



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO (FACE)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO (PPGA)

Processos e redes de aprendizagem em uma organização não governamental

André de Castro Sena

Brasília/DF

2010



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO (FACE)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO (PPGA)

Processos e redes de aprendizagem em uma organização não governamental

André de Castro Sena

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Administração,
como requisito parcial à obtenção
do grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Catarina Cecília Odelius

Brasília/DF

Junho de 2010

Processos e redes de aprendizagem em uma organização não governamental

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora constituída por

Profa. Dra. Catarina Cecília Odelius
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade de Brasília / DF
(Presidente)

Prof. Dr. Mario Aquino Alves
Escola de Administração de Empresas de São Paulo
Fundação Getulio Vargas / SP
(Membro Titular)

Prof. Dr. Pedro Paulo Murce Meneses
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade de Brasília / DF
(Membro Titular)

Profa. Dra. Elaine Rabelo Neiva
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações,
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília / DF
(Membro Suplente)

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	06
RESUMO	07
ABSTRACT	08
1. INTRODUÇÃO	09
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	09
1.2. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	12
1.3. OBJETIVO GERAL	15
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	16
2.2 REDES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM	22
2.2.1 Atores e suas teorias de ação de aprendizagem	23
2.2.2 Processos de aprendizagem	24
2.2.3 Estruturas de aprendizagem	26
2.2.4. Estudos empíricos sobre redes de aprendizagem	27
2.3. TERCEIRO SETOR E ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS	29
2.3.1. Aprendizagem Organizacional em ONGs	32
3. MÉTODO	35
3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA	35
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL	36
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	38
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	39
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	41
4. RESULTADOS	44
4.1 CONTEÚDOS APRENDIDOS	44
4.1.1 Comportamento para o trabalho	45
4.1.2 Técnica	50
4.1.3 Gestão	54
4.1.4 Fundamentação	58
4.1.5 Relacionamento com atores externos	61

4.1.6	Referência pessoal	64
4.1.7	Artes & cultura	66
4.1.8	Condução de oficina	67
4.1.9	Projeto	68
4.1.10	Visão da organização	70
4.1.11	Estímulo ao próprio desenvolvimento	70
4.2	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	71
4.2.1	Observação	73
4.2.2	Ensinar	73
4.2.3	Convivência	74
4.2.4	Atividade	75
4.2.5	Feedback	75
4.2.6	Supervisão	76
4.2.7	Material	77
4.2.8	Apropriação	77
4.2.9	Sugestão / indução	78
4.3	REDES DE APRENDIZAGEM	79
4.3.1	Comportamento	80
4.3.2	Técnica	91
4.3.3	Gestão	97
4.3.4	Referência	105
4.3.5	Relacionamento	110
4.3.6	Fundamentação	118
5.	DISCUSSÃO	123
6.	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	131

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A rede de aprendizagem da organização	23
Figura 2 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO	90
Figura 3 – Rede de aprendizagem TECNICA	96
Figura 4 – Rede de aprendizagem GESTÃO	104
Figura 5 – Rede de aprendizagem REFERÊNCIA	109
Figura 6 – Rede de aprendizagem RELACIONAMENTO	117
Figura 7 – Rede de aprendizagem FUNDAMENTAÇÃO	122
Quadro 1 - Definições de aprendizagem organizacional	17
Quadro 2 – Aprendizagem organizacional como aquisição de conhecimento, participação e a terceira via	22
Quadro 3 – Exemplos de códigos dos integrantes das redes de aprendizagem	38
Quadro 4 – Caracterização da amostra	39
Quadro 5 – Exemplo de sistematização dos conteúdos aprendidos	41
Quadro 6 – Exemplo de sistematização dos processos de aprendizagem	42
Quadro 7 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO: <i>cutpoints</i> e <i>edges</i>	82
Quadro 8 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO: fundadoras aprendem	83
Quadro 9 – Trilha de aprendizagem de [ENT#4], 2007-2008	125
Tabela 1 – Ocorrências de conteúdos aprendidos, por categoria	44
Tabela 2 – Ocorrências de processos de aprendizagem, por categoria	72
Tabela 3 – Aspectos estruturais das redes de aprendizagem identificadas	79
Tabela 4 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO: qtde de conexões e conteúdos aprendidos	81
Tabela 5 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO: fundadoras ensinam	83

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem o objetivo de caracterizar e de identificar, em uma organização não governamental, relações existentes entre aprendizagem em organizações e redes sociais, quanto a conteúdos transacionados e processos de aprendizagem. O estudo fundamenta-se em literatura que trata de organizações não governamentais, aprendizagem organizacional e redes de aprendizagem em organizações. Foram utilizados métodos qualitativos para coleta e análise dos dados. Os dados foram levantados por meio de pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. Foram entrevistadas dezesseis pessoas que trabalharam em uma organização não-governamental em um determinado espaço temporal (2007-2008) pedindo-lhes que relatassem quais eram as pessoas mais importantes para o desempenho de suas funções naquele momento, o que aprenderam com essas pessoas e por meio de que processos de aprendizagem. Foram depreendidas, das dezesseis entrevistas realizadas, 573 ocorrências de conteúdos aprendidos. As ocorrências foram agrupadas em onze categorias: Artes & cultura, Comportamento para o trabalho, Condução de oficina, Estímulo ao próprio desenvolvimento, Fundamentação, Gestão, Projeto, Referência pessoal, Relacionamento com atores externos, Técnica e Visão da organização. Em seguida procedeu-se à identificação dos processos por meio dos quais tais conteúdos haviam sido aprendidos. Os processos de aprendizagem foram agrupados em nove categorias: Apropriação, Atividade, Convivência, Ensinar, Feedback, Material, Observação, Sugestão / indução e Supervisão. Foram identificadas também onze redes de aprendizagem operando na organização estudada, cada rede sendo caracterizada pelo conteúdo transacionado, de acordo com as onze categorias onde foram agrupados os diferentes conteúdos aprendidos. Das onze redes identificadas, as seis que apresentam mais de vinte relações entre seus membros foram analisadas em seus aspectos estruturais, nos conteúdos transacionados nas relações mais relevantes e nos processos por meio dos quais tais conteúdos foram transacionados. Quanto aos aspectos estruturais, foram identificados, para cada rede: quantidade de relações efetivas, quantidade de atores, distância geodésica média, diâmetro, densidade, *cutpoints*, relações recíprocas, quantidade de relações por ator (total, quantidade de relações em que ensina, quantidade de relações em que aprende). Quanto aos conteúdos transacionados nas relações mais relevantes foram indicadas e analisadas as relações estabelecidas pelos atores que ensinam e que aprendem a maior quantidade de conteúdos. Eventualmente foram analisadas as relações estabelecidas por atores com resultado numérico menos relevante porém ocupando posição de destaque em relação ao papel dos conteúdos transacionados na dinâmica organizacional. Quanto aos processos por meio dos quais os conteúdos de aprendizagem foram transacionados em cada rede, foram contabilizadas as ocorrências de cada um dos nove processos identificados. Nas ocorrências em que identificou-se que a especificidade do processo impactou de maneira diferenciada a dinâmica da rede de aprendizagem procedeu-se à análise mais detalhada da relação entre processo, conteúdo transacionado e configuração da rede.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem em organizações; processos de aprendizagem; redes sociais; organizações não governamentais.

ABSTRACT

The objective of this master thesis was to characterize and identify relationships between learning in organizations and social networks about transacted content and learning processes in a non-governmental organization. The study is based on literature that deals with non-governmental organizations, organizational learning and learning networks in organizations. Qualitative methods were used for data collection and data analysis. Data were collected through documentary research and semi-structured interviews. We interviewed sixteen people who worked in a nongovernmental organization in a particular timeline (2007-2008) asking them to report what were the people most important to the performance of their duties at the time, what they learned with them and through which learning processes. From the sixteen interviews were inferred 573 learning occurrences. The events were grouped into eleven categories: Arts & Culture, Behavior to work, Workshop leading, Stimulation of one's development, Rationale, Management, Project, Personal reference, Relationship with external actors, Technique and Vision of the organization. Next step was to identify the processes by which such content had been learned. The learning processes were grouped into nine categories: Appropriation, Activity, Acquaintanceship, Teaching, Feedback, Material, Observing, Tip / induction and Supervision. Were also identified eleven learning networks operating in the organization studied, each network characterized by the content transacted, according to the eleven categories in which were grouped the different content learned. Six out of the eleven networks identified that have more than twenty relationships among its members were analyzed in their structural aspects, contents traded in relations more relevant and in the processes by which such contents were traded. Regarding structural aspects were identified for each network: number of effective relations, amount of actors, average geodesic distance, diameter, density, cutpoints, reciprocal relations, amount of relationships per actor (total, amount of relationships in which the actor teaches, amount of relationships in which the actor learns). As for the contents traded in most relevant relationships the relationships established by actors who teach and learn most were displayed and analyzed. Eventually we analyzed the relationships established by actors with the numerical result less relevant but occupying a prominent position on the role of content traded on the organizational dynamics. Regarding the processes by which learning content were traded on each network, the occurrences of each of the nine processes identified were counted. In the occurrences where it was identified that the specificity of the process differently impacted the dynamics of the learning network it was made a more detailed analysis of the relationship between process, content transacted and network configuration.

KEY-WORDS

Learning organizations; learning processes; social networks; non governmental organizations

1. INTRODUÇÃO

As chamadas organizações não governamentais possuem uma identidade organizacional relativamente recente (LANDIM, 2002); constituem-se e vocacionam-se a papéis e finalidades diferenciados das outras organizações (FALCONER, 1999; TORO, 2000); atuam de modo peculiar, tendo sua dinâmica tanto interna quanto externa permeada pela participação de voluntários, cujo recrutamento e gerenciamento constituem-se em processos com complexidade, dilemas e ambigüidades próprias (TEODÓSIO; VENEROSO; PENA, 2006); apresentam práticas de gestão de pessoas que figuram ora como soluções criativas e inovadoras, ora como obstáculos à adoção de sistemas administrativos mais estruturados (BOSE, 2000); enfrentam tanto quanto as empresas privadas desafios na manutenção de sua sustentabilidade (ONozato, 2007); não vêem o recurso financeiro como uma finalidade da organização e sim como um meio para operacionalização de sua missão, o que diferencia mas não diminui nem a importância do dinheiro nem a necessidade de se desenvolver estratégias para obtê-lo em consonância com os valores da organização (CAMARGO et al, 2001).

Face ao exposto, pode-se dizer que as ONGs apresentam especificidades que demandam um olhar diferenciado por parte dos pesquisadores em administração. Fenômenos tipicamente organizacionais, ao serem estudados em ONGs, apresentam peculiaridades devido à dinâmica e estrutura que distinguem essas organizações. Pesquisas envolvendo o tema da aprendizagem organizacional em organizações não governamentais, por exemplo, revelam facetas do fenômeno diretamente relacionadas ao propósito, valores e critérios de sucesso dessas organizações (BRITTON, 1995, 1998, 2002, 2005; AIKEN; BRITTON, 1997).

O presente estudo busca investigar a aprendizagem organizacional em uma organização não governamental, tendo por objetivo identificar e caracterizar relações existentes entre aprendizagem em organizações e redes sociais, quanto a conteúdos transacionados e processos de aprendizagem.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O Brasil assistiu na década de 1980, com o fim do ciclo de governos militares iniciado em 1964, a um retorno pujante da sociedade civil ao cenário nacional, com a participação cada vez mais efetiva de organizações das mais diversas naturezas, formais e informais, na discussão, elaboração e execução de ações visando a solução de problemas sociais

(FISCHER, 2001). O movimento da responsabilidade social empresarial encontrou ecos no empresariado nacional, disseminando a partir da década de 1990 o investimento privado em iniciativas de natureza social, levando-as a fazerem parte da agenda institucional de companhias de grande e médio porte (CURADO, 2003). Em 1995, o Governo Federal lançou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no qual reconheceu o profícuo papel de organizações civis no desempenho de serviços não exclusivos do Estado e trouxe definitivamente para a agenda nacional o conceito de “público não-estatal” (PEREIRA; PETRUCCI; SCHWARZ, 1999). Paralelamente, organismos internacionais tradicionalmente apoiadores de iniciativas não governamentais de intervenção social encontraram um novo quadro de movimentos sociais institucionalizados como potenciais destinatários de seus investimentos (SOUZA, 1991).

