizados, em movimento e em desenvolvimento permanente, pois mais importante do que a existência dos recursos é a sua aplicação, ou coordenação, para a geração de vantagens (FISCHER *et al*, 2008).

Por ter a organização como seu foco inicial, a VBR percebe a organização como geradora de mudanças no ambiente futuro e considera que a eficiência refere-se à obtenção de um benefício máximo, por unidade de valor aplicada. De forma mais ampla, esta diz respeito à capacidade de adaptação efetiva da organização ao seu ambiente (FISCHER *et al*, 2008). Para Prahalad e Hamel (1995 p. 227), “um desafio fundamental na competição pelo futuro é o desenvolvimento de competências que abram as portas para as oportunidades do amanhã, bem como a descoberta de novas aplicações para as competências atuais”.

O conceito de *core competence*, apresentado por Prahalad e Hamel (1990; 1995), tornou-se a principal referência da noção de competência organizacional (RUAS, 2005). Para aqueles autores, as *core competences* (competências essenciais) constituem um tipo específico de competência organizacional, sendo competência a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos, produtos e serviços (FLEURY; FLEURY, 2004; TAKAHASHI, 2007).

Diferenciando as competências organizacionais entre competências essenciais e não essenciais, Prahalad e Hamel (1995:229) definem competência essencial como “[...] conjunto de habilidades e tecnologias que permite a uma empresa oferecer um determinado benefício aos clientes”. Uma competência essencial não é, assim, uma única habilidade ou tecnologia isolada. Ela se refere às capacidades subjacentes à liderança de uma organização em uma gama de produtos e serviços, constituindo-se em portas para as oportunidades futuras. Neste sentido, os autores acreditam que uma organização possui diversas competências organizacionais localizadas em suas diferentes áreas, das quais apenas algumas são essenciais. As competências essenciais são, desta forma, as competências que diferenciam uma organização e lhe garantem uma vantagem competitiva sustentável perante as demais organizações (FLEURY; FLEURY, 2004).

De acordo com Prahalad e Hamel (1990; 1995), para ser considerada uma competência essencial ou “específica” de uma organização, uma habilidade precisa passar positivamente pelos seguintes testes:

1- Valor percebido pelo cliente: para ser uma competência essencial uma competência precisa dar uma contribuição desproporcional para o valor percebido pelo cliente - “As competências essenciais são as habilidades que permitem à empresa oferecer um benefício fundamental ao cliente.” (PRAHALAD; HAMEL, 1995, p. 235).

Contudo, o fato de uma competência essencial dar uma contribuição importante para o valor percebido pelo cliente não implica que será visível ou facilmente compreendida por ele. O que lhe é perceptível é o benefício e não as nuances técnicas proporcionadas pela competência, subjacente ao benefício.

2- Capacidade de expansão: “uma competência essencial é realmente essencial quando constitui a base para a entrada em novos mercados de produtos.” (PRAHALAD; HAMEL, 1995, p. 239), isto é, torna possível a entrada da organização em uma ampla variedade de mercados.

3- Diferenciação entre concorrentes ou singularidade competitiva: “para ser qualificada como uma competência essencial, uma capacidade precisa ser competitivamente única (PRAHALAD; HAMEL, 1995, p. 237), ou ainda, “precisa ser difícil de ser imitada pelos concorrentes.” (PRAHALAD; HAMEL, 1990, p. 83). Isso não significa, no entanto, que para ser considerada uma competência essencial a competência deva estar nas mãos de uma única empresa, mas sim que o nível dela seja substancialmente superior ao de outras empresas. Para Prahalad e Hamel (1990), uma competência não será facilmente imitada se for uma harmonização complexa de tecnologias e capacidades produtivas singulares, pois um concorrente pode vir a adquirir algumas tecnologias que compõem uma competência, mas dificilmente conseguirá imitar as coordenações das capacidades e tecnologias e as aprendizagens internas.

Para ilustrar o posicionamento e papel das competências essenciais em uma organização e em sua vantagem competitiva, Prahalad e Hamel (1990, p. 81) comparam uma corporação a uma grande árvore, afirmando: “os troncos e galhos centrais são os produtos essenciais, os ramos menores as unidades de negócio; as folhas, flores e frutos os produtos finais. O sistema de raízes que promove nutrição, sustentabilidade e estabilidade são as competências essenciais”.

Prahalad e Hamel (1990) destacam que as competências essenciais são: o aprendizado coletivo da organização, especialmente no como coordenar capacidades produtivas diversas e integrar múltiplos canais de tecnologia; a organização do trabalho e entrega de valores; comunicação, envolvimento e comprometimento profundo em trabalhar através dos limites organizacionais; a cola que liga os negócios existentes; e o motor para o desenvolvimento de novos negócios. As competências essenciais envolvem, adicionalmente, muitos níveis de pessoas em todas as funções de uma organização e não se depreciam com o tempo, mas são intensificadas conforme são utilizadas e compartilhadas, nutridas e protegidas.

Partindo da ideia de que a competência essencial proposta por Prahalad e Hamel é um tipo específico de competência organizacional bastante raro e excepcional e da sua constatação empírica de que as empresas brasileiras não possuíam *core competences*, mas possuíam competências organizacionais, Ruas (2005) optou por trabalhar com o conceito de “competências organizacionais” por este ser menos excludente. Para ele (2005, p. 44) competências organizacionais são aquelas que “além de transitarem em todas as áreas da organização, *contribuem significativamente para a sobrevivência e/ou diferenciação* (grifo do autor)” desta.

Considerando os resultados empíricos de suas pesquisas, Ruas (2005) propôs, então, uma revisão dos referenciais associados à noção de competência organizacional e apresentou uma tipologia de competências organizacionais que permite avaliar o nível de contribuição da competência para a competitividade da organização. As competências organizacionais que compõem sua classificação são (RUAS, 2005, p. 46):

- Competências organizacionais básicas: “contribuem decisivamente para a sobrevivência da organização no médio prazo”.
- Competências organizacionais seletivas ou diferenciadoras: “diferenciam a organização no espaço de competição onde ela atua, contribuindo para uma posição de liderança, ou quase, neste mercado”.
- Competências organizacionais essenciais (*core competences*): “diferenciam a organização no espaço de competição internacional, contribuindo para uma posição de pioneirismo nesse mercado”.

Ainda através de diálogo com o conceito de competências essenciais de Prahalad e Hamel, Ruas (2005, p. 43) afirma que cada área da empresa apropria as competências organizacionais de forma relativa, pois, na prática, “embora essas competências possam estar efetivamente presentes em todos os espaços da empresa, essa apropriação ocorre de forma desigual, na medida em que certos tipos de competências têm mais afinidade e relevância com determinadas funções da organização do que outras”. Para ele, as competências coletivas (funcionais e organizacionais) podem, também, abranger as atividades de uma única área de uma organização, de várias de suas áreas, o seu espaço como um todo ou até de atividades interorganizações. Ruas (2005) constata, adicionalmente, que uma competência funcional pode vir a constituir, com o passar do tempo, uma competência organizacional, tendo em vista que desenvolvimento de competências organizacionais essenciais ou seletivas é, em geral, originário de competências funcionais.

As competências coletivas se submetem ao conceito de evento, apresentado por Zarifian (2001), assim como as competências individuais. Segundo Ruas (2005), competência está mais relacionada à capacidade de combinar e mobilizar adequadamente recursos já desenvolvidos ante um evento do que a ter um estoque de conhecimentos e habilidades. Isto porque a capacidade desenvolvida em uma experiência anterior não é, necessariamente, suficiente para responder a uma situação que exija competência similar, mas em situação de maior complexidade. Para ele, se a nova combinação de recursos, sob a forma de uma ação (mobilização), conseguir dar conta do evento, possivelmente ter-se-á uma nova configuração de competência resultante do aprendizado ocorrido diante de uma nova situação enfrentada.

Fleury e Fleury (2004) apoiam a linha de argumentação de Prahalad e Hamel e as proposições da VBR, ou seja, também para eles o portfólio de recursos de uma organização é o criador de suas vantagens competitivas, e a definição das estratégias competitivas deve começar com um entendimento das possibilidades estratégicas dadas por esses recursos, refletindo um olhar para o interior da organização. Expõem que a competitividade de uma organização é determinada pela inter-relação dinâmica entre as competências organizacionais e a estratégia competitiva, e a abordagem dos recursos faz o processo de formação de estratégia e de competências configurar como um círculo que se retroalimenta: “as competências são

formadas a partir de recursos e as estratégias são elaboradas a partir de grupo de recursos (competências essenciais); a implantação da estratégia gera novas configurações de recursos e novas competências que, por sua vez, irão influenciar novamente a formulação da estratégia.” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 32-33).

Fleury e Fleury (2004) afirmam que uma empresa define sua estratégia e as competências necessárias para implementá-las, num processo de aprendizagem permanente. Sobre o papel da aprendizagem nesta dinâmica, argumentam que a estratégia competitiva depende, no longo prazo, da administração do processo de aprendizagem organizacional, tendo em vista que esta reforça e promove as competências organizacionais e dá foco e reposiciona as estratégias competitivas (FLEURY; FLEURY, 2004). Expõem, ainda, que uma competência pode ser considerada essencial quando o conhecimento nela contido estiver associado a um sistemático processo de aprendizagem, que envolve tanto o descobrimento/inação quanto a capacitação dos recursos humanos de uma organização.

Como as competências organizacionais podem perpassar as várias unidades e serem gerais às organizações, são consideradas coletivas por Fleury e Fleury (2004), assim como explicitado por Ruas (2005). Para eles, a formação de competências organizacionais estratégicas pode ser tratada utilizando-se os mesmos verbos que caracterizam a competência individual. Isto é: saber agir, saber mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

Vasconcelos e Mascarenhas (2007) e Dutra (2001; 2002) também associam as competências organizacionais a aprendizagem e vantagem competitiva. Para os primeiros, uma competência é o resultado de um processo histórico particular de aprendizagem coletiva da organização, por meio do qual podem se consolidar comportamentos únicos, de difícil imitação. Já para Dutra, as competências consistem nas características do patrimônio de conhecimento da organização que conferem a ela vantagens competitivas no contexto em que está inserida. De acordo com este autor, cada organização possui, portanto, um conjunto de competências que lhe é próprio, originado da sua gênese e formação ao longo do tempo. As competências organizacionais são concretizadas, validadas, aprimoradas e ajustadas ao contexto quando as

peças colocam em prática o patrimônio de conhecimento da organização em que atuam (DUTRA, 2001).

Para além da importância da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências, estudiosos das competências organizacionais também sinalizaram a da desaprendizagem para a continuidade de uma organização, assim como teóricos da aprendizagem. Prahalad e Hamel (1990), por exemplo, argumentam que para uma empresa criar seu futuro ela deve ser igualmente capaz de aprender e desaprender, pois precisa desaprender aquilo que está travando seu desenvolvimento. Takahashi (2007), por sua vez, aponta para esta questão ao expor que as competências podem tanto atrofiar quanto se desenvolver ao longo do tempo e que este atrofiamento pode não representar um problema para a organização se a competência já tiver perdido sua importância.

Mills *et al* (2002), também autores da VBR, ampliaram os trabalhos de Prahalad e Hamel, apresentando uma outra definição de recursos e competências e uma discussão sobre a articulação entre estes conceitos.

Segundo eles, competência refere-se a uma habilidade para fazer alguma coisa e deve ser pensada como uma variável e não como um atributo, pois não é algo que uma organização tem ou não, mas algo que detém em certo grau, medido a partir da sua *performance* em relação à dos concorrentes. Neste sentido, os autores definem competência como a “[...] forma de descrever quão bem ou não uma organização desenvolve suas atividades necessárias.” (MILLS *et al*, 2002, p. 9).

Mills *et al* (2002) propõem diferentes categorias de competências, conforme apresentado no quadro a seguir. Apesar de usarem o termo competência em detrimento de capacidade em quatro das cinco categorias listadas abaixo, eles consideram que estes termos são intercambiáveis. Usam o termo capacidade somente na última categoria de competência – capacidades dinâmicas, pois consideram que esta merece distinção ao consistir na competência que determina a adaptação de todas as competências ou atividades ao longo do tempo. Vale ressaltar, ainda, que embora trabalhem com noção de recursos e competências no nível organizacional, também consideram que o aperfeiçoamento das competências no

nível organizacional requer aperfeiçoamento das competências individuais. Estas integram, assim, os recursos de uma organização.

### Quadro 3 - Categorias de Competências

CATEGORIA DE COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
Competência essencial	Usualmente se refere às atividades de alta competência importantes para o nível corporativo, as quais são chaves para a sua sobrevivência e centrais para sua estratégia.
Competência distintiva	Refere-se às atividades de alta competência que os clientes reconhecem como diferenciadoras dos concorrentes e que provem vantagem competitiva.
Competência organizacional ou das unidades de negócios	Um pequeno número de atividades-chave, normalmente entre três e seis, esperadas de cada unidade de negócios da empresa.
Competências de suporte	Uma atividade que é valiosa para suportar um leque de outras atividades. Por exemplo, uma competência para construir e trabalhar produtivamente em equipe pode ter um impacto maior na velocidade e qualidade de muitas atividades na empresa.
Capacidades dinâmicas	Capacidade da empresa de adaptar suas competências ao longo do tempo. Diretamente relacionada aos recursos importantes para a mudança.

FONTE: MILLS *et al.*, 2002, p.13.

A categoria de competência organizacional “capacidades dinâmicas” pode ser complementada pelos trabalhos de Sanchez *et al.* (1996) e Sanchez (2001), que expõem os conceitos de manutenção, construção e alavancagem de competências. Segundo Takahashi (2007, p. 39), estes conceitos podem ser descritos da seguinte maneira:

- Manutenção de competências: é a manutenção dos ativos e capacidades existentes da organização em um estado de efetividade para uso nas ações atuais da organização.
- Construção de competências: processo pelo qual a organização cria ou adquire mudanças qualitativas em seus ativos e capacidades, inclusive novas habilidades para coordenar e empregar atuais ou novos ativos e capacidades, de forma a atingir seus objetivos. A construção de competências cria novas opções para futuras ações.
- Alavancagem de competências: envolve a aplicação de competências existentes em novas oportunidades de mercado sem requerer mudança qualitativa nos ativos ou capacidades da firma. Envolve o exercício de uma ou mais opções existentes, criada pela sua prévia construção de competências.

#### 4.2.1 Categorias de recursos de uma organização

A classificação dos recursos organizacionais está presente desde os primeiros trabalhos da VBR, realizada com o intuito de entender os fundamentos da *performance* organizacional. Esta classificação é, contudo, problemática, tendo em vista a heterogeneidade inerente aos diversos tipos de recursos (FERNANDES, 2004).

Fernandes (2004) identificou algumas classificações de recursos, que são reproduzidas abaixo:

**Quadro 4 - Classificações de recursos**

Autores	Classificação
Penrose (1956)	Recursos físicos (tangíveis): plantas, terra e recursos naturais, matéria-prima, estoques etc. Recursos humanos (intangíveis): diversas classes de empregados (do chão-de-fábrica à administração)
Wernerfelt (1984)	Ativos tangíveis e intangíveis
Grant (1991)	Recursos financeiros, recursos humanos, recursos tecnológicos, reputação e recursos organizacionais.
Barney (1991) Barney (1996)	Recursos físicos de capital: prédios, equipamentos e localização Recursos de capital humano: treinamento, experiência, discernimento, inteligência, relacionamentos, ideias da administração e trabalhadores Recursos de capital organizacional: estrutura formal, sistemas de planejamento, controle e coordenação formais e informais, cultura, reputação e relações formais e informais Recurso de capital financeiro
Leonard (1995)	Habilidades e conhecimentos dos empregados Sistemas técnicos e físicos Sistemas administrativos Valores e normas.
Proença (1999)	Ativos tangíveis: recursos visíveis que, via de regra, contribuem pouco para a vantagem competitiva Ativos intangíveis: trazem maior contribuição à vantagem competitiva por serem mais duradouros e difíceis de imitar. Ex: marcas, cultura, patentes, experiências acumuladas Capacitações organizacionais: habilidades específicas que nascem de combinações complexas entre pessoas, ativos e processos organizacionais.

A classificação de recursos proposta por Mills *et al* (2002) é, segundo Takahashi (2007), a mais abrangente. Ela incorpora as categorias citadas anteriormente e introduz duas novas – *networks* e recursos importantes para a mudança (FERNANDES, 2004).

Mills *et al* (2002) consideram, em conformidade com a VBR, que qualquer atividade ou competência baseia-se em um conjunto de recursos. Para eles um recurso é algo que a organização detém ou tem acesso (mesmo que temporário), e constitui, ou pode constituir, fonte de vantagem ou desvantagem competitiva.

Os recursos também podem ser classificados como tangíveis e intangíveis. Os primeiros são “relativamente óbvios” e geralmente podem ser tocados ou sentidos e têm uma forma física (construções, plantas, equipamentos, licenças exclusivas, patentes, estoques, terras, devedores, empregados, por exemplo). Já os recursos intangíveis não são tão fáceis de serem reconhecidos e incluem capacidades, experiências e conhecimento dos empregados, consultores, fornecedores e distribuidores. Embora apresentem esta categorização, Mills *et al* (2002) acreditam que seja um erro considerar que os tipos de recursos são separáveis, isto é, que um recurso ou é tangível ou intangível, pois eles podem ser uma mistura, por exemplo, de conhecimento, sistemas e equipamentos físicos.

Admitindo a variedade de possibilidades de categorização dos recursos organizacionais, Mills *et al* (2002) propõem o seguinte:

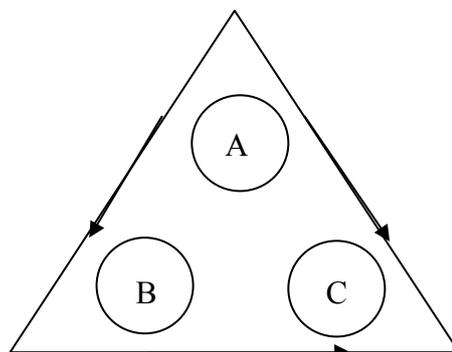
**Quadro 5- Categorias de recursos**

<b>Categoria de recursos</b>	<b>Descrição</b>
Recursos tangíveis	Prédios, plantas, equipamentos, empregados, licenças exclusivas, posição geográfica, patentes, estoques, terra, devedores – mais ou menos tudo que possua forma física.
Recursos de conhecimentos, habilidades e experiências	Um conjunto frequentemente não escrito, recurso tácito que os detentores podem não saber que possuem.
Recursos de sistemas e procedimentos	Amplo conjunto tangível, documentado de recursos desde sistemas de recrutamento e seleção até avaliação de desempenho e sistemas de recompensas, sistemas de compras etc. Estes documentos e o seu processamento são tangíveis, mas o uso eficiente destes sistemas exige recursos intangíveis como conhecimento e experiência dos operadores e usuários dos sistemas.

<b>Categoria de recursos</b>	<b>Descrição</b>
Recursos culturais e de valores	Tipo de recurso intangível que frequentemente foi desenvolvido por longos períodos de tempo e que depende das atitudes dos fundadores e eventos passados. Esta categoria inclui memórias de incidentes críticos, bem como valores, crenças, comportamentos preferidos etc. A crença de indivíduos que têm poder pode ser um recurso criticamente importante.
Recursos de redes de relacionamento ( <i>networks</i> )	Grupos de interesse dentro da organização, redes envolvendo pessoas da organização com fornecedores, clientes, autoridades legais, ou consultores.
Recursos importantes para a mudança	Um recurso-chave relacionado ao reconhecimento de quando recursos valiosos tornam-se ultrapassados e precisam ser mudados ou mesmo destruídos. Ex: crenças de trabalhadores e administradores influentes, existência de recursos para implementar mudanças (como dinheiro para investimento).

FONTE: MILLS *et al*, 2002, p. 20-21.

Das contribuições teóricas de Mills *et al* (2002) vale destacar, ainda, a forma como apresentam a relação entre competências e recursos. Esta é ilustrada pelos autores através da seguinte imagem:



**Figura 5- A representação de uma competência**

FONTE: MILLS *et al*, 2002, p.14.

Segundo Mills *et al* (2002), o triângulo representa a delimitação de uma atividade/competência, e os círculos representam os recursos dos quais esta depende. As flechas, por sua vez, indicam que estes recursos estão coordenados de uma maneira específica nesta atividade. Como uma competência é apoiada pela construção de blocos de recursos, outras competências podem estar envolvidas, como as competências de suporte. As competências de nível alto percebidas pelos consumidores, por exemplo, são dependentes de

competências de suporte que são, por sua vez, menos óbvias aos consumidores e mais profundamente alojadas na organização.

## 5. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Este estudo buscou analisar e descrever alguns processos de mudança ocorridos nas organizações comunitárias selecionadas para verificar se e como estes estão relacionados a processos de aprendizagem organizacional e se esta relação resultou no desenvolvimento e/ou reforço de competências organizacionais.

Neste capítulo, apresenta-se o delineamento da pesquisa realizada para atender ao objetivo exposto acima e, desta forma, oferecer algumas respostas ao problema de investigação do estudo. Primeiramente, são descritos os aspectos relacionados à natureza da pesquisa, os critérios de seleção da amostra de organizações incluídas no estudo e os procedimentos utilizados no levantamento dos dados coletados. A seguir, expõe-se o modelo conceitual, as questões diretrizes da pesquisa e as escolhas teóricas utilizadas na análise dos dados.

