

Organizações de aprendizagem: o caso de uma universidade pública do nordeste do Brasil

Elisabeth Loiola, Edgard Rebouças de Assis Neto e
Marcelo Santos Amaral

RESUMO

Considerando que Organizações de Aprendizagem (OA) e desempenho estão positivamente relacionados, objetiva-se identificar se uma Instituição de Ensino Superior, federal, pública e de grande porte, do Nordeste do Brasil, é OA. As percepções dos entrevistados são levantadas por pesquisa survey de amostra não probabilística, usando-se o instrumento multinível Dimensions of Learning Organization Questionnaire – DLOQ-A. A pesquisa qualitativa realiza-se por análise documental e caracteriza a IES e o setor educacional no mundo e no Brasil. Do total de 7638 questionários enviados aos servidores, 403 retornam e 378 são válidos. Análise Fatorial Confirmatória (AFC) demonstra um bom ajuste do modelo aos dados. Analisam-se os dados dos fatores e itens de forma global e entre docentes e servidores técnico-administrativos e calculam-se as correlações intra e interfatores. Os resultados corroboram as hipóteses de que os servidores pesquisados não percebem a IES como OA, que as percepções dos docentes sobre a IES como OA são melhores que as dos servidores técnico-administrativos e que os servidores da IES percebem relações mais fortes entre os níveis individual de aprendizagem e o grupal, e entre os níveis grupal de aprendizagem e o organizacional. Esses resultados somam-se a outras pesquisas para maior acumulação de conhecimentos sobre IES como OA. Preenchem lacuna observada nesse campo de estudo no Brasil. Podem também subsidiar a formulação dos Planos de Desenvolvimento Institucional e políticas das IESs, mais focados em mecanismos e processos de aprendizagem nos três níveis de OA (individual, grupal e organizacional), impactando positivamente o desempenho de servidores e de IES.

Palavras-chave: organizações de aprendizagem (OA); desempenho; DLOQ; IES.

Learning organizations: the case of a public university in the northeast of Brazil

ABSTRACT

Since learning organizations (LOs) and performance are positively related, the aim is to identify whether a large, federal, public higher education institution in northeast Brazil is an LO. The interviewees' perceptions were gathered through a non-probability sample survey using the multilevel Dimensions of Learning Organization Questionnaire – DLOQ-A. The qualitative research, carried out through documentary analysis, characterizes HEIs, the education sector in the world, and Brazil. We sent employees 7,638 questionnaires. Of the employees returned (403), 378 were valid. Confirmatory Factor Analysis (CFA) shows that the model fits the data well. We analyzed factor and item data globally and between teachers and technical-administrative staff. Correlations intra- and inter-factor were calculated. The results corroborate the hypotheses that the staff surveyed do not perceive the HEI as OA, that teachers' perceptions of the HEI as OA are better than those of technical-administrative staff, and that HEI staff perceive stronger relationships between individual learning level and the group level, and between group learning level and the organizational level. These results add to other researches to further accumulate knowledge about HEIs as OA. They fill a gap in this field of study in Brazil. They can also support the formulation of Institutional Development Plans and HEI policies that focus on learning mechanisms and processes at the three levels of OA (individual, group, and organizational), positively impacting the performance of employees and HEIs.

Keywords: learning organizations (OL); performance; DLOQ; HEI

Recebido em: 03/08/2023

Revisado em: 16/05/2024

Aprovado em: 17/11/2024



Elisabeth Loiola 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil.

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Doutora em Administração,

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

beteloiola10@gmail.com

Edgard Rebouças de Assis Neto 

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Mestre em Administração,

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

edgarr@ufba.br

Marcelo Santos Amaral 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil.

Doutor em Administração,

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

marcelo.amaral@uesb.edu.br

Introdução

Desde o lançamento do célebre livro de Peter Senge em 1977, pesquisas no campo de Organizações de Aprendizagem (OA) espalham-se em diferentes continentes, países e tipos de organizações, a partir de múltiplos métodos e abordagens, mostrando que o conceito de OA espelha um fenômeno global e atual (Goh, 2019; Örtenblad & Koris, 2014; Santa, 2015). Apesar dessa evolução, o campo de pesquisa em OA ainda é muito criticado por subjetivismo (Goh, 2019), baixa replicabilidade (Santa, 2015), ambiguidade conceitual (Örtenblad & Koris, 2014), definições vagas e românticas (Goh, 2019; Rupčić, 2019), violação da propriedade de previsão (Santa, 2015), veiculação de uma visão sempre positiva e neutra da aprendizagem (Santa, 2015), e fragmentação e não-cumulatividade de conhecimentos (Örtenblad & Koris, 2014). Pesquisas sobre organizações de ensino como OA, em especial, concorrem para agravar o quadro geral antes traçado, pouco se verificando avanços práticos e teóricos (Field, 2019; Kools, Govaerts, & Steijn, 2020). Além disso, são escassas, sobretudo aquelas com foco em fatores que influenciam o desempenho das organizações de ensino superior (Field, 2019; Örtenblad & Koris, 2014).

Em contraste com a visão negativa antes relatada, argumenta-se que o campo de pesquisa e intervenção em OA encontra, desde final dos anos 1990, maior delimitação conceitual e de métodos. Em paralelo, também avançam medidas de OA (Goh, 2019), decrescem artigos meramente teóricos e aumentam os empíricos (Tuggle, 2016). Observa-se ainda tendência ao diálogo entre abordagens de Aprendizagem Individual (AI), Aprendizagem Organizacional (AO), Aprendizagem de Grupo (AG) e OA (Doyle & Johnson, 2019; Turner, Baker, & Kellner, 2018). Forte contribuição a esse movimento vem do modelo *Dimensions of Learning Organization* de Marsick e Watkins (1996, 1999, 2003), lançado em final dos anos 1990, e de sua ampla difusão.

Esse modelo incorpora uma perspectiva cultural de aprendizagem e define OA como um tipo de organização apto a aprender, a mudar continuamente e a remover barreiras à aprendizagem. É multinível e multidimensional, articulando de forma teoricamente consistente os conceitos de AI, de AG e de AO como níveis de OA (Turner *et al.*, 2018). Nesse modelo de OA, AG figura como ponte entre AO e AI (Watkins, 2005). O desenvolvimento do *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire – DLOQ* (Yang, 2003; Yang, Watkins, & Marsick, 2004) marca uma nova etapa de testes empíricos do modelo referido. Fatores e itens do DLOQ são sobre pessoas (nível individual) e estruturas (níveis grupal e organizacional) (Marsick & Watkins, 1999; Yang *et al.*, 2004). Mais de 70 *papers* reúnem evidências de validação do DLOQ em diferentes países, culturas, organizações e tipos de trabalhadores (Watkins & Dirani, 2013; Watkins & Kim, 2018), inclusive no Brasil (Meneses, Guimarães & Bido, 2011). Mais recentemente, a meta análise de Ju, Lee, Park e Yoon (2021) novamente confirma a estrutura fatorial do DLOQ, dividida em três níveis (individual, grupal e organizacional) e sete fatores. Corrobora ainda relações positivas entre organizações de aprendizagem, desempenho organizacional e atitudes dos empregados. Esses sucessivos testes demonstram a robustez do modelo *Dimensions of a Learning Organization*, que deixa de representar

uma teoria informal largamente aceita para representar uma teoria formal largamente aceita (Turner *et al.*, 2018).

Pesquisa na base Scielo, em 15 de junho de 2024, com o termo *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire*, sem definição de tempo de corte, recuperou apenas oito artigos. A análise dos sumários desses artigos mostra que apenas dois são sobre OA e testam o DLOQ no Brasil (Meneses *et al.*, 2011) e em Cuba (Quesada Morales, Cruz Ruíz, & Martinez Rodrigues, 2018). Na base Spell, também na mesma data, com o mesmo termo de busca no sumário e sem definição de tempo de corte, 14 artigos são recuperados. Desse total, um já está incluído na busca anterior e mais cinco usam o DLOQ: Duarte, Paiva, Lima, e Araújo (2021) investigam as relações entre cultura de aprendizagem e comprometimento; Amaral, Paiva, e Lima (2020) pesquisam a cultura de aprendizagem em uma organização pública brasileira; Leal, Palácios, e Nazareth (2020) focam cultura de aprendizagem organizacional e adoção de novas tecnologias educacionais em uma IES brasileira; Joo e Mclean (2020) analisam relações entre cultura de aprendizagem e características do trabalho de trabalhadores do conhecimento na Coreia do Sul; e Queiroz, Ferraz, Lima, Ferraz, e Cabral (2014) investigam cultura de aprendizagem em uma empresa recém-privatizada da malha ferroviária brasileira. Os dados das buscas mostram que estudos com base no modelo *Dimensions of a Learning Organization* e seu instrumento DLOQ ainda são escassos no Brasil, com apenas um artigo com foco em uma IES privada.

Localizando-se no campo contestado, mas promissor, de OA, este artigo abraça o modelo multinível e multidimensional de Watkins e Marsick (1999) e de Marsick e Watkins, (1999, 2003), e seu instrumento, o DLOQ (Yang, 2003; Yang, *et al.*, 2004), já relativamente consagrados por sua capacidade de elidir problemas em pesquisas com foco em OA (subjetivismo, baixa replicabilidade, não-cumulatividade de resultados, ambiguidade), antes referidos. Segue tendência do campo de ênfase em trabalhos empíricos. Toma como objeto uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública cuja missão é formar quadros e produzir conhecimento para o quê o capital intelectual é ativo crucial, em contexto de mudanças em seus marcos regulatórios (Bui, Ituma, & Antonacopoulou, 2013; Brandalise, Barbosa, & Heinzle, 2022; Pascuci & Fishlow, 2023), de intensificação de pressões competitivas entre modelos de ensino e por melhores indicadores de desempenho (Bui & Baruch, 2012; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2018), de luta por boas colocações em rankings e maior atratividade de alunos e fundos (Moreira & Ribeiro, 2022; Morosini, Cassol, & Faria, 2021), de ameaças à autonomia das IESs públicas e de redução de orçamento público destinado às IESs públicas e ao financiamento de bolsistas em IESs privadas (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes], 2023; Pascuci & Fishlow, 2023), de maior competição interna entre pares (Voolaid & Ehrlich, 2019) e diversificação de contratos de trabalho (Gemelli & Gloss, 2023).

Argumenta-se que o desempenho em ensino, pesquisa, extensão e gestão da IES e de seus servidores pode ser positivamente influenciado pelo clima pró-aprendizagem de OA. Melhorias em desempenho de servidores

e da IES são condições essenciais para melhorias do sistema de ensino superior no Brasil. Assim, objetiva-se identificar se uma IES federal, pública e de grande porte, do Nordeste do Brasil, é OA, segundo a percepção de seus servidores. Os resultados da pesquisa proposta contribuem para maior acumulação de conhecimentos sobre organizações de ensino superior como OA, preenchem lacuna observada nesse campo de estudo no Brasil e podem informar práticas e políticas organizacionais consistentes e sustentáveis.

O artigo parte desta introdução que procura delinear o campo de pesquisa, as abordagens, o contexto e o método. Continua com a discussão teórica para aprofundar e demonstrar a pertinência e a robustez do modelo escolhido. Em seguida, encontram-se a contextualização setorial e a caracterização da IES pesquisada. Ainda nessa seção, definem-se o problema de pesquisa e as hipóteses, com base na teoria e em resultados de pesquisas empíricas, em peculiaridades dos marcos regulatórios do ensino superior, no mundo e no Brasil, e em algumas características específicas da IES pesquisada. Na seção de método, objetivos estão registrados, assim como o tipo de pesquisa, o instrumento e procedimentos de coleta e de análise dos dados. As últimas seções encerram a descrição e a discussão dos resultados com o teste das hipóteses e as conclusões.