Todos esses fatores levaram à emergência do terceiro setor, formado por “organizações privadas, sem fins lucrativos, cuja atuação é dirigida a finalidades coletivas ou públicas” (FISCHER, 2002, p. 45), como uma alternativa aos problemas sociais, parceiro do Estado (primeiro setor) como executor de políticas públicas e ao mesmo tempo captador de recursos e apoio de toda natureza junto às empresas (segundo setor). Paralelamente, pesquisadores de todo o país tiveram seu interesse desperto por esse novo campo de estudos e pesquisas. Uma publicação da pesquisadora Leilah Landim (LANDIM, 1993a), do Instituto de Estudos da Religião (SP), é apontada como a primeira a utilizar o termo terceiro setor em território nacional (IIZUKA; SANO, 2005). No ano seguinte, a Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, inaugurou o primeiro centro de estudos brasileiro com foco específico nesta temática: o Centro de Estudos do Terceiro Setor (CETS-FGV/EAESP). A iniciativa foi seguida por várias das principais instituições de ensino superior do país, a grande maioria tendo esses centros ou núcleos vinculados aos cursos de administração e negócios (IIZUKA; SANO, 2005).

Os empreendedores sociais foram os primeiros a reconhecer que, se por um lado institucionalizar uma iniciativa da sociedade civil permite que a abrangência e complexidade de suas ações aumentem exponencialmente, a sua formalização (até mesmo transformando-a em pessoa jurídica), também cobrará o preço da sustentabilidade: as operações de uma organização sem fins lucrativos, além de não gerarem receita (na maioria absoluta dos casos), ainda exigem uma estrutura cujo custo não pode ser negligenciado sob pena de inviabilizá-la. O conhecimento mais profundo dos mecanismos que permeiam o funcionamento dessas novas instituições faz-se necessário uma vez que a tentativa simples e linear de transpor técnicas gerenciais oriundas de instituições de fins lucrativos costumam apresentar problemas

ao resvalarem nas especificidades da gestão social, característica do terceiro setor (TEODÓSIO, 2004; AZEVEDO; BITENCOURT; VACCARO, 2007). Em especial coloca-se o desafio da investigação, descrição e proposição de modelos de gestão que consigam englobar, ao mesmo tempo, procedimentos de controle e parâmetros de avaliação, fundamentais para a sustentabilidade, e a razão substantiva presente na própria gênese e justificativa da existência da maioria dessas organizações. (TENÓRIO, 2003).

Muito do sucesso das ONGs em contribuir para o desenvolvimento dos cidadãos-beneficiários e das comunidades abrangidas por suas ações se explica por rotinas que ultrapassam a estrutura formal da organização, e que passam despercebidas a um olhar meramente gerencialista. Vários dos temas dos estudos organizacionais, tradicionalmente investigados em busca de mecanismos que expliquem a gênese, o funcionamento e as forças com as quais interagem as empresas privadas, vêm sendo abordados por estudiosos do terceiro setor sob outros enfoques de maneira a contribuir para a compreensão da peculiaridade dessas instituições.

Dentre os temas estudados no âmbito da teoria das organizações, observou-se na segunda metade do século XX, em especial em sua última década, um grande crescimento dos estudos a respeito da aprendizagem organizacional (CROSSAN; GUATTO, 1996; BAPUJI; CROSSAN, 2004; FRIEDMAN; LIPSHITZ; POPPER, 2005). Segundo Smith, Vasudevan e Tanniru (1996), o tema tem despertado o interesse de administradores e acadêmicos devido a um panorama competitivo marcado pela emergência da economia global e da aceleração na dinâmica do mercado, que levou firmas em todas as partes do mundo a se darem conta da necessidade de aprimorar constantemente seus produtos e processos. Nesse novo contexto, a aprendizagem organizacional é vista como a única vantagem competitiva sustentável de uma empresa (STATA, 1989). Apesar das organizações sem fins lucrativos existirem em um contexto interorganizacional regido por dinâmicas próprias, a importância atribuída por Stata (1989) à inovação gerencial é extremamente pertinente a essas organizações.

Nedeva (2000) identificou correntes teóricas da administração que defendem que o foco dos estudos organizacionais não deveria se assentar sobre fatores tais como estrutura formal (organograma) ou regras escritas, mas nas relações efetivas entre os atores organizacionais. Para essas perspectivas, as pessoas não são combinações de atributos, tampouco são as instituições entidades estáticas com limites claramente definidos (MIZRUCHI, 2006). Por exemplo, há autores que têm lançado mão da análise de redes sociais (ARS) – metodologia cujos primórdios remontam à década de 1930 (SCOTT, 2000) – para caracterizar as ligações que se estabelecem entre os membros de uma organização e explicar

como delas decorre o surgimento de uma intrincada rede de relações interpessoais. Ferramenta analítica utilizada para se investigar diversos fenômenos de interesse dos estudos organizacionais (MARTES, 2005), a ARS é especialmente útil para se estudar as organizações enquanto sistemas de significados construídos nas relações e conexões existentes entre seus membros (BASTOS; SANTOS, 2007).

Apesar de ser considerada uma metodologia quantitativa, diferentemente das análises estatísticas tradicionais, a ARS não visa a um estudo comparativo de atributos de indivíduos e sim das relações entre os atores da rede. Os atores são descritos por suas relações e não por seus atributos, procurando-se ver a estrutura de conexões daí decorrente. A unidade de análise utilizada nessa metodologia são, portanto, as relações (HANNEMAN; RIDDLE, 2005). Uma das formas de classificar as redes sociais pode ser a partir do tipo de intercâmbio que ocorre entre seus atores, o chamado conteúdo transacional. Uma rede social de aprendizagem seria uma rede social estudada a partir das relações de aprendizagem estabelecidas entre seus atores.

Segundo Nelson (1984), desde a década de 1950 encontra-se na literatura das ciências administrativas estudos utilizando a análise de redes sociais. Entretanto, seu uso durante vários anos viu-se limitado pelas dificuldades metodológicas em se aplicar a análise de redes em ambientes complexos formados por grande número de atores. Percebe-se a partir dos anos 1980, com o advento dos computadores de segunda geração, um aumento progressivo de estudos teóricos realizados a partir da perspectiva de redes sociais (Nelson, 1984).

1.2. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Durante a década de 1990, quando padrões de excelência para os resultados das ações de ONGs começaram a ser amplamente discutidas (BOND 2006), um estudo de Edwards e Hulme (1995) constatou que o impacto das ações de uma ONG, sua capacidade de atrair financiamento e sua legitimidade enquanto ator do desenvolvimento territorial ficarão mais evidentes quanto maior for sua habilidade em demonstrar que é capaz de ter uma performance efetiva e de assumir plena responsabilidade por suas ações. Nesse contexto, a gestão do conhecimento e a aprendizagem organizacional surgiram como temas prementes tanto para pesquisadores quanto para administradores dessas organizações. Entidades voltadas para interesses públicos, notadamente para o atendimento de necessidade dos mais pobres ou desprovidos de meios e recursos, dependem de sua capacidade de superar suas dificuldades internas para desempenhar sua função social. Estudos partindo de quadros de análise

comumente utilizados na investigação de empresas privadas concluíram que a maioria das ONGs apresenta limitada capacidade de aprender, adaptar e continuamente aprimorar a qualidade de suas ações (FOWLER, 1997). Conhecer o que a organização realiza e como realiza, assim também como aquilo que não se está realizando é um aspecto fundamental do dia-a-dia de qualquer administrador. Estudos analisando o uso de ferramentas gerenciais em ONGs apontaram para uma ausência crônica de sistemas de informação efetivos que possam prover os administradores de dados sobre as ações desenvolvidas (LEWIS; MADON, 2004).

Roper e Pettit (2002) argumentam que para os estudiosos e administradores das organizações do terceiro setor o potencial transformador da efetiva aprendizagem organizacional tem despertado o interesse e encontrado fácil aceitação. Os autores apontam três fatores que embasam seu argumento.

Primeiramente, há uma longa tradição por parte das ONGs em reconhecer o potencial latente que existe em todo e qualquer ser humano, assim como o poder transformador da aprendizagem. Para além de entender a escolarização como uma forma de melhorar o padrão de vida de uma pessoa, a popularização das idéias de Paulo Freire (FREIRE, 2007) elevou à condição de senso comum – entre os ideólogos e os ativistas do desenvolvimento social – o entendimento de que a educação voltada para a autonomia do indivíduo contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de se tornar um agente transformador da própria história por meio de ações coletivas. Assim, independentemente da área de atuação da ONG, o tema da aprendizagem tende a aparecer como uma forma de garantir, por meio da educação dos cidadãos-beneficiários, a permanência no longo prazo dos resultados da ação social. Um princípio básico dessa tradição de pensamento, predominante, senão unânime, nas ONGs, é que mudança e aprendizagem são processos que se reforçam mutuamente, e que toda ação social com esse objetivo afeta todos os envolvidos. Assim, naturalmente as estruturas e organizações das quais essas pessoas participam também serão afetadas: são estruturas – planejadas ou emersas do cotidiano de trabalho – que nascem sob o signo da mudança.

Um segundo aspecto do tema aprendizagem organizacional com o qual administradores e colaboradores de ONGs se sentem bastante familiarizados é a ênfase dada na abertura para mudanças. Bloch e Borges (2002) argumentam que como não é prioridade para as ONGs atender as necessidades de acionistas ou sócios em busca de lucro, valores relacionados aos princípios e missão da entidade tendem a prevalecer. A maioria dos indivíduos que se envolve com atividades de ONGs o faz motivado pela idéia de modificar o *status quo* – seja atuando pontualmente sobre problemas localizados, seja buscando agir sobre as causas estruturais desses problemas, muitas vezes desafiando estruturas (e interesses)

sociais vigentes. Mudança é entendida nesse meio como algo tanto desejável quanto necessário. Valores caros para disciplinas da aprendizagem organizacional, tais como o desenvolvimento de um conhecimento para a ação e o monitoramento da dinâmica do ambiente com vistas a identificar oportunidades e antecipar desafios são temas comuns a essas organizações, porém circunscritos a práticas do âmbito da atividade fim. Paulatinamente essas competências organizacionais vêm encontrando seus análogos nos procedimentos das atividades meio. A tendência mundial à profissionalização da gestão das ONGs encontra em seu seio administradores buscando desenvolver estruturas flexíveis e adaptáveis pautadas pela visão estratégica, em que a agilidade em perceber e incorporar oportunidades se reflita na (e se beneficie da) própria estrutura da organização.

O terceiro aspecto apontado por Roper e Pettit (2002) é o fato de que constantemente a estratégia para a reprodução e sustentabilidade no médio/longo prazo do resultado de ações pontuais é o apoio ao desenvolvimento de formas de organização locais (formais ou informais) integradas pelo público interessado. Às ONGs apresenta-se portanto a necessidade de desenvolver a expertise de identificar e modificar práticas e estruturas internas que inibam a aprendizagem e, em última análise, a execução da missão organizacional. Devido a essa necessidade e motivadas pelo apelo à ética e compromisso social tão presentes no seu próprio discurso institucional (ABONG, 2000), as ONGs se apresentam intrinsecamente vocacionadas a estabelecer um cabedal de melhores práticas organizacionais – e praticá-las. No afã de conciliar discurso e prática, ideais democráticos precisam ser traduzidos em estruturas organizacionais horizontalizadas, estímulo a que todos os membros desenvolvam suas potencialidades de liderança, comunicação interna fluida e aberta, relação de proximidade e transparência com os diversos públicos e eficácia de um trabalho em equipe sinérgico e eficientemente coordenado, aspectos de uma organização idealizada que a necessidade de manter-se coerente ao discurso institucional convoca para o dia-a-dia.

Baseado no exposto e tendo em vista a relevância do tema da aprendizagem organizacional para os estudos organizacionais, as especificidades que apresentam os fenômenos organizacionais ao ocorrerem no espaço das organizações não governamentais e as possibilidades trazidas pela metodologia da ARS, o presente estudo busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais as características das relações existentes, em uma organização não governamental, entre aprendizagem em organizações e redes sociais quanto a conteúdos transacionados e processos de aprendizagem?

1.3. OBJETIVO GERAL

Caracterizar relações existentes entre aprendizagem em organizações e redes sociais, em uma organização não governamental.

1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever a configuração da rede social decorrente das relações de aprendizagem estabelecidas interna e externamente pelos membros da organização estudada, para a realização de suas atividades;
- Identificar, descrever e categorizar as relações de aprendizagem observadas, a partir do conteúdo transacionado;
- Caracterizar os processos de aprendizagem – políticas, programas e trilhas de aprendizagem – identificados na organização.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo é apresentado em três partes. A primeira aborda assuntos relacionados à aprendizagem organizacional: definições do conceito, propostas por diversos autores, e o trabalho de Elkjaer (2004), que identificou na literatura a polarização entre as metáforas da aquisição e da participação, propondo em seguida uma terceira metáfora, que reúne aspectos das duas anteriores, chamada pela autora de terceira via. A segunda parte trata de redes sociais de aprendizagem, enfocando o modelo proposto por Van Der Krogt (1995), que descreve como a aprendizagem é organizada no contexto de organizações de trabalho, chamado pelo autor de teoria de redes de aprendizagem. São apresentados também estudos empíricos que tiveram por objetivo identificar, descrever e caracterizar redes de aprendizagem intraorganizacionais. Por último, uma breve exposição sobre a origem e abrangência dos termos terceiro setor e organização não governamental, assim como a apresentação de um trabalho que aponta relações entre o fenômeno da aprendizagem organizacional em ONGs e aspectos específicos desse tipo de organização.