### 5.1 Natureza do Estudo

O trabalho realizado caracteriza-se como qualitativo, exploratório e descritivo. É qualitativo por ter se proposto a descrever, compreender e interpretar fatos e fenômenos (MARTINS, 2006) e não enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem tampouco, utilizar instrumental estatístico na análise de dados (GODOY, 1995). Este estudo também pode ser classificado como qualitativo, porque nele procurou-se obter dados objetivos e subjetivos que qualificassem os processos organizacionais enfocados, através do contato direto do pesquisador com a situação estudada. E, porque procurou-se entender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos participantes (GODOY, 1995) dessas situações no cotidiano das organizações pesquisadas. O trabalho tem natureza descritiva, isto é, procurou-se apresentar as características dos fenômenos estudados (SELLTIZ *et al*, 1975), mediante a sistematização dos dados primários e secundários sobre cada unidade organizacional.

Como são os estudos exploratórios que permitem “familiarizar-se com o fenômeno ou conseguir nova compreensão deste (SELLTIZ *et al*, 1975, p. 59)”, a utilização de uma

abordagem qualitativa-exploratória na presente pesquisa foi considerada a mais adequada em vista da escassez de levantamentos empíricos sobre aprendizagem organizacional (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001) e competências coletivas (RUAS, 2005), os quais são inexistentes quando o objetivo da pesquisa são organizações comunitárias. Assim como os estudos realizados em organizações empresariais, como Fischer *et al* (2008) também os estudos nas OSC's têm privilegiado a análise de competências humanas e profissionais e se dedicado, em escala muito menor, a pesquisar as competências organizacionais. Soma-se a isto o fato de não terem sido identificados na literatura trabalhos que articulem os temas mudança, aprendizagem e competências organizacionais em organizações comunitárias. Portanto, estão agregadas suficientes justificativas para o enquadramento desta pesquisa enquanto estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa sobre as situações de mudança nestas entidades para verificar as possíveis relações existentes entre os processos de aprendizagem desencadeados por estas transformações e a geração e consolidação de competências essenciais.

## **5.2 Coleta e Análise de Dados**

O estudo foi realizado a partir da condução de dois estudos de casos e, assim, caracteriza-se como um estudo de casos múltiplos (YIN, 2005). O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa considerada adequada quando o foco do estudo está em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida social e quando o pesquisador define questões do tipo “como” e “por que”, e, ainda quando o pesquisador detém pouco controle sobre os acontecimentos (YIN, 2005). Estudos de caso são utilizados para “[...] contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados.” (YIN, 2005, p. 20).

As organizações comunitárias da periferia urbana de São Paulo foram selecionadas como objeto da pesquisa e, portanto, constituem sua unidade de análise. Devido à inexistência de estudos que articulassem os temas aprendizagem, mudança e competências organizacionais neste tipo de organização, optou-se por realizar o estudo em duas organizações para que fosse possível ampliar o campo empírico e a abrangência dos possíveis resultados da pesquisa. As

organizações escolhidas apresentam em seus históricos evidências de terem vivenciado mudanças organizacionais, o que se constituiu em critério determinante de sua seleção. É possível deduzir que durante essas transformações colocaram-se desafios e dilemas cujas soluções constituíram aprendizagens inovadoras as quais possibilitaram a emergência de competências organizacionais, que não faziam parte do acervo de conhecimento e experiência da entidade.

### **5.2.1 Critérios de Seleção da Amostra**

A fim de obter uma amostra de organizações que possibilitasse a coleta de dados que ilustrassem a diversidade organizacional das organizações comunitárias hoje atuantes e que permitisse a abordagem das questões de pesquisa em toda a sua complexidade, foram definidos e seguidos quatro critérios para a seleção das organizações pesquisadas, a saber:

- 1) Estão localizadas na cidade de São Paulo e atuam, exclusivamente, no atendimento das necessidades da comunidade em que estão inseridas.
- 2) Apresentam diversas formas de atividades, sempre voltadas à melhoria das condições de vida dos moradores locais de baixa renda.
- 3) Iniciaram suas atividades nas décadas de 70 ou 80 do século 20 existindo, portanto, há mais de 20 anos.
- 4) São organizações com as quais a pesquisadora possuía algum contato direto/indireto que facilitasse a adesão ao projeto de pesquisa.

A definição destes critérios justifica-se pelas seguintes razões:

- a) A utilização do critério 1 permitiu a identificação de organizações que ainda atendessem as demandas da comunidade em que foram fundadas e que, portanto, não teriam perdido o foco no atendimento das demandas locais, razão pela qual foram constituídas.
- b) A utilização do critério 2 permitiu que se trabalhasse com organizações que, apesar de serem comunitárias, fossem diversas entre si ao apresentarem diferentes configurações organizacionais e processos de desenvolvimento organizacional específicos. Acreditava-se que este critério seria importante para a exploração das questões de pesquisa, pois as análises seriam mais enriquecedoras do que se tivessem sido pesquisadas organizações similares, no

que tange às formas de atividades quando, provavelmente, não se poderia apreender a diversidade.

c) A utilização simultânea dos critérios 1, 2 e 3 permitiu a identificação de organizações que iniciaram suas atividades em um mesmo contexto social, econômico e político, que mantêm seu foco no atendimento de demandas locais, mas que, por razões diversas, tiveram diferentes trajetórias, perceptíveis pelas configurações organizacionais diferentes.

d) Os critérios 1 e 3 possibilitaram à pesquisadora identificar organizações cujos dados coletados pudessem ser comparados, garantindo que as organizações estudadas guardassem algumas similaridades entre si.

e) Os critérios 1 e 4 permitiram que a pesquisadora tivesse acesso mais rápido e fácil às organizações, aos entrevistados e aos dados. Isto porque as organizações estavam próximas a ela geograficamente, facilitando a logística do trabalho de campo. Seus dirigentes tinham referências da pesquisadora, o que facilitava o acesso aos documentos e aos entrevistados, bem como, ao próprio ambiente da entidade, permitindo o exercício da observação não participante de seu funcionamento cotidiano.

### **5.2.2 Procedimentos de coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada através de dois procedimentos – levantamento de dados secundários, através de consulta a documentos internos da organização; e o levantamento de dados primários, com a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores e funcionários nela atuantes. As visitas realizadas a cada uma das organizações para a apresentação da pesquisa e coleta de dados também permitiram a obtenção de dados através de observações diretas. A utilização destas três fontes de evidências permitiu que se obtivesse convergência para alguns fatos “triangulação dos dados” (YIN, 2005), e levantamento de informações complementares e relevantes sobre as organizações.

Através destas três fontes de evidências foram levantados dados sobre:

- a) Contexto externo que influenciou a criação da organização e seu funcionamento atual.
- b) Histórico, missão, objetivos, valores.
- c) Contexto interno da organização: aspectos administrativos e gerenciais.
- d) Eventos (desafios) vivenciados pela organização nos últimos dez anos que desencadearam a necessidade de mudanças organizacionais.

- e) Mudanças organizacionais ocorridas nas organizações pesquisadas.
- f) Processos de aprendizagem organizacional desencadeados pelas situações de mudanças.
- g) Competências organizacionais desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas, que influenciaram o desempenho da entidade.

A fim de potencializar a obtenção de dados que respondessem às questões da pesquisa, procurou-se identificar e trabalhar com um desafio relevante para cada organização estudada, que tenha sido vivenciado e superado nos últimos dez anos. Esta delimitação de tempo permitiu, tanto identificar um desafio vivenciado pelas organizações e evidências das mudanças organizacionais dele decorrentes, quanto contar com maior número de fontes de dados disponíveis, como documentos e pessoas-chave das organizações que vivenciaram aquele desafio e seus desdobramentos. O desafio foi selecionado, juntamente com os entrevistados, a partir de sua percepção de qual de seus desafios exigiu ou trouxe mudanças mais significativas e maior mobilização do conjunto da organização.

#### **5.2.2.1 Levantamento de dados secundários**

A consulta aos documentos internos das organizações foi realizada sempre que estes eram existentes e foram disponibilizados, destacando-se: estatutos, organogramas, regimentos internos, planos estratégicos, planos de trabalho e de atividades, atas de reuniões (Assembléia, Diretoria, funcionários), relatórios de atividades e projetos submetidos a potenciais financiadores.

É preciso ressaltar que o número e tipos de documentos consultados variaram de organização para organização. Esta variação pode estar relacionada a diversos fatores, tais como tamanho da organização, grau de formalização da gestão, exigências que os parceiros e potenciais apoiadores fazem acerca de planos e relatórios que documentem as atividades realizadas e o emprego dos recursos. Em função disto e de os documentos apresentarem lacunas de informações relevantes para a pesquisa, o levantamento de dados primários, junto a funcionários e gestores, tornou-se essencial para construir a memória das entidades e documentar seu desenvolvimento organizacional.

Esta consulta aos documentos serviu, num primeiro momento, para que a pesquisadora obtivesse dados sobre histórico, objetivos, valores, cultura, estrutura, normas, procedimentos e desafios enfrentados pelas organizações. Após a coleta de dados primários, através das entrevistas, estes documentos foram utilizados para corroborar, interpretar e analisar as evidências: “Para os estudos de caso o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes.” (YIN, 2005, p.112).

### **5.2.2.2 Levantamento de dados primários**

Para a coleta de dados primários foram realizadas entrevistas semiestruturadas com atores sociais que vivenciaram a história e vivenciam o cotidiano das entidades, acompanhadas da observação de seu funcionamento. Foram entrevistados gestores e funcionários que atuavam na organização há mais tempo, de modo a obter respostas mais precisas e fundamentadas sobre os eventos ocorridos no período dos últimos dez anos e sua influência no desenvolvimento organizacional .

A utilização de entrevistas é recomendada por Selltiz *et al* (1974) como o método mais simples e mais econômico para obter dados fidedignos, desde que sejam selecionadas pessoas que conheceram os fatos e tenham condições de compreender as questões e formular respostas consistentes.

Através das perguntas do roteiro de entrevista (Anexo 01), pretendeu-se obter informações sobre o que a pessoa “[...] sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como, a respeito de suas explicações ou razões para qualquer das coisas precedentes.” (SELLTIZ *et al*, 1974, p. 273).

O roteiro de entrevista semiestruturado foi composto por questões previamente definidas, mas permitiu a introdução de perguntas adicionais sempre que a narrativa dos entrevistados conduzia a aspectos não previstos, mas coerentes com os objetivos da pesquisa. Isto foi importante para que fossem obtidos dados mais precisos e completos. Por isto, as perguntas eram “abertas”, já que se pretendia obter respostas livres sobre as questões (SELLTIZ *et al*, 1974) e suscitar a reflexão dos entrevistados sobre o problema de investigação.

### **5.2.3 Análise dos Dados**

Os dados primários e secundários coletados de cada um dos casos foram analisados individualmente e consolidados para unidade de pesquisa, com base no referencial teórico da pesquisa, cujas categorias são apresentadas nos quadros da subseção 5.2.3.1 deste capítulo..

As mudanças ocorridas nas organizações comunitárias foram identificadas e analisadas a partir das alterações ocorridas em seus recursos, ante os principais desafios por elas vivenciados. A verificação da relação destas com a aprendizagem organizacional foi realizada através da análise destas mudanças e da constatação, ou não, da institucionalização dos conhecimentos desenvolvidos na memória organizacional. A identificação das competências organizacionais desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas, por sua vez, foi conduzida mediante a análise de ações/atividades realizadas pelas entidades através da articulação e mobilização de recursos organizacionais desenvolvidos e/ou aperfeiçoados no processo de superação dos principais desafios enfrentados por essas entidades.

#### **4.2.3.1 Questões diretrizes e escolhas teóricas para análise**

Seguindo o referencial apresentado no capítulo 3 deste trabalho, foram definidas as questões diretrizes desta pesquisa. Elas serviram como guias para identificar quais dados deveriam ser coletados e a maneira de organizá-los para análise (SELLTIZ *et al*, 1974).

São apresentados, nos quadros abaixo, os conceitos que direcionaram a coleta e análise dos dados necessários para responder às questões diretrizes e permitir o alcance dos objetivos propostos neste estudo. Com exceção do Quadro 6 que apresenta as definições de aprendizagem organizacional e competência adotadas, os demais estão alocados abaixo dos objetivos e respectivas questões diretrizes, e nas colunas “Constatação” consta o que se procurou identificar em cada uma das organizações estudadas.

**Quadro 6- Aprendizagem organizacional e Competência**

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>
Aprendizagem Organizacional (FIOL; LYLES, 1985; CROSSAN <i>et al</i> , 1999; EASTERBY; ARAUJO, 2001; PRANGE, 2001; ANTONELLO, 2005)	<p>Processo de construção social de novos conhecimentos na organização que envolve reflexão e ação, permitindo que ela se ajuste a seu ambiente interno e externo através de ações organizacionais que respondam adequadamente aos desafios que eles colocam à organização.</p> <p>A aprendizagem organizacional envolve tensão entre a assimilação de novas aprendizagens (<i>exploration</i>) e o uso do que já foi aprendido anteriormente (<i>exploitation</i>), é multinível e só ocorre quando o conhecimento gerado pelos indivíduos é compartilhado, ações comuns são tomadas e significados são tornados comuns.</p>
Competência (FLEURY; FLEURY, 2004; TAKAHASHI, 2007 a partir das contribuições de PRAHALAD; HAMEL,1990)	Capacidade de combinar, misturar e integrar recursos, produtos e serviços, constituindo um resultado do aprendizado coletivo da organização.

1. Identificar e analisar as principais mudanças ocorridas nas organizações comunitárias a partir do enfrentamento de um desafio para sua sobrevivência e/ou ampliação e aperfeiçoamento de sua atuação.

*Quais mudanças ocorreram nos recursos das organizações comunitárias diante de um desafio enfrentado para sua sobrevivência e/ou ampliação e aperfeiçoamento de sua atuação?*

**Quadro 7 - Recursos**

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Constatação</b>
Recursos (MILLS, 2002).	É algo que a organização detém ou tem acesso, mesmo que temporário, podendo ser tangíveis ou intangíveis	Identificação dos recursos que foram adquiridos/desenvolvidos ou modificados/aperfeiçoados pelas organizações diante dos desafios enfrentados.

### Quadro 8- Categorias de recursos

<b>Categorias de recursos</b>	<b>Descrição (adaptada ao objeto de pesquisa)</b>
Recursos tangíveis	Prédios, funcionários, titulações/ qualificações/certificações – mais ou menos tudo o que possua forma física.
Recursos de conhecimentos, habilidades e experiências	Um conjunto frequentemente não escrito, recurso tácito que os detentores podem não saber que possuem.
Recursos de sistemas e procedimentos	Amplo conjunto tangível, documentado ou não, de recursos de sistemas e procedimentos que exigem recursos intangíveis (conhecimento e experiência) dos usuários para sua realização/condução/execução.
Recursos culturais e de valores	Tipo de recurso intangível que frequentemente foi desenvolvido por longos períodos de tempo e que depende das atitudes dos fundadores e eventos passados. Esta categoria inclui memórias de incidentes críticos, bem como valores, crenças, comportamentos preferidos etc. A crença de indivíduos que têm poder pode ser recurso criticamente importante.
Recursos de redes de relacionamento ( <i>networks</i> )	Pessoas/grupos da própria organização (ex: membros da Diretoria), redes envolvendo pessoas da organização com autoridades legais, consultores, financiadores/apoiadores/parceiros etc.
Recursos importantes para a mudança	Um recurso-chave relacionado ao reconhecimento de quando recursos valiosos tornam-se ultrapassados e precisam ser mudados ou mesmo destruídos. Ex: crenças de pessoas influentes, existência de recursos para implementar mudanças (como dinheiro para investimento).

*Ocorreu aprendizagem organizacional nas organizações comunitárias?*

### Quadro 9- Conhecimento

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Constatação</b>
Conhecimento (FIOL; LYLES, 1985; ANTONELLO, 2005; PRANGE, 2001)	Produto ou resultado do processo de aprendizagem organizacional que gera aperfeiçoamento das ações quando associados à compreensão e interpretação do seu ambiente.	Identificação de quais conhecimentos foram apropriados / institucionalizados através de alterações na memória organizacional.

*Quais foram os níveis de aprendizagem organizacional, isto é, em qual extensão e profundidade a aprendizagem organizacional afetou as organizações?*

**Quadro 10 - Níveis de Aprendizagem**

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Constatação</b>
Níveis de aprendizagem (FIOL; LYLES, 1985; ARGYRIS ; SCHON, 1978; BARR <i>et al</i> , 1992)	Extensão e profundidade em que a aprendizagem é capaz de afetar a organização.	Identificação dos níveis de aprendizagem organizacional: Ciclo único / nível baixo / baixo grau: mudança nas estratégias de ação, com manutenção de normas, regras e valores organizacionais; associações rudimentares / ajustes menores nas interpretações existentes; mudança no comportamento, no modo existente de se fazer as coisas; impacto restrito; efeito de curto prazo. Ciclo duplo / nível alto / alto grau: mudança nas regras, normas, valores; mudança significativa nos entendimentos; desenvolvimento de sistemas interpretativos, quadros de referência; reestruturação dos modelos mentais; efeito de longo prazo e na organização como um todo.

2. Identificar um desafio relevante no histórico da organização que tenha desencadeado processos de mudança nas organizações comunitárias.

*Quais desafios desencadearam os processos de mudança nas organizações comunitárias?*

**Quadro 11 - Eventos (desafios)**

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Constatação</b>
Eventos (Desafios) (ZARIFIAN, 2001)	Problemas parcialmente imprevistos e surpreendentes colocados pelo ambiente à organização e que instigam-na a enfrentá-los e a encontrar soluções adequadas.	Identificação de desafios desencadeadores de mudanças nas organizações.

3. Conhecer a opinião de dos atores das organizações comunitárias sobre os processos de aprendizagem organizacional desencadeados pelas mudanças ocorridas diante de um desafio relevante vivenciado pela organização.

*Como o(s) conhecimento(s) que foi(ram) necessário(s) para a superação dos desafios foi(ram) desenvolvido(s)? Algo facilitou ou dificultou o desenvolvimento deste(s) conhecimento(s)?*

*Como o(s) conhecimento(s) que foi(ram) necessário(s) para a superação dos desafios foi(ram) disseminados / partilhados? Algo facilitou ou dificultou a disseminação / o partilhamento deste(s) conhecimento(s)?*

*Como o(s) conhecimento(s) que foi(ram) necessário(s) para a superação dos desafios foi apropriados / institucionalizados / memorizados? Algo facilitou ou dificultou a apropriação / institucionalização / memorização deste(s) conhecimento(s)?*

### Quadro 12 - Processo de Aprendizagem

Conceito	Definição	Constatação
Processo de Aprendizagem (ANTONELLO, 2005; TAKAHASHI, 2007)	Processos pelos quais novos conhecimentos são desenvolvidos, disseminados / partilhados e apropriados / institucionalizados / memorizados no contexto organizacional.	Identificação da forma pela qual novos conhecimentos foram desenvolvidos, disseminados / partilhados e apropriados / institucionalizados / memorizados.

4. Identificar e analisar se e quais competências organizacionais foram desenvolvidas e/ou reforçadas a partir das mudanças ocorridas nas organizações comunitárias para enfrentar um desafio à sua sobrevivência e/ou ampliação e aperfeiçoamento de sua atuação.

*As organizações comunitárias desenvolveram ou aperfeiçoaram competências organizacionais?*

*Quais competências organizacionais as organizações comunitárias desenvolveram ou aperfeiçoaram?*

**Quadro 13 - Competências Organizacionais**

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>	<b>Constatação</b>
Competências organizacionais (RUAS, 2005; PRAHALAD; HAMEL, 1990; MILLS <i>et al</i> , 2002)	Competências que podem transitar em todas as áreas da organização, contribuem significativamente para a sobrevivência e/ou para a diferenciação das organizações e permitem oferecer um determinado benefício aos clientes (usuários/beneficiários)	Identificação de ações/atividades que: 1) são realizadas pelas organizações através da combinação e mobilização dos recursos desenvolvidos e/ou aperfeiçoados diante dos desafios por elas vivenciados; 2) contribuem para a sobrevivência e/ou diferenciação da organização diante de outras que possuem objetivos semelhantes; e 3) podem oferecer um determinado benefício aos clientes (usuários/beneficiários).

## 6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS ESTUDOS DE CASO

### 6.1 Contexto social, econômico e físico-geográfico das organizações comunitárias pesquisadas

As duas organizações comunitárias estudadas na presente pesquisa estão localizadas na região de Campo Limpo, periferia da zona sul da cidade de São Paulo.

O papel que estas organizações desempenham e desempenham no desenvolvimento desta localidade e no atendimento das demandas da população que lá reside é ressaltado pela Subprefeitura do Campo Limpo (PMSP, 2009). Diferentes dados desta região apresentados na publicação “Indicadores Básicos da Cidade de São Paulo 2009”<sup>2</sup> revelam, também, que muitas melhorias ainda precisam ser feitas em Campo Limpo, indicando que as atividades realizadas pelas organizações comunitárias continuam sendo muito importantes para o bem estar da população local. Esta publicação, com 33 indicadores subdivididos em nove áreas – cultura, educação, esporte, habitação, orçamento, saúde, trabalho e renda, trânsito e violência –, tem por objetivo justamente demarcar as prioridades administrativas de serviços e equipamentos públicos, que devem ser objeto de de atenção para elevar substantivamente a qualidade de vida dos moradores.