Organizações de Aprendizagem (OA): conceito, modelo e resultados de pesquisa

OA é um tipo de organização que se mostra apta a aprender e a mudar continuamente, removendo barreiras à aprendizagem; uma organização que possui estruturas e processos de aprendizagem, nos níveis individual, grupal e organizacional, que se reforçam mutuamente (Marsick & Watkins, 2003; Watkins & Marsick, 1996, 1999). Esse conceito de OA constitui pilar do modelo multinível (organizacional, grupal e individual) e multidimensional *Dimensions of Learning Organization* (Figura 1). Lançado em 1993 com seis fatores, após a inclusão do fator 'Estímulo à liderança estratégica para aprendizagem' em 1996, passa a ter sete fatores (Kim, Egan, & Tolson, 2015). Neste modelo, OA se associa a AI, AG e AO. AG funciona como ponte para transformação de AI em AO (Watkins & O'Neil, 2013).

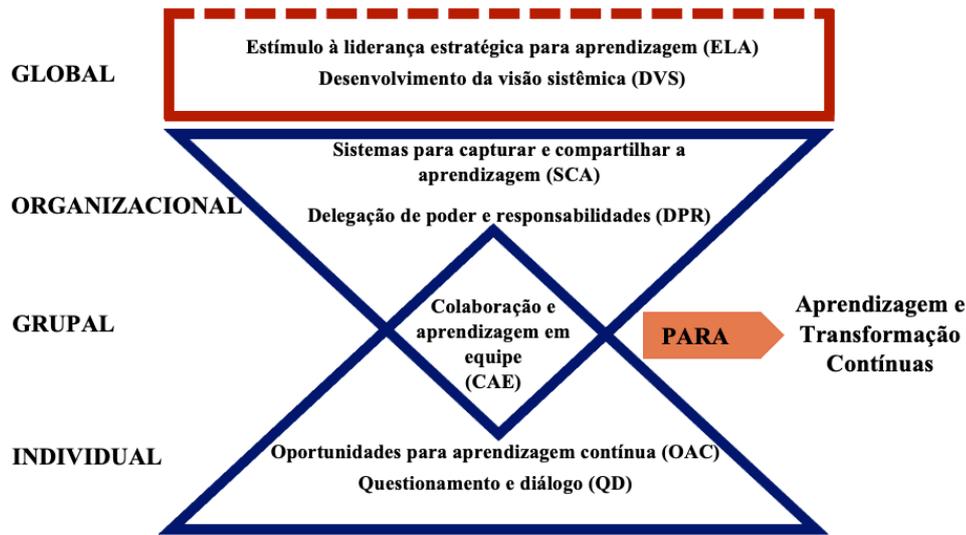


Figura 1 – Modelo Dimensions of Learning Organization

Fonte: Watkins, 2005, p. 415

Em 2003/2004, o modelo *Dimensions of Learning Organization* é usado como base para o desenvolvimento e teste do DLOQ (Yang, 2003; Yang *et al.*, 2004). Utilizado até 2018 em 74 artigos – dos quais a maioria (39) utiliza sua versão completa, 26 usam a versão de 21 itens e nove desenvolvem-se com base na versão unidimensional de sete itens (Watkins & Kim, 2018) –, o DLOQ reúne evidências de validação em diferentes países, culturas, setores e por tipos de respondentes (Watkins & Dirani, 2013; Watkins & Kim, 2018; Ju *et al.*, 2021). Sua versão de 21 itens (DLOQ-A), em particular, apresenta características psicométricas equivalentes às da versão completa (Ju *et al.*, 2021; Watkins & Kim, 2018; Yang *et al.*, 2004), embora haja relatos de multicolinearidade em relação à medida completa (Kim *et al.*, 2015; Menezes *et al.*, 2011). No Brasil, o DLOQ-A se mostra medida mais robusta que a versão completa de 43 (Menezes *et al.*, 2011).

Pesquisas com base no DLOQ corroboram relações positivas entre OA e desempenho das organizações (Kim, Watkins, & Lu, 2017; Mitić, Nikolić, Jankov, Vukonjanski, & Terek, 2017; Pokharel & Choi, 2015; Watkins & Dirani, 2013), carreiras (Abu-Tineh, 2011), e comprometimento organizacional, satisfação no trabalho, comportamento inovador e engajamento no trabalho (Dirani, 2009; Egan, Yang, & Bartlett, 2004; Joo & Shim, 2010). Os estudiosos Queiroz *et al.* (2014) adotam o DLOQ para analisar a configuração da cultura de aprendizagem e suas dimensões predominantes entre funcionários, antes e depois do processo de privatização em uma organização concessionária da malha ferroviária brasileira, que é alvo de cobranças de melhoria de desempenho. As dimensões ‘Oportunidades de aprendizagem contínua’ e ‘Liderança estratégica para a aprendizagem’ mostram escores classificados como moderados. Os autores consideram que os resultados podem informar práticas organizacionais mais atualizadas.

Objetivando analisar a influência da cultura de aprendizagem no desempenho organizacional em uma empresa pública estadual brasileira com

base no DLOQ, Amaral *et al.* (2020) indicam que as dimensões ‘Colaboração e aprendizagem em equipe’ e ‘Delegação de poder e responsabilidade’ são as que mais influenciam, por ordem de citação, os desempenhos financeiros e não financeiros da organização pesquisada. Joo e Mclean (2020) pesquisam trabalhadores do conhecimento em quatro organizações sul-coreanas, usando o DLOQ e a pesquisa diagnóstico do trabalho (JDS). Análise de correlação canônica mostra que as sete dimensões do DLOQ se correlacionam de forma mediana, mas significativa, com as características do trabalho principal (variedade, identidade, significado, autonomia e *feedback*), explicando 34% da variação compartilhada entre os dois conjuntos de variáveis. Ademais, ressaltam que os efeitos do fator de nível individual ‘Questionamento e diálogo’, do fator de nível grupal ‘Colaboração e aprendizagem em equipe’ e do fator de nível organizacional ‘Sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem’ foram maiores no *feedback*, na autonomia, no significado da tarefa e nas características do trabalho para os trabalhadores pesquisados. Investigando as relações entre cultura de aprendizagem e comprometimento na Companhia de Saneamento da cidade de Fortaleza/CE, Duarte *et al.* (2021) apontam que os funcionários estatutários têm maior vínculo emocional e identificação com a organização, assim como experimentam maior oportunidade para aprender e desenvolver-se no trabalho que os terceirizados.

O modelo de OA e o DLOQ têm sido usados em investigação de organizações de ensino, básico e superior. Watkins (2005) pondera que políticas e práticas com base nos fatores do DLOQ podem ser desenvolvidas em organizações de ensino superior para estimular mudanças em geral e de clima de aprendizagem em particular. A mesma autora mostra que a utilização do DLOQ permite trazer à tona diferenças de percepções dos pesquisados em relação aos mesmos contextos. Pesquisando *on line*, professores da Universidade do Estado de Oklahoma, Song, Martens, McCharen e Ausburn (2011) evidenciam que clima de aprendizagem exerce influência direta e positiva na percepção de clima de inovação, autonomia e intenção de *turnover*. No entanto, em discussões informais, os participantes da pesquisa desses últimos autores relataram grande concentração de tempo com os alunos em sala de aula, preparando-os para testes padronizados de credenciamento, e pouco contato com outros professores. Assim, o que à primeira vista seria considerado autonomia, é, de fato, isolamento. Ademais, os professores parecem reagir de forma diferente a essa realidade: os que têm intenção de *turnover* valorizam mais a autonomia no trabalho, enquanto os que não têm essa intenção provavelmente acham que a autonomia é menos importante, atribuindo maior importância às reações dos supervisores e administradores (Song et al, 2011).

Já Abu-Tineh (2011) avalia os níveis individual, grupal e organizacional de OA da universidade do Qatar e suas relações com resiliência de carreira. Mostra que os pesquisados adotam práticas de aprendizagem nos três níveis, pois as médias encontradas situam-se acima do ponto médio da escala DLOQ, e que as aprendizagens em nível departamental (grupal) são maiores que nos níveis individual e organizacional. Conclui que, em nível da IES (organizacional), o processo de aprendizagem é influenciado por um conjunto amplo de fatores sociais, políticos e estruturais mais do que nos

níveis individual e departamental (de grupo). Com foco em docentes nas Escolas de Ciências, e de Humanidades e Educação, do Núcleo de Sucre da Universidade Oriente (Cumaná-Venezuela), Peroza de Marin (2014) evidencia que os escores médios dos fatores são relativamente baixos e que não há diferenças significativas entre respondentes por escola. Verifica, além disso, que os fatores 'Aprendizagem contínua' e 'Sistemas para capturar e compartilhar aprendizagem' não se confirmam após análise dos dados por fator.

Já Voolaid e Ehrlich (2017) pesquisam duas IESs da Estônia. Concluem que tais IESs são OAs, uma vez que a média geral dos fatores do DLOQ (3,72) está acima do ponto médio da escala Likert de seis pontos. Novamente, Voolaid e Ehrlich (2019), em pesquisa em uma escola de administração pública da Estônia, apontam que os escores dos fatores de OA no DLOQ são importantes porque quanto maior o escore mais apta a organização se mostra na resolução de problemas estratégicos. Verificam ainda que os efeitos de mudanças no processo democrático de escolha por voto direto de reitores e diretores de unidades dessa IES tendem a afetar negativamente as dimensões 'Questionamento e diálogo' e 'Colaboração em equipe', em função da perda de confiança na organização e aumento da competição entre seus servidores.

Em pesquisa realizada em uma escola de um grande distrito educacional dos Estados Unidos com maior foco sobre seus gestores gerais, diretores de unidades e lideranças seniores, antes e depois de processo de intervenção guiado pelos princípios de OA, King Smith, Watkins, & Han (2020) mostram que o fator OAC teve a maior média antes da intervenção, enquanto QD (3,98) e SCA (3,91) obtiveram os menores escores. Em busca de resposta à questão de pesquisa sobre ocorrência de mudanças na cultura organizacional, a comparação entre as médias dos fatores do DLOQ antes e depois da intervenção evidenciou mudança estatisticamente significativa apenas no fator 'Sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem' (SCA). Segundo as autoras, esse resultado explica-se pelo exíguo prazo entre a finalização da intervenção e a medição dos resultados. Apesar desses resultados e com base em resultados de pesquisa qualitativa com alguns envolvidos na pesquisa quanti, reafirmam que a construção de capacidade de aprendizagem mostra-se instrumental ao processo de mudança em geral e de comportamentos, em particular, enquanto o trabalho em equipes multifuncionais leva ao sentimento de que "estamos todos no mesmo barco", o que favorece, por sua vez, ampliação dos limites de ação dos pesquisados e, conseqüentemente, favorece a cultura de aprendizagem. Acrescentam que a construção de competências individuais para aprender não é uma tarefa individual, mas de grupo e de organizações; que a criação de clima de aprendizagem é condição necessária para o sucesso organizacional; e que os líderes desempenham papel para a instituição de visão compartilhada e cultura de aprendizagem.