Com o fim de identificar trabalhos que apresentassem temas e procedimentos mais diretamente relacionados àqueles escolhidos para a presente investigação, foram selecionadas e analisadas publicações estrangeiras e nacionais presentes, até dezembro de 2008, nas bases de dados Web of Science, Proquest, Academic Search Premier, Google Acadêmico, Scielo Brazil, catálogo eletrônico da Biblioteca Central da UnB e bancos de periódicos internacionais do Portal da CAPES. Os termos utilizados nesse levantamento foram ‘redes de aprendizagem’ (learning networks) e ‘aprendizagem organizacional em ONGs’ (organizational learning in NGOs).

2.1. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Os primeiros estudos envolvendo o conceito da aprendizagem organizacional remontam a meados do século XX e foram realizados por pesquisadores que desenvolveram teorias comportamentais para compreender fenômenos organizacionais (BELL; WHITWELL; LUKAS, 2002). Durante muitos anos, porém, o tema foi tratado de forma periférica pelos estudos organizacionais, até que na década de 1990 assumiu grande importância, ficando em evidência tanto pelo volume de artigos acadêmicos publicados quanto pela variedade de disciplinas a tratarem do fenômeno (EASTERBY-SMITH, 1997; EASTERBY-SMITH; SNELL; GHERARDI, 1998). A produção acadêmica a partir de então apresenta tamanha

profusão de definições e abordagens que, como notaram Friedman, Lipshitz e Popper (2005), levou ao surgimento de um veio secundário na literatura de aprendizagem organizacional, no qual vários autores buscam oferecer tipologias e modelos que ajudem a compreender a fragmentação teórica percebida nos artigos sobre o tema. Apesar de alguns autores considerarem que a diversidade teórica que subsidia as pesquisas empíricas tem dificultado o avanço conceitual da área, não se podendo falar em uma *teoria da aprendizagem organizacional* (EASTERBY-SMITH et al, 2001), outros vêem a constituição de um campo específico de conhecimento na área de estudos organizacionais (DIEKERS et al, 2003) pois, a despeito dessa fragmentação, há uma comunidade transnacional de pesquisadores tratando o tema como seu objeto de interesse e estabelecendo agendas de pesquisa e discussão (VERSIANI; FISCHER, 2008).

Segue no Quadro 1 diferentes definições encontradas na literatura para o conceito “aprendizagem organizacional”.

Quadro 1 - Definições de aprendizagem organizacional

AUTORES	DEFINIÇÃO
Argyris e Schön (1978)	Processo de detecção e correção de erros
Daft e Weick (1984)	Conhecimento a respeito das inter-relações entre as ações da organização e o ambiente
Fiol e Lyles (1985)	Processo de melhoria das ações organizacionais por meio de um conhecimento mais apurado, e uma melhor compreensão acerca da realidade interna e externa à organização.
Levitt e March (1988)	Aprender pela própria experiência, pela experiência de outras organizações e pela criação de uma visão compartilhada de mundo.
Stata (1989)	Aprendizagem organizacional é o principal processo pelo qual a inovação gerencial ocorre. A velocidade e intensidade com que indivíduos e organizações aprendem podem tornar-se a única vantagem competitiva sustentável, especialmente em indústrias de alta tecnologia.
Huber (1991)	Uma organização aprende se – por causa de seu processamento de informações – o escopo de seus comportamentos potenciais modificam-se
Lee et al (1992)	Processo cíclico onde as ações individuais levam a interações da organização com o ambiente. Respostas ambientais são interpretadas pelos indivíduos que aprendem atualizando suas crenças a respeito de relações de causa e efeito
Kim (1993)	Aumento na capacidade da organização de realizar ações efetivas
Levinthal e March (1993)	Aprendizagem organizacional lida com o problema de balancear dois objetivos concorrentes, frente a tendências dinâmicas onde ora se enfatiza um ou outro: desenvolver novos conhecimentos (exploration) ou aproveitar competências existentes (exploitation).
Day (1994)	Aprendizagem organizacional compreende três processos: investigação com espírito aberto, relato das interpretações e acesso à memória
Dimovski (1994)	Processo de aquisição e interpretação de informações que resultam em mudanças cognitivas e comportamentais, as quais por sua vez poderão ter impacto na performance organizacional.
Crossan et al (1995)	Processo de mudança na cognição e no comportamento, não significando necessariamente que essas mudanças irão diretamente impactar a performance
Slater e Narver (1995)	Desenvolvimento de novos conhecimentos ou discernimentos que têm o potencial de influenciar o comportamento organizacional
Lipshitz, Popper e Oz (1996)	Processo pelo qual os membros da organização desenvolvem e compartilham valores e conhecimentos a partir da experiência passada dos demais membros e das próprias experiências
Klimecki e Lassleben (1998)	Envolve mudanças do conhecimento organizacional que são induzidas pelo processamento de informações, e capacitação da organização para encontrar formas de sobreviver e ser bem-sucedida em novas situações.

Quadro 1 – Continuação

AUTORES	DEFINIÇÃO
Schwandt e Marquardt (2000)	A aprendizagem organizacional é uma complexa relação entre pessoas, suas ações, símbolos e processos no âmbito da organização
Finger e Brand (2001)	Processo de transformação pelo qual indivíduos e grupos pertencentes à organização contribuem por meio de sua aprendizagem.
Sanchez (2001)	Aprendizagem organizacional tem por objetivo criar, disseminar e aplicar conhecimento em uma organização. Consiste de cinco ciclos de aprendizagem: individual, individual/grupal, grupal, grupal/organizacional, organizacional
Ellis e Shpielberg (2003)	Processo que envolve o desenvolvimento de conhecimentos compartilhados com base na análise de dados advindos de múltiplas fontes, inclusive dos próprios membros da organização
Murray e Donegan (2003)	Processo de mudança comportamental de indivíduos e organizações, que visa desenvolver os comportamentos e capacidades, tanto individuais quanto organizacionais, de resposta eficiente e eficaz ao ambiente.

Fonte: quadro adaptado de **Isidro-Filho (2006)** e **Skerlavaj e Dimovski (2007)**

Entre os pesquisadores envolvidos no assunto, há um consenso em considerar que dizer que uma organização aprende nada mais é que fazer uso de uma metáfora derivada do entendimento que se tem do que seja a aprendizagem individual (KIM, 1993). Em última análise, o fenômeno que se está observando, ao se dizer que uma organização aprende, necessariamente ocorre devido à aprendizagem dos indivíduos que a compõem. Condição necessária mas não suficiente, uma vez que a aprendizagem organizacional não pode ser simplesmente resumida à soma das aprendizagens de seus membros (FIOL; LYLES, 1985; SWIERINGA; WIERDSMAN, 1992).

É preciso portanto compreender como o indivíduo aprende em um contexto onde esse aprendizado é parte de um sistema de conseqüências mais complexas, o qual é chamado de aprendizagem organizacional. Uma das maneiras estudadas pela qual a aprendizagem organizacional pode ocorrer são as trocas entre os membros da organização (ARGOTE et al, 2000), havendo evidências de que boa parte dos conteúdos aprendidos vêm de (ou são influenciados por) interações diádicas (BAILEY; BARLEY, 2006). Apesar de a aprendizagem ser uma atividade individual porquanto um processo cognitivo, a estrutura organizacional tem uma função mediadora fundamental pois possibilitará situações em que informações serão transmitidas de um membro a outro. A aprendizagem individual nas organizações é predominantemente um fenômeno social (SIMON, 1991). Rodan (2008), por exemplo, serve-se de um modelo de aprendizagem mútua para demonstrar que a aprendizagem coletiva acontece por meio de repetidas interações e trocas entre indivíduos, não dependendo da existência de procedimentos operacionais ou de rotinas padronizadas para ocorrerem.

Elkjaer (2004), desenvolvendo algumas proposições apresentadas anteriormente acerca do construto aprendizagem organizacional (ELKJAER, 2001), identificou na literatura a polarização entre duas metáforas fortes, de um lado a metáfora da aquisição, que coloca o

foco sobre a aquisição individual de habilidades e conhecimentos, entendendo-a como ponto de partida para a aprendizagem organizacional, de outro a metáfora da participação, que vê a aprendizagem organizacional enquanto fenômeno relacional e privilegia em seus estudos o olhar sobre as comunidades de prática, entendendo-as como espaço onde a aprendizagem é gerada, a partir das trocas entre empregados veteranos e neófitos. Na seqüência são comentadas as duas metáforas, conforme apresentadas por Elkjaer (2004), assim como uma síntese proposta por esse mesmo autor, na qual indivíduos e organizações são vistos enquanto entes ontologicamente inseparáveis, produtos e produtores dos seres humanos e do conhecimento.

Elkjaer (2004) apresenta a metáfora da aquisição como a visão predominante encontrada nos textos clássicos que tratam da aprendizagem organizacional e, especialmente na literatura acerca da organização que aprende.

Os estudos partindo desse ponto de vista postulam que, para aprimorar os processos organizacionais de processamento de informações e tomada de decisão, deve-se melhorar a aquisição de informações e conhecimentos por parte dos indivíduos, pois isto irá impactar seu comportamento organizacional. O tema da aprendizagem trata das maneiras por meio das quais membros da organização podem adquirir conhecimento acerca de fenômenos externos a eles. O conhecimento a ser adquirido está armazenado em algum lugar (p.ex. livros, bancos de dados, cabeças) esperando para ser transferido e adquirido por pessoas que dele necessitam. Além disso, encontra-se na metáfora da aquisição de conhecimento, um aspecto daquilo que Nonaka e Takeuchi (1997) apontam como algo enraizado nas tradições administrativas ocidentais: a supervalorização do conhecimento abstrato e verbalizado em detrimento do conhecimento concreto e relacionado à prática.

Elkjaer (2004) argumenta que a perspectiva da aquisição de conhecimento apresenta problemas para compreender e explicar como é possível transferir uma aprendizagem ocorrida no nível individual para o nível organizacional. A separação entre esses níveis é um reconhecido problema na literatura de aprendizagem organizacional e alvo de muitas críticas. Como solução para esse problema epistemológico que a abordagem deixa em aberto, alguns autores propõem que um indivíduo agindo em benefício da organização é um fenômeno que está acima do nível de análise individual, e portanto caracterizando-se enquanto objeto dos estudos relativos a aprendizagem organizacional. O que não fica claro, argumenta Elkjaer (2004), é o que está concretamente embutido na noção de 'indivíduo agindo em benefício da organização'.

As abordagens teóricas que assumem a metáfora da aquisição reproduzem o entendimento de aprendizagem presente no paradigma da educação formal (em instituições de ensino), não abrangendo a aprendizagem decorrente da participação na prática de trabalho da organização. É a abordagem que tipicamente subjaz à elaboração de projetos de desenvolvimento organizacional objetivando a criação de organizações que aprendem.

Em oposição a essa abordagem, Elkjaer (2004) apresenta o que ele intitula a metáfora da participação, que vê a aprendizagem como constituinte indissociável da atividade humana, ou seja, aprender é algo que não pode ser evitado e portanto parte integrante do dia-a-dia de qualquer organização. Dessa outra perspectiva, os processos de aprendizagem não são algo que acontece na cabeça dos indivíduos e sim um aspecto dos padrões de participação dos membros da organização.

Os autores que abordam o tema da *aprendizagem* sob esse enfoque, argumenta Elkjaer (2004), tratam da construção de comunidades de prática na qual a questão que se coloca é tornar-se um praticante competente. Aprender é visto como um processo mais prático que cognitivo. Envolve a socialização para o trabalho por meio da criação da identidade social do empregado e abrange a noção de desenvolvimento humano, subentendendo-se que o tornar-se humano ocorre por meio da socialização. Elkjaer (2004) afirma que, os autores que privilegiam a metáfora da participação definem conhecimento de uma maneira diferente da de seus colegas que o vêem como um atributo do indivíduo. Aqui, conhecimento é inerente e dinamicamente situado numa comunidade de prática e não algo que possa ser armazenado em livros, cérebros ou sistemas de informação.

Conhecimento é fruto de um processo de produção ativa determinado pelos padrões de participação em comunidades de prática. Esses padrões de participação determinarão o conteúdo da aprendizagem, ditando, de maneira implícita ou explícita, o que deve ser feito e como. Aprender envolve movimentar-se para tornar-se um membro competente por meio da participação em uma complexa rede de relações entre pessoas e atividades. Aprender também compreende a aquisição de um currículo situado, ou seja, fazer uso das possibilidades de aprendizagem que se abrem ao neófito em seu contato com uma ou muitas das comunidades de prática de sua organização (ELKJAER, 2004).