Selecionando alguns indicadores que retratam de forma significativa as condições de vida da região do Campo Limpo, pode-se esboçar o contexto de atuação das organizações pesquisadas.

---

<sup>2</sup> Esta publicação é produzida pelo Movimento Nossa São Paulo (MNSP), lançado em 2007. Ele conta com a participação de mais de 600 organizações da sociedade civil, é apartidário e inter-religioso. Sua missão consiste em mobilizar diversos segmentos da sociedade para, em parceria com instituições públicas e privadas, construir e se comprometer com uma agenda e um conjunto de metas, articular e promover ações, visando construir uma cidade de São Paulo justa e sustentável. (<http://www.nossasaopaulo.org.br>)

### Orçamento

O orçamento da subprefeitura do Campo Limpo para cada um de seus habitantes é de R\$70,06. Este valor está bem próximo ao pior indicador da cidade (R\$73,80) e significativamente longe do melhor indicador (R\$238,96) e da meta que o MNSP estabeleceu para a cidade (R\$170,80). Para este Movimento (2009), os valores destinados a cada subprefeitura deveriam ser mais bem distribuídos para que pudessem ser melhor atendidas as necessidades sociais e de infraestrutura urbana da população que mora em regiões mais pobres, como é o caso de Campo Limpo.

### Habitação

A região do Campo Limpo apresenta o pior indicador de condições de habitação da cidade de São Paulo: 40,41% de seus domicílios estão em favelas<sup>3</sup>. Este percentual também está muito além da meta da cidade (0,31%). Domicílios em favelas retratam o baixo poder aquisitivo da população, e a existência de um elevado número destes é indicativa da desigualdade social existente em São Paulo (MNSP, 2009).

### Meio Ambiente

Há, em Campo Limpo, somente 16,35 m<sup>2</sup> de área verde por habitante, valor que está apenas um pouco acima do padrão mínimo (12 m<sup>2</sup>) e que se aproxima muito mais do pior indicador da cidade (0,92 m<sup>2</sup>) do que do melhor (162,18 m<sup>2</sup>). Definidas pelo MNSP (2009) como espaços abertos com cobertura vegetal integrados à cidade e aos quais a população pode ter acesso, as áreas verdes incluem parques, praças ou espaços com cobertura vegetal com mais de 900 m<sup>2</sup> contínuos. Por isso, a existência satisfatória ou não destas áreas também pode ser vislumbrada como disponibilidade, ou não, de espaços de lazer para a população de uma região.

---

<sup>3</sup> “É considerada favela toda área residencial cujas construções, de um modo geral, tenham sido realizadas em terrenos ocupados sem regularização fundiária e infraestrutura urbana. Em grande parte, são áreas com edificações inadequadas, cujos moradores possuem baixa qualidade de vida e limitado poder aquisitivo.” (MNSP, 2009, p. 15).

O percentual dos domicílios do Campo Limpo que não estão ligados à rede de esgoto – 27,21% – é alto tanto se comparado à meta estabelecida para a cidade – zero – quanto ao menor indicador nela encontrado – 0,75%. Ele está, ainda, mais próximo do pior indicador de São Paulo – 37,08%. De acordo com o MNSP (2009), o aumento do número de domicílios ligados à rede de esgoto promove significativa melhora na saúde da população e reduz o volume de recursos aplicados no tratamento de doenças e os custos de tratamento da água para o abastecimento.

### Saúde

Na área da cidade sob a administração da subprefeitura do Campo Limpo, 14,21% dos nascidos vivos eram filhos de mães com 17 anos ou menos. O indicador de gravidez precoce nesta região está mais próximo do pior indicador da cidade (20,7%) do que da meta traçada para a cidade e do melhor indicador (ambos 2,35%). A ocorrência de gravidez, na adolescência, pode acarretar diversos problemas, tais como, complicações de saúde da mãe e do recém-nascido, e insegurança financeira dos pais adolescentes e inúmeros problemas sociais para as famílias (MNSP, 2009).

O indicador “mortalidade infantil”, que revela as condições sociais da cidade de São Paulo e de sua rede básica de saúde, é significativamente alto em Campo Limpo (12,00), pois se encontra longe da meta estabelecida para a cidade (6,14) e está mais próximo do mais elevado valor registrado na cidade (17,42) do que do menor (6,14).

No que tange ao número de leitos por habitante, a situação da subprefeitura do Campo Limpo não é muito diferente das carências relatadas até aqui, pois nela há somente 0,52 leitos por habitante; a meta é de no mínimo 2,5 e a região da Sé possui 24,29 leitos/habitante. Está, assim, mais próximo do pior indicador – zero.

A região do Campo Limpo, assim como outras da cidade de São Paulo, não chega a possuir uma Unidade Básica de Saúde para cada 20.000 habitantes. O seu indicador é de 0,76 e a

meta da cidade é de uma unidade desta para cada 15.000 habitantes. Este indicador também é importante para avaliar a qualidade do sistema de saúde pública (MNSP, 2009).

### Educação

O percentual de abandono do ensino médio (7,79%) no Campo Limpo aproxima-se mais do pior indicador da cidade (11,79%) do que do melhor (2,53%). No que tange ao abandono de alunos do ensino fundamental, esta região encontra-se em situação intermediária entre o pior indicador (2,3%) e o melhor (0,24%), pois seu percentual é de 1,27. Quanto ao analfabetismo, a subprefeitura do Campo Limpo tem o pior indicador da cidade (6,2% da população com 16 anos ou mais), juntamente com as regiões de Parelheiros, Capela do Socorro e Cidade Ademar, estando bem acima do melhor percentual da cidade (2,1%). Em todos indicadores de condições educacionais da região do Campo Limpo está longe das metas estabelecidas para a cidade, ou seja, zerá-los. Vale ressaltar que, conforme considerações do Movimento Nossa São Paulo (MNSP, 2009), estes números são problemáticos, na medida em que, tanto decorrem de condições individuais e sociais, quanto podem ser geradores de outros problemas que afetam a vida das pessoas como a baixa autoestima e da sociedade como um todo, como o desemprego, a violência, a criminalidade.

O percentual de matrículas efetuadas sobre o total de procura por vaga foi, para creche, de 34,97, e para pré-escola, de 78,98, o que demonstra que ainda há uma grande demanda não atendida por estes serviços na região do Campo Limpo. Além disso, estes números estão bem mais próximos aos números mais baixos encontrados na cidade (34,03% para creche e 75,08% para pré-escola) do que dos mais altos (67,88% creche e 96,24 pré-escola). Os números desta região estão, assim, mais longe das metas traçadas para a cidade: zerar o déficit de creche e pré-escola.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que mede a qualidade educacional, o da região do Campo Limpo (4,2) está novamente mais próximo do mais baixo da cidade (3,9) do que do mais alto (4,8). Estas diferenças não são, no entanto, tão grandes

como as encontradas em outros indicadores. Como a meta estabelecida é o índice de 5,2, ainda nenhum distrito<sup>4</sup> da cidade a atingiu.

### Cultura

A região do Campo Limpo disponibiliza apenas 0,39 livros por habitante na faixa etária de 7 a 14 anos, 0,07 livros disponíveis para cada adulto que lá reside e 4,2% das salas de cinema e 0,53% das salas de teatro da cidade de São Paulo. A diferença destes números em relação às metas traçadas para a cidade varia, e somente em número de salas de cinema a região está acima da meta, pois possui 11 das 262 salas existentes. As metas são: 2 livros *per capita* e, no mínimo, uma sala de cinema e uma de teatro em cada distrito. Os números encontrados na região também estão mais próximos dos menores números encontrados na cidade (zero) do que dos maiores (13,37 livros *per capita* para público infanto-juvenil, 10,78 livros *per capita* para adultos, 20,01% das salas de cinema e 54,21% das salas de teatro).

### Esporte

Apenas 0,6% das 331 unidades públicas de esporte estão na subprefeitura do Campo Limpo. Este número está aquém da meta definida para a cidade, pois esta é de uma unidade por distrito e a região possui 2 e não 3. Ele é bem inferior ao percentual mais alto da cidade (10,57%), estando mais próximo de zero (percentual de 8 das 31 subprefeituras da cidade).

A importância da existência de unidades esportivas não se limita ao desenvolvimento e bem-estar físico e convivência coletiva proporcionados pela prática de esportes. Elas também geram oportunidades de trabalho e profissionalização, com a oferta de novas perspectivas a jovens e adolescentes (MNSP, 2009).

---

<sup>4</sup> Cada subprefeitura é dividida em dois ou mais distritos. A subprefeitura do Campo Limpo é composta por três distritos (Vila Andrade, Campo Limpo e Capão Redondo).

### Trabalho e Renda

A taxa média de desemprego de jovens entre 16 a 29 anos é de 20,62 na subprefeitura do Campo Limpo, sendo a meta estabelecida pelo MNSP para São Paulo de 12,78. A taxa desta região não está longe do pior indicador da cidade – 21,48.

A renda mensal média do trabalhador é ainda mais crítica : R\$772,00. Este valor é crítico não somente por ser o pior da cidade, igualmente registrado na subprefeitura de Parelheiros, mas também porque está muito distante da melhor renda mensal identificada (R\$2.636,00) e da meta desejável para toda a cidade (R\$1.262,00). Estes números apontam para as diferenças socioeconômicas entre as regiões das subprefeituras e retratam o nível da desigualdade sócio-econômica existente na cidade de São Paulo (MNSP, 2009).

### Violência

Comparando-se o indicador de agressão às crianças do Campo Limpo (124,06) ao pior e ao melhor indicador da cidade constata-se que, neste caso, ele está mais próximo do melhor (67,23) do que do pior (386,65). A mesma relação existe para o indicador “agressão a mulheres”, pois em Campo Limpo ele é de 93,48, sendo o pior indicador da cidade 234,48, e o melhor, 42,99. Em ambos os casos, no entanto, os indicadores estão significativamente distantes das metas de zerar as agressões a crianças e mulheres.

Já os indicadores de “crimes violentos fatais” e “homicídio juvenil” revelam uma realidade um tanto diferente. O número de crimes violentos fatais ocorridos no Campo Limpo por 100.000 habitantes é 26,56. Na subprefeitura da Vila Mariana, ele é de 8,97, e na de Parelheiros, 47,86. O número de óbitos por homicídio de jovens do sexo masculino na faixa de 15 a 29 anos para cada 100.000 habitantes desta faixa etária, na região de Campo Limpo, é 69,36. Ele está relativamente próximo do pior indicador da cidade (97,35) e muito longe da meta (zero) e do melhor indicador da cidade (zero).

## **6.2 Centro Comunitário e Recreativo do Jardim Macedônia**

### **6.2.1 Histórico da Organização**

O Centro Comunitário e Recreativo do Jardim Macedônia está localizado na zona sul de São Paulo, subprefeitura do Campo Limpo, distrito do Capão Redondo. Foi fundado em 1985 por moradores que compunham um Clube de Mães<sup>5</sup>, que se reuniam periodicamente na Sociedade Amigos do Bairro do Jardim Macedônia e que participavam de movimentos populares. Nestes, ao levarem à frente reivindicações por melhorias do bairro e adjacências, conquistaram equipamentos públicos como posto de saúde, escolas e creches municipais.

Estas conquistas fortaleceram a organização dos moradores, os quais continuaram mobilizados para identificar as necessidades do bairro, angariar recursos e encontrar soluções junto ao poder público e empreender iniciativas próprias.

Quando os filhos das mulheres que integravam o Clube de Mães estavam concluindo o pré-primário, em curso oferecido pela Sociedade Amigos de Bairro, e iriam iniciar os estudos de primeiro grau do ensino fundamental, esses moradores identificaram a necessidade de um espaço que acolhesse suas crianças no contraturno escolar. Isto porque, vivendo em uma comunidade que carece de espaços para lazer, cultura e educação, e preocupadas com a permanência de seus filhos nas ruas enquanto trabalhavam, as mães sentiam a necessidade de um local seguro para seus filhos durante o período em que não estivessem na escola .

Assim nasceu o Centro Comunitário, cujas atividades foram iniciadas em 1985, em um terreno que pertencia à Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). O prédio foi construído pelos próprios moradores, com recursos da hoje extinta Fundação Samuel, uma entidade holandesa que apoiava os movimentos populares. As atividades eram realizadas através do trabalho voluntário de mães da comunidade e os demais recursos eram captados junto à própria comunidade. Como é comum no histórico das organizações comunitárias, o Centro,

---

<sup>5</sup> Grupo de mulheres que se reuniam regularmente para realizar trabalhos manuais diversos, como costura e bordado, para incrementarem sua renda.

em seus primeiros anos de vida, era uma organização informal, administrada com práticas muito simples e com recursos escassos. Em 1987, adquiriu personalidade jurídica formal e firmou um convênio com a PMSP, que lhe possibilitou remunerar os educadores e oferecer alimentação às crianças durante a realização das atividades diárias.

Ao longo de sua trajetória, o Centro Comunitário ampliou suas atividades através da diversificação de projetos e serviços e do aumento da sua capacidade de atendimento. Este movimento de expansão, que tem sido constante, é voltado ao atendimento das demandas da comunidade e tem sido realizado de forma planejada através da avaliação sobre a sua própria capacidade de oferecer ou não os serviços requeridos.

Após permanecer mais de uma década ofertando, basicamente, as atividades do CCA (Centro para Criança e Adolescente), em 1999 a organização passou a oferecer também aulas de alfabetização para adultos. À implantação desta atividade seguiram-se outras, oferecidas pelos projetos: SERCON (artesanato e culinária para adultos); Arquimedes/Fábricas de Cultura (aulas de teatro e dança para jovens); Rumos (aulas de teatro, para os alunos do CCA); Segundo Tempo (práticas esportivas para crianças e jovens); Tá Pintando Arte e Cultura (atividades culturais e artísticas para os alunos do CCA); e Projeto Ponto de Cultura (atividades culturais e artísticas para pessoas de diferentes idades).

### **6.2.2 Missão, valores e objetivos estratégicos**

O Centro Comunitário e Recreativo do Jardim Macedônia tem como missão “Ser uma chama de esperança na região do Jardim Macedônia, através de ação, contribuindo de forma contínua e integrada com o auto desenvolvimento, educação, cultura e cidadania da criança, adolescente e de toda a família”. Os seus valores são o desenvolvimento humano, cidadania, apoio e comprometimento.

De acordo com o estatuto mais recente, datado de 2004, a organização tem por finalidade:

- Prestar serviços na área social que promovam a proteção à família, ao adolescente e à terceira idade.

- Promover amparo, assegurando às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.
- Desenvolver projetos que assegurem com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à moradia, à convivência familiar e comunitária.
- Instituir e manter núcleo socioeducativo e oficinas para atendimento à população, visando a seu desenvolvimento social, qualificação para o trabalho e exercício para sua cidadania.
- Atender às necessidades de seus associados enquanto consumidores, respeitar a sua dignidade, saúde e segurança, proteger os seus interesses econômicos e melhorar a sua qualidade de vida.
- Denunciar às autoridades públicas e competentes todos os abusos praticados no mercado de consumo previsto no Código de Defesa do Consumidor.

Os objetivos do Centro estão prioritariamente focados no desenvolvimento de crianças e adolescentes da comunidade que vivem em situação de vulnerabilidade. Mas sua metodologia de trabalho procura abranger e integrar a família, o que levou a entidade a ampliar e diversificar os projetos e ações que configuram sua atuação. Atualmente, para atender às finalidades a que se propõe, o Centro necessita promover melhorias de infraestrutura como ampliar as instalações físicas, reformar a quadra de esportes etc. Estes são indicadores de que a organização se expande, ampliando sua atuação. Mas também se propõe a novos projetos, como a construção de moradias populares, em parceria com o Sindicato dos Químicos, atendendo ao problema de escassez habitacional da região; indicando que a organização diversifica suas ações, na medida em que diagnostica os problemas sociais que acometem a comunidade.

### 6.2.3 Descrição da estrutura e do funcionamento da organização

Para realizar seus projetos e manter suas atividades o Centro Comunitário conta com recursos financeiros, materiais e humanos advindos de parcerias e convênios. Também conta com recursos financeiros e materiais provenientes de doações de pessoas físicas e jurídicas, de eventos realizados com a finalidade de captação (“pizzada”, feijoada, bazares, festa junina etc.) e receitas obtidas com venda de refeições prontas e aluguel de equipamentos próprios.

Entre seus principais doadores destaca-se a Fundação Salvador Arena<sup>6</sup>, que fornece complementação da alimentação das crianças e, atualmente, contribui com doação de material para a reforma da área externa do prédio. O Sindicato dos Químicos é outra importante fonte de recursos através da doação de equipamentos, do aluguel regular do micro-ônibus do Centro Comunitário e da compra de refeições para os eventos que promove.

Entre 1987 e 2002, o Centro Comunitário conquistou importantes certificações e inscrições que facilitaram a captação e a gestão de recursos financeiros: CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; SAS – Secretaria de Assistência Social; COMAS – Conselho Municipal de Assistência Social; CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social, e o reconhecimento como entidade de Utilidade Pública Municipal e Federal. No final de 2009, a organização obteve a cessão do terreno em que está instalada desde sua fundação, mas que ocupava em caráter provisório.

A estrutura organizacional do Centro Comunitário é composta pela Assembléia Geral, Conselho Deliberativo, Diretoria Executiva, Coordenação geral, coordenadores de projetos, e profissionais (professores/oficineiros, assistência técnica, e equipe de apoio).

À Assembléia Geral cabe, principalmente, a responsabilidade de eleger a Diretoria Executiva e aprovar a Prestação de Contas Anual da Diretoria. À Diretoria Executiva cabe acompanhar o

---

<sup>6</sup> A Fundação Salvador Arena é uma instituição civil de direito privado sem fins lucrativos, sediada em S. Bernardo do Campo, fundada em 1964 pelo Eng. Salvador Arena, fundador da Empresa Termomecânica, com atividades voltadas para 4 eixos temáticos: educação, transformação social, saúde e habitação popular. <http://www.fundacaosalvadorarena.org.br/>

desempenho da organização, definir estratégias, planejar suas ações e tomar decisões estratégicas. A coordenação geral da entidade, realizada pela coordenadora do CCA, é responsável por: responder pela organização e cuidar das relações institucionais na ausência da Presidente; administrar os recursos financeiros; acompanhar as atividades de todos os projetos/serviços; e organizar a compra dos materiais necessários à execução das tarefas (pedagógicos e alimentação). Cabe aos coordenadores de projetos (3), a responsabilidade por planejar as atividades e monitorá-las, acompanhar e apoiar os educadores/oficineiros. Os profissionais, por sua vez, são responsáveis por executar as tarefas inerentes à sua função.

Atualmente, o Centro Comunitário conta, para a realização e gerenciamento das atividades necessárias à execução de seus projetos, com um quadro de 14 pessoas contratadas diretamente por ele e sob o regime CLT; seis voluntários são pessoas que compõem a Diretoria e outras que auxiliam na manutenção das instalações da entidade. A maioria das pessoas que atua na organização reside no bairro, mas, recentemente, ingressaram algumas oriundas de outros bairros para atuarem como educadores e membros da Diretoria. Na contratação de funcionários, a organização prioriza pessoas da comunidade, optando por uma contratação externa somente quando não encontra candidato habilitado nas proximidades.

A entidade oferece, através de diferentes parcerias e convênios, os projetos e ações relacionados abaixo. Cada projeto é composto por uma série de atividades as quais, geralmente, também objetivam envolver as famílias dos usuários, assim como a comunidade.

- Centro para Criança e Adolescente (CCA)

Em 1987, 50 crianças e adolescentes participavam do CCA e hoje são atendidos 120. Eles têm entre 6 e 15 anos; são matriculados em escolas públicas estaduais e municipais; e, permanecem na organização no contra turno escolar. As atividades realizadas são: estudo dirigido, atividades artísticas e culturais, jogos educativos, microinformática e orientação de higiene e saúde. Para os participantes do CCAs são disponibilizadas também uma sala com 16 computadores e uma brinquedoteca.

O CCA é mantido através de convênio com a Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de São Paulo. Esta repassa a organização recursos

financeiros para o pagamento de coordenador, educadores, equipe de apoio, material pedagógico e alimentação.

- Alfabetização de Jovens e Adultos

Curso de Alfabetização para jovens e adultos oferecido de 2ª à 5ª feira, na sede da organização. Participam dele 40 alunos, divididos em duas turmas. Suas aulas são lecionadas, desde 2003, por professores do Instituto IBEAC<sup>7</sup>, cabendo ao Centro Comunitário fornecer o espaço.

- Projeto Arquimedes/Fábricas de Cultura

Iniciado em 2004 através de convênio estabelecido com a Secretaria Estadual de Cultura, este projeto contempla cursos de teatro e dança para 25 jovens de 14 a 18 anos que não participam do CCA.