Os pesquisadores Leal *et al.* (2020) usam o DLOQ para investigar como as novas tecnologias são utilizadas pelos docentes e quais as estratégias utilizadas pelos gestores na mobilização desse processo em uma IES privada, localizada no estado do Pará. Encontram um índice de

cultura de aprendizagem geral de 4,99, em uma escala de 1 a 6, sendo que 'Oportunidades para a aprendizagem contínua' foi a dimensão com maior destaque, e uma relação positiva entre cultura de aprendizagem organizacional e adoção de novas tecnologias educacionais pelos docentes. Alertam, no entanto, sobre a necessidade da IES estudada adequar sua estrutura tecnológica para maior efetividade do uso das novas tecnologias nas práticas pedagógicas dos docentes.

Por outro lado, Örtenblad e Koris (2014) apontam, com base em revisão da literatura, que as aprendizagens das instituições de ensino superior são mais de ciclo simples, de melhorias em práticas em uso (*exploitation*), do que de ciclo duplo (*exploration*). Seguindo Watkins (2005), sugerem não apenas que as IESs evitem adotar estruturas por demais orgânicas e *student-customer oriented*. Para Dee e Leisyte (2017), a criação e o fluxo de conhecimento podem requerer o desenvolvimento de novas estruturas e a utilização de tecnologias informatizadas de comunicação sofisticadas pelas organizações de ensino superior. Essa postulação é reforçada por Al Shobaki, Abu-Naser, EL Talla, e Amuna (2018), em trabalho de pesquisa sobre o desempenho do corpo administrativo em três universidades palestinas da faixa de Gaza. Esses autores apontam que, na percepção dos respondentes, o desempenho no trabalho é elevado. Sugerem que gestores das universidades pesquisadas reforcem o sistema de acompanhamento do desempenho no trabalho, aumentem a participação nos processos decisórios, dando aos funcionários oportunidades de se expressarem em situações de solução de problemas de trabalho, e utilizem mais o sistema de rotação e de enriquecimento de cargos. Ahmad, Azam, Arshad, Ahmed e Zaman (2023), em pesquisa sobre relações de variáveis demográficas e OA em IES paquistanesas, encontram relação positiva e significativa entre OA, idade e gênero, e relação negativa e não significativa com experiência no cargo.

Em síntese, segundo abordagem adotada neste trabalho, OA detém estruturas e capacidades de aprendizagem, que estabelecem pontes entre AI, AG e AO (Watkins & Marsick, 1993; Watkins & O'Neil, 2013). Em nível organizacional, as influências derivam mais dos contextos gerais, sociais, políticos e estruturais, enquanto nos níveis individual e grupal as influências desses fatores são comparativamente menores (Abu-Tineh, 2011). Ainda em síntese, planos de desenvolvimento institucional, políticas organizacionais de recursos humanos, incluindo as de aprendizagem formal e informal (Watkins, 2005; Abu-Tineh, 2011; Akram, Watkins, & Sajid, 2013), estruturas organizacionais (Dee & Leisyte, 2017; Örtenblad & Koris, 2014; Watkins, 2005), cultura e clima pro-aprendizagem (King Smith *et al.*, 2020; Leal *et al.*, 2020), desenho do trabalho (Al Shobaki *et al.*, 2018; Joo & Mclean, 2020), regime de contratação (Duarte *et al.*, 2021; Gemelli & Gloss, 2023), sistemas de avaliação de desempenho (Al Shobaki *et al.*, 2018; Queiroz *et al.*, 2014), estilos de gestão e de liderança (King Smith *et al.*, 2020; Watkins, 2005), tecnologias (Dee & Leisyte, 2017; Leal *et al.*, 2020; Örtenblad & Koris, 2014), gênero (Ahmad *et al.*, 2023), e confiança (Voolaid & Ehrlich, 2019) influenciam a evolução dos fatores que fazem OA funcionar e impactar positivamente o desempenho individual e organizacional.

Contextos, problema de pesquisa e hipóteses

De acordo com o censo da educação superior do Inep de 2021, existem no Brasil 2.574 IESs, sendo a maioria privada. Esse total de IESs oferta 43.102 cursos de graduação e sequencial de formação específica, possui 8.987.120 alunos matriculados, dos quais 2.078.661 estão em cursos presenciais e 172.221 em cursos a distância em IESs públicas, enquanto 6.907.893 estão em instituições privadas (3.363.744 em cursos presenciais e 3.544.149, a distância). Os 10 maiores cursos por número de alunos matriculados em ordem decrescente são: Pedagogia, Direito, Administração, Enfermagem, Contabilidade, Psicologia, Sistemas de informação, Educação física, Medicina e Engenharia civil. Essas IESs empregam 360 mil docentes de graduação, em 2021, mesmo contingente de 10 anos atrás, cuja maioria é do sexo masculino, de idade média entre 40-41 anos, doutores, nas IESs públicas, e mestres, nas IESs privadas (Brasil, 2022).

Esse conjunto de IESs, cujo funcionamento (credenciamento, autorização, reconhecimento e fomento) é regulamentado e avaliado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), objetiva a formação de quadros e a criação e a disseminação de conhecimentos, por ensino, pesquisa e extensão (Moreira & Ribeiro, 2022; Morosini *et al.*, 2022; Oecd, 2018). Para tanto, o capital intelectual é ativo crucial, o que sinaliza a necessidade de priorização de investimentos em aprendizagens individuais, de grupos e organizacionais (Bui & Baruch, 2012).

As IESs dividem-se entre orientadas a pesquisas ou ao ensino (Bui & Baruch, 2012). Em universidades dedicadas a pesquisas, o ensino por projetos de pesquisa prevalece sobre o ensino orientado ao currículo, evidenciando-se, nesse último caso, uma relação negativa entre carga horária dedicada ao ensino e resultados de pesquisa, enquanto no primeiro caso a relação é positiva (Li & Yang, 2023). Enfrentam dinâmica competitiva nacional e internacional complexa e diversa, mas que, ao cabo e ao fim, se mostra como “uma corrida interminável” (Bui & Baruch, 2012, p. 2) em busca de boas colocações em rankings (Moreira & Ribeiro, 2022; Morosini *et al.*, 2021).

Políticas públicas para o setor de ensino superior estão mudando mundialmente (Pascuci & Fishlow, 2023). As políticas de avaliação em larga escala, em especial, privilegiam métricas quantitativas, *market-oriented*, em detrimento de indicadores qualitativos de avaliação de desempenho (Bettinson *et al.*, 2023; Brandalise *et al.*, 2022; Moreira & Ribeiro, 2022). Observam-se ainda alterações em sistemas de indicação de reitores e diretores de unidades (Voolaid & Ehrlich, 2019). A internacionalização propende a ser tratada como um fim (Moreira & Ribeiro, 2022; Morosini *et al.*, 2021). Suas definições mais usuais são despolitizadas e ahistóricas, negligenciam assimetrias geopolíticas, econômicas, diferenças culturais, responsabilidades éticas, e, conseqüentemente, falham em estimular o enfrentamento dessas assimetrias. Suas métricas centram-se em números de estudantes estrangeiros, de

mobilidade de docentes e de discentes (Buckner & Stein, 2020; Moreira & Ribeiro, 2022; Morosini *et al.*, 2021). A internacionalização também tem estimulado a concorrência interna entre grupos de pesquisa, que buscam firmar mais parcerias externas que internas, o que, muito frequentemente, bloqueia o compartilhamento de conhecimentos nas fronteiras das IESs (Leisyte, Vilkas, Staniskiene, & Zostautiene, 2017; Patrus, Dantas, & Shigaki, 2015; Voolaid & Ehrlich, 2019).

Boas posições em rankings e certificações, colocam-se como principais indicadores de sucesso e asseguram fluxos de alunos, e de recursos públicos e privados (Leisyte *et al.*, 2017; Li & Yang, 2023; Tumenas, 2021). Após grande adesão, verifica-se mais recentemente tendência ao incremento de fluxo de saída de IES dos principais rankings – *Times Higher Education (THE)*, *U. S. News & World Report and QS* –, a exemplo das sul-coreanas e de renomadas faculdades de direito – de Yale, Harvard, Stanford, Duke e Georgetown –, em função da falta de transparência de seus cálculos, da sobreavaliação dos impactos internacionais das pesquisas, em detrimento dos impactos locais, de problemas em relação à qualidade dos dados, da falta de transparência e de possíveis conflitos de interesses das organizações rankeadoras (Kisley, 2023).

Nesse contexto heterogêneo, de forte regulação governamental, em mudança e de competição acirrada, não só entre IESs, notadamente por alunado e por recursos públicos, mas também entre projetos de IES, e entre docentes, insere-se a IES nordestina pesquisada. Constituída em 1946, essa IES completou 76 anos em 2022, singularizando-se por crescentes heterogeneidades e complexidades estruturais. É a maior IES federal da Bahia com cinco *campi* e seus 52.171 alunos de graduação distribuídos em 100 cursos de graduação e 150 de pós-graduação presenciais, 2.876 professores permanentes, visitantes e substitutos, e 3.018 servidores técnico-administrativos (Ufba, 2022). A IES pesquisada não se enquadra nos modelos de orientada a pesquisa ou ao ensino (Bui & Baruch, 2012), apresentando-se como mista. Também segue o modelo pedagógico de aulas orientadas por currículo e não por projeto de pesquisa (Li & Yang, 2023). Seus projetos de pesquisa e de extensão têm beneficiado a comunidade, como a descoberta e mapeamento do vírus da Zika, enquanto seu hospital universitário (HUPES) é pioneiro na realização de regeneração de ossos com uso de células-tronco (Universidade Federal da Bahia [Ufba], 2017).

Com a política de cotas, o perfil de seu alunado cresce em diversidade desde 2006, passando a incluir maior número de ingressantes de escolas públicas, mais negros, mais indígenas e mais LGBTQIA+. Pelo Programa de Reestruturação das IESs Federais (Reuni), novos servidores são contratados, aumentando sua diversidade estrutural pela convivência de servidores regidos por diferentes legislações trabalhistas (Freund & Biar, 2017). Também se verifica processo de reestruturação de sua governança e de seus marcos regulatórios, buscando-se maior integração, articulação e sinergia das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Ufba, 2017). Especificamente quanto aos sistemas informatizados, a IES nordestina alterna, por muito tempo, decisões de fazer dentro ou comprar fora. A gestão que assume em 2014 encerra esta ambiguidade e decide adquirir sistema informatizado

(composto por módulos administrativos e acadêmicos) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Ufrn), priorizando a instalação dos módulos administrativos a frente dos acadêmicos (Ufba, 2017).

O grupo gestor atual assume o poder, por voto direto de professores, alunos e servidores técnico-administrativos, em 2014, e é reconduzido em 2018 e em 2022. Esse grupo preconiza diferenciar-se da tradição pelo projeto de oitivas das unidades de ensino e suplementares, e de dinamização e empoderamento dos Conselhos Superiores (Conselho Universitário da Ufba [Consuni/Ufba], 2020). Também se destaca no contexto das universidades públicas, assumindo posições de liderança em discussões sobre temas cruciais como universalização do ensino público, gratuito e de qualidade, defesa da autonomia universitária e pela participação ativa na Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes), sobretudo ao longo do governo de Jair Bolsonaro.

Apesar de fatores limitantes ao desempenho advindos de fontes internas e externas, a IES nordestina apresenta sucessivas melhorias em sua classificação em diferentes rankings, a exemplo do *Ranking QS Latin America*, no qual está na 70ª posição, e no *The World University Rankings*, classificada na faixa 1201ª (Universidade Federal da Bahia [Ufba], 2022).