Quando a aprendizagem passa a ser contextualizada não mais no interior da cabeça dos indivíduos e sim nas suas relações sociais, o campo de estudos move-se também para uma área onde há conflitos e poder. Isso torna central a questão do empoderamento, uma vez que sem acesso à prática, não ocorre a aprendizagem. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas regras e rotinas definem as possibilidades de aprendizagem.

Aprender não envolve a aquisição de conhecimentos já conhecidos tampouco a resolução de problemas externamente estabelecidos. Aprender é um processo no qual alguém se movimenta em um território desconhecido, antes uma viagem de descoberta do que uma jornada por caminhos familiares.

A aprendizagem organizacional, uma vez trazida para o mundo social do organizar e da organização, torna-se uma atividade social. Segundo Elkjaer (2004), os críticos dessa abordagem apontam sua limitação em descrever o processo de aprendizagem em si – como a aprendizagem ocorre por meio da participação. Da mesma forma argumentam que o conceito de conhecimento é limitado à prática, tornando-se uma questão de agir e assim vir a ser um praticante competente. Isso significa que a relação entre agir e pensar conceitualmente desaparece, ou melhor dizendo, aqueles que privilegiam a metáfora da participação apresentam pouco ou nenhum mecanismo explicativo que relacione pensamento e reflexão ao conhecimento entendido como prática.

A terceira via, conforme apresentada por Elkjaer (2004), é uma tentativa de promover a síntese entre as duas perspectivas amalgamando à participação em comunidades de prática elementos da aprendizagem enquanto aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências individuais. O autor propõe que indivíduos e organizações são entes intrinsecamente relacionados, e que a abordagem metodológica ao se estudar fenômenos tais como a aprendizagem organizacional deve respeitar a impossibilidade ontológica de separá-los, uma vez que ambos são produtos e produtores dos seres humanos e do conhecimento. O conteúdo do processo de aprendizagem é o desenvolvimento da experiência, que conduzirá ao conhecimento organizacional relevante. O método de aprendizagem coerente com essa visão é a investigação na qual pensar e refletir estão a serviço da ação e da aprendizagem. Elkjaer (2004) argumenta que essa terceira via se caracteriza por combinar processos cognitivos e sociais uma vez que aqui o pensar é uma ferramenta para o agir e a teoria é um meio para se compreender. O indivíduo não é um agente livre, estudado independentemente do contexto e tampouco é um membro subjugado por uma comunidade que se constitui à sua revelia. O indivíduo e a coletividade interagem formando o que o autor chama de ‘mundo social’, construto que abarca ação e interação como processos contínuos, e onde estrutura e processos organizacionais continuamente se constituem um ao outro, de uma maneira não-determinística.

Elkjaer (2004) se baseia em conceitos trabalhados por Dewey e autores pragmatistas para construir uma proposta bastante específica de síntese. A literatura apresenta outras

propostas de síntese, cada qual partindo de pontos de vista próprios sobre o fenômeno, em consonância com as características propostas por Elkjaer (2004) e observadas no Quadro 2.

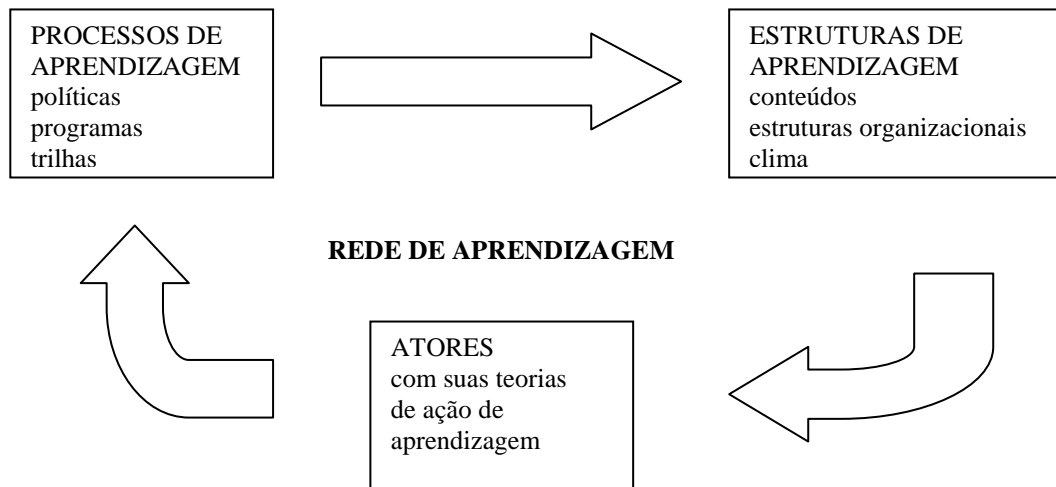
Quadro 2 – Aprendizagem organizacional como aquisição de conhecimento, participação e a terceira via

	AQUISIÇÃO	PARTICIPAÇÃO	TERCEIRA VIA
Conteúdo e propósito do processo de aprendizagem	Aquisição de conhecimento a respeito da prática	Tornar-se um praticante, um membro de uma comunidade de prática	Desenvolvimento da experiência. Relacionado a problemas concretos no trabalho
Método	Ensino. Aprendizagem como uma atividade à parte das práticas de trabalho cotidianas.	Aprende-se no processo de participação da comunidade de prática	Investigar para adquirir. Pensamento como ferramenta para a ação. Refletir tanto quanto for necessário para a aprendizagem
Indivíduo X organização	Separados. Como transferir do nível individual para o organizacional?	Desenvolvem-se juntos	Inseparáveis. Indivíduos e organizações são ambos produtos e produtores dos seres humanos e do conhecimento
Contexto institucional e organizacional	Indivíduo e Sistema	Cultura, coletividade	Mundo social

Fonte: Elkjaer (2004)

2.2. REDES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM

Partindo da perspectiva de redes, em uma busca paralela à de Elkjaer por uma proposta que sintetize as metáforas da aquisição e da participação na abordagem ao fenômeno da aprendizagem organizacional, Ferd Van Der Krogt (VAN DER KROGT, 1995) desenvolveu a Teoria de Redes de Aprendizagem, a qual descreve como a aprendizagem é organizada no contexto de organizações de trabalho. Segundo a teoria, há uma rede de aprendizagem operando em cada organização. As redes de aprendizagem não são um fenômeno circunscrito a organizações com alguma configuração específica, pois as pessoas aprendem em toda e qualquer organização, seja ela hierarquizada ou caótica; a rede de aprendizagem apenas representa como a aprendizagem é organizada. De acordo com essa teoria, uma rede de aprendizagem é composta das várias atividades de aprendizagem organizadas pelos membros da organização. O modelo descritivo-interpretativo apresentado por essa teoria possui três componentes básicos: atores, estruturas de aprendizagem, e processos de aprendizagem (POELL et al, 2000).

Figura 1 – A rede de aprendizagem da organização

Fonte: adaptado de Van Der Krogt (1995) e Poell e Van Der Krogt (2007)

2.2.1. ATORES E SUAS TEORIAS DE AÇÃO DE APRENDIZAGEM

Elemento central das redes de aprendizagem, os atores são indivíduos engajados na organização da aprendizagem, podendo ser internos (membros da organização) ou externos (indivíduos/instituições relacionados com as atividades da organização). Possuem um conjunto de valores, conhecimentos e habilidades que lhes possibilita interpretar situações e agir apropriadamente – as chamadas teorias de ação, conforme propostas por Argyris e Schön (1978). A teoria de redes de aprendizagem propõe o conceito de teorias de ação de aprendizagem, uma particularização do conceito mais geral de Argyris e Schön (1978), que seriam as teorias de ação de um indivíduo que dizem respeito especificamente aos processos envolvendo sistemas de aprendizagem (VAN DER KROGT; VERMULST, 2000).

Teorias de ação de aprendizagem podem ser descritas como a configuração de princípios, discernimentos, regras, ações e efeitos que direcionam ao mesmo tempo as interpretações que os atores têm do sistema de aprendizagem e suas ações no âmbito desse sistema (VAN DER KROGT, 1998). Os princípios são ideias básicas a respeito do que é desejável e tem validade face à aprendizagem. Os discernimentos constituem argumentos mais ou menos explícitos e elaborados a respeito do porque de certas regras e ações serem adequadas a situações particulares. As regras são o elemento mais conhecido das teorias de ação. As regras direcionam as ações de uma pessoa e indicam como algo deve ser feito. Teorias de ação de aprendizagem incorporam também concepções a respeito da conexão entre certas atividades de aprendizagem e seus efeitos.

Aprender na perspectiva da teoria de redes de aprendizagem significa o indivíduo desenvolver as suas próprias teorias a respeito da aprendizagem. As experiências vividas, sejam novas ou antigas, adquirem significado para o indivíduo ao serem integradas às suas atuais teorias de ação. Essas teorias de ação serão posteriormente ressignificadas ou redefinidas, uma vez que a aprendizagem envolve um processo dinâmico de mútua adaptação entre as teorias de ação existentes e as experiências vividas (novas ou antigas).

Os atores percebem e interpretam seu contexto, se engajam em atividades de aprendizagem de acordo com suas próprias ideias – implícitas ou explícitas – quanto ao que e como deveriam aprender e, em função de interesses de aprendizagem comuns, formam grupos – formais ou informais – de aprendizagem focados na realização de atividades específicas.

2.2.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

As interações entre os atores para organizar atividades de aprendizagem criam três processos para esse fim: desenvolver políticas de aprendizagem, organizar programas de aprendizagem e criar trilhas de aprendizagem (POELL; VAN DER KROGT, 2007).

O desenvolvimento de políticas de aprendizagem refere-se a atividades que influenciam o direcionamento mais amplo da rede de aprendizagem, isto é, o entendimento a respeito do que os membros da organização deveriam aprender e de que maneiras deveriam aprendê-lo. Atividades nesse processo incluem, entre outras, refletir a respeito de necessidades de aprendizagem, discutir as consequências de inovações no trabalho, listar competências disponíveis e desejáveis.

A depender das características da rede de aprendizagem, as políticas podem não ser definidas a priori (sendo desenvolvidas por meio do aprendizado pela experiência, à medida que os programas de aprendizagem vão sendo executados), podem ser inspiradas por novidades surgidas especificamente na profissão dos empregados (influência de associações profissionais), podem permanecer implícitas (pelo menos do ponto de vista da organização) ou podem ser desenvolvidas pela gerência (em um procedimento de planejamento linear das atividades de aprendizagem a serem desempenhadas pelos empregados) (POELL, 1998).

Todos os atores participam do desenvolvimento das políticas de aprendizagem, embora nem sempre essa participação se traduza em ações. Atores que se abstêm de agir ou que pedem a outros que lhes representem as idéias em suas ações estão à sua maneira participando do desenvolvimento das políticas de aprendizagem ou de outro dos processos de aprendizagem aqui exemplificados.

Até recentemente, a literatura a respeito de como a aprendizagem é organizada em uma organização tratava predominantemente de atividades de treinamento, desenvolvimento e educação formalmente constituídas. A partir da década de 1990 a gama de atividades de aprendizagem possíveis se expandiu com a publicação de estudos relativos a outros tipos de aprendizagem que ocorrem no contexto de trabalho, tais como a aprendizagem situada, a informal e a incidental (POELL; DAM; BERG, 2004; ANTONELLO, 2006). A teoria das redes de aprendizagem chama de criação de programas de aprendizagem a criação de oportunidades de aprendizagem e a combinação de várias atividades de aprendizagem em programas mais ou menos coerentes (POELL; VAN DER KROGT, 2003). Entre os atores da aprendizagem envolvidos nessa criação estão tanto os educadores e treinadores – oriundos ou contratados por departamentos de recursos humanos/gestão de pessoas, quanto os próprios empregados e gerentes. A aprendizagem em situações cotidianas de trabalho emerge de eventos sociais (bate papo com colegas e superiores), em encontros promovidos para os membros da equipe de trabalho ou em reuniões para tratar de temas específicos. Esse tipo de aprendizagem pode ser induzida de maneira mais sistemática e explícita quando vários atores formam um grupo de aprendizagem temporário para, ponderando o processo de reflexão que levou ao desenvolvimento das políticas de aprendizagem, criar um programa de aprendizagem com o propósito de resolver um problema ou aprender a respeito de um tema relevante ao trabalho.

Assim, um programa de aprendizagem pode ser organizado de várias maneiras, podendo ser mais ou menos estruturado, mais ou menos complexo, mais ou menos deliberado, mais ou menos coletivo. Todos os programas de aprendizagem necessariamente envolvem atividades informais no contexto de trabalho, mas podem incluir também algum tipo de atividade de treinamento formal.