Como as aulas são oferecidas por professores enviados pela Secretaria, os recursos financeiros repassados para a organização são utilizados na remuneração do agente de apoio, compra de material pedagógico e refeição dos alunos (lanche), e pagamento de despesas gerais (água, luz e telefone) e pagamento de bolsa concedida aos alunos.

Inicialmente o projeto chamava-se Arquimedes e a partir de 2007, após renovação da parceria, passou a ser denominado Fábricas de Cultura. Já foram oferecidas atividades de dança, capoeira, coral e percussão.

- Projeto Segundo Tempo

Iniciado em 2006, consiste na oferta de práticas esportivas a crianças e jovens da comunidade. Estão inscritos nas atividades 200 pessoas, mas menos de um quarto participam regularmente das atividades.

---

<sup>7</sup> O IBEAC - Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário é uma organização não governamental, comprometida com a luta por direitos humanos prioritariamente junto à população em situação de vulnerabilidade social. O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) originou-se da necessidade de atuar na área de Educação como forma de fortalecer e incentivar o exercício da cidadania de Jovens e Adultos. Tem como proposta alfabetizá-los, sempre com o envolvimento e a parceria ativa de setores organizados das comunidades a serem atendidas. <http://www.ibeac.org.br/>

Este projeto é realizado em parceria com a Coopercor (cooperativa de esportes), que repassa ao Centro Comunitário recursos para oferta de lanches, pois remunera diretamente os professores.

- Projeto Hiper dia e agendamento de consultas

Desde 2006 a Unidade Básica de Saúde do Jd. Macedônia utiliza semanalmente o espaço da organização para realizar o controle da pressão arterial e diabetes de pessoas da comunidade, bem como o agendamento de exames e médicos especialistas. Este agendamento é realizado por um clínico geral, uma enfermeira e um agente de saúde e possibilita o atendimento de uma maior parcela de pessoas da localidade. Cerca de 50 pessoas/semana procuram por estes serviços.

Os profissionais desta Unidade Básica de Saúde também utilizam a sede da organização para a realização de palestras sobre temas relacionados à saúde.

- Projeto Tá Pintando Arte e Cultura no Macedônia

Projeto iniciado em 2007 que visa a complementação das atividades artísticas e culturais oferecidas às crianças e adolescentes no CCA, com outras de mesma natureza.

É realizado com recursos financeiros do FUMCAD – Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, utilizados para remuneração de oficinairos, coordenador e compra de material pedagógico.

- Projeto Ponto de Cultura

Projeto iniciado em 2009 através de convênio com a Secretaria Estadual de Cultura e o Ministério da Cultura. O objetivo do projeto é preparar oficinas de dança, música, teatro, “contação” de história, artesanato etc. para saraus em outras organizações.

Os recursos financeiros se destinam para remuneração de professor, coordenador, material, e combustível para as apresentações.

- Atendimento Social às famílias: Programa Viva Leite - entrega de leite oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo a crianças de até 6 anos e idosos acima de 60 anos. São entregues leite à 150 pessoas.

- Excursões

O Centro Comunitário organiza diversas excursões, tanto para as pessoas inscritas em suas atividades, quanto para outras pessoas da comunidade visando estimular o lazer e o convívio social.

- Reuniões semestrais com a comunidade

Reuniões com a comunidade acontecem a cada seis meses com o objetivo de levar informações dos trabalhos desenvolvidos pela organização e fazer orientações na área de saúde por meio de palestras.

- Atividades no final de semana

A entidade permanece aberta nos finais de semana para que a comunidade possa utilizar seu espaço – quadra, parquinho e pátio – para lazer.

O papel da organização em cada um destes projetos e atividades varia conforme o tipo de parceria estabelecida. A principal diferença consiste em ela ser ou não diretamente responsável pela execução e coordenação das atividades, administração dos recursos financeiros e contratação de profissionais. Embora procure interferir pouco nas atividades pelas quais não tem responsabilidade direta, a organização preocupa-se em garantir a qualidade de todos os projetos e do atendimento oferecido. Busca ter, por exemplo, professores qualificados e que gostam do que fazem, por acreditar que isto contribui positivamente para os trabalhos realizados. A entidade também é responsável por distribuir a utilização do espaço entre as diferentes atividades, assim como garantir que ele permaneça limpo e organizado.

#### **6.2.4 Processo de mudanças: os novos projetos**

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foi aumentando, gradativamente, a percepção de pessoas ligadas ao Centro Comunitário de que ele precisava crescer e diversificar suas atividades. Nessa época, ele realizava regularmente as atividades do CCA e a distribuição de

cestas básicas e de leite à população, e cedia seu espaço para que voluntários ministrassem aulas, por exemplo, de dança e capoeira nos finais de semana.

Inicialmente, a profissional da PMSP que acompanhava os trabalhos no CCA apontava para a organização que ela deveria ampliar o número de vagas neste programa, mas, com o passar do tempo, ela começou a sugerir que o Centro Comunitário oferecesse outras atividades atingindo necessidades de outros públicos. Quando a visão dessa pessoa somou-se ao resultado do diagnóstico das demandas da comunidade, realizado através do PEPI – Planejamento Estratégico, Participativo e Integrado e conduzido no âmbito da Rede Corrente Viva<sup>8</sup>, o Centro constatou que precisava, de fato, ampliar sua atuação através da diversificação de atividades.

Este pode ser considerado o marco inicial do processo de mudança organizacional do Centro Comunitário Jardim Macedônia estudado neste caso. Trata-se do momento em que um diagnóstico tecnicamente elaborado das necessidades e prioridades da comunidade oferece o suporte necessário para que a Diretoria tome a decisão de proceder às alterações significativas na natureza e no funcionamento da entidade.

O Centro Comunitário começou então a colocar esforços para implantar novas atividades que, simultaneamente, atendessem às demandas da comunidade, proporcionassem integração comunidade-comunidade e entidade-comunidade. Seu foco inicial foi gerar, primeiramente, projetos de capacitação para adultos que lhes proporcionassem oportunidades de desenvolvimento profissional e incremento da renda familiar. Ampliou-se, assim, a estratégia de atuação indo mais além da atenção às crianças e adolescentes, ao procurar estimular os adultos a superarem suas condições socioeconômicas restritas.

---

<sup>8</sup> Constituída em 2000, a Rede Corrente Viva é formada por Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que desenvolvem atividades de assistência social em diversas regiões da Grande São Paulo. Tem por objetivo fortalecer as instituições que a compõem através de diferentes eixos de ação (formação e capacitação, articulação política e intersetorial, aprimoramento da gestão institucional; captação de recursos, etc). Sobre esta Rede, foi escrito o estudo de caso: FISCHER, R. M. *et al*. Corrente Viva: o feixe de bambu e o desafio da sustentabilidade. Boston: Harvard Business School Publishing, 2006. .

O primeiro projeto iniciado na organização promovia a alfabetização de adultos em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo, cujas aulas eram ministradas no período noturno. O projeto, denominado MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos foi iniciado em 1999 com a oferta de aulas no período noturno e extinto no ano seguinte por iniciativa da Prefeitura, que decidiu descontinuar esse programa.

Apesar deste início desestimulante, a entidade não desistiu de sua estratégia e, em 2002, criou o Núcleo de Atendimento e Trabalho Socioeducativo com Famílias (projeto SERCON), voltado para a profissionalização de adultos em artesanato e culinária.

Aqui, a mudança organizacional começou a “tomar corpo”, pois o Centro Comunitário, para viabilizar esta iniciativa, defrontou-se com desafios como: reformas para adequar as instalações; aperfeiçoamento da elaboração dos projetos; melhoria da qualificação dos recursos humanos; capacidade para relacionar-se e atender novos públicos.

Como o conteúdo a ser oferecido no âmbito do MOVA não precisou ser definido pela organização, foi a construção do projeto SERCON que exigiu que as pessoas envolvidas na sua elaboração – membros da Diretoria e da Sociedade Amigos do Bairro – desenvolvessem seus conhecimentos sobre os novos públicos e as novas atividades. O resultado foi não apenas a aquisição e o aperfeiçoamento de conhecimentos sobre artesanato e culinária como, sobretudo, de experiência sobre a estruturação de cursos profissionalizantes para adultos.

A divulgação das novas atividades foi realizada através do “boca-a-boca”, nas reuniões de pais dos alunos do CCA e nos encontros com a comunidade. Como as reuniões com os pais já eram utilizadas para comunicações institucionais (desempenho dos alunos, prestação de contas, convite para participação em mutirões etc.), o mesmo canal tornou-se eficiente também como transmissor dos novos projetos. Esta foi uma característica importante do processo de mudança, pois, ao apropriar-se de procedimentos e recursos já legitimados pela organização e seus beneficiários, a organização logrou efetivar alterações com menores riscos de perdas, conflitos e falta de adesão.

A forma de administração de recursos financeiros, recrutamento de profissionais e coordenação dos novos projetos não se diferenciou da que era utilizada para o CCA, embora o volume de recursos financeiros e humanos administrado tenha se ampliado e o tipo de atividades e de públicos envolvidos tenha acrescentado maior complexidade à gestão.

Como os recursos financeiros repassados ao Centro Comunitário para a realização do MOVA eram destinados ao pagamento de bolsa aos professores e do SERCON para pagamento de educadores e materiais usados nas aulas, a gestão financeira não exigiu maior sofisticação, mas apenas uma adaptação do que já se fazia a um volume maior de recursos.

Os educadores contratados para atuar nos projetos MOVA e SERCON foram recrutados na comunidade, dando continuidade à prática adotada pelo Centro Comunitário de privilegiar a proximidade física e o pertencimento ao convívio local como requisitos para a procura e contratação de pessoas.

No que tange às ações voltadas à garantia do bom funcionamento da entidade e monitoramento das atividades, as estratégias adotadas para o acompanhamento dos profissionais e das aulas eram as mesmas utilizadas para o CCA. Isto é: as observações feitas pela Direção (presidente e coordenador) do andamento geral das relações entre as pessoas e das atividades; as conversas informais entre Diretoria, coordenação, professores e alunos; e as reuniões (Direção com professores; coordenador e professores com alunos adultos).

Embora este cenário indique que o gerenciamento das atividades não tenha se alterado, algumas mudanças precisaram ocorrer demonstrando que os novos projetos provocaram o aperfeiçoamento da gestão. Foi necessário que o Centro Comunitário utilizasse, no acompanhamento e avaliação do SERCON, os conhecimentos adquiridos/aperfeiçoados sobre atividades de culinária e artesanato quando da elaboração do projeto, assim como que estes fossem sendo aperfeiçoados durante seu desenvolvimento que se prolongou por seis anos. A melhoria da qualidade das reuniões também foi significativa neste período, contribuindo para melhor implementação dos projetos, notadamente do SERCON. Isto porque passaram a ser realizadas de forma mais estruturada (com definição de pauta e registro de decisões) e empregando técnicas de condução e coordenação que facilitavam a dinâmica de participação.

Para o bom funcionamento da entidade e institucionalização da nova configuração organizacional resultante do início dos novos projetos, os dirigentes da organização também precisaram: auscultar os novos públicos que chegavam (funcionários e beneficiários); monitorar as reações do antigo público em face das inovações introduzidas; administrar novos e múltiplos conflitos; organizar a utilização do espaço físico, equipamentos e recursos conciliando mais demandas de trabalho; e zelar pelo cumprimento de um maior número de regras que emergiram com o surgimento de novos processos de trabalho.

Estas mudanças foram necessárias, principalmente, porque os participantes e professores do CCA e do SERCON tiveram de compartilhar a limitada infraestrutura da organização<sup>9</sup>, e este compartilhamento gerou um desconforto entre o público “antigo” e o “novo” que resultou, muitas vezes, na ocorrência de conflitos entre eles. Enquanto as crianças e os professores do CCA sentiram-se invadidos pelo grupo de adultos que chegava – consideravam-se “donos das coisas, donos do espaço” –, o grupo de participantes do SERCON sentia-se incomodado com a presença de crianças no espaço em que desenvolviam as atividades – “mais sérias”, “profissionalizantes”.

Para a diminuição dos conflitos e promoção da convivência entre os grupos, foi fundamental que não só a Direção compreendesse o perfil das pessoas que ingressavam na organização, mas também que conseguisse promover a interação entre os “novos” e os “antigos”. O mesmo ocorria com os públicos atendidos: a entidade não poderia manter-se com a imagem homogênea de crianças e adolescentes beneficiários de suas ações, mas teria de incorporar os jovens e adultos que passaram a constituir um leque mais amplo e muito mais diverso de pessoas.

A definição de regras de utilização do espaço contribuiu, significativamente, para a redução do mal-estar entre os integrantes do CCA e do SERCON viabilizando as atividades. Estas regras consistiram na definição de horários e dinâmica de permanência de cada projeto nas dependências da organização. Por exemplo: os funcionários que preparavam as refeições das

---

<sup>9</sup> Uma sala, um salão, uma cozinha, dois banheiros e uma pequena sala da administração.

crianças do CCA deveriam desocupar a cozinha antes do início das atividades do SERCON, pois esta era utilizada, em alguns dias, para as aulas de culinária. Se um dos grupos precisasse utilizar o salão, o outro deveria se organizar de forma a manter suas atividades, mas realizá-la em outro espaço dentro ou fora da organização.

A manutenção do espaço organizado era uma regra que já existia, mas que precisou ser reforçada com a entrada dos novos projetos porque ela era um eixo central para viabilizar a convivência e bem-estar entre os diferentes grupos, o qual simbolizava uma certa “distribuição do poder” no âmbito da organização. Embora assim descritas estas mudanças aparentem ser óbvias e triviais, no contexto do processo de desenvolvimento organizacional elas se constituem em incidentes críticos que têm o poder de abortar ou alavancar as transformações em curso.

Com o desafio da implantação de novos projetos, identificou-se o valor que passou a ser atribuído aos novos projetos como meio de assegurar o crescimento e desenvolvimento da organização e, conseqüentemente, de aumentar sua atuação na comunidade local. Isto porque não apenas a Direção, mas também as demais pessoas (principalmente os funcionários), passaram a valorizar e priorizar os novos projetos. Um novo comportamento, resultado deste processo, foi a aceitação do “novo” por todos, quando antes da mudança, o comportamento habitual era de rejeição às novidades com argumentos de que fugiam ao escopo de atuação da entidade, ou de que esta não detinha os conhecimentos e os recursos para incorporá-las.

Como valores, crenças e comportamentos que já estavam de alguma forma presentes na organização, mas que foram reforçados com o desafio da mudança despontam o respeito ao próximo, a boa convivência, o comprometimento e importância dos projetos para que a organização realize o “bem comum”. Estes elementos, embora presentes, não eram tão evidentes e perceptíveis no cotidiano do Centro Comunitário, mas a partir do início dos novos projetos eles ficaram mais claros e fortes porque passaram a ser considerados essenciais para a sobrevivência da organização e compartilhados por todas as pessoas que, de alguma forma, se comprometeram em levar esse processo à frente.

Para a superação do desafio de implantar novos projetos, alguns recursos tangíveis também foram importantes: a obtenção e retenção de profissionais; as certificações e inscrições da organização formalizando seu relacionamento com órgãos que a reconheçam; a qualificação das pessoas e o aperfeiçoamento da infraestrutura.

Embora os novos projetos não tenham obrigado o Centro Comunitário a contratar um grande número de novos funcionários (foram apenas quatro sendo um para o MOVA e três para o SERCON), a chegada de novos membros a serem “socializados” trouxe consigo a necessidade de fortalecer a cultura organizacional. Novas atitudes foram estimuladas, como o empenho em cumprir as metas dos projetos e a aceitação do outro diferente de si, as quais redimensionaram os padrões da identidade e do comprometimento das pessoas com a organização.

O fato de a organização já ter obtido em 2002 quase todas as certificações, qualificações e inscrições que tornam uma organização como o Centro Comunitário reconhecida junto ao governo e à sociedade (CMDCA, SAS, COMAS e CNAS), além de ser conveniada com a Prefeitura Municipal de São Paulo, favoreceu a aprovação dos projetos MOVA e SERCON, facilitou – e ainda facilita – o estabelecimento de novos convênios e reforça sua legitimidade junto a potenciais financiadores.

Apesar de pequena e precária, a infraestrutura da organização possibilitou que os novos projetos fossem iniciados, pois oferecia condições para a realização das atividades. Embora naquela época a Direção já não estivesse satisfeita com as suas instalações, o que a levava a realizar melhorias incrementais, foi somente com a crescente ampliação do número de projetos e da percepção de que a restrição do espaço poderia prejudicar a qualidade das suas atividades fim e meio que se decidiu investir maiores esforços para melhorar as instalações físicas.

Em 2004, a organização conseguiu construir mais duas salas empregando o valor de um prêmio recebido da Fundação Itaú Social para um de seus projetos, e melhorias vêm sendo feitas nas instalações desde então. Este processo tem sido lento, embora contínuo, porque o Centro Comunitário depende significativamente de recursos arrecadados em eventos e doações para realizar as reformas. Como a organização obteve a cessão do terreno em que

está localizada somente no final de 2009, não havia logrado, até a época do levantamento de campo da pesquisa, obter apoio financeiro de institutos e fundações empresariais para ultimar a ampliação de suas instalações físicas.

Na superação do desafio de implantação dos novos projetos estiveram presentes diferentes atores que constituíam a rede de relacionamento da organização. Foram eles: a Diretoria do Centro Comunitário, com destaque para a sua presidente; a PMSP, com destaque para a profissional que orientou a elaboração dos novos projetos; a Sociedade Amigos do Bairro do Jardim Macedônia; e a Rede Corrente Viva.

A sintonia entre a Diretoria, a profissional da prefeitura e os dirigentes da Sociedade Amigos do Bairro foi essencial para deslançar a “abertura” do Centro Comunitário em relação às novas necessidades da comunidade e as potencialidades que a entidade tinha para atendê-las. Embora a Prefeitura tenha sido a provedora dos recursos financeiros necessários aos novos projetos, essa mudança não teria se efetivado se não houvesse sido criada uma energia inovadora na entidade que permitiu romper com a “mesmice” do que já se sabia fazer e ousar fazer o que ainda não se sabia.

A participação da organização na Rede Corrente Viva foi importante para o processo de implantação dos novos projetos, principalmente por duas razões. A primeira deve-se ao fato de que foi através do PEPI que foram levantadas as demandas da comunidade e a visão que esta tinha do Centro. Constitui-se, portanto, em uma das fontes para o questionamento que a presidente começava a propor aos seus pares sobre a atuação da organização e a necessidade de seu redirecionamento estratégico. A segunda deve-se aos programas de formação oferecidos aos gestores das organizações-membro da Rede, os quais promoveram o desenvolvimento organizacional da entidade quando ela deu início a melhorias nos seus procedimentos internos.

A participação do Centro Comunitário nesta Rede proporcionou, no decorrer dos últimos anos, que os seus dirigentes se desenvolvessem, elevando o nível da gestão da organização e fortalecendo a sua atuação. Este aspecto ressalta a importância da conexão das organizações comunitárias em alianças e redes que propiciem seu fortalecimento institucional,

aperfeiçoamento técnico e gerencial, além de propiciar-lhes contatos e intercâmbios essenciais para se atualizarem e incorporarem novas aprendizagens.

### **6.2.5 Mudança e aprendizagem organizacional**

Considerando-se o momento de implantação dos dois primeiros novos projetos do Centro Comunitário – MOVA, em 1999, e SERCON, em 2002, aos quais se seguiu o posterior desenvolvimento de vários outros projetos, pode-se verificar que houve um processo de aprendizagem organizacional significativo porque não só ampliou, quantitativamente, a capacidade de atendimento da entidade, como lhe permitiu diversificar sua atuação, correspondendo às diferentes necessidades da comunidade.

Pode-se afirmar, ainda, que ocorreu aprendizagem organizacional no Centro Comunitário porque constatou-se que a aprendizagem não ficou restrita aos indivíduos, mas que esta foi incorporada à memória organizacional. Há dois indícios desta incorporação. Um consiste no fato de que ela foi alterada (Levitt e March, *apud* AMORIM, 2007); o segundo, de que os conhecimentos, habilidades, comportamentos, procedimentos, rotinas, regras e valores adquiridos ou aperfeiçoados nesta época continuam presentes atualmente na organização, apesar da saída e da entrada de pessoas (HEDBERG, 1981) e são, portanto, recuperados pelos indivíduos (FLEURY; FLEURY, 2004).

De fato, os conhecimentos em elaboração e gestão de projeto, administração de recursos financeiros, coordenação de atividades, inicialmente estritos à Direção da organização, passaram a ser disseminados para outras pessoas através das próprias práticas para manter as atividades e buscar e implementar novas frentes de atuação. Por exemplo: se em 2006 uma educadora passou a auxiliar na administração e coordenação dos projetos, assim como na elaboração e submissão de propostas para obter parcerias, financiamentos e convênios, em 2009 uma outra educadora estava sendo capacitada para assumir, também, estas responsabilidades, já que as oportunidades de trabalho para o Centro foram aumentando gradativamente.

Vale destacar, ainda, que após o início do Projeto SERCON, os novos projetos foram integrados à organização sem que houvesse resistência em aceitar as novas pessoas (coordenadores, educadores, oficinairos, público-alvo) e em trabalhar em conjunto com os que chegavam para dividir o espaço, conviver e compartilhar a crença na causa:

Depois que chegou o SERCON, que todo mundo acordou que tem que ter outro público, estar com outros projetos sendo desenvolvidos, daí todo mundo aprendeu a se socializar. A partir do momento que você tem vários públicos, você desenvolve uma habilidade de não excluir mais, mas de incluir sempre! (E1).