A IES tem experimentado pressões ambientais que tendem a demandar novas expertises (Bettinson *et al.*, 2023; Brandalise *et al.*, 2022; Morosini *et al.*, 2021), o que sugere aprendizagem e remoção de barreiras à aprendizagem (Bui & Baruch, 2012; Watkins & Marsick, 1993, 1996). Em nível organizacional, mais do que nos níveis individual e grupal, fatores sociais, políticos e estruturais afetam a IES como OA (Abu-Tineh, 2011). Delineado esse quadro pergunta-se: Os servidores percebem a IES como OA? Essa pergunta ressoa o fato paradoxal de que instituições de ensino nem sempre se constituem como comunidades de aprendizagem (Kools *et al.*, 2020; Marsick & Watkins, 1999; Örténblad & Koris, 2014). Assim, a primeira hipótese deste trabalho é:

H_1 : Os servidores não percebem a IES como OA.

Contextos organizacionais, setoriais e nacionais tendem a condicionar os modos pelos quais indivíduos adquirem/renovam competências, além dos fatores individuais (Bui *et al.*, 2013; Cerasoli *et al.*, 2018; Örténblad & Koris, 2014). Em geral, estudos sobre o ensino superior mostram tendências contextuais a maior precarização do trabalho e ao produtivismo (Gemelli & Closs, 2023; Patrus *et al.*, 2015), que influenciam negativamente a solidariedade interpares (Patrus *et al.*, 2015). Ademais, em consequência de sucessivas reformas trabalhistas e da Lei da Terceirização de 2017, que flexibilizam relações de contratação no campo da educação, a heterogeneidade estrutural aumenta, notadamente, via coexistência de trabalhadores submetidos a diferentes regimes de contratação (Freund & Biar, 2017). Ao lado desses fatores do contexto setorial, outros aspectos ainda do contexto setorial condicionam as aprendizagens dos trabalhadores na IES pesquisada. Alguns desses aspectos, principalmente relacionados às oportunidades de aprendizagem dos servidores da IES pesquisada, que se ligam aos desenhos dos cargos e a questões de poder e de hierarquia, são comentados a seguir.

Os servidores da IES nordestina dividem-se em docentes e técnico-administrativos, admitidos por concurso público, e estáveis, após estágio probatório de três anos. As possibilidades de progressão na carreira de docentes e técnico-administrativos estão reguladas por legislação específica e atrelam-se à titulação e ao tempo de serviço. Os Decretos 5.707/06 (Brasil, 2006) e 9.991/19 (Brasil, 2019), especialmente, regulamentam os direitos quanto a treinamentos. Assim, pelos atos normativos citados, todos os servidores da IES pesquisada tendem a vivenciar experiências de aprendizagens formais – via cursos de especialização, mestrados acadêmicos e profissionais, e doutorados. Em paralelo, vivenciam também experiências de aprendizagens informais – leituras, observação, reflexão, *learning by doing*, experimentação, buscas na internet, interação com pares e superiores –, como fartamente documentado para diversos tipos de trabalhadores, inclusive servidores docentes e técnicos administrativos (Cerasoli et al., 2018; Lecat, Spaltman, Beusaert, Raemdonck, & Kyndt, 2020).

Os docentes, no caso específico das IESs públicas, parecem, no entanto, ter mais oportunidades institucionalizadas de aprendizagem formal que os técnico-administrativos, uma vez que professores temporários podem ser contratados para substituí-los, o que não ocorre no caso dos servidores técnico-administrativos. Para contornar esse obstáculo estrutural, a IES nordestina criou o programa de Mestrado Profissional (MPA) para seus técnicos, no âmbito de sua Escola de Administração. Esse programa já formou duas turmas com 45 ingressantes e 40 concluintes, em 2016 e 2018. Nesse MPA, os servidores técnico-administrativos participantes têm direito a três meses de licença para conclusão da dissertação. Mesmo reconhecendo a importância dessa iniciativa, considera-se que a pequena escala de oferta não muda as barreiras estruturais que criam assimetrias entre oportunidades de aprendizagem formal de técnicos e docentes.

Os docentes tendem novamente a ter mais oportunidades de aprendizagem informal em gestão acadêmica e pesquisa, uma vez que integram, por eleição de seus pares, com mais frequência e em maior número que os servidores técnico-administrativos, órgãos colegiados de cada unidade de ensino ou da própria IES (departamentos, colegiados e conselhos superiores), e coordenam ou integram grupos de pesquisa. Por exemplo, o Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) e o Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão (Consepe) da IES nordestina são formados por docentes indicados por cada unidade de ensino, enquanto apenas dois servidores técnico-administrativos participam de cada um (Universidade Federal da Bahia [Ufba], 2010). Além disso, mesmo considerando-se a possibilidade de aumentar a participação na gestão de docentes e de técnico-administrativos, participar da tomada de decisão não significa controlar a decisão final (Watkins, 2005). Isto pode condicionar as percepções tanto de docentes quanto de técnicos administrativos em relação a suas aprendizagens informais derivadas de participações em órgãos colegiados e também suas avaliações sobre fatores de poder e de responsabilidades, ou seja, fatores de OA em níveis individual e grupal. Também a percepção de não controlar o que se decide, mesmo sendo partes desses órgãos colegiados, pode influenciar a avaliação dos servidores de fatores e itens do Dloq em nível organizacional.

A heterogeneidade da IES nordestina mais uma vez se manifesta em diferentes processos de trabalho, organizados nos moldes tradicionais tayloristas-fordistas (Wood Jr, 1992) nas áreas técnico-administrativas (Al Shobaki *et al.*, 2018). Como se viu, o desenho do trabalho, o regime de contratação, terceirizado ou efetivo (AL Shobaki *et al.*, 2018; Duarte *et al.*, 2021; Joo & Mclean, 2020), e aprendizagens em nível departamental (Abu-Tineh, 2011) influenciam a existência de OA. Mais uma vez, essas fontes estruturais de diferenciação ligadas ao desenho do cargo tendem a sugerir que as percepções de fatores de OA variam entre docentes e servidores técnico-administrativos.

Tendo em vista essas fontes estruturais de heterogeneidade e, adicionalmente, evidências já coletadas por pesquisas sobre diferenças significativas dos escores de avaliação dos fatores do Dloq entre gestores e não gestores (Watkins & Dirani, 2013), entre médicos e enfermeiras (Leufvén *et al.*, 2015), entre efetivos e terceirizados (Duarte *et al.*, 2021), assim como a influência das estruturas de comando (*top-down* ou *bottom-up*) sobre as percepções de clima de aprendizagem entre trabalhadores (Leufvén, Vitrakoti, Bergström, Kc, & Målqvist, 2015; Voolaid & Ehrlich, 2019), e a relação positiva e significativa entre OA, idade e gênero e negativa e não significativa com experiência no cargo (Ahmad *et al.*, 2023), a segunda hipótese deste estudo é:

H₂: as percepções dos docentes sobre a IES como OA são melhores que as dos servidores técnico-administrativos

Vários estudos com base no Dloq mostram que todos os seus fatores se correlacionam. Mesmo assim, verifica-se maior interinfluência entre os fatores de nível individual e de nível grupal, e entre os de nível grupal e de nível organizacional (Kim *et al.*, 2017; Mitić *et al.*, 2017; Pokharel & Choi, 2015; Voolaid & Ehrlich, 2017; Watkins & Dirani, 2013). Esses resultados amparam a postulação de que AG é ponte entre AI e AO nas OAs e a terceira hipótese deste trabalho:

H₃: os servidores da IES percebem relações mais fortes entre o nível individual de aprendizagem e o nível grupal, e entre o nível grupal de aprendizagem e o nível organizacional.

Objetivos, tipo de pesquisa, amostra, instrumento e sistemática de análise dos dados

O objetivo geral deste trabalho é identificar se uma Instituição de Ensino Superior Federal, pública e de grande porte, do Nordeste do Brasil é OA, segundo a percepção de seus servidores, enquanto seus objetivos específicos são: mapear diferenças nessas percepções de docentes e de servidores técnico-administrativos, e explorar as inter-relações entre os fatores de níveis individual, grupal e organizacional de OA.

A pesquisa survey, quantitativa, de corte transversal e amostra não-probabilística, utiliza o Dloq-A (Yang, 2003; Yang *et al.*, 2004), com 21 itens distribuídos em sete fatores, relacionados a pessoas e estruturas de aprendizagem (Tabela 1), com evidências de validação em um banco brasileiro (Meneses *et al.*, 2011). As respostas são obtidas em uma escala

semelhante à Likert de seis pontos (Watkins & O’Neil, 2013), variando de ‘Nunca’ (1) a ‘Sempre’ (6), cujo ponto médio é 3,5. Itens do instrumento são ajustados ao tipo de organização por orientações encontradas em Watkins e O’Neil (2013). Os dados demográficos incluem: cargo ocupado, participação em gestão e órgãos deliberativos, unidade de exercício, tempo de trabalho na instituição e atividades de pesquisa ou extensão. Também se incluiu no instrumento declaração de consentimento informado. A pesquisa qualitativa realiza-se por meio de análise documental temática, produzindo informações que permitem caracterizar a IES e contextualizá-la no mundo e no Brasil.

Tabela 1 – Níveis, fatores e itens do DLOQ-A

Níveis de aprendizagem	Fatores do DLOQ e seus itens
Individual	<p>Oportunidades para aprendizagem contínua (OAC) OAC1: As pessoas se ajudam a aprender OAC2: As pessoas são liberadas para aprender OAC3: As pessoas são recompensadas quando aprendem</p>
	<p>Questionamento e diálogo (QD) QD1: As pessoas dão <i>feedback</i> aberto e honesto uns aos outros QD2: As pessoas quando dão suas opiniões sempre perguntam o que os outros pensam QD3: As pessoas desenvolvem confiança nos outros</p>
Grupal	<p>Colaboração e aprendizagem em equipe CAE1: Equipes e grupos de trabalho têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades CAE2: Equipes avaliam sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou nos dados coletados CAE3: Equipes acreditam que suas recomendações serão seguidas</p>
Organizacional	<p>Desenvolvimento de visão sistêmica (DVS) DVS1: Encoraja as pessoas com uma perspectiva global DVS2: Trabalha em conjunto com a comunidade local para atender necessidades mútuas DVS3: Pessoas são estimuladas a buscar respostas em outras partes da organização quando têm de resolver problemas</p>
	<p>Sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem (SCA) SCA1: Usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o esperado SCA2: Disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários SCA3: Mede os resultados do tempo e investimento usados para treinamento</p>
	<p>Delegação de poder e responsabilidades (DPR) DPR1: Reconhece as pessoas por suas iniciativas DPR2: Permite às pessoas o controle sobre os recursos de que precisam para realizar seu trabalho DPR3: Apoia as pessoas que assumem riscos calculados</p>
	<p>Estímulo à liderança estratégica para aprendizagem (ELA) ELA1: Gestores orientam e treinam seus subordinados ELA2: Gestores procuram constantemente oportunidades de aprendizagem ELA3: Gestores garantem que ações e valores organizacionais são consistentes entre si</p>

Fonte: Elaboração dos autores, com base em Yang (2003), Yang et al. (2004) e Meneses et al. (2011)

O DLOQ-A chega por e-mail aos 7.368 servidores inscritos na “lista todos”, um dos principais veículos de comunicação da IES pesquisada. Os dados são analisados utilizando-se os *softwares* SPSS, Xlstat Premium e RStudio.