A teoria de redes de aprendizagem define uma trilha de aprendizagem do ponto de vista do ator da rede, ou seja, do indivíduo. O conceito se refere a um conjunto de atividades de aprendizagem que ao mesmo tempo têm uma coerência entre si e são significativas para o membro da organização (POELL; VAN DER KROGT, 2007). A criação e ordenação dessa trilha acontece ao longo de linhas ou idéias de aprendizagem, usualmente problemas ou temas relevantes para o indivíduo.

Há dois componentes que o indivíduo integra em sua trilha de aprendizagem: atividades presentes cujo intuito explícito é de aprender e atividades passadas reconstruídas retrospectivamente cujo papel na aprendizagem do indivíduo é constantemente ressignificado à luz das experiências atuais. Ao alternar entre engajar-se em novas atividades e integrar

experiências passadas o indivíduo vai configurando a sua trilha de aprendizagem e construindo sua coerência e significado.

Os membros de uma organização poderão engajar-se em programas de aprendizagem oferecidos pela organização (p.ex. curso de especialização, esquema de apoio a uma inovação organizacional), porém o fazem cada qual colocando a sua própria ênfase ao apropriar-se dessas atividades. Cada um individualmente considerará mais interessantes e relevantes determinados aspectos dos programas de aprendizagem existentes pela maneira como podem ser relacionados às trilhas de aprendizagem que estão construindo.

A perspectiva de aprendizagem adotada pela teoria de redes de aprendizagem postula que aprender é desenvolver suas teorias de ação. Organizar a aprendizagem, por meio da criação de trilhas de aprendizagem, é um componente desse aprender. Focar nas trilhas individuais de aprendizagem torna a distinção entre aprendizagem formal e informal obsoleta uma vez que desse ponto de vista a organização é uma constelação dinâmica de vários atores engajados em organizar a aprendizagem em vez de uma entidade formal que determina o que importa para a aprendizagem oficial. Basicamente desse ponto de vista toda e qualquer aprendizagem torna-se informal (ou formal, a depender do ponto de vista de cada ator).

É importante notar que, muito embora em administração comumente se recomendaria que primeiro se desenvolva as políticas, daí os programas e em seguida as trilhas, como se trata de processos interdependentes que acontecem a partir da interação social entre pessoas, em redes com estruturas as mais variadas, não há uma ordem cronológica fixa em que eles acontecem.

2.2.3. ESTRUTURAS DE APRENDIZAGEM

São padrões estáveis de interação que tendem a se desenvolver quando as pessoas interagem organizando a aprendizagem por um longo período de tempo. Podem ser observadas em certas estruturas de conteúdo, estruturas organizacionais e no clima para a aprendizagem.

Estruturas de conteúdo dizem respeito ao perfil das atividades de aprendizagem, que tipos de atividades acontecerão, como serão organizadas e orientadas por que tipos de conteúdos. Poderão ser determinadas pelo indivíduo, ou em função da tarefa, função ou problema enfrentado, pela própria organização ou por instituições profissionais com as quais o ator se relaciona (POELL et al, 2000).

Das estruturas organizacionais virão as regras e regulamentos envolvidos no desenvolvimento e implementação das várias atividades de aprendizagem, além da divisão de tarefas e responsabilidades entre os vários atores no sistema de aprendizagem o que envolverá estruturas de comunicação e consulta. A estrutura organizacional do ponto de vista das dinâmicas relacionais estabelecidas no âmbito de uma rede social compreende três dimensões (POELL; VAN DER KROGT, 2007): a vertical, a horizontal e a externa. A dimensão vertical expressa as relações entre a alta direção e o núcleo operacional. Diz-se que a dimensão vertical é forte quando a alta direção concentra poder e influência ao passo que será fraca quando a estrutura organizacional garante aos empregados mais autonomia e poder individual. A dimensão horizontal refere-se às interrelações entre empregados situados no mesmo nível hierárquico. Será forte em organizações cujos membros trabalham em unidades orgânicas onde mantêm relações intensivas e multifacetadas, será fraca onde atores individuais podem operar de maneira altamente independente em relação a seus pares. A dimensão externa indica o impacto exercido na organização por atores externos quando comparado à influência dos atores internos. Será fraca em organizações onde os atores externos são passivos e será forte onde os atores externos influenciarem significativamente a dinâmica interna da organização.

O clima para a aprendizagem é definido pela teoria de redes de aprendizagem como as normas e valores a respeito da aprendizagem e sua organização, expressos por meio das ações dos atores (POELL; MOORSEL, 1996). Esses valores e normas determinarão que tipos de relações se estabelecerão na rede, subjazendo-se assim à sua própria estrutura. A teoria trata o clima como elemento estruturante da rede de aprendizagem enfocando diversos aspectos: subgrupos organizacionais apresentando subculturas de aprendizagem (grupos com normas e valores diferenciados), o caráter dinâmico da rede (que leva as normas e valores a estarem em constante transformação), a importância das relações de poder (que algumas vezes definirão que normas e que valores prevalecerão), a estrutura das tarefas (para certos tipos de trabalho, certas atividades de aprendizagem específicas são consideradas enquanto outras não) e o comportamento de aprendizagem (as normas e valores determinam as teorias de ação dos atores), entre outros.

2.2.4. ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE REDES DE APRENDIZAGEM

Poell e Van Der Krogt (2007) utilizaram a TRA para demonstrar o papel das redes sociais na criação das trilhas de aprendizagem dos empregados de organizações do setor de serviços, apontando "serviço social" (atividade fim que caracteriza um significativo número

de ONGs) entre os tipos de organizações para os quais os resultados do estudo poderiam ser generalizados; porém as dinâmicas organizacionais indicadas nesse estudo não se assemelham àquelas percebidas na organização abordada no presente estudo.

Entre os estudos com objetivo de caracterizar redes de aprendizagem intraorganizacionais, destaca-se o de Haythornthwaite (2006). A autora investigou a configuração da rede que emerge das relações de aprendizagem estabelecidas entre os membros de equipes de pesquisa interdisciplinares, solicitando aos entrevistados que nomeassem as pessoas mais importantes para seu trabalho na equipe e que relatassem o que haviam aprendido e ensinado a cada uma das pessoas citadas. Nesse estudo a ARS foi utilizada para se investigar a estrutura macro (rede) das relações de aprendizagem estabelecidas pelos membros de uma organização, relacionando aspectos dessa estrutura com os tipos de conteúdos transacionados. Os resultados apontaram que a maioria dos membros das equipes estudadas está aprendendo algo com alguém (além da pesquisa em si), tendo a aprendizagem aparecido como parte substancial daquilo que sustenta as relações estabelecidas no âmbito dessas equipes. Os conteúdos identificados como aprendidos foram reunidos em nove categorias:

- Fato – abrange conhecimentos e fatos de um campo específico de conhecimento;
- Processo – inclui processos e práticas necessários ao trabalho em equipe;
- Método – competências relativas ao uso de método ou abordagem específicos;
- Pesquisa – aborda colaboração e trabalho em conjunto em projetos de pesquisa;
- Tecnologia – competências relativas ao uso de tecnologias computacionais;
- Geração de idéias – inclui práticas que fomentam a geração de idéias;
- Socialização – abrange atividades que contribuem para a socialização na profissão;
- *Networking* – formação de redes sociais;
- Administração – competências relativas a realização de tarefas administrativas relacionadas ao projeto de pesquisa.

Dois outros estudos (CAMPO et al, 2008; SKERLAVAJ; DIMOVSKI, 2006) procuraram inferir aspectos da dinâmica organizacional relacionados à aprendizagem organizacional a partir dos resultados encontrados em uma pesquisa utilizando ARS. As duas pesquisas, independentes e realizadas em empresas diferentes, utilizaram o mesmo procedimento, de cunho exclusivamente quantitativo (à diferença do realizado por

Haythornthwaite, supracitado, que reuniu os conteúdos identificados como aprendidos em categorias estabelecidas a partir de análise qualitativa das entrevistas). A cada um dos membros das organizações estudadas foi entregue um esquema de códigos com os nomes e número de identificação de todos os seus colegas. Foi-lhes perguntado com quais daqueles ali listados mais aprendiam, indicando-lhes que determinassem o nível de relevância que atribuíam a cada colega (em se tratando de relações de aprendizagem) respondendo a um questionário contendo uma escala Likert de cinco itens, 1 significando “eu não aprendo com essa pessoa” e 5 significando “eu aprendo muito com essa pessoa”. Os dois estudos chegaram a conclusões semelhantes, apesar de abordarem organizações diferentes. Em ambos os casos os autores argumentaram que a metodologia empregada em sua investigação permite detectar os empregados mais importantes do ponto de vista da aprendizagem que ocorre nas relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Além disso, os resultados da investigação coincidiram em oferecer evidências para algumas variáveis explicativas para a aprendizagem, como, por exemplo, a proximidade física (escritório, departamento ou edifício), a complementaridade entre os conhecimentos possuídos pelos indivíduos e as similaridades em seus níveis de expertise.

2.3. TERCEIRO SETOR E ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

Segundo Coelho (2000), o termo terceiro setor foi utilizado pela primeira vez por pesquisadores dos Estados Unidos na década de 1970, expressando uma alternativa às desvantagens tanto do mercado – associadas à maximização do lucro, quanto do governo – com sua burocracia inoperante. Dentro do conceito encontra-se a flexibilidade e a eficiência do mercado combinadas com a equidade e a previsibilidade da burocracia pública. Posteriormente o termo *non-profit* (não lucrativo, ou sem fins lucrativos) passou a ser mais usado naquele país (FERREIRA, 2005), sendo o termo utilizado pela Organização da Nações Unidas no seu *Handbook on non-profit institutions in the system of national accounts* (*Manual sobre organizações sem fins lucrativos no sistema de contas nacionais*) produzido em cooperação com a Johns Hopkins University (ONU, 2003).

Nesse documento, o setor é definido como formado por: (a) organizações (têm alguma realidade institucional, o que não significa necessariamente se constituírem formalmente) que (b) não têm fins lucrativos (não existem primordialmente para gerar lucros, seja direta ou indiretamente, não são dirigidas primordialmente por metas e considerações comerciais e que, por lei ou costume, não distribuem qualquer excedente, que possa ser gerado para seus donos

ou controladores); (c) são institucionalmente separadas do governo (não são parte do aparato governamental e não exercem autoridade governamental em seu benefício); (d) são auto-geridas (são capazes de controlar suas próprias atividades e não estão sob o controle efetivo de qualquer outra entidade); e (e) não-compulsórias (a filiação, contribuição de tempo e dinheiro não são requeridas ou obrigatórias por lei e nem fazem parte da condição de cidadania - ou seja, envolvem um grau significativo de participação voluntária).

Pimenta, Saraiva e Corrêa (2006) baseiam-se em um estudo do IBGE/IPEA intitulado “As fundações privadas e as associações sem fins lucrativos no Brasil” (IBGE/IPEA, 2002) e diminuem ligeiramente o escopo estabelecido no documento da Johns Hopkins/ONU ao entenderem que as organizações consideradas devem ser legalmente constituídas, ou seja, inscritas nos órgãos públicos de registro de pessoas jurídicas. Para os autores, integram o terceiro setor no Brasil, “por sua natureza jurídica, as seguintes entidades sem fins lucrativos: as organizações sociais, as organizações da sociedade civil de interesse público, outras fundações mantidas com recursos privados, filiais de fundações ou associações estrangeiras e outras formas de associação.” (PIMENTA; SARAIVA; CORRÊA, 2006, p. viii).

Falconer (1999) argumenta, porém, que o principal responsável pela popularização do termo terceiro setor no Brasil foi uma entidade formada no seio da Câmara Americana de Comércio em São Paulo (instituição pioneira da temática da cidadania empresarial no país): o GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – que congrega empresas, fundações empresariais e institutos ligados a empresas, voltados para o apoio de iniciativas sociais. Vê-se que o uso do termo no Brasil constitui-se de tal forma a apresentar uma peculiaridade: o GIFE “construiu sua imagem pública a partir deste termo (terceiro setor), contribuindo para formar uma definição do termo que confunde o setor empresarial e as organizações sem fins lucrativos independentes.” (FALCONER, 1999, p. 7). Para Falconer (1999), a expressão ‘terceiro setor’ no Brasil, à semelhança do que vem ocorrendo em outras partes do mundo, tem sido utilizada na linguagem cotidiana para abarcar um espaço institucional constituído não só pelas organizações multilaterais sem fins lucrativos mas também pelo Estado e por empresas voltadas para o apoio de iniciativas sociais (que seriam em tese os outros dois setores).