Apesar da melhoria na infraestrutura da organização, que hoje é composta por duas salas de aulas, um salão, quatro banheiros, uma cozinha, uma sala maior para a administração, um salão com 16 computadores e uma brinquedoteca, vários espaços continuam sendo divididos por diferentes projetos. Mas o compartilhamento dos recursos deixou de ser um problema.

“Todo mundo sabe lidar com um novo público, trabalhar em conjunto, dividir um mesmo espaço. Hoje tem uma área maior. Os que estão há mais tempo não têm problema com isso. Hoje não tem mais mal-estar entre pessoas de diferentes projetos”.(E2)

Se foi dada continuidade ao SERCON e novos projetos puderam ser implantados, acredita-se que as pessoas que atuam na organização aceitam o novo, respeitam o outro e convivem com as diferenças. Mais do que isto, no entanto, são comprometidos com seu trabalho e valorizam os projetos para a realização do “bem comum” e para o desenvolvimento da organização.

Como aponta Antonello (2005), certamente os conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, regras e normas do Centro Comunitário do Jardim Macedônia não permaneceram inalterados desde 2002. Embora a pesquisa não tenha podido detectar o detalhe de cada mudança, pode-se inferir que as demandas e desafios advindos da implantação de cada projeto, desde o estabelecimento de parcerias até a execução das atividades, propiciaram um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional.

- Níveis de aprendizagem

O processo de implementação de novos projetos no Centro Comunitário e Recreativo do Jardim Macedônia implicou mudanças significativas em termos de extensão e profundidade, ou níveis de aprendizagem. Neste processo, acredita-se que somente a administração de

recursos financeiros permaneceu inalterada entre o período anterior e posterior à implantação do MOVA e SERCON. Ou seja, somente nesta função parece não ter havido aprendizagem, mas apenas uma adaptação / um ajuste defensivo (FIOL; LYLES, 1985; BARR *et al*, 1992).

A decisão de que o Centro Comunitário deveria ampliar e diversificar sua atuação e os esforços despendidos para concretizar isto exigiram, em maior ou menor grau, a aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos (culinária e artesanato; público adulto; público “antigo”). Isto indica que houve a construção de um novo quadro de referência na organização, apontando para a ocorrência de aprendizagem e não de simples adaptação de conhecimentos preexistentes (FIOL; LYLES, 1985).

Ao se identificar que a forma através da qual as novas atividades foram divulgadas e os seus professores recrutados era a mesma utilizada pela organização no período anterior à implantação dos novos projetos, seria possível afirmar que, nestes casos, não houve aprendizagem, mas somente uma adaptação. Empregando um olhar mais profundo, exigido aos estudos de aprendizagem organizacional, constata-se, no entanto, que nestes casos as mudanças estão relacionadas à aprendizagens incrementais ou de ciclo simples / nível baixo / baixo grau (FIOL; LYLES, 1985; ARGYRIS; SCHON, 1978; BARR *et al*, 1992). Isto porque, apesar destas ações consistirem na repetição de comportamentos e rotinas, levaram ao desenvolvimento de associações rudimentares entre comportamentos e resultados – neste caso, à associação de que também foram adequadas às novas atividades (FIOL; LYLES, 1985). Além disto, pode-se dizer que nestes casos a aprendizagem foi deste nível, uma vez que a realização do recrutamento e divulgação não exigiu alterações nos valores e normas organizacionais (ARGYRIS; SCHON, 1978).

Como se constatou que houve a construção de quadros de referência (em nível conceitual e prático); revisão de valores; criação ou o reforço das regras, e, que os novos conhecimentos tiveram um efeito de longo prazo e na organização como um todo ampliando os horizontes de sua atuação e de suas conexões, aumentando sua flexibilidade, considera-se que há indícios de que ocorreu uma aprendizagem de ciclo duplo (FIOL; LYLES, 1985; ARGYRIS; SCHÖN, 1978; BARR *et al*, 1992) no Centro Comunitário.

Pode-se dizer, ainda, que a entidade passou por uma “desaprendizagem”, uma vez que alguns conceitos e crenças foram eliminados, abrindo espaço para que novos entendimentos sobre o

ambiente e a atuação da organização pudessem ser elaborados e compartilhados. A organização desaprendeu a considerar a atuação através de um único projeto, a conviver e lidar com um único público, para aprender que era necessário que o Centro Comunitário ampliasse sua “visão de mundo”, desenvolvesse novas competências, flexibilizasse sua forma de atuar e de se relacionar para fortalecer sua presença e sua relação com a comunidade. Conforme Fiol e Lyles (1985) uma das mais importantes consequências da aprendizagem de nível elevado é a desaprendizagem, isto é, o esforço em deixar de fazer o que já se sabe fazer, porque só com este desaprendizado ocorre a efetiva aprendizagem (BARR *et al*, 1992).

O aprendizado institucionalizado podia ter impedido a assimilação de novas aprendizagens, como advertem Crossan *et al* (1999), mas o Centro Comunitário contou com recursos importantes para a mudança, reforçando a proposição de Mills *et al* (2002). Dentre estes, os principais foram a crença e os esforços da direção da organização para que ela ampliasse e diversificasse sua atuação, deixando de atuar, exclusivamente, com duas turmas do CCA e distribuição de cesta básica e leite. A persistência e influência da presidente da organização foram fundamentais para a manutenção do processo de mudança que estava em andamento, principalmente quando foi preciso enfrentar a resistência das pessoas (crianças, adolescentes e adultos professores) em dividir o espaço com os adultos que chegavam para participar dos novos projetos. Ela falava “eles vão vir, e eles vêm para ficar”.

### **6.2.6 Processos de aprendizagem organizacional**

A análise dos processos de aprendizagem organizacional do Centro Comunitário e Recreativo do Jardim Macedônia mostrou que a obtenção dos conhecimentos ocorreu, de forma geral, a partir de experiências organizacionais, como sugerem Levitt e March (*apud* AMORIM, 2007).

Mostrou, também, que as formas de aquisição, disseminação e memorização dos conhecimentos foram, muitas vezes, simultâneas, pois um conhecimento podia estar sendo adquirido e disseminado numa mesma ocasião. Por exemplo: as reuniões da Direção com todos os funcionários foram uma das formas pelas quais os conhecimentos foram sendo

adquiridos pelos membros da organização. Quando, no entanto, a Direção passava as novas experiências e conhecimentos para os educadores/professores (disseminação), este momento estava sendo, simultaneamente, a forma de aquisição destes conhecimentos por estas pessoas. Quando a Direção da organização utilizava algum conhecimento no dia-a-dia para lidar com os problemas ou para realizar tarefas, a disseminação também estava ocorrendo, corroborando a colocação de Antonello (2005) de que a aprendizagem organizacional consiste em processos, dentre os quais disseminação/utilização.

Nas formas como os conhecimentos foram adquiridos/desenvolvidos e disseminados na organização, as reuniões destacam-se pela importância que tiveram para a superação das resistências à mudança. Dentre os diversos tipos de reuniões realizadas na organização na época, as da Direção com os funcionários foram chave, pois consistiam em espaço onde dificuldades, ideias e experiências eram trocadas. Usualmente estas reuniões eram realizadas uma vez por mês, mas, se houvesse necessidade, poderiam ser mais frequentes.

O conhecimento sobre elaboração de novos tipos de projetos diferentes daqueles com que a organização estava acostumada a trabalhar foi desenvolvido através das orientações advindas da profissional da Prefeitura, que assessorou este processo. Os conhecimentos sobre as novas atividades, necessários para a modelagem do curso do SERCON, também foram, em parte, adquiridos a partir de levantamentos realizados pela Diretoria e de contatos com a Sociedade Amigos de Bairro. A experiência acumulada com os trabalhos manuais do Clube de Mães foi outra fonte para as consultas sobre o conteúdo do curso que estava sendo planejado.

Programas de capacitação dos quais os dirigentes participavam, como aqueles oferecidos às organizações comunitárias no âmbito da Rede Corrente Viva, também contribuíram para que gestores obtivessem novos conhecimentos sobre a condução de reuniões, diagnósticos de demandas da comunidade e elaboração de propostas de ação e de intervenção comunitária.

Os conhecimentos necessários ao monitoramento das atividades e garantia do funcionamento da entidade (atividades, público “novo”, público “antigo” na nova situação, conciliação das demandas; administração de conflitos etc.) foram desenvolvidos pelos dirigentes através da própria vivência do desafio de ter ampliado e diversificado o trabalho da organização.

As pessoas (funcionários e beneficiários) que já integravam o Centro Comunitário antes da implantação do SERCON e os que chegavam foram se conhecendo e se “re”conhecendo e aprenderam a se respeitar, a conviver, a dividir e organizar o espaço, através, principalmente, das experiências conjuntas, da interação e trocas diárias entre si e com a Direção da organização. Vale destacar que, antes mesmo do início do Projeto SERCON, a Diretoria preparou os funcionários para a chegada do novo público. Os funcionários, por sua vez, também mantiveram as crianças informadas sobre as mudanças que iriam ocorrer, preparando seus espíritos para a aceitação das novidades.

Como elementos que facilitaram a aprendizagem destacam-se: 1) a aceitação dos novos projetos e públicos por parte de algumas pessoas, que foram ensinando às demais como lidar com eles; 2) os conhecimentos sobre o público que já estava na organização antes dos novos projetos e as habilidades em lidar com ele; 3) a convivência; 4) a boa vontade das pessoas em aprender o que era necessário para a implantação dos novos projetos; 5) a influência e persistência da presidente como característica predominante de seu estilo de liderança.

Quanto aos elementos que dificultaram a aprendizagem, destacam-se: 1) a dificuldade de aceitação do novo público, o sentimento de invasão não só do espaço como da própria identidade organizacional; 2) a dificuldade de algumas pessoas em aprender os elementos que se faziam necessários à implantação dos novos projetos; 3) as limitações do espaço físico e dos recursos. Embora estas limitações tenham sido citadas como os elementos que mais dificultaram a implantação dos novos projetos, este fator parece ter sido, quando se analisa o processo, o que favoreceu e potencializou que conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores e regras fossem desenvolvidos e incorporados ao “saber” da organização.

### **6.2.7 Competências Organizacionais**

A análise indica que o Centro Comunitário desenvolveu e/ou aperfeiçoou competências no processo de implantação dos primeiros novos projetos que asseguraram sua renovação e

sobrevivência e, em alguns casos, diferenciam-na de outras organizações com objetivos semelhantes (RUAS, 2005).

As competências organizacionais identificadas no processo de implantação dos novos projetos estão alinhadas à natureza de atuação e ao histórico do Centro Comunitário e continuam sendo essenciais para assegurar a perenidade da organização. Estas competências certamente não permaneceram inalteradas de 2002 até o momento da pesquisa, mas foram aperfeiçoadas.

As competências organizacionais identificadas foram:

- Obter aprovação de novos projetos

Sua capacidade para elaborar projetos vem permitindo à organização manter, diversificar e ampliar suas atividades e, desta forma, sobreviver. Ela não seria capaz de se manter somente com os recursos arrecadados em eventos e obtidos através de doações e teria uma gama mais limitada de atividades se permanecesse com o modelo de atuação e relacionamento empregado desde sua instituição.

- Implantar/executar projetos

Com o início de novos projetos na organização a partir 1999 e a sua continuidade até que fossem encerrados pela PMSP, a organização mostrou-se capaz de criar e implantar novos projetos. Sendo capaz de ampliar e diversificar sua atuação, ela garante sua sobrevivência, pois permite que os recursos financeiros e humanos advindos das parcerias sejam empregados com eficiência para atender a múltiplas necessidades da comunidade. Ganha, também, experiências, conhecimentos e habilidades para sua atuação futura e credibilidade para a obtenção de recursos e para o estabelecimento de alianças estratégicas.

- Conciliar diferentes projetos

A oferta simultânea de diferentes projetos/serviços demonstra a capacidade desenvolvida na organização de conciliá-los em um mesmo espaço e tempo, otimizando o emprego dos recursos humanos, materiais e financeiros.

- Estabelecer o comprometimento com a organização

A comunidade interna da organização é comprometida com ela e, na base desta competência está a habilidade dos gestores em estimular a motivação das pessoas com o trabalho que realizam e em direcionar o foco de sua atenção para os resultados dele

advindos. Esta competência contribui para a sobrevivência do Centro Comunitário, pois constitui a base para a construção coletiva de sua perspectiva de futuro.

- Ofertar atividades sintonizadas com as demandas da comunidade e que promovam o “bem comum”.

Nesta competência está inclusa a vontade de contribuir para o desenvolvimento do bairro. Esta competência diferencia a organização, pois evidencia sua missão e justifica sua intenção de perenidade e crescimento. É indicativa também de sua capacidade de compreender as tendências do contexto externo e alinhar seu direcionamento estratégico para entender esta realidade.

Considerando-se a classificação de Mills *et al* (2002, p. 13) de competências essenciais, ou seja, “atividades de alta competência importantes para o nível corporativo, as quais são chaves para a sua sobrevivência e centrais para sua estratégia”, podemos classificar esta competência como uma competência essencial. Isto porque ela define a própria natureza da organização e permite que a missão organizacional se concretize, na medida em que materializa a “causa” que é a razão de ser do Centro Comunitário.

### **6.2.8 Conclusão**

A análise dos dados coletados no Centro Comunitário e Recreativo do Jardim Macedônia aponta que o enfrentamento do desafio de implementação de novos projetos resultou em mudanças significativas de suas estratégias, procedimentos de gestão e perfil de atuação. Indica, ainda, que estas mudanças estão relacionadas à aprendizagem organizacional, tanto as de ciclo simples quanto as de ciclo duplo; e, que resultaram no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências organizacionais que tem assegurado não apenas a sobrevivência da entidade como, principalmente, sua capacidade inovadora de revisitar a própria missão para sintonizá-la com “causa” que justifica sua existência, que é o desenvolvimento pleno do Jardim Macedônia.

## **6.3 Movimento Comunitário Estrela Nova**

### **6.3.1 Histórico da organização**

O Movimento Comunitário Estrela Nova, localizado na subprefeitura do Campo Limpo, nasceu da união de um grupo de moradores dos Jardins Helga, Paris e Elizabete que se reuniu para buscar meios de enfrentar a pobreza e a falta de equipamentos de atendimento à população. As primeiras atividades aconteceram no final da década de 1970, quando este grupo se organizou em mutirões, dando início a um projeto de urbanização no bairro e criando serviços de recreação, complementação escolar, pré-escola para as crianças, alfabetização de adultos, além de apoiar a constituição de um grupo de mulheres para trabalhar com costura, o qual se autodenominou Estrela Nova. Estes moradores, que também organizavam festas juninas e bazares, conseguiram, através de reivindicações junto ao administrador regional, que o poder público colocasse guias e asfaltasse as primeiras ruas. Isso complementava o trabalho que eles próprios realizavam, em mutirão, de arruamento de vielas, limpeza de lixo e canalização de esgoto.

Alguns destes moradores também participavam, na época, de movimentos políticos como as Diretas Já, de congressos de mobilização pelos direitos das mulheres e de encontros com outros grupos da região, que se dedicavam a trabalhar para reduzir os problemas sociais que acometiam a população pobre dessa área da periferia de São Paulo.

A mobilização desses moradores levou-os a perceber a necessidade de formalizar seu empreendimento para assegurar sua sobrevivência. Assim, o Estrela Nova foi fundado oficialmente em 1984, o que lhe permitiu estabelecer convênio com a PMSP para as atividades do Centro de Educação Infantil (creche), passando a contar com os recursos financeiros propiciados pelo município. Isto lhes possibilitou ofertar merendas e remunerar as professoras. Sua primeira sede (salão, cozinha, banheiros e almoxarifado) foi construída em

1985 em mutirão, usando uma máquina da administração regional para limpar o terreno invadido e outra de fabricação de tijolos, doada pela Fundação Samuel. Neste mesmo ano foram iniciadas as atividades da creche, também através de convênio com a Prefeitura, num barraco de madeira na Favela do Jardim Helga, substituído em 1988 por uma construção em alvenaria.

Na década de 90 foi construída uma padaria comunitária para geração de emprego e incremento da renda da instituição e deu-se início aos trabalhos na área de Saúde com a construção do Ambulatório, em 1992, com apoio da Associação Beneficente Tobias<sup>10</sup>.

Um novo impulso foi dado a partir do ano 2001, com o Projeto Jovens em Movimento e com construção da quadra esportiva e salas para cursos profissionalizantes. Para isto a organização contou com os recursos financeiros que recebeu através de campanha do *Stichting Vrienden van Estrela Nova*<sup>11</sup>, viabilizando grande expansão e diversificação de atividades do Estrela Nova, conforme pode ser verificado na seção 6.3.3.

### **6.3.2 Missão, valores e objetivos estratégicos**

A missão do Estrela Nova é “apoiar as famílias dos Jardins Elizabete, Helga e Paris, contribuindo para a melhoria de suas condições de vida, bem como fomentar o seu desenvolvimento por meio de uma rede comunitária de trabalhos de educação, capacitação profissional, esporte, lazer, cultura, saúde e saneamento básico, com base em ativo envolvimento e participação da comunidade”.

Os seus valores são o comprometimento, a perseverança, a presença, a referência, o saber ouvir e a união.

---

<sup>10</sup> A Associação Beneficente Tobias foi fundada por Pedro Schmidt, um dos acionistas da indústria Giroflex, em 1969, sendo hoje uma entidade filantrópica de utilidade pública federal, atuante no apoio a projetos relacionados à Medicina Social, Agroecologia, Educação e Arte (<http://sab.org.br/des-org-soc/assoctob.htm>)

<sup>11</sup> *Stichting Vrienden van Estrela Nova* é uma Fundação de Amigos do Estrela Nova na Holanda,, a qual recebe contribuições financeiras de pessoas e instituições deste país, através de doações mensais ou apoios pontuais a campanhas específicas destinadas ao apoio à manutenção da organização e de suas atividades.

De maneira geral, o objetivo do Movimento Comunitário Estrela Nova é apoiar as famílias que atende oferecendo oportunidades para seus membros, promovendo o desenvolvimento de todas as pessoas, seja o funcionário da entidade, seja o beneficiário de seus serviços e, assim, se aproximar das famílias e atender às necessidades da comunidade.

Especificamente, seus objetivos são: realizar e garantir os direitos das crianças e dos jovens no ambiente familiar e comunitário, profissionalizar jovens e adultos, levar cultura, educação e entretenimento à comunidade e melhorar suas condições de saúde e de vida.

No Estatuto mais recente da organização, datado de 2008, os objetivos do Movimento Comunitário Estrela Nova listados são:

1. Apoiar as famílias dos Jardins Elisabete, Helga e Paris, contribuindo para melhorar suas condições de vida, bem como fomentar o seu desenvolvimento, por meio de uma rede comunitária de prestação de serviços nas áreas de educação, capacitação, esporte, lazer, cultura, saúde e saneamento básico, com base em ativo envolvimento e participação da comunidade.
2. Promover a assistência pedagógica, educacional, social, cultural, recreativa, esportiva e à saúde dos associados, bem como, de todas as pessoas necessitadas, principalmente crianças, adolescentes e seus familiares.
3. Desenvolver programas assistenciais em geral, podendo, para tanto, firmar quaisquer tipos de convênios e contratos de patrocínio e financiamento.
4. Desenvolver atividades recreativas, sociais, esportivas, assistenciais e culturais que estiverem a seu alcance, podendo organizar quaisquer tipos de eventos e cursos nas áreas acima referidas.
5. Praticar todos os atos necessários à realização dos interesses dos associados e beneficiários, podendo, inclusive, solicitar ajuda dos poderes públicos competentes, quer Municipal, Estadual ou Federal, e recorrer a outras entidades associativas ou empresas dos setores públicos e privados, sempre que necessário.
6. Prestar serviços, produzir e/ou comercializar bens, direta ou indiretamente vinculados a suas atividades fim, tais como produtos com a marca da organização, livros e vídeos educativos, artesanato e, ainda, explorar direitos autorais, de forma a promover a

sustentabilidade da organização, sendo certo que toda a receita obtida com essas atividades seja integralmente reinvestida na consecução de seus objetivos sociais.

7. Por meio da operação do “Programa Geração de Renda”, comercializar os bens produzidos no âmbito dos cursos oferecidos pela organização de forma a promover e garantir sua sustentabilidade mediante reinvestimento de toda a receita obtida nos projetos desenvolvidos pela Associação.

### **6.3.3 Descrição da estrutura e do funcionamento da organização**

As atividades do Estrela Nova são realizadas com recursos advindos dos convênios com o poder público, de parcerias, financiamentos, contribuições de pessoas físicas e realização de eventos. A sua equipe de trabalho é formada por 45 funcionários, 11 profissionais autônomos e 53 voluntários, entre pedagogos, psicólogos, médicos, educadores de artes, música e esportes, além de profissionais de diversas outras especialidades.