Após limpeza do banco de dados – eliminação de *outliers*, respostas univariadas –, do total de 403 questionários, 378 são considerados válidos. A Tabela 2 a seguir resume os dados dos respondentes.

Tabela 2 – Perfis dos respondentes

		Cargo		
		Docente	Técnico	Total
Tempo de UFBA	Até 6 anos	47 32,4%	94 40,3%	141 37,3%
	Até 12 anos	38 26,2%	68 29,2%	106 28,0%
	Acima de 13 anos	60 41,4%	71 30,5%	131 34,7%
Pesquisa e/ou extensão?	Não	6 4,1%	140 60,1%	146 38,6%
	Sim	139 95,9%	93 39,9%	232 61,4%
Cargo de gestão?	Não	38 26,2%	139 59,7%	177 46,8%
	Sim	107 73,8%	94 40,3%	201 53,2%
Total		145 100,0%	233 100,0%	378 100,0%

Fonte: Elaboração dos autores

Como se vê nos dados dos perfis dos respondentes (Tabela 2), a maioria dos docentes tem mais de 13 anos de vínculo com a instituição, praticamente todos fazem pesquisa e/ou extensão e três quartos deste grupo estão ou já estiveram em cargo de gestão. O contrário se observa no grupo dos técnicos pesquisados: a maioria tem somente até seis anos de trabalho, a menor parte faz pesquisa e/ou extensão e também a menor parte está ou esteve em cargo de gestão.

Utilizando-se Modelagem de Equações Estruturais (SEM) para análise dos dados coletados, os seguintes índices de ajuste do modelo teórico foram obtidos: o valor de χ^2 de 291,307 com 168 graus de liberdade resulta em um p-valor menor que 0,000; o *Comparative Fit Index* (CFI) foi de 0,978, o que sugere que o modelo tem um ajuste muito bom comparado ao modelo nulo; o *Tucker-Lewis Index* (TLI) foi de 0,972, que confirma que o modelo ajusta-se bem aos dados e é comparativamente melhor que o modelo nulo; o *Root Mean Square Error of Approximation* (Rmse) foi de 0,044, que sugere que o modelo possui um ajuste excelente, com uma boa aproximação da população; e o valor do *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR)

foi de 0,031, que indica que a discrepância média entre as correlações observadas e as previstas é muito pequena, o que também sugere um bom ajuste do modelo.

O Alfa de Cronbach para os 21 itens do modelo foi de 0,9537. Quando analisados os sete fatores do modelo, este coeficiente foi de 0,9187, o que evidencia consistência interna (Hair Jr. *et al.*, 2005). Os fatores são ainda submetidos à análise de associação por meio do coeficiente de correlação de postos (ρ) de Spearman, indicado quando não se faz presunção de linearidade nas relações entre as variáveis (Hair Jr., Tatham, Anderson, & Black, 2005). As correlações com valores acima de 0,50 são consideradas fortes (Cohen, 1988)

Aplicando-se o teste de normalidade de *Shapiro-Wilk*, verifica-se que os p -valores de todos os fatores e itens ficam abaixo de 0,01, indicando que os dados não seguem uma distribuição normal. Assim, as medianas de fatores e itens foram comparadas ao ponto médio da escala (3,5) pelo teste não paramétrico de *Wilcoxon signed-rank* para uma amostra. Os p -valores de todos os fatores e itens são estatisticamente significantes. As médias dos fatores são comparadas graficamente por frequência de escolhas dos pontos da escala likert, enquanto as diferenças das médias por fator entre docentes e técnicos-administrativos são comparadas para identificar se são estatisticamente significativas, sendo utilizado o teste não paramétrico de *Wilcoxon* para duas amostras independentes.

Resultados

Conforme os dados da Tabela 3, a média geral dos fatores do Dloq é 3,02. Essa média geral é 1,97 pontos menor que a média geral (4,99) encontrada por Leal *et al.* (2020) em sua pesquisa em uma IES do Pará. Também as duas universidades da Estônia (Voolaid & Ehrlich, 2017), com média geral de 3,87, e as faculdades da *Royal University of Bhutan* (RUB), com 4,05 (Chaudhuri *et al.*, 2022) apresentam médias gerais acima da média da IES nordestina, mas abaixo da média da IES do Pará.

Tabela 3 – Médias, desvios-padrão e P-valor por nível, fator e item do DLOQ

Nível / Fator / Item ¹	Média	Desvio Padrão	Estatística w	P-valor ²
Individual	3,53	0,91	30.006,5	0,5729
OAC	3,97	1,01	53.264,0	0,0000
OAC1	3,70	1,17	42.722,5	0,0008
OAC2	4,39	1,23	59.739,5	0,0000
OAC3	3,83	1,39	45.036,0	0,0000
QD	3,09	0,99	19.918,0	0,0000
QD1	2,97	1,15	18.968,0	0,0000
QD2	3,06	1,15	21.448,5	0,0000
QD3	3,22	1,10	26.874,0	0,0000

Nível / Fator / Item ¹	Média	Desvio Padrão	Estatística w	P-valor ²
Grupal	3,26	1,12	27.796,0	0,0002
CAE	3,26	1,12	27.750,0	0,0002
CAE1	3,70	1,38	41.640,5	0,0052
CAE2	3,20	1,23	26.649,5	0,0000
CAE3	2,89	1,17	17.077,5	0,0000
Organizacional	2,71	0,98	8.780,0	0,0000
DVS	3,11	1,18	22.670,5	0,0000
DVS1	3,00	1,37	21.978,5	0,0000
DVS2	3,20	1,29	26.519,5	0,0000
DVS3	3,15	1,33	25.333,5	0,0000
SCA	2,10	1,02	2.869,5	0,0000
SCA1	2,19	1,18	5.764,0	0,0000
SCA2	1,97	1,06	2.796,0	0,0000
SCA3	2,15	1,14	4.761,5	0,0000
DPR	2,82	1,11	14.020,0	0,0000
DPR1	2,94	1,29	19.745,0	0,0000
DPR2	2,91	1,26	18.757,5	0,0000
DPR3	2,62	1,21	11.748,0	0,0000
ELA	2,79	1,19	14.818,0	0,0000
ELA1	2,63	1,22	12.360,0	0,0000
ELA2	2,83	1,31	17.074,0	0,0000
ELA3	2,92	1,34	19.657,0	0,0000
Média Geral	3,02	0,89	16.142,5	0,0000

¹ Legendas conforme Tabela 1

² Relação entre as medianas e o valor médio da escala (3,5) pelo teste de *Wilcoxon Signed-rank*

Fonte: Elaboração dos autores

As diferenças entre as medianas dos níveis, fatores e itens com o ponto médio da escala (3,5) são estatisticamente significantes, exceto para o nível individual, com $p > 0,05$ (Tabela 3). O fator de nível individual 'Oportunidades de aprendizagem contínua' (OAC) reflete a percepção de que aprendizagens tendem a se beneficiar da colaboração entre pares e superiores no local de trabalho, da liberação para aprender e de recompensas pelas aprendizagens (Tabela 1). Na IES nordestina, OAC é o fator de maior média entre todos os outros (Tabela 3). Essa prevalência do fator OAC sobre todos os outros fatores do Dloq replica padrão encontrado por Leal et al (2020), Voolaid e Ehrlich (2017) e King Smith *et al.* (2020). Na pesquisa desenvolvida por Chaudhuri, Drakpa e Zangmo (2022) em faculdades do Butão, esse mesmo fator apresenta a segunda maior média. Os dados da IES e das pesquisas mencionadas aqui podem indicar um padrão das IESs como OA, que se mostra consistente com a importância do capital intelectual nessas

organizações (Bui, Ituma, & Antonacopoulou, 2013; Brandalise, Barbosa, & Heinzle, 2022).

Quanto aos itens de OAC, OAC2, 'As pessoas são liberadas para aprender', tem a maior média (4,39) (Tabela 3). Resultado equivalente (4,55) mostra Voolaid e Ehrlich (2017) nas duas universidades da Estônia. No caso específico da IES nordestina, esse resultado sofre influência de características estruturais e de normas brasileiras quanto à seleção, ao treinamento e à progressão já comentadas anteriormente, que combinam interstícios temporais, produção de artigos, de capítulos e de livros, e atividades de ensino, de gestão, de extensão, de pesquisa, além de titulação. Já o item as 'As pessoas são recompensadas quando aprendem' (OAC3) tem a segunda maior média, também em consonância com as mesmas características estruturais e de normas antes mencionadas (Tabela 3).

O fator 'Questionamento e diálogo' (QD), que se relaciona a *feedback*, abertura ao diálogo e à confiança interpessoal, igualmente do nível individual, apresenta média (3,09), um pouco acima da média geral da escala (3,02) (Tabela 3). Esse mesmo fator recebeu uma das menores médias nas pesquisas de King-Smith *et al.* (2020) e de Leal *et al.* (2020), ambas em organizações de ensino. O item 'As pessoas dão *feedback* aberto e honesto uns aos outros' (QD1) apresenta a menor média entre os três que compõem QD na IES nordestina (Tabela 3), sinalizando um ambiente de trabalho que não se destaca por diálogo e *feedback*, em contraste com visão muito difundida de lugar de ensino como lugar de encontros dialógicos, de debates, de respeito ao contraditório e de confiança. Song *et al.*, (2011), a partir de discussões informais com participantes da pesquisa quanti, mostram que a grande concentração de tempo com os alunos em sala de aula deixa pouco tempo para contato com outros professores, o que revela um ambiente de isolamento entre os pares mais do que de autonomia. Patrus *et al.* (2015), e Gemelli e Closs (2023) citam que o trabalho nas organizações de ensino superior está mais precarizado e competitivo, pela difusão de modelos gerencialistas, inclusive nas IESs públicas. Patrus *et al.* (2015), em especial, mencionam que se observa a emergência de um sistema de colaboração esvaziado de sentido de solidariedade. Consequências similares são creditadas à prevalência de um sistema de avaliação em larga escala, centrado essencialmente em métricas quantitativas (Moreira & Ribeiro, 2022; Morosini, Cassol, & Faria, 2021). Menções a tensões no ambiente de trabalho no ensino superior relacionadas ao imperativo da internacionalização, que estimula a busca de parcerias internacionais em detrimento de parcerias internas, estão mapeadas também (Moreira & Ribeiro, 2022; Morosini, Cassol, & Faria, 2021). Voolaid e Ehrlich (2019) dizem que mudanças nas formas de indicação dos dirigentes de IES na Estônia contribuem para minar a confiança de seus servidores.

Adicionalmente, dados sociodemográficos da amostra são outras fontes de explicação do desempenho dos fatores e itens de OAC e QD, do nível individual. Quase 40% dos respondentes declararam ter até seis anos de experiência na IES e não estarem envolvidos com pesquisa e/ou extensão, e perto de 48% não ocupa ou ocupou cargo de gestão. Esse perfil geral da

amostra sugere que esses respondentes não desfrutaram de oportunidades de aprendizagem informal nas áreas citadas, que são importantes para docentes (Lecat *et al.*, 2020) e trabalhadores administrativos (Cesaroli *et al.*, 2018).

Os desvios-padrões dos itens de OAC são mais elevados que os do fator QD, indicando que, no primeiro fator citado, os escores individuais dos respondentes variam mais em relação à sua média. As relações entre a mediana dos fatores OAC e QD e de seus itens, e o ponto médio da escala (3,5) são estatisticamente significantes (Tabela 3).