O termo ‘terceiro setor’ é tão difundido quanto impreciso, largamente utilizado tanto em trabalhos acadêmicos quanto em artigos veiculados na mídia não especializada. Em alguns casos por força de metonímia é empregado como sinônimo de organização não governamental, porém parece haver um consenso em torno do fato de que as chamadas ONGs são apenas um dos grupos de entidades que compõem o terceiro setor. Camargo et al (2001)

indicam como principais integrantes do terceiro setor as associações, fundações, sindicatos, cooperativas, igrejas e ONGs. Já Landim (1993b) considera que fazem parte do terceiro setor os seguintes tipos de instituições: organizações da sociedade civil ou sem fins lucrativos; associações; entidades filantrópicas, beneficentes ou de caridade; fundações; e organizações não governamentais. As várias enumerações encontradas na literatura listando as entidades que se inserem no conceito invariavelmente coincidem ao indicar as ONGs como integrante de suas listas. Por serem talvez as organizações que mais se têm se destacado nos espaços da sociedade civil organizada (TENÓRIO, 1999), o termo ONG se confunde com seu hiperônimo, Terceiro Setor (AGUIAR; MARTINS, 2006).

O termo organização não governamental (NGO em inglês) surgiu pela primeira vez em um documento da Organização das Nações Unidas na década de 1940 (LANDIM, 1993b), mal delimitado e referindo-se a um amplo conjunto de entidades. No Brasil, o pioneiro no uso do termo foi Rubem César Fernandes, em um texto apresentado no seminário latino-americano da FAO-CMCH (*Food and Agriculture Organization – Campanha Mundial Contra a Fome*), ocorrido no Rio de Janeiro em julho de 1985 (LANDIM, 1993b).

Menescal (1996) propõe uma definição que atende tanto a necessidade dos acadêmicos de que haja um consenso em torno da abrangência do conceito quanto o espectro de possibilidades comumente relacionadas ao termo, que já virou um lugar comum no imaginário popular. Para a autora, ONGs são grupos sociais organizados que:

1. possuem estrutura formal (estabelecida com a finalidade explícita de alcançar determinados objetivos);
2. não perseguem fins lucrativos;
3. possuem uma considerável autonomia (são organizações que pertencem à esfera privada da sociedade civil: sua autonomia é genuína e princípio de sua existência. A autonomia dessas organizações não pode ser analisada com ter ou não ter autonomia e sim como ter maior ou menor autonomia);
4. estão ligados à sociedade através de atos de solidariedade (diferenciando-se do Mercado, que estabelece com a sociedade uma relação de troca e do Estado se conecta com a sociedade e dela obtém eficiência por meio da hierarquia);
5. possuem uma função sócio-política em sua sociedade (realizam atividades, projetos e programas na chamada área de política de desenvolvimento com o objetivo de contribuir para a erradicação das condições de vida desiguais e injustas no mundo. Concentram-se em áreas especiais de trabalho que são, sobretudo, dirigidas a pessoas e grupos dentre os mais necessitados e os marginalizados).

2.3.1. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM ONGs

Britton (2005) indica sete razões pelas quais administradores e colaboradores de ONGs têm reconhecido cada vez mais o tema da aprendizagem organizacional como particularmente importante.

1) Pela própria natureza do desenvolvimento social, atividade-fim das ONGs, expressa em suas missões de formas variadas. Por tratar de mudanças em sistemas humanos nos seus diversos níveis – indivíduo, família, comunidade, sociedade – a tarefa de levar a cabo o desenvolvimento social apresenta-se como algo complexo, incerto e imprevisível. Membros de ONGs elaboram intervenções em ambientes altamente complexos e a estrutura organizacional, de modo a apoiar essas atividades, também precisa ser flexível, adaptável, transparente e propícia à inovação.

2) Aumento da efetividade organizacional. Saber que abordagens metodológicas existem e entender qual funciona em que circunstância está na base da efetividade de uma ONG. Isso requer a capacidade de aprender por meio da experiência, seja oriunda da equipe, dos cidadãos-beneficiários, dos financiadores ou de outros parceiros da organização. Há uma profusão de tecnologias sociais sendo criadas e testadas por inúmeros pesquisadores e organizações e lidar com essas informações é fundamental para evitar que em um determinado programa ou projeto se escolha trabalhar com concepções que já foram desacreditadas. Também concorrem para a efetividade mecanismos mais corriqueiros de aprendizagem tais como o monitoramento fino das ações, que subsidia a reflexão para a implementação de melhorias durante a execução das atividades.

3) Desenvolvimento da capacidade organizacional. O destacado papel das ONGs em atividades de desenvolvimento social está fortemente relacionado com um contexto de parcerias e apoios de pessoas físicas e jurídicas. Ações por meio de parcerias envolvem contratos e votos de confiança, o que por sua vez exige transparência e publicização da própria estrutura das ONGs. Cresce, portanto, a importância da noção de capacidade organizacional, por ter uma relação direta com a efetividade das atividades desenvolvidas. Identificar e desenvolver a capacidade organizacional de uma ONG só é possível a partir de mecanismos de aprendizagem tais como a análise crítica das rotinas organizacionais utilizadas na execução de um programa

4) A necessidade de fazer o melhor uso dos (limitados) recursos. ONGs constantemente se vêm com o dilema de ambicionarem realizações que ultrapassam os recursos disponíveis. Tendo em vista os compromissos humanos que assumem quando

implantam um programa ou projeto, torna-se mister aprender a cada dia como realizar sem recursos e também aprender procedimentos que lhes permitam potencializar as possibilidades advindas do recurso disponível.

5) Fortalecimento de parcerias. A aprendizagem tem um papel importante na construção de relações de confiança à medida que a humildade que subjaz a abertura ao aprendizado também encoraja cada parceiro a acolher e respeitar a experiência do outro. A capacidade de reflexão sobre a qual se baseia a aprendizagem também ajuda a sair do óbvio e explorar ao máximo as possibilidades que cada parte pode oferecer à parceria.

6) Diminuição (até a subtração) do hiato entre avaliação/monitoramento e planejamento. A rotina de idealizar, planejar, implementar, monitorar e avaliar, está presente em quase todas ONGs. Porém as informações geradas no processo de monitoramento e avaliação constantemente são subutilizadas (quando não ignoradas) no processo de elaboração de novos planejamentos. Há toda uma gama de erros e acertos passados que não são levados em consideração na hora de planejar ações futuras. Esse hiato contraria a máxima dos avaliadores, avaliação a serviço da aprendizagem (TENÓRIO, 1995; SILVA, 2001; BRANDÃO, 2007). Um desafio que se apresenta para os elaboradores de programas e projetos sociais é o desenho de sistemas de monitoramento e avaliação que contenham mecanismos de aprendizagem. Aos membros das organizações executoras dessas ações se coloca o desafio de desenvolver e/ou aprimorar as competências necessárias para analisar e utilizar as informações que emergem dos sistemas de monitoramento e avaliação.

7) A contribuição da aprendizagem à saúde organizacional. O fenômeno das ONGs é discutido na academia sob diversos pontos de vista. Há autores que entendem essas entidades como formas organizacionais alternativas aos modelos existentes, a maioria vinda do setor privado. A peculiaridade dessas organizações está tanto em sua finalidade quanto em sua estruturação. Muitos concebem ONGs enquanto espaços promissores para a criação de ambientes de trabalho que privilegiem o ser humano, tanto nas atividades fim (cidadãos-beneficiários), quanto nas atividades meio (administradores e colaboradores). Há autores que colocam a possibilidade de haver um equívoco na tentativa de se aplicar ferramentas gerenciais nascidas da experiência de empresas privadas em ONGs (MEIRA; ROCHA, 2003; ARNDT; OLIVEIRA, 2006; VIDAL et al, 2006). Há também crescentes evidências de que a profusão de mecanismos de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento e aprofundamento das relações sociais com vistas à criação, ao compartilhamento e ao uso do conhecimento contribuem para a construção de organizações mais saudáveis. A natureza da

relação entre aprendizagem organizacional e saúde organizacional é um tema que suscita maiores investigações conquanto sua existência já foi constatada.

3. MÉTODO

3.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

O presente estudo é caracterizado, quanto aos seus fins (VERGARA, 2007), como exploratório e descritivo. Exploratório porque há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema escolhido e porque não se partirá de hipóteses acerca do fenômeno estudado para nortear a investigação. Dada a especificidade da organização a ser pesquisada, não foi identificado na literatura nenhum estudo que pudesse servir de referência para que se estabeleça hipóteses acerca dos resultados que poderão advir da investigação. A respeito do objetivo de estabelecer categorias para os conteúdos transacionados nas relações de aprendizagem, não foi encontrado na literatura nenhum estudo dessa natureza envolvendo ONGs.

O estudo é também descritivo porque expõe características da aprendizagem organizacional que ocorre na organização estudada, permitindo estabelecer correlações entre as inúmeras variáveis que compõem o fenômeno. Com base no referencial teórico apresentado, os dados foram coletados de forma a permitir caracterizar as políticas, programas e trilhas que compõem os processos de aprendizagem da organização estudada, conforme nomenclatura adotada por Van Der Krogt (1995).

Não é intenção do presente estudo estabelecer a priori hipóteses acerca das características da aprendizagem organizacional que ocorre no seio da organização estudada, tampouco chegou-se ao final da pesquisa com conclusões que envolvam mecanismos que expliquem a gênese da aprendizagem organizacional..

Quanto aos meios de investigação (VERGARA, 2007), a pesquisa é documental e de campo. Documental porque foram pesquisados documentos internos da organização (tais como o planejamento estratégico e o projeto de estruturação organizacional), livros e outras publicações da própria organização, o conteúdo disponível no site e na intranet, além de teses e dissertações que estudaram outros aspectos da ONG investigada. Por fim, a pesquisa comporta também um estudo de campo, pois foi realizada uma investigação empírica junto aos membros da ONG estudada, por meio de entrevistas individuais.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

A organização não governamental objeto do presente estudo foi escolhida por acessibilidade e conveniência. A ONG estudada, intitulada AIC – Associação Imagem Comunitária – se autodenomina um grupo de pesquisa e experimentação em mídias de acesso público, e é uma associação legalmente constituída cujo foco de atuação se dá:

Nas áreas de comunicação comunitária e educação midiática, desenvolvendo processos formativos e pesquisas, realizando produções em variadas mídias, prestando consultorias e assessorias voltadas para a inclusão dos mais diversos segmentos sociais no universo de produção e uso das comunicações e novas tecnologias da informação. (AIC, 2007b, v).

Suas ações são desenvolvidas junto aos mais diversos públicos: população de rua, usuários de serviços de saúde mental, crianças que vivem em vilas e favelas, jovens protagonistas de projetos sociais e culturais, ONGs e grupos de todas as regiões de Belo Horizonte, cidade de sua fundação, e no interior de Minas Gerais. Compõem sua assembléia geral um total de 22 associados, sendo que desses, 5 integram o conselho gestor, ou seja, atuam no dia-a-dia da rotina de trabalho da organização (AIC, 2007a). Estima-se atualmente uma média de 20 colaboradores diretamente contratados pela ONG atuando nos projetos e programas da instituição.

Da data de sua fundação, em janeiro 1997, até 2001, a AIC viveu uma situação institucional precária, contando com patrocínios e parcerias principalmente para ações pontuais (destacando-se entre os vários apoiadores principalmente a prefeitura municipal de Belo Horizonte), não dispondo de um espaço exclusivo para a sua sede e sem condições orçamentárias para contratar um quadro fixo de colaboradores. Apesar disso, várias ações desenvolvidas individual ou coletivamente por seus associados levaram a marca da associação, o que paulatinamente foi lhe rendendo notoriedade e consolidando a sua identidade na execução de atividades fins a partir de uma expertise e *savoir-faire* próprios.

Em 2002 foi selecionada pela primeira vez por um patrocinador de grande porte para a realização de uma atividade mais complexa do que as costumeiras ações pontuais. O considerável incremento orçamental possibilitou um aumento no número de projetos desenvolvidos, com a contratação de colaboradores, a abertura para novos públicos participantes e o estabelecimento de novas parcerias com instituições coadjuvantes, atores a serem coordenados numa dinâmica social característica das redes sociais colaborativas que se formam ao redor de organizações do tipo. Esta configuração tem demandado de seus

fundadores (em sua maioria com formação superior em humanidades tais como comunicação, letras e belas artes) o exercício de vários níveis e modalidades de *controle*, dispondo para tanto de competências gerenciais desenvolvidas por meio de mecanismos outros que aqueles advindos da instrução formal.

Em 2007, após uma longa jornada enquanto organização formalmente constituída as 5 sócias membros do conselho gestor se engajaram pela primeira vez na realização de um planejamento estratégico. Entre os pontos fortes da instituição identificados no processo, dois especialmente nos interessam: o “diferencial de metodologia de trabalho”, e a “agilidade e criatividade para processos e metodologias” (AIC, 2007b). De fato, apesar de terem identificado pontos fracos típicos de ONGs (TENÓRIO, 2003), tais como "falta de estrutura administrativa e normativa", "inadequada gestão financeira" e "falta de parâmetros e definição de tarefas e funções" (AIC, 2007b), a ONG tem sido constantemente reconhecida pela efetividade de suas ações, seja por meio de prêmios nacionais e internacionais¹ seja pela seleção de propostas submetidas a patrocinadores ou pela demanda por parte de empresas privadas para o estabelecimento de parcerias.