As inscrições e títulos pela organização são: Serviço de Assistência Social, CCM, CMDCA, CNAS, CEBAS, COMAS e Utilidade Pública Federal e Utilidade Pública Municipal.

A estrutura organizacional do Movimento Comunitário Estrela Nova é composta pela Assembléia Geral, Conselho Fiscal, Conselho Consultivo, Diretoria e Coordenação Executiva, Coordenação de Núcleos e profissionais (de educação, saúde, comunicação, assistência social e administração).

À Assembléia Geral cabe a responsabilidade de eleger os membros da Diretoria, do Conselho Consultivo e do Conselho Fiscal, aprovar o Plano de Atividades e Orçamento Anual, o Relatório e a Prestação de Contas Anual da Diretoria, reformar o Estatuto Social, deliberar sobre a admissão e exclusão de associados e a dissolução da Associação.

Cabe à sua Diretoria representar a organização, definir estratégias e planos de ação para a organização, acompanhar e avaliar o seu desempenho, promover o desenvolvimento da organização e tomar as decisões de nível estratégico.

Ao Conselho Consultivo, composto de até dois representantes de funcionários, beneficiários e sócios contribuintes e instituído para fortalecer sua influência sobre a gestão da organização, cabe acompanhar o desenvolvimento e desempenho da Associação, opinando sobre a orientação geral das suas atividades, podendo convocar Assembléias Gerais para decidir sobre o que julgar pertinente. Ao Conselho Fiscal cabe a fiscalização da administração e movimentação financeira da organização.

À Coordenação Executiva- composta pelo Coordenador Geral e Coordenadores de Núcleos- cabe a responsabilidade pela implantação dos planos de ação definidos, acompanhando, avaliando e aprimorando o desempenho das diversas áreas e núcleos, tomando as decisões de nível tático/estratégico.

À Coordenação de Núcleos cabe assegurar a implementação do que foi definido na Coordenação Executiva para cada área ou núcleo, tomando as decisões de nível tático, sendo que aos profissionais cabe realizar as tarefas inerentes à função desempenhada, respondendo pelos resultados obtidos na realização das mesmas; participar de atividades voltadas para aperfeiçoamentos no núcleo e tomar decisões de nível operacional.

São apresentados a seguir os projetos e atividades que eram desenvolvidos pelo Movimento Comunitário Estrela Nova, quando da realização desta pesquisa. Eles estão agrupados por áreas ou núcleos de atuação.

### **Núcleo de Educação**

- Núcleo Sócio Educativo

Iniciado em 1988, no Núcleo Sócio Educativo são atendidas 60 crianças e adolescentes entre 06 e 15 anos, em dois turnos de quatro horas com atividades educacionais, culturais, esportivas e recreativas complementares a escola, através de oficinas diversificadas (reciclagem de papel, trabalhos manuais, escrita e leitura, artes, música, teatro, dança, informática e esporte). As atividades são mantidas através de Convênio firmado com a Prefeitura do Município de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), correspondente ao

Centro para a Criança e o Adolescente, além de projetos apoiados pelo FUMCAD e Ação Comunitária do Brasil<sup>12</sup>.

- Centro de Educação Infantil (creche)

O Centro de Educação Infantil Estrela Nova, iniciado em 1985, atende 125 crianças com idade entre 0 e 03 anos, através de Convênio com a Secretaria Municipal da Educação. Em parceria de 3 anos com o Instituto Olinto Marques de Paulo<sup>13</sup> vem sendo desenvolvido um trabalho de capacitação das educadoras do CEI.

- Telecentro

Iniciado em 2000, o Telecentro Estrela Nova é uma parceria com a PMSP. Oferece 200 vagas em cursos de formação em informática e acesso a Internet (para trabalho, estudos ou lazer e acesso aos serviços públicos) para pessoas da comunidade local, a partir dos 07 anos de idade

- Ofício Moda

Iniciado em 2005, o Ofício Moda é um projeto profissionalizante com cursos semestrais de costura, bordado, especialização em costura industrial e bordado comercial, atendendo a 120 pessoas por ano. O projeto oferece apoio e assessoria técnica sobre desenvolvimento de produtos, precificação e plano de negócios a ex-alunos e comunidade, com apoio da Fundação Salvador Arena<sup>14</sup>, Instituto HSBC-Solidariedade<sup>15</sup> e doações de pessoas físicas.

---

<sup>12</sup> A Ação Comunitária é uma organização sem fins lucrativos que atua com ações nas áreas de educação, cultura e cidadania, contribuindo para a inclusão social de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Todo o seu trabalho se desenvolve em parceria com organizações comunitárias que priorizam programas educacionais como fator de transformação da realidade social. Ação Comunitária oferece, de maneira geral, assessoria pedagógica aos programas apoiados, infra-estrutura básica (alimentação, material pedagógico, mobiliário, ajuda de custo dos educadores sociais e equipamentos para montagem de laboratórios de informática) e formações para o desenvolvimento das lideranças comunitárias. <http://www.acomunitaria.org.br/pt/index2.asp>

<sup>13</sup> O Instituto Olinto Marques de Paulo, fundado em 2007, ligado à empresa Marjan, é uma organização sem fins lucrativos cujo foco de atuação está voltada para a capacitação de educadores da Rede Pública e de Organizações Não Governamentais, visando promover a melhoria do ensino público. ([www.instituto-omp.org.br](http://www.instituto-omp.org.br))

<sup>14</sup> Vide nota 06.

<sup>15</sup> O Instituto HSBC-Solidariedade- fundado pelo Grupo HSBC em 2006, o Instituto é responsável por gerir o investimento social do Grupo HSBC, com três focos de atuação: Educação, Meio Ambiente e Comunidade. A empresa oferece a seus clientes uma linha de produtos bancários sociais, ambientais e sustentáveis que geram renda para projetos sociais voltados à infância em todo o país ([www.hsbc.com.br](http://www.hsbc.com.br)) .

### **Núcleo de Esporte e Lazer**

Na área de Esporte e Lazer o Estrela Nova conta com a quadra poliesportiva, construída em 2001. Nesse local, realizam-se treinos e jogos de basquete, futebol de salão e outros esportes, além de atividades recreativas, oferecendo também atividades às crianças e adolescentes que não conseguem vagas no Núcleo Sócio-Educativo, com apoio de recursos do FUMCAD e Rotary Club International.

A quadra também fica disponível para o uso dos adultos da comunidade nos momentos em que esta não está sendo usada nas atividades dos projetos. É um espaço de confraternização e lazer aberto também nos finais de semana e nas férias.

### **Núcleo Família e Comunidade**

O Núcleo Família e Comunidade coordena as ações diretamente ligadas ao atendimento às famílias da comunidade envolvente. As atividades realizadas abrangem palestras abertas sobre temas como saúde mental, família, violência doméstica, além de visitas domiciliares e encaminhamentos para os equipamentos públicos de assistência social. Outra iniciativa é o Programa Viva Leite, uma parceria com o Governo do Estado de São Paulo para a distribuição de 4 litros de leite por semana, a 85 famílias.

Neste Núcleo é oferecido, desde 2009, o Curso de Cuidadores de Idosos – de capacitação para o cuidado integral de idosos, com participação de 20 alunos.

### **Núcleo de Saúde**

- **Ambulatório de Saúde**

Iniciado em 1992, com apoio da Associação Tobias, visa atender ao público interno e à comunidade disponibilizando atendimentos clínico, odontológico, pediátrico, ginecológico e psicológico. São feitos cerca de 400 atendimentos / mês.

Além das atividades exercidas em suas dependências, o Ambulatório amplia a rede de atendimento através de encaminhamentos para consultórios particulares (profissionais voluntários em diagnóstico psicológico e psicoterapia).

- Programa Saúde da Família (PSF)

Este Programa, iniciado em 2009, é uma parceria com PMSP para atendimento de 4.000 famílias. O programa está instalado em imóvel de propriedade do Estrela Nova, sendo o serviço efetuado por profissionais contratados, treinados e supervisionados pelo Hospital Albert Einstein e pagos pela Secretaria de Saúde da Prefeitura de S. Paulo.

### **Núcleo de Administração**

Abrange os serviços de apoio da organização, no campo administrativo-financeiro, comunicação e manutenção.

Conta com 3 pessoas que assumem a responsabilidade pela gestão administrativa e financeira da organização, uma que responde pelas atividades de comunicação (site, boletins, entre outros) e uma que cuida da manutenção das instalações físicas da organização.

### **6.3.4 Processo de Mudança: fortalecimento da atuação da equipe**

O fortalecimento da atuação da equipe de profissionais que trabalham no Movimento Comunitário Estrela Nova era uma preocupação dos gestores da organização desde os anos de 1999/2000. Até então, as atividades eram executadas mais a partir da intuição do que deveria ser feito em benefício das pessoas atendidas, sem que houvesse uma detecção sistemática das necessidades e um planejamento estruturado das ações.

Embora a organização já se preocupasse com a qualidade dos serviços oferecidos antes deste período, havia uma difusa percepção de que sua gestão não estava sendo bem realizada e nunca houvera uma ação planejada para promover a melhoria da execução de suas atividades. Isto ocorreu, principalmente, porque parte das pessoas que trabalhavam na organização beneficiava-se do *status quo* existente, uma vez que realizavam seu trabalho da forma que lhes parecia mais confortável. A má administração realizada pelas pessoas responsáveis nesta época pelo Núcleo Sócio Educativo e pela Creche (CEI), assim como a administração financeira resultou, principalmente, em um cenário de irregularidades financeiras, conflito entre os núcleos Sócio Educativo e CEI, falta de documentações importantes para a

continuidade dos convênios com a PMSB, utilização inapropriada dos recursos materiais da organização e baixa qualidade nos serviços, sobretudo na infraestrutura da organização.

A partir dos anos 2000 iniciou-se no Estrela Nova uma nova fase em sua história, que exigiu dela, inicialmente, a participação de alguns de seus profissionais em atividades da Rede Corrente Viva<sup>16</sup>, a demissão de funcionários que não apresentavam o desempenho necessário e sua substituição por pessoas contratadas. Foi neste período que a entidade começou o seu processo de desenvolvimento organizacional, cujos primeiros resultados foram a regularização da situação financeira, obtenção de documentos necessários à continuidade dos convênios e a aprovação de um novo projeto, em 2001, voltado ao desenvolvimento do público jovem.

O fortalecimento da atuação da equipe apresentou-se como principal desafio de mudança, pois o seu enfrentamento dependia do próprio desenvolvimento da equipe, da regulação interna do trabalho e dos resultados advindos destas alterações. Foi o principal, também, porque o futuro da organização estava intrinsecamente atrelado a este fortalecimento.

Em 1999/2000, o reconhecimento de que a organização precisava mudar para assegurar sua continuidade e para que seu trabalho contribuísse efetivamente para a melhoria das condições de vida da população da localidade obrigou a Diretoria da entidade a assumir medidas em busca da transformação desejada. As pessoas engajadas foram mantidas e fortalecidas, enquanto se providenciava o afastamento daquelas que se favoreciam do *status quo* e não contribuían para a nova fase da organização.

Os processos de fortalecimento da atuação da equipe e, conseqüentemente, da atuação da entidade, exigiram e resultaram na aquisição de novos e diversos conhecimentos organizacionais. Uma vez que não foi possível, no presente estudo, abarcar os conhecimentos específicos adquiridos e desenvolvidos em cada uma das funções necessárias à realização do

---

<sup>16</sup> Vide nota 08.

trabalho na entidade, foram destacados aqueles considerados básicos para que ocorresse este fortalecimento.

Principalmente devido à entrada do Estrela Nova na Rede Corrente Viva, pela absorção de novos membros em sua Diretoria e pela reinserção de alguns fundadores em seu cotidiano, um novo olhar começou a ser colocado sobre a gestão da organização, tornando-se mais clara para todos a necessidade de sua melhoria para o aprimoramento de suas atividades meio e fim e ampliação de sua atuação.

Para dar início a esse processo de mudança, a Estrela Nova teve de aprender sobre a necessidade do desenvolvimento das pessoas responsáveis pela gestão da organização. Como antes de 2000 algumas ações já eram realizadas como objetivo de aprimorar o desempenho dos funcionários alocados em suas atividades fim, há indícios de que no período anterior ao início das mudanças, este conhecimento já estava presente na organização e que foi, portanto, reforçado ao ser estendido para os gestores<sup>17</sup>.

Nesta fase inicial, o Estrela Nova precisou adquirir conhecimento necessário para identificar os novos atributos de competências que os gestores da organização precisavam desenvolver para atuar nessa fase da organização.

Os conhecimentos sobre a importância do desenvolvimento das pessoas, da participação de seus funcionários em programas de capacitação oferecidos por outras organizações ou pessoas e de viabilização desta participação também já estavam presentes na organização antes de 2000. Assim, devido aos resultados das ações de aprimoramento das atividades meio, eles foram reforçados. Isto se deveu aos primeiros resultados do desenvolvimento dos gestores (realização de planejamento estratégico, elaboração de relatório de atividades, início de dois novos projetos etc.) e os posteriores alcançados com outras capacitações realizadas.

---

<sup>17</sup> A organização buscava aprimorar suas atividades através, por exemplo, da participação das educadoras em curso oferecido na Associação Comunitária Monte Azul e acompanhamento dos educadores do CCA por voluntários que lhes ensinavam novas técnicas de trabalho e atividades. Estas ações eram realizadas apesar da postura assistencialista da PMSP, principalmente em relação às atividades desenvolvidas com as crianças do CEI. Ou seja, para a Prefeitura, era suficiente dar às crianças comida e banho. Esta postura da PMSP mudou, pois hoje a Secretaria Municipal de Educação e não mais a de Assistência Social é responsável pelos CEIs conveniados.

Os objetivos estratégicos de expandir a organização e suas ações e de aperfeiçoar o trabalho realizado por seus funcionários levaram-na a intensificar os processos de demissão, realocação e contratação de pessoas. Novos conhecimentos foram adquiridos em função dessas vivências no que concerne à condução destes processos, assim como sobre os benefícios e mazelas que acarretam para a organização. De fato, até 2000 a organização desenvolvia suas atividades com um grupo praticamente estável de funcionários, isto é, com um número fixo de pessoas que já atuavam há muito tempo em suas atividades. Nesse sentido, o cenário de movimentação de pessoas constituiu-se em um desafio de gestão para o Estrela Nova, o qual trouxe consigo interpretações positivas e negativas.

Como a organização tem por diretrizes a qualidade e melhoria contínua, o afastamento, voluntário ou não, de pessoas que pouco contribuem para isso tem sido percebido como um avanço positivo, pois possibilita a entrada de novas pessoas, aumentando as chances de desenvolvimento. É possível afirmar, assim, que o Estrela Nova aprendeu sobre a importância de afastar pessoas que pouco contribuem para a qualidade e melhoria de suas ações, pois esta atitude é uma prática consolidada na organização. No início dos anos 2000, por exemplo, quando antigos funcionários que não estavam dispostos a se desenvolver para ajudar a melhorar a gestão da organização saíram, a organização pôde avançar mais, pois deixou de ter em seu quadro pessoas não comprometidas com o seu processo de desenvolvimento organizacional.

Esta situação inicial fez também com que o Estrela Nova aprendesse sobre a importância de ter em seu quadro de funcionários pessoas dispostas a aprender/se aperfeiçoar e fizesse com que isto se tornasse um critério para manutenção e investimento em funcionários. Esta disposição para aprender foi importante nesse processo de mudança porque permitiu que a entidade aperfeiçoasse sua atuação, ao contar com o comprometimento e o alinhamento das pessoas com os valores da organização.

O aspecto negativo das demissões, aprendido pelo Estrela Nova, diz respeito à perda dos investimentos feitos no desenvolvimento de seus funcionários e à necessidade de investir para que o novo funcionário se aproprie do seu trabalho e adquira o “modo de ser” da entidade. Por

isto, ele procura manter em seu quadro os funcionários que contribuem para a realização dos seus trabalhos, evitando a demissão espontânea daqueles que apresentam bom desempenho e investindo em seu desenvolvimento.

O processo de realocação de pessoas se assemelha, em parte, ao de demissão. Isto porque, quando um profissional muda de função, parte do que ele adquiriu de conhecimentos e habilidades se perde, e a organização precisa formar uma nova pessoa para ocupar a função. Como, no entanto, o funcionário permanece na organização, os conhecimentos que ele tem do funcionamento, do “modo de ser” e das pessoas que trabalham na organização, assim como os conhecimentos que as pessoas da organização têm dele, não se perdem. Embora a organização não tenha passado muitas vezes por este processo, principalmente porque não há níveis e espaços hierárquicos para isso, com as realocações que realizou, passou a conhecer esta dinâmica e aprendeu, também, que a realocação é uma alternativa para manter em seu quadro pessoas que se identificam com a organização, mas que já não estavam mais suficientemente satisfeitas e motivadas com o trabalho que realizavam.

A expansão da atuação do Estrela Nova, as experiências vivenciadas com algumas contratações, assim como a necessidade de gerir com recursos financeiros escassos, fizeram com que a entidade aprendesse a selecionar novos funcionários que tivessem capacidades alinhadas à função e com alguma experiência de trabalho na área social. A entidade aprendeu, também, que o mais adequado é contratar pessoas menos qualificadas, mas com capacidades básicas, para capacitá-las de acordo com as necessidades da organização. Estes conhecimentos resultaram na revisão das diretrizes e práticas de procura, seleção e contratação de novos funcionários.

Com isto, o Estrela Nova passou a dedicar mais atenção à qualidade dos programas de formação oferecidos pela organização a seus funcionários, valorizando-os e procurando melhorá-los. Estes programas consistem tanto em ações de capacitação externas quanto através das experiências que os funcionários obtêm durante a realização de seu próprio trabalho, do compartilhamento de conhecimentos e habilidades durante a execução das atividades e dos *feed backs* e intercâmbios propiciados pelas reuniões.

A expansão das atividades da organização, o conseqüente aumento no quadro de funcionários, sobrecarregando a coordenação geral e a falta de clareza na definição de atribuições e de cada um, fizeram com que a organização percebesse a necessidade de uma estruturação formal. Com a ajuda de um profissional, foi desenhado um novo organograma que retratava com maior precisão as posições e foram descritas as responsabilidades de cada função. O fato de, atualmente, a organização estar estruturada de acordo com o organograma criado, de os funcionários atuarem dentro de suas funções, assumindo suas responsabilidades e, destas descrições, estabelecerem os perfis para direcionar a contratação de pessoas, indica que houve um aprendizado sobre a importância destas estruturas, que assegura sua observância e atualização. Outros indícios são o reconhecimento de que a sua implantação diminuiu os conflitos, permitiu a formação de lideranças, o fortalecimento da atuação das pessoas e favoreceu uma melhor execução das atividades. Isto porque cada um pode assumir de fato seu papel, as tarefas necessárias são executadas, há clareza para a realização das demandas e é possível identificar as necessidades de capacitação de cada funcionário, de forma a garantir que as pessoas estejam aptas para assumir suas responsabilidades. Vale destacar, ainda, que após o trabalho realizado para a internalização da missão com todos os funcionários, o Estrela Nova também passou a monitorar e exigir o alinhamento de suas ações com a missão, demonstrando que ele aprendeu sobre a importância deste alinhamento para os trabalhos realizados.

A obrigatoriedade de cada funcionário atuar dentro das suas funções e responsabilidades para que cada um assumisse seu papel e, com isso, as atividades necessárias ao trabalho da entidade fossem executadas, tornou-se uma nova regra no Estrela Nova. Para o processo de apropriação e execução das funções e responsabilidades, foi criado o procedimento sistemático de avaliação e monitoramento individuais. Este resultou, por sua vez, em uma melhor capacidade de avaliar.

A objetividade que a descrição de funções e responsabilidade deu às avaliações individuais e os resultados que estas trouxeram para a organização fizeram com que as avaliações passassem a ser valorizadas e bem aceitas.

As reuniões realizadas na organização (encontros mensais com todos os funcionários, as reuniões por projetos/programas, de coordenadores e de diretoria) foram sendo alteradas em

periodicidade, conteúdo e dinâmica ao longo dos anos. Atualmente, ocorrem de forma regular e constituem-se em melhores momentos para o desenvolvimento da equipe, pois são espaços em que há abertura para reflexão, expressão de opinião, discussão e troca de ideias, assim como de alinhamento com a missão da organização e reforço do comprometimento. As reuniões passaram a ser valorizadas como espaços internos primordiais de fortalecimento da atuação da equipe.

As regras criadas no âmbito do seu regimento interno, política salarial e critérios de concessão de bolsas, elaborados nos últimos anos, constituíram-se em elementos também voltados para atingir o objetivo de fortalecer a equipe. A observância destas regras contribui para este fortalecimento ao favorecer um clima organizacional propício ao desenvolvimento, resultante da transparência que as regras trazem às relações e decisões.

No que tange a questões relacionadas à remuneração de funcionários, a organização também aprendeu, no seu processo de mudança, que é necessário promover incremento nos salários dos funcionários para poder mantê-los na organização, principalmente após o desenvolvimento propiciado pelos programas de capacitação. Isto porque, após se capacitarem, alguns funcionários passam a desejar/exigir maiores salários.