O fator ‘Colaboração e aprendizagem em equipe’ (CAE) trata da liberdade de fixar metas, de ter desempenho avaliado e da crença de que sugestões emitidas pelas equipes serão acatadas (Tabela 1). Na IES nordestina, esse fator possui média geral de 3,26, ainda um pouco superior à média geral da escala (3,02), e desvio-padrão de 1,12 (Tabela 3). ‘Equipes e grupos de trabalho têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades’ (CAE1) tem as maiores média e desvio-padrão entre os itens do CAE, ao passo que ‘As equipes acreditam que suas recomendações serão seguidas’ (CAE3) é o item de menores média (2,89) e desvio-padrão (1,17) (Tabela 3).

Também as médias do fator CAE e de seus itens sugerem relativa descrença quanto à abertura e ao acolhimento de sugestões dos servidores pela organização. Suscitam ainda a existência de barreiras à aprendizagem informal, a qual depende de estímulos mais frequentemente encontrados em ambientes colaborativos e de relações interdisciplinares de cooperação (Ahmad *et al.*, 2023; Voolaid & Ehrlich, 2017; Watkins & Dirani, 2013). De acordo com outras pesquisas revisadas (Ahmad *et al.*, 2023; Li & Yang, 2023; Voolaid & Ehrlich, 2017, 2019), mudanças de processos associam-se a melhores resultados na área de ensino-aprendizagem quando são forjadas por esforços colaborativos e muita discussão dentro dos departamentos, que parecem pouco presentes na IES nordestina de acordo com os participantes da pesquisa. Quanto às áreas-meio, pesquisas recomendam a implantação de estratégias de rotação e de enriquecimento de cargos, de avaliação de desempenho e de alargamento da participação em processos decisórios com vistas ao aumento da aprendizagem e, conseqüentemente, do desempenho (Al Shobaki *et al.*, 2018). Watkins (2005) alerta que nem sempre participar em grupos significa participar da decisão. Mas o caso da IES nordestina parece evidenciar tanto déficit de participação quanto de decisões em grupo, sugerindo fortemente que os entrevistados não se sentem no mesmo barco, em contraponto ao encontrado por King Smith *et al.* (2020) em sua pesquisa em um distrito educacional dos Estados Unidos.

Os fatores do nível organizacional medem sistemas de planejamento e de controle, de reconhecimento, autonomia no trabalho e suporte gerencial. A média geral desse nível é 2,71. O fator ‘Desenvolvimento de visão sistêmica’ (DVS) possui a maior média (3,11), ‘Sistemas para capturar e compartilhar aprendizagem’ (SCA), a menor (2,10), seguindo-se, pela ordem decrescente de menor média, DPR (2,82) e ELA (2,79). As médias desses fatores e de seus itens na IES nordestina sinalizam fragilidades em planejamento e em medição de desempenho e de avaliação de investimentos em aprendizagem.

Na pesquisa de Leal et al. (2020), os fatores de nível organizacional que obtiveram menores médias foram DPR (4,92) e DVS (4,93), enquanto o de maior média foi ELA. Embora todas as médias dos fatores organizacionais da pesquisa de Leal et al. (2020) situem-se acima das médias encontradas para a IES nordestina, os resultados de ambas as pesquisas chamam atenção, tendo em vista que DVS e ELA se ligam fortemente tanto em teoria quanto empiricamente. King-Smith et al. (2020) creditam muitas das mudanças comportamentais observadas em um distrito de ensino nos Estados Unidos ao papel de lideranças transformadoras, que promovem o desenvolvimento de visão global.

A replicação da prevalência dos fatores ‘Oportunidade de aprendizagem contínua’ (OAC) e ‘Questionamento e diálogo’ (QD) com médias mais altas que as dos fatores ‘Colaboração e aprendizagem em equipe’ (CAE) e ‘Estímulo à liderança estratégica para aprendizagem’ (ELA) nas pesquisas de Leal et al (2020), de Voolaid e Ehrlich (2017), de King Smith et al. (2020) e na IES nordestina parece apontar a existência de padrões específicos das IESs como OAs.

Os gráficos da Figura 2 mostram as distribuições de frequências de respostas por ponto da escala Likert para cada fator. A análise gráfica dessas frequências indica uma concentração de respostas que tende para os escores mais baixos da escala, à exceção do verificado no fator OAC.

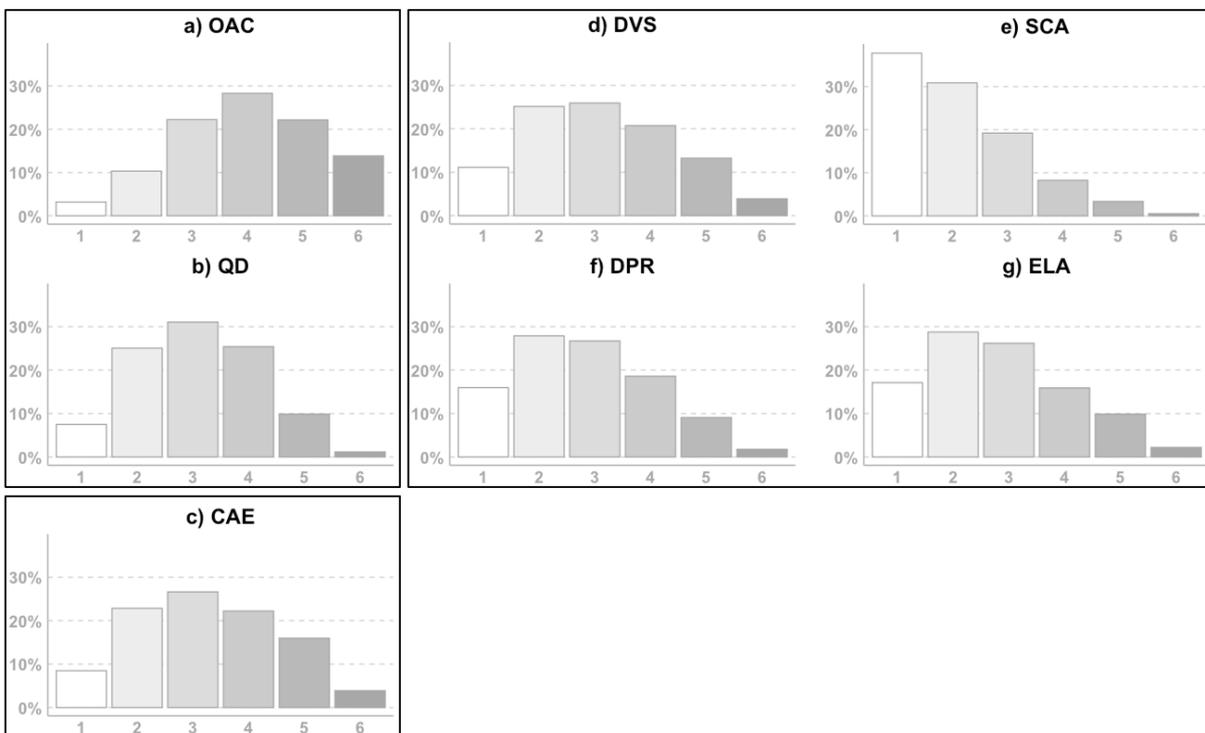


Figura 2 – Distribuição de frequência das respostas por fator

Fonte: Elaboração dos autores

No nível individual, os fatores receberam mais respostas no centro da escala, entre as categorias 3 e 5, para o fator AOC e, entre as categorias 2

e 4, para o fator QD. No nível grupal, as respostas ao fator CAE (nível grupal) distribuem-se mais equilibradamente entre os escores 2, 3 e 4 (Figura 2.c). No nível organizacional, as Figuras 2.d, 2.e, 2.f e 2.g mostram a frequência das escolhas dos valores da escala entre “Nunca” (um) e “Sempre” (cinco). As maiores frequências de escolhas se dão nos pontos dois e três DPR, ELA e DPR, com exceção do fator SCA, que concentra mais de um terço das respostas a seus itens na categoria 1 – ‘Nunca’ (Figura 2.e). Essa distribuição de frequência entre ‘Nunca’ e o ponto médio da escala sugere a ocorrência de aprendizagens em nível individual de ciclo simples mais voltadas a refinamentos de rotinas existentes (exploitation) (Argyris & Schon, 1997; Örténblad & Koris, 2014).

Em conclusão, os dados das médias dos fatores e itens, assim como o padrão da distribuição de frequência de respostas por escores da escala relatados até aqui, sugerem fortemente que os servidores da IES não a percebem como OA, corroborando-se a hipótese um.

A comparação das médias dos fatores do Dloq entre docentes e servidores técnico-administrativos demonstra que todas as diferenças são estatisticamente significantes, com exceção da dimensão QD (Tabela 4). Esses resultados corroboram, em parte, a segunda hipótese deste estudo de que as percepções dos docentes da IES, como OAs são melhores que as dos servidores técnico-administrativos. Tais resultados também vão ao encontro de resultados de pesquisas anteriores (Watkins & Dirani, 2013; Leufvén *et al.*, 2015) e convergem no sentido de validar a importância de fatores estruturais relacionados a aprendizagens formais e informais e a processos de trabalho, que beneficiam mais professores que servidores técnicos-administrativos, a exemplo de maior facilidade de acesso a treinamentos formais, maior participação em órgãos colegiados nas unidades e na gestão central, maior participação em grupos e redes de pesquisas, maiores oportunidades de contatos com parceiros externos, nacionais e internacionais.

Tabela 4 – Percepções de Docentes (D) e Técnicos (T)

Categorias	Nível individual		Nível grupal	Nível organizacional			
	OAC_	QD_	CAE_	SCA_	DPR_	DVS_	ELA_
Docentes	4,17 [0,98]	3,12 [1,01]	3,67 [1,09]	2,33 [1,01]	3,05 [1,08]	3,36 [1,18]	3,08 [1,13]
Técnicos	3,85 [1,01]	3,06 [0,98]	3,00 [1,06]	1,96 [1,00]	2,68 [1,11]	2,96 [1,16]	2,61 [1,20]
Diferença	0,32**	0,06	0,67**	0,37**	0,37**	0,40**	0,47**

* Diferenças estatisticamente significantes para $P < 0,05$; []=desvio-padrão

Fonte: Elaboração própria

Outras explicações podem ser encontradas pela análise dos dados da amostra por segmento de entrevistados (Tabela 2). Os perfis dos entrevistados diferem quanto ao tempo em que trabalham na IES, se fazem ou não pesquisa e se ocupam ou ocuparam cargo de gestão. 41,0% dos

docentes, ou seja, a maioria dos docentes entrevistados, está na IES há mais de 13 anos, enquanto a maioria dos servidores técnico-administrativos tem até seis anos de atuação. Novamente, quase todos os docentes participantes (96%) pesquisam e/ou fazem extensão contra apenas 40% dos servidores técnico-administrativos. Por fim, perto de 74% dos docentes e apenas 40% dos servidores técnico-administrativos já ocuparam ou ocupam cargo de gestão. De fato, políticas e procedimentos podem ser ensinados em cursos formais, mas aprendizagem por experiência desempenha papel fundamental sobre a transferência do que se aprende e também em relação à decisão de quando abandonar práticas vigentes, que se mostrem pouco adequadas, o que põe em relevo, mais uma vez, as aprendizagens informais, individuais e em equipes, e o diálogo na conformação de uma OA (Jeong, Han, Lee, Sunalai, & Yoon, 2018; Lecat *et al.*, 2020; Watkins & O'Neil, 2013).