A reflexão sobre como fazer outra comunicação e outra educação midiática ocupa o dia-a-dia da ONG em sua atividade fim e acaba por invadir também suas atividades meio. O desenvolvimento de novas metodologias para atuar em seu campo de ação ocupam o cotidiano da AIC levando seus membros a considerá-las, no seus próprios dizeres, seus “tesouros” (MELO et al, 2006), ou, numa linguagem mais apropriada aos estudos organizacionais, o diferencial da organização. Assim, apesar das inadequações gerenciais explicitadas pela diagnóstico realizado por ocasião da elaboração do projeto de estruturação organizacional da AIC (AIC, 2007a) interessa ao presente estudo identificar como ocorre a aprendizagem organizacional, caracterizando os conteúdos transacionados e os processos de aprendizagem construídos a partir rede de relações que se estabelece entre os membros da organização, o que poderá ajudar a compreender como o “diferencial de metodologia de

¹ Entre outros: Prêmio Internacional Dubai/ONU de Excelência em Práticas para Melhorar as Condições de Vida; Prêmio Experiências em Inovação Social da América Latina e Caribe, ciclo 2005 / 2006 – concedido pela CEPAL/ONU e Fundação W. K. Kellogg. (menção honrosa); Prêmio Cultura Viva 2006, concedido pelo Ministério da Cultura (menção honrosa); Reconocimiento UNIAL 2005; Prêmio Itaú-Unicef 2005 - (2º lugar nacional, 1º lugar MG); Selecionada pelo programa “Se Buscan: Levantamento das Melhores Práticas de Produção de Conteúdos Locais” (UNESCO); Finalista do Prêmio Yeomans para Conteúdos Locais (Promovido pelas redes internacionais Open Knowledge Network e Global Knowledge Partnership); Prêmio Telemar de Inclusão Digital 2004 (3º lugar Região Sudeste); Prêmio Nacional de Excelência em Informática Aplicada aos Serviços Públicos 2004 / categoria Projeto de Fortalecimento da Cidadania; Certificação de Tecnologia Social, conferida em 2003 pela Fundação Banco do Brasil e UNESCO; Prêmio Internacional Betinho de Comunicações 2003 (menção honrosa); Prêmio Nacional Direitos Humanos 2003.

Fonte: site da organização: <www.aic.org.br>

trabalho”, e a “agilidade e criatividade para processos e metodologias” fazem parte e impactam a dinâmica organizacional da AIC.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A população investigada para fins da presente pesquisa é o conjunto dos membros envolvidos nas atividades da ONG durante a integralidade do biênio 2007-2008. Identificou-se em um levantamento preliminar 20 pessoas que atendiam ao critério estabelecido, sendo que dessas, 16 foram entrevistadas. As quatro pessoas que não puderam ser entrevistadas não o foram por dificuldades de conciliação de agendas agravadas por questões logísticas uma vez que pesquisador e entrevistados moram em cidades diferentes.

Além dos 16 entrevistados, foram citadas nas entrevistas outras 26 pessoas, com quem os entrevistados aprenderam durante o período delimitado para a pesquisa, num total de 42 pessoas mencionadas nas entrevistas. Para fins de análise dos dados, os entrevistados e os outros citados foram codificados da seguinte maneira:

Quadro 3 – Exemplos de códigos dos integrantes das redes de aprendizagem

Pessoa mencionada	Código
Entrevistado 6	ENT#6
Citado 23	CIT#23

Fonte: dados da pesquisa

Procurou-se entrevistar somente pessoas que estiveram vinculados à ONG durante o biênio inteiro, por se considerar necessário um período mínimo de ambientação para que um indivíduo assimile a cultura de uma organização e possa seguramente relatar aspectos da mesma enunciando-os na condição de membro. Cabe essa explicação uma vez que a grande maioria das pessoas citadas na entrevistas atuava na organização no mesmo período que os entrevistados, porém em ações pontuais ou na condição de temporários.

Dentre as pessoas que atendiam ao critério estabelecido mas que não puderam ser entrevistadas, a ausência de duas em especial provavelmente trouxe prejuízo maior aos resultados. Trata-se de duas sócias-fundadoras, participantes ativas da organização, codificadas para fins do relato dos resultados como [CIT#19] e [CIT#25].

Dos 16 entrevistados, 9 são homens e 7 são mulheres. À época do período investigado, possuíam entre 20 e 35 anos, 9 tinham nível superior completo, 5 cursavam faculdade, 1 havia

terminado o ensino médio e 1 ainda o estava cursando. O Quadro a seguir apresenta a caracterização da amostra.

Quadro 4 – Caracterização da amostra

Código	idade	sexo	escolaridade / área	cargo
ENT#1	32	feminino	superior / comunicação	gerente de projetos
ENT#2	34	feminino	superior / radialismo	diretora de metodologia e pesquisa
ENT#3	27	feminino	superior / administração	assistente administrativo-financeiro
ENT#4	32	masculino	superior incompleto / cinema	educador/produtor de audiovisual
ENT#5	25	masculino	superior incompleto / artes plásticas	<i>designer</i> gráfico
ENT#6	26	masculino	superior incompleto / artes plásticas	educador/produtor de audiovisual
ENT#7	27	feminino	superior / jornalismo	produtora
ENT#8	29	masculino	superior incompleto / artes visuais	educador/produtor de audiovisual
ENT#9	30	feminino	superior / jornalismo	assessora de comunicação
ENT#10	20	feminino	ensino médio	aprendiz
ENT#11	33	feminino	superior / jornalismo	diretora de projetos
ENT#12	35	masculino	superior / administração	diretor administrativo-financeiro
ENT#13	25	masculino	superior / rádio e tv	educador/produtor de audiovisual
ENT#14	22	masculino	superior incompleto / fisioterapia	aprendiz
ENT#15	24	masculino	ensino médio incompleto	aprendiz
ENT#16	23	masculino	superior / radialismo	educador/produtor de audiovisual

Fonte: dados da pesquisa

3.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para fins da presente pesquisa, foram levantadas informações referentes à organização estudada por meio de pesquisa documental e de campo. Procedeu-se à coleta de dados realizando um corte do tipo transversal: os dados coletados referem-se a fenômenos ocorridos em um dado espaço de tempo, com base em uma amostra selecionada para descrever uma população nesse determinado momento (GONÇALVES; MEIRELLES, 2004).

Na etapa documental, realizada previamente à etapa de campo, foram pesquisados documentos internos da organização assim como outras publicações tratando de diversos aspectos da ONG investigada. Os dados obtidos por meio desse levantamento possibilitaram uma melhor compreensão das informações fornecidas no decorrer das entrevistas realizadas.

Na etapa de campo, foram entrevistados 16 membros da organização, cada qual individualmente e uma única vez. A cada entrevistado foi solicitado que informasse:

- 1) o nome das pessoas mais importantes para o desempenho de suas funções, durante o biênio 2007-2008;

- 2) o que aprendeu com cada uma dessas pessoas;
- 3) os processos de aprendizagem por meio do qual o aprendizado ocorreu.

Apesar de se tratar de entrevista semi-estruturada com um roteiro bastante simples, contendo apenas três perguntas, as entrevistas duraram em média 1h30min e os resultados transcritos contém, de um modo geral, um percentual elevado de informações que ultrapassam o escopo das três questões propostas inicialmente. Isso se deve ao fato que as entrevistas foram conduzidas de maneira bastante descontraída e o entrevistador procurou estimular os entrevistados a contextualizarem suas respostas, trazendo para sua fala elementos referentes a seu cotidiano de trabalho no período pesquisado, assim como informações sobre a estrutura e funcionamento da ONG. O entrevistador cuidou apenas de garantir que as três questões fossem respondidas, e que o entrevistado mantivesse sua fala focada em assuntos relativos ao seu trabalho e à organização, tratando exclusivamente de fatos e impressões circunscritas aos anos de 2007 e 2008.

A escolha por restringir a coleta de dados a fatos ocorridos no biênio 2007-2008 explica-se em função do histórico da própria organização. O planejamento estratégico da organização apresenta as seguintes observações, referentes ao ano de 2007: novas perspectivas trazidas pelo número inédito de projetos aprovados; a intensificação de projetos de prestação de serviços em programas de outras entidades do terceiro setor; ótimo momento para a rede interorganizacional formalmente constituída e articulada pela ONG, com participação sólida dos membros existentes e interesse manifesto de várias instituições em estabelecer parcerias; investimento no aperfeiçoamento da administração com contratação de um profissional para o cargo de gerente administrativo-financeiro e de consultorias para elaboração do planejamento estratégico e do projeto de estruturação organizacional (AIC, 2007b). Tendo em vista o histórico da ONG exposto anteriormente e os aspectos apontados aqui relativos ao ano de 2007, considera-se que esse seja um marco na maturidade institucional da organização.

Constava do projeto de pesquisa original a proposta de realização de um grupo de foco com as 5 sócias integrantes do comitê gestor (atuantes no dia-a-dia da organização durante o biênio), com o objetivo de se obter um maior aprofundamento acerca de aspectos relevantes da dinâmica organizacional detectados na fase de entrevistas individuais. Porém, após a realização da primeira etapa da pesquisa de campo, o cenário interno da organização se modificou, tornando inviável a realização do grupo de foco em tempo hábil para a conclusão do presente estudo.

3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

As sistematização e análise dos dados coletados por meio de entrevistas ocorreu conforme relatado a seguir.

Inicialmente as entrevistas foram transcritas para arquivo eletrônico word, impressas e lidas separadamente. Em cada versão impressa foram marcados, manualmente, os trechos em que aprendizados foram relatados. Passou-se às versões em word (arquivo eletrônico) das transcrições das entrevistas, onde cada trecho previamente identificado foi indexado com um código. Os trechos foram transpostos para uma planilha excel, sendo cada um colocado em uma célula diferente, identificando-se à parte o entrevistado e a quem o entrevistado atribuiu o aprendizado presente no trecho. Para cada trecho redigiu-se breve síntese do que foi aprendido, sendo as sínteses então agrupadas em função da semelhança temática. Em seguida procedeu-se à escolha dos títulos de cada agrupamento, decidindo-se por substantivos que melhor representassem a natureza dos conteúdos aprendidos, reunidos em cada grupo.

Finalmente, os dados referentes aos conteúdos aprendidos foram consolidados em uma nova planilha excel com 3 colunas, contendo: (1) código do entrevistado, (2) código da pessoa a quem o entrevistado atribui o aprendizado, (3) nome da categoria de conteúdo aprendido, na qual o aprendizado foi agrupado.

Quadro 5 – Exemplo de sistematização dos conteúdos aprendidos

Entrevistado	com quem aprendeu	o que aprendeu
ENT#9	CIT#7	PROJETO

Fonte: dados da pesquisa

A próxima etapa da análise dos dados tratou da identificação dos processos pelos quais os entrevistados alegaram ter aprendido. Retomou-se a leitura em separado da versão impressa de cada uma das entrevistas, verificando para cada trecho previamente marcado se o entrevistado havia especificado a maneira como o aprendizado relatado havia ocorrido. Em 512 dos 573 trechos previamente marcados, foi possível identificar, pela fala do entrevistado, de que forma o aprendizado havia ocorrido. Esses trechos foram individualmente indexados a codificação específica na versão eletrônica e transpostos para uma planilha excel. Em relação às demais 61 ocorrências de conteúdos aprendidos, as falas dos entrevistados, quanto ao processo de aprendizagem, foram por demais vagas, não dando subsídios a uma posterior categorização.

Os trechos alusivos aos processos de aprendizagem foram agrupados em função da semelhança dos processos relatados, a partir do que procedeu-se à escolha dos títulos de cada agrupamento, decidindo-se por substantivos que melhor representassem a natureza dos processos de aprendizagem, reunidos em cada grupo.

Finalmente, os dados referentes aos processos de aprendizagem foram consolidados em uma nova planilha excel com 4 colunas, contendo: (1) código do entrevistado, (2) código da pessoa a quem o entrevistado atribui o aprendizado, (3) nome da categoria de conteúdo aprendido ao qual o aprendizado foi agrupado, (4) nome da categoria de processo por meio do qual o entrevistado alegou ter aprendido.

Quadro 6 – Exemplo de sistematização dos processos de aprendizagem

entrevistado	com quem aprendeu	o que aprendeu	processo de aprendizagem
ENT#7	ENT#11	GESTÃO	OBSERVAÇÃO

Fonte: dados da pesquisa

Para a etapa de caracterização das redes de aprendizagem identificadas na organização, primeiramente gerou-se onze matrizes (cada qual contendo dados oriundos da análise das onze categorias de conteúdos aprendidos) por meio do programa Ucinet 6 for Windows, versão 6.281, nas quais se registrou quem estabeleceu relação com quem e se foi aprendendo ou ensinando (ou os dois). Cada uma dessas matrizes passou a ser chamada rede de aprendizagem – e o nome referente à respectiva categoria de conteúdo originária.