A necessidade de captar recursos para viabilizar o pagamento de cursos e treinamentos de consultoria para aperfeiçoar a gestão e de salários mais atrativos foi mais um desafio de aprendizagem provocado pelo processo de mudança. Como a organização já mantinha relacionamento com pessoas e organizações com vistas à melhoria de suas atividades antes de 2000, houve necessidade de aprender como reforçar essas relações e como desenvolver e manter novas parcerias.

A importância do comprometimento dos funcionários, de sua identificação com a organização e de sua motivação para o trabalho, ganhou maior clareza no processo de fortalecimento da equipe do Estrela Nova. Sem estes elementos, os esforços devotados ao desenvolvimento dos funcionários e melhorias nos processos internos não resultariam em benefícios para a organização e seus usuários, pois eles não teriam estímulos para se aperfeiçoar e utilizar as competências adquiridas em melhorias para a entidade. Se, no entanto, o comprometimento,

identificação e motivação foram importantes, os investimentos e valorização dos programas de capacitação e os aperfeiçoamentos nos processos internos foram essenciais para concretizar esses objetivos. Os trabalhos coletivos realizados sobre a missão e valores organizacionais, a participação dos funcionários no processo de descrição de funções e responsabilidades e a construção conjunta do regimento interno também foram ações que potencializaram este comprometimento e facilitaram as mudanças.

No processo de fortalecimento da atuação da equipe, a relação entre as pessoas e a organização deixou de ser pessoal para ser profissional. Isto é, sem perder a compreensão, a preocupação com o bem-estar das pessoas e com a sua qualidade de vida, a exigência de qualidade nos serviços deixou de ser considerada falta de respeito e as pessoas não se sentem mais “donas” da organização. A abertura para expressão de opiniões e a consideração das expectativas e necessidades das pessoas são comportamentos importantes também nas ações de desenvolvimento organizacional. Embora estivessem presentes na organização antes de 2000, eles se disseminaram por todas as suas áreas e níveis. O saber ouvir é um dos valores do Estrela Nova e está estreitamente relacionado ao de transparência, que foi reforçado com a disseminação destes comportamentos e com o emprego das novas regras, gerando um ambiente de confiança.

A valorização das pessoas e do seu desenvolvimento tornou-se evidente através do incentivo e viabilização sistemáticos das capacitações, mas, principalmente pelo aproveitamento das capacidades adquiridas/aperfeiçoadas nos trabalhos executados. Hoje no Estrela Nova *fazer o Bem* não é mais suficiente porque o que se exige é que o “Bem seja muito bem feito”.

Esta mudança da própria visão que a organização tem de seu papel foi essencial para reforçar sua presença e legitimidade junto à comunidade, ressaltando o valor de seu patrimônio de conhecimento e experiência. Este patrimônio construído ao longo de seus anos de vida poderia se perder se não tivesse ocorrido este processo de mudança transformacional, que alterou processos e procedimentos, mas que não hesitou em ir mais fundo e modificar os próprios valores e padrões culturais que já não eram apropriados ao seu desenvolvimento organizacional (FISCHER, 2002).

Assim como se fez com os conhecimentos, habilidades, experiências, procedimentos, regras e valores do Estrela Nova, não serão apresentadas, na presente pesquisa, mudanças menores e/ou intermediárias que ocorreram em outros recursos organizacionais. Isto porque, ao escolher analisar o processo de mudanças em um período de dez anos, foi necessário construir uma visão mais ampla, focada nos aspectos que foram estratégicos para transformar a organização, em termos de conhecimentos adquiridos ou reforçados. Isto não exclui, entretanto, que múltiplas mudanças incrementais tenham contribuído, ao longo do tempo, para que esses saltos qualitativos viessem a acontecer no funcionamento e modo de ser do Estrela Nova.

No que tange aos recursos materiais, especificamente a infraestrutura física e os materiais de apoio aos trabalhos, a organização processou uma série de mudanças e aquisições. Vale ressaltar, no entanto, que estas foram realizadas tendo em vista dois fatores fortemente relacionados. Um deles é o de ampliar o atendimento e oferecer um bom local para as atividades. O outro é a preocupação em mantê-los com qualidade compatível ao desenvolvimento dos profissionais, pois estes devem potencializar e não limitar este desenvolvimento e o emprego das capacidades desenvolvidas.

Ao longo dos últimos dez anos ocorreram muitas mudanças em sua infraestrutura, que consistiram em ampliação, reforma (incluindo reorganização do espaço) e embelezamento (pintura, jardim etc). Recentemente, um antigo e grande almoxarifado foi transformado em uma sala para o profissional de comunicação e para o coordenador e professores do CCA. O antigo espaço que também era dividido por eles ficou com a área financeira e com a cozinha. Funcionários também se afastaram, foram demitidos e contratados ao longo dos últimos dez anos. Hoje, o Estrela Nova conta com um quadro de funcionários adequado para a execução das atividades. Mas importante, no entanto, é o fato deste quadro ser composto, em sua maioria, por pessoas comprometidas e identificadas com a organização, que se capacitaram e fortaleceram e que imprimem qualidade ao trabalho.

Diferentes pessoas e organizações contribuíram para a superação do desafio de fortalecimento da atuação da equipe do Estrela Nova ao longo dos anos. A Diretoria teve um papel central nesse processo, pois além de ter poder de decisão, deu suporte, acompanhou e contribuiu com seus conhecimentos, experiências e rede de relacionamentos. Ela ainda está fortemente

presente na organização, acompanhando e ajudando no direcionamento dos trabalhos. Contribuiu fortemente para que a Diretoria exercesse essa liderança do processo o fato de a Coordenação Geral do Estrela Nova ter se submetido a programas de capacitação gerencial oferecidos pelo GESC<sup>18</sup> e pela Corrente Viva, bem como ter sido assessorada inicialmente por uma consultora organizacional do CEATS<sup>19</sup> que conduziu as atividades participativas de elaboração do organograma e definição de atribuições e responsabilidades e depois pelos “tutores” do curso do GESC. Estas pessoas, externas à organização, continuam mantendo relações com a Diretoria configurando o clima de confiança criado pelo trabalho compartilhado.

Parcerias estabelecidas com algumas organizações e doações de pessoas físicas viabilizaram a participação dos funcionários em programas de capacitação e aquisição de formação universitária.

A própria comunidade (a atendida e a não atendida), que é um importante ator da rede de relacionamento da organização, participou do processo de fortalecimento da equipe ao expressar suas demandas e, assim, direcionar o desenvolvimento da equipe. A construção de uma rede interna e externa de pessoas e organizações que apoiam o trabalho da entidade, assim como a postura de que tudo pode ser sempre melhorado, consistiram em recursos importantes para que as mudanças pudessem ser processadas atingindo a meta de fortalecer equipe e, com ela, o objetivo estratégico de aperfeiçoar a atuação e desenvolver a organização.

### **6.3.5 Mudança e aprendizagem organizacional**

A análise das mudanças ocorridas nos conhecimentos, habilidades, comportamentos, regras e valores prevalentes no Movimento Comunitário Estrela Nova indicam que houve um processo

---

<sup>18</sup> O GESC - Gestão para Organizações da Sociedade Civil - é um programa de aperfeiçoamento de gestores sociais, cujo objetivo principal é gerar maior profissionalismo, organização e eficiência nas instituições do terceiro setor. <http://www.ambafia.org.br/2008/gesc/default.asp>

<sup>19</sup> Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor.

de aprendizagem organizacional decorrente das mudanças instauradas e da transformação vivenciada pelo Estrela Nova.

A ocorrência da aprendizagem organizacional pode ser constatada, primeiramente, no fato de significados terem se tornados comuns (CROSSAN *et al*, 1999) e os conhecimentos terem sido institucionalizados em sua memória organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Tanto os novos conhecimentos, quanto os que foram reforçados, não estão restritos aos indivíduos, mas integram sua estrutura, estratégia e procedimentos; fazem parte de sua rotina (CROSSAN *et al*, 1999). Acredita-se que mesmo aqueles que aparentemente estão mais restritos a alguns indivíduos ou grupo de pessoas, estão institucionalizados. Isto porque eles se manifestam em comportamentos e desempenho de pessoas de diferentes áreas, indicando que integram o modo de ser e agir da organização e explicitando seus valores.

Vários são os indicadores de que o Estrela Nova “aprendeu” com seu processo de mudança, podendo-se destacar: a absorção e emprego de “ferramentas” gerenciais (organograma, descrição de funções, política salarial) que, inclusive, são constantemente aperfeiçoadas e atualizadas; permanente incentivo à capacitação e desenvolvimento dos funcionários; utilização e boa aceitação de instrumentos de monitoramento e avaliação; alocação de funcionários conforme critérios de capacidade e desempenho; escopo ampliado de captação e emprego dos recursos financeiros. A mudança na forma como os funcionários percebem seu trabalho – “não basta fazer o Bem” – e da relação das pessoas com a organização indica uma alteração profunda do quadro de referências que o Estrela Nova passou a adotar em seus relacionamentos (FIOL; LYLES, 1985).

Outras duas constatações reiteram a análise de que houve aprendizagem no Estrela Nova: a mudança nos conhecimentos, procedimentos, nas regras, na estrutura de funcionamento e nos comportamentos (FLEURY; FLEURY, 2004), que demonstram a ocorrência de alterações na memória organizacional (Levitt e March, *apud* AMORIM, 2007), e o fato de os conhecimentos serem recuperados diante de novas situações colocadas pelo ambiente à organização (FLEURY; FLEURY, 2004). Esta recuperação pode ser ilustrada com a medida tomada pela organização diante do impacto nas educadoras do CEI quando da alteração ocorrida nas diretrizes da PMSP em relação à idade dos beneficiários desta unidade, em 2007. Como nesse ano estas educadoras já estavam quase todas graduadas em pedagogia, elas

sentiram-se enormemente frustradas por terem de trabalhar com crianças de 0 a 3 anos e não mais com as de 0 a 6 anos, pois consideraram que não poderiam aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade com o novo público. Para reverter esta situação e motivar novamente as educadoras, o Estrela Nova ofereceu a elas uma capacitação voltada a crianças de 0 a 3 anos, o que demonstra que este recuperou seus conhecimentos sobre a necessidade de desenvolver as pessoas. Com os resultados desta decisão sobre a motivação das educadoras e trabalhos por elas realizados, a organização recuperou, por sua vez, o conhecimento sobre a importância do desenvolvimento das pessoas, assim como o de viabilizar a participação de seus funcionários em capacitações.

A memória organizacional do Estrela Nova no que tange ao fortalecimento da equipe, constituída por elementos adquiridos antes e após 2000, assim como o uso dela e os resultados que este trouxe à organização, podem ser ilustrados pelo seguinte depoimento:

*“Se as pessoas vão embora, o Estrela Nova não volta a estaca zero como há dez anos atrás, porque já ganhou muitas coisas: já ganhou qualidade no trabalho; tem uma organização interna; uma descrição de função, uma metodologia; tem procedimentos administrativos, registro de tudo que não tinha. Tudo isso foi aprendido e se transformou em conhecimento sólido”.*(E4)

Estas mudanças, assim como outras, também indicam que a organização passou por uma “desaprendizagem” (BARR *et al*, 1992), pois alguns conceitos e crenças precisaram ser descartados para validar as alterações implantadas. São exemplos desta “desaprendizagem”, os conceitos que eram utilizados na gestão e as crenças que estavam presentes entre os funcionários de que eram “donos” da organização e que fazer o Bem era suficiente.

O aprendizado institucionalizado também poderia ter impedido as mudanças, mas a organização possuía/construiu um conjunto de recursos importantes para a mudança (MILLS *et al*, 2002), que a viabilizaram – crença da Diretoria e coordenação de que ela era necessária, postura da coordenadora geral capaz de fomentar um clima propício a ela, uma gestão horizontal e transparente, grupo de funcionários comprometidos e identificados com a organização, e recursos financeiros direcionados para viabilizar o processo.

- Níveis de aprendizagem

O processo de fortalecimento da atuação da equipe de funcionários do Movimento Comunitário Estrela Nova implicou diferentes níveis de aprendizagem, pois identificou-se a ocorrência de aprendizagens de ciclo simples e de ciclo duplo.

As de ciclo simples/ nível baixo / baixo grau (FIOL; LYLES, 1985; ARGYRIS; SCHON, 1978; BARR *et al*, 1992), foram observadas tanto no reforço ocorrido em alguns conhecimentos como na aquisição de novos.

No que tange aos conhecimentos reforçados, infere-se que a aprendizagem de ciclo simples ocorreu, pois estes resultaram no desenvolvimento de associações rudimentares entre comportamentos e resultados, assim como em ajustes menores nas interpretações existentes. Isto porque não foram apenas novamente empregados, mas foram empregados em experiências diferentes. Este é o caso, por exemplo, do conhecimento sobre a importância da participação de seus funcionários em programas de capacitação. Outros exemplos de aprendizagem de ciclo simples que alteraram as estratégias de ação do Estrela Nova, mas não mudaram seus valores e regras, são: o conhecimento sobre a necessidade de um novo contratado possuir capacidades alinhadas à função; o conhecimento relacionado à estratégia de contratar pessoas menos qualificadas, mas com capacidades básicas, para trabalhar na organização; e necessidade de um novo contratado possuir experiência com trabalho social. Como estas mudanças contribuíram para o processo de fortalecimento da atuação da equipe, ao facilitarem sua continuidade, verifica-se, assim como argumentam Argyris e Schön (1978), que os dois níveis de aprendizagem são necessários.

Já a aquisição de alguns novos conhecimentos – qualidade das ações de desenvolvimento oferecidas pela organização; importância de ter em seu quadro pessoas dispostas a aprender; necessidade de estruturação formal; das avaliações e monitoramentos; – indicam que houve aprendizagem de ciclo duplo (ARGYRIS; SCHÖN, 1978, 1996; FIOL; LYLES, 1985; BARR *et al*, 1992), pois esses novos conhecimentos demonstram mudança significativa dos sistemas interpretativos e construção de quadros de referência. Seus impactos também são de longo prazo e impactam a organização como um todo, pois são exemplos de um reposicionamento da organização em relação aos seus ambientes interno e externo.

É possível argumentar, ainda, que ocorreu aprendizagem organizacional de alto grau no Estrela Nova, pois identificou-se, na presente pesquisa, mudança nas regras e criação e reforço de valores organizacionais durante o processo de fortalecimento da atuação de seus funcionários.

### **6.3.6 Processos de aprendizagem organizacional**

Os conhecimentos foram adquiridos e reforçados no Estrela Nova, principalmente, através de experiências boas ou ruins (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; ANTONELLO, 2005; Levitt e March, *apud* AMORIM, 2007), vivenciadas por seus membros no âmbito do contexto organizacional.

Conhecimentos adquiridos/reforçados através destas experiências e das trocas ocorridas entre pessoas da organização, foram: ter em seu quadro de funcionários pessoas dispostas a aprender; realocar funcionários com baixo desempenho em uma função, mas que se identificavam com a organização; afastar pessoas que pouco contribuem para o trabalho da organização e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento; contratar pessoas menos qualificadas, mas com potencialidade para serem capacitadas; importância de contratar pessoas com experiência em trabalho na área social; e importância de garantir o emprego e a atualização do organograma, da descrição de funções e responsabilidades e ferramentas gerenciais adquiridas na aprendizagem da mudança organizacional.

Em muitas ocasiões, a construção de significados através das experiências só se completou, no entanto, diante de um contato e troca com atores externos – pessoas e organizações, tanto em cursos e atividades de consultoria, quanto em outros espaços de interação. São resultados desta dinâmica, os conhecimentos: necessidade de melhorar a gestão; qualidade das formações oferecidas pela organização; contratação de funcionários com capacidades alinhadas à execução do trabalho; e necessidade de incrementar salários dos funcionários.

As diferentes reuniões – Diretoria, coordenadores, encontros mensais com todos os colaboradores, reuniões de áreas e avaliações e monitoramentos individuais - foram espaços privilegiados de aquisição, disseminação e institucionalização de conhecimentos no processo

de fortalecimento da atuação da equipe. A institucionalização só se deu, em última instância, quando estes foram incorporados aos registros organizacionais e passaram a integrar as práticas de atuação da organização.

A forma como os conhecimentos relacionados à descrição de funções e responsabilidades passaram a integrar o patrimônio de conhecimento do Estrela Nova, exemplifica a centralidade das reuniões para a construção deste. Nas reuniões de Diretoria levantou-se a necessidade de realizá-la; em reuniões com os funcionários explicou-se o porquê do instrumento e como se daria o processo de sua construção, assim como, foram apresentados os resultados dessa construção coletiva; e os monitoramentos e avaliações individuais contribuíram significativamente para o acompanhamento e direcionamento da utilização/incorporação destas descrições pelos funcionários nas suas atividades.

O fortalecimento do papel da coordenadora geral foi a estratégia adotada para que as mudanças necessárias na atuação da equipe fossem processadas, notadamente no processo de incorporação das funções e responsabilidades e no fortalecimento de outras lideranças da organização. Este fortalecimento foi gerado, principalmente, com o apoio de assessoria externa. Sob esta orientação, a coordenadora aprendeu sobre suas responsabilidades e não-responsabilidades, abrindo espaço para o surgimento das outras lideranças e facilitando o enquadramento das pessoas nas funções definidas.

Como fatores que facilitaram os processos de aprendizagem, destacam-se: conhecer e compreender os funcionários, suas limitações e reivindicações; clima organizacional favorável ao desenvolvimento; pessoas engajadas nas mudanças que estavam sendo implementadas; troca de experiências com outras organizações; as reuniões e assessorias; e disponibilidade de recursos financeiros. Quanto aos fatores que dificultaram figuram a resistência de alguns funcionários para aceitar as mudanças e as dificuldades para implementá-las devido, principalmente, à falta de experiência de alguns gestores.

### 6.3.7 Competências organizacionais

A análise dos dados indicou que o Movimento Comunitário Estrela Nova desenvolveu e/ou aperfeiçoou competências no processo de fortalecimento da atuação da sua equipe, que asseguram sua renovação, sobrevivência e, até mesmo, diferenciação em relação a outras organizações com objetivos semelhantes (RUAS, 2005).

As competências organizacionais identificadas foram:

a. Promover o desenvolvimento de seus funcionários

As oportunidades de desenvolvimento proporcionadas aos funcionários do Estrela Nova, sejam elas oferecidas em suas próprias atividades ou por outras organizações/instituições e pessoas, tem garantido a capacitação de todos os seus funcionários. Isto tem contribuído para a sobrevivência e renovação da entidade na medida em que lhe permite manter um rol diversificado de projetos, geridos com eficiência e apresentando resultados de qualidade.

b. Ter e utilizar instrumentos de gestão

O desenvolvimento de organograma, descrição de funções e responsabilidades, regimento interno, política salarial e critérios para investir no desenvolvimento dos funcionários resultaram na organização do trabalho e aumento da transparência, principalmente no que concerne às políticas e práticas de gestão de pessoas.

Ao potencializarem a execução das tarefas e a confiança dos funcionários na organização, contribuem para a manutenção de suas atividades e, assim, para a sua sobrevivência.

c. Manter um grupo de apoiadores e parceiros

Através da manutenção de um grupo de apoiadores e parceiros, a organização tem oferecido aos seus funcionários oportunidades de capacitação e/ou formação universitária sempre que estas se mostraram necessárias para o aperfeiçoamento e/ou inovação dos trabalhos realizados.

Esta competência contribuiu, assim, para a sobrevivência, renovação e aperfeiçoamento contínuo da organização.

d. Estabelecer alinhamento e envolvimento dos funcionários com a organização.

A organização promove, através de ações internas, alinhamento e envolvimento dos funcionários com a missão, valores e estratégias da entidade, obtendo maior comprometimento e identificação destes com a organização. Sem o comprometimento e identificação dos funcionários, a sobrevivência da organização estaria prejudicada, assim como a sua renovação. Isto porque os funcionários não mobilizariam todas as suas capacidades na execução do seu trabalho nem procurariam realizá-lo alinhado à missão organizacional.

e. Ofertar serviços com qualidade e voltados ao atendimento das demandas da comunidade

Esta é uma competência essencial do Movimento Comunitário Estrela Nova, pois é importante para a organização (“nível corporativo”), chave para a sua sobrevivência e central para sua estratégia (Mills *et al*, 2002).

O processo de fortalecimento da equipe foi central para o aperfeiçoamento desta competência, pois foi através dele que a organização pôde ampliar, diversificar e aprimorar seus serviços. As demais competências identificadas no presente estudo subsidiam esta competência essencial, que tem permitido ao Estrela Nova concretizar sua missão e atender a seus objetivos.

### **6.3.8 Conclusão**

A análise dos dados coletados no Movimento Comunitário Estrela Nova apontam que o enfrentamento do desafio de fortalecimento de sua equipe resultou na construção de um novo quadro de referência para as relações funcionário-organização e funcionário-trabalho. Modificou substancialmente as políticas e práticas de gestão de pessoas, as quais foram

essenciais para aperfeiçoar a atuação da organização. Indica, assim, que as mudanças estão relacionadas à aprendizagem organizacional tanto de ciclo simples quanto de ciclo duplo.

O processo de fortalecimento da atuação de sua equipe resultou no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento das competências organizacionais do Estrela Nova, assim como, no aperfeiçoamento de sua competência essencial. Além de assegurar a sua sobrevivência e renovação, estas têm permitido que a entidade realize sua missão e cumpra seus objetivos.