A análise da amostra por tempo de cargo evidencia, em paralelo, uma tendência à renovação dos cargos de gestão, tendo em vista que, do total de respondentes que já ocupou ou ocupa cargo de gestão, 104 declararam ter ocupado ou ocupar a posição por apenas três anos, 74, entre quatro e doze anos e fração, e apenas 23, por mais de 13 anos. Esses dados revelam que o sistema democrático de eleição de reitores convive com estruturas muito fechadas à participação de técnicos, mas esse mesmo sistema parece estar favorecendo a renovação de quadros gestores por servidores docentes e técnico-administrativos mais novos na organização. Ainda assim, torna-se relevante apreciar como a aproximação da gestão central com as unidades de ensino vem se realizando e como os conflitos estão sendo administrados. Também problemas de conflito advindos de estilos de gestão mais centralizadores em cada unidade podem concorrer para os resultados antes relatados. Alinhando-se com a ideia de “*questioning-listening-encouraging-learning bureaucracy*” (Qlelb), conforme proposta por Örtenblad e Koris (2014), ações e comportamentos que visem à mera eliminação de conflitos tendem a ser pouco produtivos da perspectiva da IES como OA.

As correlações entre a maioria dos fatores do Dloq da IES nordestina mostram-se fortes, isto é, acima de 0,50 (Cohen, 1988). Os fatores do Dloq do nível individual (OAC e QD) apresentam maiores correlações com o fator de nível grupal (0,623 e 0,637) e menor com SCA (0,442 e 0,487), que é do nível organizacional (Tabela 5). O fator de aprendizagem de nível grupal, por sua vez, associa-se mais fortemente a DPR (0,67) e DVS (0,63), ambos do nível organizacional. Nota-se, ainda, que a menor correlação se dá entre Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem (SCA), fator de nível organizacional, com os fatores de nível individual (OAC e QD). Dessa forma, vê-se que CAE, nível grupal, funciona como elo da cadeia de interinfluência dos fatores de OA, corroborando-se a Hipótese 3 – servidores da IES percebem relações mais fortes entre estruturas e capacidades de aprendizagem do nível individual e do nível grupal, e entre as de nível grupal e organizacional. Esses resultados alinham-se a resultados encontrados por Kim *et al.*, (2017), Voolaid e Ehrlich, (2017), e Watkins e Dirani, (2013).

Tabela 5 – Correlações de Spearman entre os fatores do DLOQ

Níveis	Correlações							
	Fatores	OAC	QD	CAE	SCA	DPR	DVS	ELA
Individual	OAC	—	0,650**	0,623**	0,442**	0,580**	0,582**	0,578**
	QD	0,650**	—	0,637**	0,487**	0,573**	0,535**	0,569**
Grupal	CAE	0,623**	0,637**	—	0,566**	0,670**	0,633**	0,603**
Organizacional	SCA	0,442**	0,487**	0,566**	—	0,604**	0,620**	0,583**
	DPR	0,580**	0,573**	0,670**	0,604**	—	0,694**	0,707**
	DVS	0,582**	0,535**	0,633**	0,620**	0,694**	—	0,715**
	ELA	0,578**	0,569**	0,603**	0,583**	0,707**	0,715**	—

* Diferenças estatisticamente significantes para $P < 0,05$

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, todas as três hipóteses do trabalho foram corroboradas: os servidores não percebem a IES como OA (H_1), as percepções dos docentes sobre a IES, como OA, são melhores que as dos servidores técnico-administrativos (H_2) e os servidores da IES percebem relações mais fortes entre o nível individual de aprendizagem e o grupal, e entre o nível grupal de aprendizagem e o organizacional (H_3).

Conclusões

Objetivou-se identificar se uma Instituição de Ensino Superior, federal, pública e de grande porte, do Nordeste do Brasil, é OA. Segundo os respondentes da pesquisa, a IES referida não é OA. Há, no entanto, diferenças nessa avaliação entre docentes e servidores técnico-administrativos, com os primeiros avaliando melhor os fatores que definem se a IES é ou não OA, embora em intensidade insuficiente para mudar o resultado geral. Tomados em conjunto, os fatores de OA de nível individual são os mais bem avaliados, enquanto os de níveis grupal e organizacional são os piores avaliados. Também se corrobora a hipótese de que os servidores da IES percebem relações mais fortes entre os níveis individual de aprendizagem e o grupal, e entre os níveis grupal de aprendizagem e o organizacional

O estudo apresentado investe na contextualização das IESs para demonstrar empiricamente suas especificidades frente a outros tipos de organização, permitindo novos avanços em pesquisas de IES como OA. Outra contribuição deste trabalho é a sinalização da prevalência dos fatores de nível individual sobre os fatores dos demais níveis das IESs, como OA, o que se alinha à importância do capital intelectual nessas organizações.

Adicionalmente, pesquisas de IES como OA, a partir de olhares de docentes e servidores técnico-administrativos, diferencia novamente este trabalho dos revisados, contribuindo para outros avanços práticos em abordagens dessas instituições, como OA.

Como se viu, os docentes são maioria nos conselhos superiores, constituem a maioria dos participantes de projetos de pesquisa e de extensão, e de órgãos colegiados de cogestão de sua carreira, relacionando-se horizontalmente com colegas de dentro e de fora da IES. Em vista disso, têm mais oportunidades de trabalho e de aprendizagem em equipe, de aprendizagem informal, além de terem maior acesso a aprendizagem formal. Os servidores técnico-administrativos, em sua maioria, estão inseridos em cadeia de organização do trabalho mais próxima ao padrão taylorista-fordista e, por isto, estão mais sujeitos a trabalho individualizado, fragmentado e burocrático, e a menores oportunidades de aprendizagem em equipe. Essa natureza do trabalho de técnicos-administrativos deixa pouco espaço à iniciativa individual e dos grupos, mas há espaço, como mostram experiências amplamente conhecidas de reconversão do trabalho em linhas de produção da indústria automotiva, mas não só nelas, via estratégias de enriquecimento e de rotação de cargos e organização do trabalho em equipes multifuncionais baseadas em processos. Assim, pesquisas que produzem dados e informações por segmentos específicos de trabalhadores em organizações com muita heterogeneidade estrutural contribuem para refinar políticas e processos de aprendizagem, tornando-os mais efetivos em termos de resultados de AI, de grupo e organizacional, potencializando os fatores de OA, e a produzir efeitos mais visíveis sobre o desempenho de trabalhadores e organizações.

Mais concretamente, o diagnóstico dos fatores de OA pode fornecer dados e informações para orientar a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional e para a dimensão autoavaliação do sistema de avaliação das IESs, indicando áreas que devem ser objetos de mais atenção, planejamento e investimentos. No caso específico da IES pesquisada, há necessidade, por exemplo, de investimentos em sistemas de alta e de baixa complexidade tecnológica e em capacitação para motivar a utilização de tais sistemas. O alargamento da participação em processos decisórios, rotação e enriquecimento de cargos, e maior valorização de sistemas de avaliação de desempenho são recomendações que emergem dos dados da pesquisa, que podem impactar positivamente as relações interpessoais de confiança, as aprendizagens, seus compartilhamentos e a conversão da IES em OA. Outra recomendação sugerida pelos dados é a ampliação da escala do programa de mestrado dedicado ao desenvolvimento de carreira dos servidores técnico-administrativos já em execução.

Ao direcionar seu foco à cadeia de interinfluência entre os fatores de OA, este estudo contribui, ainda, para somar outras evidências sobre o que funciona para criar organizações de ensino como AO, pondo em relevo o potencial do fator CAE 'Colaboração e aprendizagem em equipe' na ativação da cadeia de interinfluência dos fatores de OA.

Por outro lado, a pesquisa que deu base a este artigo foi realizada antes da pandemia. No pós-pandemia, o quadro revelado por seus dados pode

estar alterado. Atualmente, o ensino híbrido (*online* e presencial) parece ter mais apelos e viabilidade técnica e institucional, requerendo a aquisição de competências em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICSs) e em novas pedagogias de ensino-aprendizagem. Esse novo quadro atualiza a importância de fatores que constituem as organizações de ensino como OA, o que reforça, mais uma vez, a necessidade e a importância de pesquisas sobre IES como OA.

Em novos esforços de pesquisa, caminhos metodológicos mais variados merecem ser considerados, a exemplo de: adoção de amostras probabilísticas, que permitem generalizar os resultados para o universo e a utilização de exploração de causalidades; realização de entrevistas qualitativas com informantes-chave após a conclusão do survey para reforçar explicações possíveis; realização de estudos comparativos entre IESs localizadas em diferentes regiões e com posições diferenciadas em rankings; e realização de estudos longitudinais mais consistentes com a ideia de fluxo dos fatores do DLOQ.

Agradecimentos

Esta nova versão do artigo se beneficiou de sugestões e críticas muito bem fundamentadas dos revisores e dos editores.

Referências

- Abu-Tineh, A. M. (2011). Exploring the relationship between organizational learning and career resilience among faculty members at Qatar University. *International Journal of Educational Management*, 25(6), 635-650. <https://doi.org/10.1108/09513541111159095>
- Ahmad, W., Azam, T., Arshad, M., Ahmed, B., & Zaman, H. M. F. (2023). Faculty members' perception of learning organization: a case of higher education institutions. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440231154409>
- Akram, M., Watkins, K. E., & Sajid, S. A. (2013). Comparing the learning culture of high and low performing high schools in Pakistan. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 4(2), 2022-2028.
- Al Shobaki, M. J., Abu-Naser, S. S., EL Talla, S. A., & Amuna, Y. M. A. (2018). Performance reality of administrative staff in palestinian universities. *International Journal of Academic Information Systems Research (IAISR)*, 2(4), 1-17.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [Andifes]. (22/12/2023). *Nota da Andifes sobre o orçamento das universidades federais de 2024*. Recuperado em 26/12/2023 de https://noticias.paginas.ufsc.br/files/2023/12/Andifes_nota_15_12_23.pdf.
- Amaral, J. B. do, Paiva, L. E. B., & de Lima, T. C. B. (2020). Cultura de aprendizagem e desempenho organizacional em uma empresa pública. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 10(3), 352-374. <https://doi.org/10.20503/recape.v10i3.45153>
- Argyris, Ch., & Schön, D. A. (1997). Organizational learning: a theory of action perspective. *Reis*, (77/78), 345-348. <https://doi.org/10.2307/40183951>