## 7. CONCLUSÃO

Esta dissertação abordou as mudanças ocorridas em organizações comunitárias da periferia urbana da cidade de São Paulo e procurou identificar se e como estas estavam relacionadas a processos de aprendizagem organizacional e se esta relação resultou no desenvolvimento ou aperfeiçoamento de competências organizacionais. Sua base teórica foi, assim, desenvolvida a partir das teorias sobre a aprendizagem e competência organizacional. Das bases teóricas apresentadas no capítulo 4, foram destacadas as ferramentas teóricas para os estudos e análises apresentados no capítulo 6.

Para o estudo das mudanças ocorridas nas organizações comunitárias procedeu-se, primeiramente, à identificação dos desafios que, para serem superados, desencadearam alterações em seus recursos organizacionais.

A verificação da relação destas mudanças com a aprendizagem organizacional foi realizada, por sua vez, através da constatação, ou não, da institucionalização dos conhecimentos desenvolvidos em suas memórias organizacionais. Diante desta constatação, conduziu-se a análise da extensão e profundidade em que a aprendizagem organizacional afetou as organizações e identificaram-se as formas através das quais os conhecimentos foram adquiridos, disseminados e institucionalizados.

A identificação das competências organizacionais desenvolvidas ou aperfeiçoadas foi conduzida mediante análise de ações/atividades realizadas pelas entidades pesquisadas através da articulação e mobilização de recursos organizacionais desenvolvidos e/ou aperfeiçoados no processo de superação dos desafios por elas enfrentados.

No que tange aos resultados da pesquisa realizada, a análise dos dados coletados no Centro Comunitário e Recreativo do Jardim Macedônia e no Movimento Comunitário Estrela Nova

aponta que ocorreram mudanças significativas em seus recursos quando estas comunidades enfrentaram um relevante desafio à continuidade e aperfeiçoamento de sua atuação, assim como, que estas estão relacionadas à aprendizagem organizacional, indicando a ampliação de seus patrimônios de conhecimento. Mas desta aprendizagem não resultaram, apenas, mudanças em seus conhecimentos e comportamentos, mas também o desenvolvimento de novos quadros de referência, regras e valores, que direcionam suas ações.

Estes resultados apontam para algumas dimensões conceituais da aprendizagem organizacional, sumarizadas por Vasconcelos e Mascarenhas (2007). São elas: ela é institucionalizada e o seu resultado é organizacional, partilhado, consensual, validado; envolve mudança nos padrões de comportamento; é o processo pelo qual são construídos significados comuns, sendo este base para o questionamento e inovação; e, ela ocorre em função de uma situação e do contexto social.

A análise dos processos de aprendizagem organizacional revelou, ainda, outras dimensões deste conceito. Ela apresentou-se como um processo contínuo e abrangente e que envolveu a interação coletiva/social, o compartilhamento de experiências, assim como a experimentação. De fato, nos casos estudados, os conhecimentos foram adquiridos e disseminados por meio de reuniões, de capacitações realizadas fora e dentro do contexto organizacional, de assessorias externas e através das experiências vivenciadas por seus membros diante de situações colocadas a eles por seu ambiente, isto é, através da prática. Quanto à institucionalização dos conhecimentos, esta se deu, principalmente, na forma de conhecimentos tácitos e explícitos, e apenas alguns destes últimos estão formalizados em documentos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Considerando a aprendizagem organizacional ocorrida no Centro Comunitário e no Estrela Nova, a permanência do emprego dos conhecimentos adquiridos e aperfeiçoados na sua atuação, e o fato de que estes não permaneceram inalterados desde que foram inicialmente adquiridos, verifica-se não só a dimensão contínua desta aprendizagem como também a existência da “espiral do conhecimento” proposta por Nonaka e Takeuchi (1997).

Os processos de aprendizagem organizacional redundaram, ainda, no desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências organizacionais importantes para as entidades, pois estas competências têm permitido a elas atender a demandas das comunidades nas quais estão inseridas, concretizar suas missões e renovar sua atuação. Apesar das diferenças existentes entre a configuração organizacional do Centro Comunitário e do Estrela Nova, resultado das suas diferentes trajetórias organizacionais, verificou-se que suas competências organizacionais e essenciais, valores e processos de aprendizagem organizacional guardam significativas similaridades entre si.

As competências organizacionais “estabelecer alinhamento e envolvimento dos funcionários com a organização”, detida pelo Estrela Nova, e “estabelecer o comprometimento com a organização”, do Centro Comunitário, aproximam-se estreitamente e revelam a importância devotada por elas ao comprometimento de seus funcionários com o trabalho, tendo em vista que reconhecem que eles constituem a base para que possam cumprir sua missão, atuar e implantar as mudanças que se fizerem necessárias.

A competência “obter aprovação de novos projetos”, do Centro Comunitário, por sua vez, se aproxima da competência “manter um grupo de apoiadores e parceiros” do Estrela Nova pois, ao obter projetos, o Centro passa a contar com apoiadores e parceiros. No entanto, no Estrela Nova esta competência não está relacionada apenas a suas atividades fim, mas foi estendida para a viabilização do desenvolvimento de seus funcionários. Embora a competência “obter aprovação de novos projetos” não tenha sido diretamente identificada a partir da análise do processo de fortalecimento da equipe do Estrela Nova, ela está presente nesta organização e resultou deste fortalecimento. São indícios disto a ampliação, diversificação, renovação e mudança nas atividades realizadas pela Organização. .

No que tange à diferença entre as outras competências organizacionais das entidades identificadas no estudo, algumas análises podem ser feitas. Há fortes indícios de que o Estrela Nova também detém as competências “implantar/executar projetos” e “conciliar diferentes projetos”, uma vez que vem executando, ao longo de sua trajetória, uma gama variada de

atividades. Quanto à competência “promover o desenvolvimento de seus funcionários”, esta não está presente no Centro Comunitário, assim como no Estrela Nova. A principal diferença consiste no fato de que não há um incentivo e viabilização sistemáticos para que todos os seus funcionários se capacitem. Em relação à competência “ter e utilizar instrumentos de gestão”, estes não existem no Centro Comunitário, como no Estrela Nova, no que tange a políticas e práticas de gestão de pessoas. Isto se deve, provavelmente, ao fato de o Centro contar com um grupo relativamente pequeno de funcionários, cuja gestão ainda pode ser feita de forma mais informal.

Considera-se importante que mais estudos sejam realizados sobre as mudanças ocorridas em organizações comunitárias e sua relação com processos de aprendizagem organizacional e desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências organizacionais. Por terem sido conduzidos dois estudos de caso e selecionadas entidades localizadas em uma mesma região da cidade de São Paulo e com as quais a pesquisadora possuía algum contato direto/indireto, acredita-se que estudos realizados em organizações de outras regiões de São Paulo ou cidades, possam revelar, ou não, outros resultados. Com isto, contribuir-se-ia para uma compreensão maior destas organizações, já que estudos sobre a aprendizagem organizacional descortinam diversas dimensões do modo de ser e atuar das organizações.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. **A evolução das organizações de apoio às entidades sindicais brasileiras: um estudo sob a lente da aprendizagem organizacional**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

ANTONELLO, Claudia Simone. A Metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. *In: RUAS, Roberto Lima et al. Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

\_\_\_\_\_. O processo de aprendizagem interníveis e o desenvolvimento de competências. **RBGN**, São Paulo, v. 9, n. 25, p.39- 58, set/dez 2007.

ARGYRIS, C. *Teaching smart people how to learn*. **Harvard Business Review**, p. 99-109, May-Jun, 1991.

\_\_\_\_\_. **Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_; SCHÖN, D. **Organizational learning**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

\_\_\_\_\_. SCHON, D. A. Organizational learning II – Theory, method and practice. Wokingham, **Reading**, Mass Addison-Wesley. XXIX, 305, 1996.

ASSIS, Lilian Bambira de *et al.* Gestão de recursos humanos no terceiro setor: um estudo descritivo das organizações de Belo Horizonte. *In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD)*, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

ASSUMPCÃO, Joubert. O papel das competências técnico-organizacionais na estratégia organizacional: evidências de cinco organizações não governamentais no Rio de Janeiro (1996-2004). *In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD)*, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

BARR, P. S. *et al.* Cognitive change, strategic action, and organizational renewal. **Strategic Management Journal**, v.13, p. 15-36, 1992.

BARRETO, Maria Inês. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. *In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Nuria Cunill (Org.). O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999.

BARNEY, J. B. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. **Journal of Management**, Tallahassee FL, v. 17, p. 99-120, 1991.

BARNEY, J. B. **Gaining and Sustaining Competitive Advantage**. New York: Addison-Wesley, 1996.

BITENCOURT, Claudia. A Gestão de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional – a experiência de três empresas australianas. *In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 25.*, 2001, Campinas/SP. **Anais...** Campinas/SP: ANPAD, 2001.

BOSE, Mônica. **Gestão de pessoas no terceiro setor**. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

BOULLOSA, Rosana de Freitas; SCHOMMER, Paula Chies. Limites da natureza da inovação ou qual o futuro da gestão social? *In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 32.*, 2008, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

CARVALHO, Nanci Valadares de. **Autogestão: o nascimento das ONGs**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CANGELOSI, V. E.; DILL, W. R. Organizational Learning: Observation Toward a Theory. **Administrative Science Quarterly**, Cornell University, v. 10, n. 2, p. 175-203, Sep. 1965.

CYERT, R.; MARCH, J. **A behavioral theory of the firm**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963.

COSTA JUNIOR, L. C. **Cadernos do III setor: terceiro setor e economia social**. São Paulo: FGV, n. 2, abr. 1998.

CROSSAN, M. M. *et al.* **An organizational learning framework: from intuition to institution**. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

DUTRA, Joel Souza. (Org.). **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas – modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. *In: Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem – desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, Mark; *et al.* Constructing contributions to organizational learning: Argyris and de next generation. **Management Learning**. Edição Especial 2004, v. 35, n. 4, Dec. 2004.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha. **Competências e performance organizacional: um estudo empírico**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-

Graduação em Administração de Empresas – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

FERNANDES, R. C. **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. *Organization learning. The Academy Management Review*, v. 10, n. 4, Oct., p. 803-813, 1985.

FISCHER, André Luiz. Um resgate histórico e conceitual dos modelos de gestão de pessoas. *In: FLEURY, Maria Tereza Leme (coord). As pessoas na organização.* São Paulo: Gente, 2002.

\_\_\_\_\_. **A constituição do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil – um estudo sobre as empresas consideradas exemplares.** São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_; FLEURY, Maria Teresa Leme; URBAN, Tatiana Proença. *Cultura e competência organizacional.* *In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Teresa Leme; RUAS, Roberto (orgs.). Competências: conceitos, métodos e experiências.* São Paulo: Editora Atlas, 2008.

FISCHER, Rosa Maria. **O desafio da colaboração.** São Paulo: Gente, 2002.

FISCHER, Rosa Maria. *Mudança e transformação organizacional.* *In: FLEURY, Maria Tereza Leme. (coord). As pessoas na organização.* São Paulo: Gente, 2002

\_\_\_\_\_; BOSE, Monica; SCHOENMAKER, Luana. Especificidades da gestão de pessoas no terceiro setor. **Relatório de Pesquisa,** CNPq, 2005.

FLEURY, Maria Tereza Leme. A gestão de competência e a estratégia organizacional. *In: FLEURY, Maria Tereza Leme. (coord). As pessoas na organização.* São Paulo: Gente, 2002.

\_\_\_\_\_; Oliveira Junior, Moacir de Miranda. Aprendizagem e gestão do conhecimento. *In: FLEURY, Maria Tereza Leme. (coord). As pessoas na organização.* São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas. 2004.

GARISSON, John. W. **Do confronto à colaboração: relações entre sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil.** Brasília: Banco Mundial, 2000.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Reivindicações populares urbanas: um estudo sobre as associações de moradores em São Paulo.** São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Cadernos CRH,** Salvador, v.21, n. 54, p. 439-455, Set/Dez.2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE**, São Paulo, v. 35, n.3, p.20-29, 1995.

GRANT, R.M. The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implication of Strategy Formulation. **California Management Review**, Berkeley CA, v. 33, n. 3, p. 114-135, Spring. 1991.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P.; STARBUCK, W. (org.). **Handbook of organization design**. Oxford: Oxford University, p. 3-27, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

KIM, D. H. *The link between individual and organizational learning*. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 35, n. 1, p.37-50, 1993.

KOLB, D. A. **Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1978.

\_\_\_\_\_. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem: relato dos sucessos das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

LANDIM, Leilah. **Para além do mercado e do Estado? Filantropia e cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Iser, 1993. (Série Textos de Pesquisa).

LEONARD, D. **Wellspring of knowledge: building and sustaining the sources of innovation**. Boston: Harvard Business School Press, 1995.

LOIOLA, Elizabeth; BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **RAC**, v. 7, n. 3, jul/set, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDONÇA, Patricia; ARAÚJO, Edgilson Tavares de. ONGs e cooperação internacional: entre a dependência e a busca pela sustentabilidade. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 32., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

MILLS, J. *et al.* **Competing through competences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MOINGEON, Bertrand; EDMONDSON, Amy (Eds.) **Organizational learning and competitive advantage**. London: Sage, 1996.

MOVIMENTO NOSSA SÃO PAULO - MNSP. **Indicadores básicos da cidade de São Paulo 2009**. São Paulo, 2009.

NONAKA, I. A empresa criadora de conhecimento. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem: relato dos sucessos das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

\_\_\_\_\_; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

PENROSE, E. **The theory of the growth of the firm**. Oxford: Brasil Blackwell, 1980.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do estado para a cidadania**. São Paulo: Editora 34, 1998.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. *The core competence of the corporation*. **Harvard Business Review**, Boston, v. 68, n.3, p.79-91, May/Jun., 1990.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G.. **Competindo pelo future: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1995 .

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. *In: EASTERBY-SMITH, M. et al (org.). Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, p.41-63, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Comunidade empurra crescimento no Campo Limpo*. Disponível em <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/campo\\_limpo/historico/index.php?p=131](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/campo_limpo/historico/index.php?p=131)>. Acesso em 15/06/2009.

PROENÇA, A. Dinâmica estratégica sob uma perspectiva analítica: refinando o entendimento gerencial. **Arch'e**, ano VIII, n. 23, p. 96-133, 1999.

RUAS, Roberto Lima. Gestão por Competências: uma contribuição à estratégia das organizações. *In: RUAS, Roberto Lima et al. Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SALAMON, Lester M. A emergência do terceiro setor - uma revolução associativa global. **Revista de Administração**, São Paulo, v.33, n.1, p. 5-11, jan/mar 1998.

SANCHEZ, R. *et al*. Introduction: towards the theory and practice of competence-based competition. *In: \_\_\_\_\_*. **Dynamics of competence-based competition: theory and practice in the new strategic management**. England: Elsevier, p. 1-35, 1996.

SANCHEZ, R. Managing knowledge into competence: the five learning cycles of the competent organization. *In: \_\_\_\_\_* (Org.). **Knowledge management and organizational competence**. Oxford: Oxford University Press, p. 3-38, 2001.

SCHÖN, D. *Organizational Learning*. *In: MORGAN, G. Beyond Method: strategies for social research*. California: Sage Publications, 1983.

SELLTIZ, Claire *et al*. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1975.

SILVA, Fernando Moraes Quintino da. Reconhecimento das ONGs pelo Estado: Certificações e Qualificações Federais. **Revista Eletrônica Integração**. Acesso em 10/05/2009.

TAKAHASHI, Adriana. **Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

TAYLOR, James. *NGOs as Learning Organizations*. Community Development Resource Association. **Centre For Development Practice**, 1998. Disponível em <<http://www.cdra.org.za/articles/NGOs%20as%20Learning%20Organisations%20-%20by%20James%20Taylor.htm>>. Acesso em 14/12/2008.

TEIXEIRA, Enise Barth *et al.* Cooperação e aprendizagem organizacional em organizações sociais estruturadas em redes de cooperação: o caso da rede integração social. *In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD)*, 22., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

TEODÓSIO, Armindo dos Santos; RESENDE, Grazielle Andrade. Desvendando o terceiro setor: trabalho e gestão em organizações não-governamentais. *In: MOREIRA NETO, A. C.; NABUCO, M. R. (orgs.) Relações de trabalho contemporâneas*. Belo Horizonte: Instituto de Relações do Trabalho da (IRT) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999.

TEODÓSIO, Armindo dos Santos. Pensar pelo avesso o terceiro setor: mitos, dilemas e perspectivas da ação social organizada no Brasil. *In: STENGEL, M. et al (orgs.) Políticas públicas de apoio sociofamiliar* – curso de capacitação de conselheiros municipais e tutelares. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001, p. 85-124.

VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia; MASCARENHAS, André Ofenhejm. *Organizações em Aprendizagem*. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Debates em Administração).

WERNERFELT B. A resource based view of the firm. **Strategic Management Journal**, Hoboken NJ, v. 5, p. 175-180, 1984.

IN, Robert K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. 3 ed. São Paulo: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados sobre o respondente:

Nome:

Data de ingresso na organização:

Funções já desempenhadas na organização e respectivos períodos:

Dados sobre a organização e eventos (desafios)

- 1) Quais são os objetivos atuais da organização?
- 2) Nos últimos 10 anos, quais foram os principais desafios enfrentados pela organização? (abordar o que foi o problema, por que foi um problema, sua origem e quando se deu)
- 3) Como a organização lidou com este(s) desafio(s)?

As questões a seguir deverão ser respondidas para o principal desafio vivenciado e superado pela organização.

### Conhecimentos, habilidades e experiências

- 1) O que a organização precisou aprender ou desenvolver para superar/se adequar ao desafio \_\_\_\_? Por quê?
- 2) Destes elementos, qual(is) a organização já possuía antes do desafio \_\_\_\_ e qual(is) precisou adquirir?
- 3) Dos elementos que a organização já possuía, eles mudaram por conta do desafio \_\_\_\_? Se mudaram, o que mudou? Como foram desenvolvidos? O que facilitou o desenvolvimento destes elementos? E o que dificultou?
- 4) Em relação aos elementos que a organização precisou adquirir, como isso se deu? O que facilitou a aquisição destes elementos? E o que dificultou?
- 5) Estes elementos (novos ou não) foram em algum momento passados/transmitidos para as pessoas que atuam em todas as atividades e níveis da organização? Se sim, como? O que facilitou a sua transmissão? E o que dificultou? Se não foram passados/transmitidos, por que não foram?
- 6) Os elementos citados são utilizados no dia-a-dia da organização, isto é, em suas atividades, nas suas regras/normas, procedimentos etc.? Exemplifique. Se são utilizados, o que facilitou a sua utilização? Há algo que dificultou, mas que foi

superado para que passassem a ser utilizados? Se não são utilizados, por que não são? O que dificultou a sua utilização/incorporação?

### Procedimentos e sistemas

- 1) Pensando em procedimentos, sistemas, regras/normas, quais foram centrais para que a organização superasse/se adequasse ao desafio\_\_\_\_? Por quê?
- 2) Destes, qual(is) a organização já possuía antes do desafio\_\_\_\_e qual(is) precisou(aram) ser criado(s) para que a organização superasse/se adequasse ao desafio?
- 3) Estes procedimentos, sistemas, regras/normas são usados nos trabalhos das diferentes atividades da organização? Se sim, de que forma são usados? Se não, por que não?

### Cultura e valores da organização

- 1) Para que a organização superasse/se adequasse ao desafio\_\_\_\_\_, quais valores, crenças e comportamentos foram centrais? Por quê?
- 2) Destes valores, crenças e comportamentos, qual(is) já existia(m) e qual(is) a organização passou a ter/valorizar em decorrência do desafio?
- 3) Estes valores, crenças e comportamentos direcionam as ações das diferentes atividades da organização? Se sim, como é possível verificar isso? Se não, por que não?

### Redes de Relacionamento

- 1) Quais pessoas e organizações (pessoas/grupos da própria organização, autoridades legais, consultores, financiadores, parceiros etc) foram centrais para que a organização superasse/se adequasse ao desafio \_\_\_\_\_? Por quê?
- 2) Antes do desafio\_\_\_\_\_, a organização já se relacionava com estas pessoas/organizações? Se não, como começou(aram) este(s) relacionamento?
- 3) O relacionamento com estas pessoas/organizações continua da mesma forma depois deste desafio\_\_\_\_ ou mudou? O que mudou?

### Recursos Tangíveis

1. Em termos de prédios, funcionários, titulações/ qualificações/certificações, o que foi central para que a organização superasse/se adequasse ao desafio \_\_\_\_\_? Por quê?
  2. Destes elementos, qual(is) já existia(m) na organização e qual(is) a organização precisou modificar/adquirir? Destes últimos, de que forma isso ocorreu?
- Competências Organizacionais
- 1) O enfrentamento e superação do desafio\_\_\_\_\_ possibilitou que a organização desenvolvesse ou aperfeiçoasse alguma(s) ação(ões)/atividade(s)?
  - 2) Tal(ais) ação(ões)/atividade(s) contribuem para a sobrevivência da organização? Por quê?
  - 3) Na sua opinião, tal(ais) ação(ões)/atividade(s) tem(têm) permitido que a organização se diferencie de outras com objetivos semelhantes? Explique.