- Bettinson, E., Young, K., Haven-Tang, C., Cavanagh, J., Fisher, Ron, & Francis, M. (2023). Employers' conceptions of quality and value in higher education. *Higher Education*, 87, 1393–1409. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01069-x>
- Brandalise, G. C. M., Barbosa, I. V., & Heinzle, M. R. S. (2022). "Universidades para o mundo": análise dos relatórios do British Council no Brasil. *Educação em Revista*, 38, e26528. <https://doi.org/10.1590/0102-469826528>
- Brasil (2006). Decreto no 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm
- Brasil (2019). *Brasil. (2019) Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm
- Brasil. (2022). *Censo da Educação Superior 2021: Notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf
- Buckner, E., & Stein, S. (2020). What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1028315319829878>
- Bui, H., & Baruch, Y. (2012). Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context. *Management Learning*, 43(5), 515-544. <https://doi.org/10.1177/1350507611431212>
- Bui, H., Ituma, A., & Antonacopoulou, E. (2013). Antecedents and outcomes of personal mastery: Cross-country evidence in Higher Education. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(1), 167-194. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.669781>
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: a meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203-230. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- Chaudhuri, K., Drakpa, D., & Zangmo, S. (2022). Organizational culture and learning organization: an empirical study of the colleges in Bhutan. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 30(4), 1-15. <https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v30i430728>
- Cohen, J. (1988). Set Correlation and Contingency Tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434. <https://doi.org/10.1177/014662168801200410>
- Consuni/UFBA (2020). *Consuni/UFBA. (2020) Resolução 01/2020*. https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_01-2020_-_consuni.pdf
- Dee, J., & Leisyte, L. (2017). Knowledge sharing and organizational change in higher education. *The Learning Organization*, 24(5), 355-365. <https://doi.org/10.1108/TLO-04-2017-0034>
- Dirani, K. M. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment and job satisfaction in the Lebanese banking sector. *Human Resource Development International*, 12(2), 189-208. <https://doi.org/10.1080/13678860902764118>

- Doyle, A. M., & Johnson, K. R. (2019). A Revisit of the Learning Organisation: Is It Time? *Journal of Information & Knowledge Management*, 18(03). <https://doi.org/10.1142/S0219649219500308>
- Duarte, I. R. M., Paiva, L. E. B., Lima, T. C. B., & Araújo, R. A. (2021). Cultura de aprendizagem e comprometimento organizacional em empresa de saneamento básico. *Pensamento & Realidade*, 36(1), 15-34. <https://doi.org/10.23925/2237-4418.2021v36i1p.14-34>
- Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and *turnover* intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1104>
- Field, L. (2019). Schools as learning organizations: Hollow rhetoric or attainable reality? *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1106-1115. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2018-0165>
- Freund, C. S., & Biar, L. D. A. (2017). Gerenciando o estigma do professor contratado: uma análise de discurso crítica. *Educação em Revista*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698166838>
- Gemelli, C. E., & Closs, L. (2023). Precarização do Trabalho Docente de Ensino Superior em IES Privadas Brasileiras. *BBR. Brazilian Business Review*, 20, 339-361. <https://doi.org/10.15728/bbr.2023.20.3.6.pt>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Goh, S. C. (2019). Measurement of the learning organization construct: a critical perspective and future directions for research. Em *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, 317-332. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.16>
- Hair Jr., J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5º ed). Bookman.
- Jeong, S., Han, S. J., Lee, J., Sunalai, S., & Yoon, S. W. (2018). Integrative literature review on informal learning: antecedents, conceptualizations, and future directions. *Human Resource Development Review*, 17(2), 128-152. <https://doi.org/10.1177/1534484318772242>
- Joo, B.-K. (Brian), & Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture. *Human Resource Development International*, 13(4), 425-441. <https://doi.org/10.1080/13678868.2010.501963>
- Joo, B., & Mclean, G. (2020). Learning organization culture and core job characteristics for knowledge workers in Korea. *Gestão e Sociedade*, 14(37), 3394-3416. <https://doi.org/10.21171/ges.v14i37.3082>
- Ju, B., Lee, Y., Park, S., & Yoon, S. W. (2021). A meta-analytic review of the relationship between learning organization and organizational performance and employee attitudes: Using the dimensions of learning organization questionnaire. *Human resource development review*, 20(2), 207-251. <https://doi.org/10.1177/1534484320987363>

Kim, J., Egan, T., & Tolson, H. (2015). Examining the dimensions of the learning organization questionnaire: a review and critique of research utilizing the DLOQ. *Human resource development review*, 14(1), 91-112. <https://doi.org/10.1177/1534484314555402>

Kim, K., Watkins, K. E., & Lu, Z. (2017). The impact of a learning organization on performance: Focusing on knowledge performance and financial performance. *European Journal of Training and Development*, 41(2), 177-193. <https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2016-0003>

King Smith, A., Watkins, K. E., & Han, S. (2020). From silos to solutions: How one district is building a culture of collaboration and learning between school principals and central office leaders. *European Journal of Education*, 55(1), 58-75. <https://doi.org/10.1111/ejed.12382>

Kisley, M. (2023). *Abandon your University Rankings, It's a Flawed System*. Recuperado em 4 abril de 2024, de <https://litmaps.substack.com/p/abandon-your-university-rankings>

Kools, M., George, B., & Steijn, B. (2020). Developing schools as learning organisations—“Why” and “how”? *European Journal of Education*, 55(1), 3-8. <https://doi.org/10.1111/ejed.12384>

Leal, E. S. P., Palácios, F. A. C., & Nazareth, P. H. M. (2020). Cultura de aprendizagem organizacional e adoção de novas tecnologias educacionais em uma Instituição de Ensino Superior em Castanhal-Pará, Brasil. *Navus: Revista de Gestão e Tecnologia*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.22279/navus.2020.v10.p01-18.1281>

Lecat, A., Spaltman, Y., Beausaert, S., Raemdonck, I., & Kyndt, E. (2020). Two decennia of research on teachers' informal learning: a literature review on definitions and measures. *Educational Research Review*, 30, 100324. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100324>

Leisyte, L., Vilkas, M., Staniskiene, E., & Zostautiene, D. (2017). Balancing countervailing processes at a Lithuanian university. *The Learning Organization*, 24(5), 327-339. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2017-0025>

Leufvén, M., Vitrakoti, R., Bergström, A., Kc, A., & Målvqvist, M. (2015). Dimensions of Learning Organization s Questionnaire (DLOQ) in a low-resource health care setting in Nepal. *Health Research Policy and Systems*, 13(1), 6. <https://doi.org/10.1186/1478-4505-13-6>

Li, T., & Yang, X. (2023). Conflict or facilitation? Faculty members' teaching time and their research performance. *Higher Education*. 87, 1433–1451 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01071-3>

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

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

Menezes, E. A. C., Guimarães, T. D. A., & Bido, D. D. S. (2011). Dimensões da aprendizagem em organizações: Validação do Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12(2), 4-29. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712011000200002>

Mitic', S., Nikolic', M., Jankov, J., Vukonjanski, J., & Terek, E. (2017). The impact of information technologies on communication satisfaction and organizational learning in companies in Serbia. *Computers in Human Behavior*, 76, 87–101. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.012>

Moreira, C. R. B. S., & Ribeiro, M. P. (2022). A internacionalização da Educação Superior: Como o tema é tratado pelo campo da Educação? *Pro-Posições*, 33, e20210111. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0111>

Morosini, M., Cassol, C. M., & Faria, C. E. de. (2021). Apresentação. *In Internacionalização da Educação Superior*, 25–34. Edipucrs.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2018). *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*. Oecd. <https://doi.org/10.1787/9789264309050-en>

Örtenblad, A., & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a “multi-stakeholder contingency approach.” *International Journal of Educational Management*, 28(2), 173–214. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2013-0010>

Pascuci, L. M., & Fishlow, A. (2023). Higher education in Brazil: retrospective, current challenges and looking ahead. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103775>

Patrus, R., Dantas, D. C., & Shigaki, H. B. (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu uma ameaça à solidariedade entre pares? *Cadernos Ebape.BR*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1590/1679-39518866>

Peroza de Marín, M. D. (2014). Aprendizaje organizacional en el Núcleo de Sucre de la Universidad de Oriente, Cumaná, I Semestre de 2012. *Saber*, 26(1), 57-66. Recuperado em 15 de maio de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622014000100010&lng=es&tlng=es

Pokharel, M. P., & Choi, S. O. (2015). Exploring the relationships between the learning organization and organizational performance. *Management Research Review*, 38(2), 126-148. <https://doi.org/10.1108/MRR-02-2013-0033>

Queiroz, G. C., Ferraz, S. B., Lima, T. C. B., Ferraz, S. F. S., & Cabral, A. C. A. (2014). Cultura de aprendizagem e privatização: um estudo de caso na Transnordestina. *Reuna*, 19(3), 29-48. Recuperado em: 15 de junho de 2024 de: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/36227/cultura-de-aprendizagem-e-privatizacao--um-estudo-de-caso-na-transnordestina-/i/pt-br>

Quesada Morales, D., Cruz Ruíz, A., & Martínez Rodríguez, M. (2018). Validación y análisis de la confiabilidad del cuestionario “Dimensiones de las organizaciones que aprender” para el entorno cubano. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(1), 200-218. Recuperado em 15 de junio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000100009&lng=es&tlng=es.

Rupčić, N. (2019), “Learning organization – Organization emerging from presence”, *The Learning Organization*, 27(1), 17-30. <https://doi.org/10.1108/TLO-09-2019-0130>

Santa, M. (2015). Learning organisation review – A “good” theory perspective. *The Learning Organization*, 22(5). <https://doi.org/10.1108/TLO-12-2014-0067>

- Song, J. H., Martens, J., McCharen, B., & Ausburn, L. (2011). The complex structure of career technical teacher *turnover* intention: Multi-structural relationships among organizational culture, job autonomy, and *turnover* intention. *Career Technical Education Research*, 36(1), 3-26. <https://doi.org/10.5328/cter36.1.3>
- Tuggle, F. D. (2016). Gaps and progress in our knowledge of learning organizations. *The Learning Organization*, 23(6), 444-457. <https://doi.org/10.1108/TLO-09-2016-0059>
- Tumenas, F. (2021). Financiamento das universidades líderes nos rankings internacionais, um caminho para as universidades públicas brasileiras? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 26(1), 270-287. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000100015>.
- Turner, J. R., Baker, R., & Kellner, F. (2018). Theoretical literature review: tracing the life cycle of a theory and its verified and falsified statements. *Human Resource Development Review*, 17(1), 34-61. <https://doi.org/10.1177/1534484317749680>
- UFBA (2010). *Estatuto e Regimento Geral* Recuperado em 4 de julho de 2024, de https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Estatuto_Regimento_UFBA_0.pdf
- UFBA (2017). *UFBA em números Retrospectiva Especial 70 Anos*. UFBA. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25014>
- UFBA (2022). *UFBA em Síntese 2022 – Ano Base 2021*. UFBA. https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba_em_sintese_2022.pdf
- Voolaid, K., & Ehrlich, Ü. (2017). Organizational learning of higher education institutions: The case of Estonia. *The Learning Organization*, 24(5), 340-354. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2017-0013>
- Voolaid, K., & Ehrlich, U. (2019). Management change impact on organizational learning in a business school. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 17(2), 131-143.
- Watkins, K. E. (2005). What would be different if higher educational institutions were learning organizations? *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 414-421. <https://doi.org/10.1177/1523422305277179>
- Watkins, K. E., & Dirani, K. M. (2013). A meta-analysis of the dimensions of a learning organization questionnaire: looking across cultures, ranks, and industries. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 148-162. <https://doi.org/10.1177/1523422313475991>
- Watkins, K. E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization: Current status & promising future directions. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15-29. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21293>
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). In action. *Creating the learning organization*. Alexandria VA: American Society for Training and Development.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1999). Sculpting the learning community: new forms of working and organizing. *NASSP Bulletin*, 83(604), 78-87. <https://doi.org/10.1177/019263659908360410>

Watkins, K. E., & O'Neil, J. (2013). The dimensions of the learning organization questionnaire (the DLOQ): a nontechnical manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1523422313475854>

Wood Jr, T. (1992). Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. *Revista de Administração de Empresas*, 32(4), 6-18. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901992000400002>

Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in developing human resources*, 5(2), 152-162. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002003>

Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>