Das onze redes de aprendizagem identificadas, as seis que apresentam mais de vinte relações entre seus atores foram analisadas a) em seus aspectos estruturais, b) nos conteúdos transacionados nas relações mais relevantes e c) nos processos por meio dos quais tais conteúdos foram transacionados.

Quanto aos aspectos estruturais, para cada rede foram calculados, por meio do programa Ucinet 6 for Windows, versão 6.281²: quantidade de relações efetivas³, quantidade de atores⁴, distância geodésica média⁵, diâmetro⁶, densidade⁷, *cutpoints*⁸, relações recíprocas⁹,

² Definições extraídas de Wasserman e Faust (1994):

³ Quantidade total de relações existentes na rede, estabelecidas entre pares de atores (p. 20).

⁴ Quantidade de pessoas entrevistadas ou citadas nas entrevistas, integrantes da rede (p. 17).

⁵ Média de todas as distâncias geodésicas entre os atores da rede. A distância geodésica é o tamanho do menor caminho entre dois atores (p. 110).

⁶ Distância entre os dois atores da rede que se encontram mais distantes um do outro (p. 112)

⁷ Em função da quantidade de atores de uma rede, há um número máximo potencial de relações que esses atores podem estabelecer entre si. A densidade é a proporção de relações efetivamente estabelecidas frente à quantidade de relações potenciais que a rede permitiria (p. 101, 102).

⁸ Um *cutpoint* é um ator que, uma vez removido da rede, a rede remanescente passaria a se constituir de dois subgrupos de atores, sem nenhuma conexão entre si (p. 112).

quantidade de relações por ator (total, quantidade de relações em que ensina, quantidade de relações em que aprende). Foi gerado também um gráfico para cada uma das redes de aprendizagem, utilizando-se o programa NetDraw 2.092.

Quanto aos conteúdos transacionados nas relações mais relevantes foram indicadas e analisadas as relações estabelecidas pelos atores que ensinam e que aprendem a maior quantidade de conteúdos. Eventualmente foram analisadas as relações estabelecidas por atores com resultado numérico menos relevante porém ocupando posição de destaque em relação ao papel dos conteúdos transacionados na dinâmica organizacional.

Quanto aos processos por meio dos quais os conteúdos de aprendizagem foram transacionados em cada rede, foram contabilizadas as ocorrências de cada um dos nove processos identificados. Nas ocorrências em que se identificou que a especificidade do processo impactou de maneira diferenciada a dinâmica da rede de aprendizagem procedeu-se à análise mais detalhada da relação entre processo, conteúdo transacionado e configuração da rede.

⁹ Relação entre dois atores em que o conteúdo da rede é transacionado nas duas direções. No caso da rede de aprendizagem, os dois atores aprendem um com o outro, mutuamente (p.124).

4. RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados obtidos a partir da análise documental e das entrevistas realizadas. Os resultados estão organizados em 3 tópicos. O primeiro trata dos conteúdos aprendidos, os quais foram agrupados em 11 categorias. Para cada categoria foi apresentada uma definição aglutinadora das ocorrências, um resumo dos conteúdos ali agrupados e trechos de entrevistas com o intuito de exemplificar a natureza dos conteúdos transacionados referentes a cada categoria. O segundo tópico trata dos processos de aprendizagem, os quais foram agrupados em 9 categorias. Para cada categoria foi apresentada uma definição aglutinadora das ocorrências assim como trechos de entrevistas com o intuito de exemplificar a natureza dos processos referentes a cada categoria. O terceiro tópico trata das redes de aprendizagem. Foram apresentadas a análise de seis redes de aprendizagem identificadas, assim como representações gráficas de cada uma das redes.

4.1. CONTEÚDOS APRENDIDOS

Foram apreendidas, das dezesseis entrevistas realizadas, 573 ocorrências de conteúdos aprendidos. As ocorrências foram agrupadas em onze categorias, conforme relatadas a seguir.

TABELA 1 – Ocorrências de conteúdos aprendidos, por categoria

Categoria	qtde total de ocorrências	%	qtde de entrevistas em que apareceu
COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO	168	29%	16
TÉCNICA	101	18%	14
GESTÃO	64	11%	12
FUNDAMENTAÇÃO	57	10%	13
RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS	39	7%	12
REFERÊNCIA PESSOAL	37	6%	11

TABELA 1 – Continuação

Categoria	qtde total de ocorrências	%	qtde de entrevistas em que apareceu
ARTES & CULTURA	29	5%	9
CONDUÇÃO DE OFICINA	26	5%	11
PROJETO	25	4%	11
VISÃO DA ORGANIZAÇÃO	16	3%	7
ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO	11	2%	7
Total	573	100%	16 (máximo)

Fonte: dados da pesquisa

4.1.1. COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO

Nessa categoria foram agrupadas todas as ocorrências de aprendizados de comportamentos genéricos pertinentes ao convívio no grupo e ao desenvolvimento das atribuições dos entrevistados. É a categoria com a maior quantidade de resultados relatados (168 ocorrências, 29 % do total), presentes nas respostas de todos os entrevistados.

As respostas da categoria COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO revelam uma série de postulados implícitos compartilhados pelos membros da organização a respeito das melhores maneiras de lidar com as diversas situações de trabalho. De maneira mais ou menos explícita, os conteúdos relatados estão intrinsecamente relacionados a atitudes valoradas como positivas no contexto da organização estudada.

Gagné e colaboradores (apud FREITAS; BRANDÃO, 2006, p.100) definem atitudes como:

Estados complexos do ser humano que afetam o comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de ação pessoal. O efeito da atitude é justamente ampliar a reação positiva ou negativa de uma pessoa, ou seja, sua predisposição, em relação a algo.

Uma atitude está relacionada a um sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou rejeição da pessoa em relação aos outros, a objetos ou a situações. Durand (1997) ressalta que a aprendizagem de atitudes se dá, sobretudo, pela troca e pela interação.

Muitas das respostas tratam de habilidades sociais, que Del Prette e Del Prette (2006) definem como “diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais”, que se manifestam em situações pertinentes ao ambiente de trabalho.

Em uma primeira análise tentou-se fragmentar a categoria COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO em categorias menores, porém os agrupamentos se mostraram demasiado pequenos e com isso perdia-se o fato de que há uma unidade nas 168 ocorrências pertencentes a essa categoria.

A categoria COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO é composta de diversos microtemas que no conjunto revelam o perfil do profissional cujo comportamento é positivamente valorado pela cultura organizacional. Trata-se de um apanhado de características que forma um padrão institucional implícito, corroborado pelas respostas dos 16 entrevistados, cada qual atuando em setores diferentes, de maneiras diferentes e apresentando históricos diferenciados de relacionamento com a instituição.

Os conteúdos aprendidos aqui inclusos tratam, por exemplo, de aspectos do relacionamento interpessoal que os entrevistados consideram contribuir para a manutenção de um ambiente de trabalho positivo: demonstrações de afetividade, ternura, companheirismo, alegria, animação, descontração no ambiente de trabalho, afabilidade sem falsidade; maneiras de apontar inadequações no comportamento do colega, cobrar-lhe que faça sua parte ou orientá-lo sobre como desempenhar melhor sua tarefa – sem gerar conflito ou mal estar; trabalhar estando a serviço do outro, querendo sempre fazer bem feito, sendo participativo e propositivo, desenvolvendo cumplicidade com o colega envolvido nas mesmas tarefas; estar aberto à convivência, fazendo perguntas, estando disponível para conversar sobre temas de trabalho ou não; preocupar-se em cuidar dos bens compartilhados e com a organização e limpeza do ambiente de trabalho.

Uma outra coisa é, “[ENT#3], tenha paciência”, porque eu sou muito arretada, eu reconheço isso, por exemplo, olha isso é pra ta aqui e é pra uso de todo mundo, esse celular. Mas de repente você pega o celular e desaparece com ele, não quer saber que o resto da instituição precisa dele, sabe? Então com ela eu aprendi assim, “olha, você quer falar sobre o celular, chega de outra forma pra falar, por que amanhã a pessoa que pegou o celular vai estar aqui também pra trabalhar com você. Seja ponderada, por causa dos relacionamentos.” Ela é muito mais paciente que eu, então, eu aprendi muito nesse sentido com ela, de ter paciência, de perseverar, de acreditar e de entender mais o meu trabalho também, eu relaciono com pessoas, então as coisas não podem seguir assim, como dizem o ditado popular, a ferro e a fogo, não, é

uma troca e ela sabe muito bem fazer isso. Então, com certeza ela me ensinou demais isso. (ENT#3, sobre CIT#16)

O tema da comunicação também aparece em várias entrevistas, de diversas maneiras. Os entrevistados informaram haver aprendido com seus colegas a: comunicar idéias, explicar pontos de vista, ouvir o outro, utilizar um registro específico de linguagem nas comunicações internas, falar do seu trabalho para colegas ou pessoas de fora da organização, passar recado, usar o poder de convencimento por meio da articulação do discurso, estabelecer diálogo e transitar nos vários níveis da instituição – desde a diretoria até os colegas que atuam nas atividades finalísticas – servindo de ponte entre os membros da equipe oriundos de classe sociais (realidades e histórias de vida) diferentes.

Ele não convivia com a turma dele da faculdade. Então, quando ele se encontrou com os meninos, foi um vínculo muito forte, porque, ao mesmo tempo, ele tinha uma certa erudição, digamos assim. Então, era fácil ele entender qualquer texto, ele nunca tinha resistência. Era curioso, mas ao mesmo tempo, era muito provocador de por a gente em contato. Então, eu acho que ele tem muito um elo. Ele me aproximou muito do [ENT#6], por exemplo, apesar de eu ter trabalhado um ano com o [ENT#6]. E, ao mesmo tempo, ele fez com que [ENT#6] se aproximasse muito da gente. Porque o [ENT#6] era muito resistente a escrever, a ler. Hoje ele não é! Ele era muito resistente com conhecimento formal acadêmico. Isso, pra ele, sempre souou uma relação de poder. (ENT#2, sobre ENT#13)

Foram relatados também aprendizados relacionados aos desafios que se impõem ao relacionamento com o colega ao se trabalhar junto: coordenar-se com colegas que têm forma/ritmo de trabalho diferentes; reconhecer como legítima a organização pessoal do colega, respeitando seu espaço; demonstrar maleabilidade nas relações de trabalho sabendo negociar espaços e pontos de vista; saber conciliar idéias por meio da simplicidade chegando a um consenso agregando ao seu o ponto de vista do outro, relativizando verdades na escolha das decisões a serem tomadas; lidar com situações de conflito com tranquilidade e paciência, saber se posicionar na hora certa; refletir sobre os sentidos do trabalho em equipe e aprender a dividir ônus e bônus; tomar cuidado para não engessar as relações de trabalho estabelecendo formalidades excessivas com colegas/superiores; construir relacionamento com mais diálogo com superior direto.

E tem relação com a escuta, é que diante do conflito ela não explode. Eu acho que é isso, são as coisas que eu posso considerar que são importantes e que eu tenho observado nela que eu gosto muito. Quando eu to chamando a atenção dela por algum motivo, que foram poucos, graças a Deus. Porque eu tenho mudado minha postura nesse sentido. É a escuta é quando ela percebe que não adianta ela falar nada ela para e espera o momento certo. Acho que isso é uma qualidade muito boa dela. Muito boa. (ENT#12, sobre ENT#3)

Aqueles com quem se trabalha mais próximo muitas vezes destacam-se pela desenvoltura com que realizam suas tarefas e traços de seus comportamentos acabam por se tornarem uma referência. Dentre os conteúdos relatados que se relacionam com a excelência no desenvolvimento das funções, enumera-se: energia, concentração, atenção, organização e foco para empreender atividades; agilidade na execução de tarefas e objetividade para fazer a passagem do pensamento à ação; o estabelecimento em relação a si mesmo de um nível de exigência, buscando ser perfeccionista fiel a um padrão próprio de qualidade, mas sempre atento ao perfeccionismo extremista que engessa a ação; responsabilidade com as tarefas, cumprindo sempre o que lhe cabe; pragmatismo em relação a tudo aquilo que é necessário aprender ou fazer, dando atenção especial à realização de etapas do trabalho consideradas desagradáveis, mas reconhecidas como imprescindíveis.

Com a [CIT#25] a gente tinha aquela forma daquele padrão “[CIT#25] de qualidade” que é pior que do Inmetro, tipo, ela passava um texto pra revisar, não passava uma vírgula. Com determinadas coisas que não tinha tanta relevância, aquele negocio não descabelava a [ENT#11], por exemplo, a gente tinha que passar por três cidades em “tanto” tempo, ela é muito mais pratica, isso que eu quero dizer, ela é muito mais pratica no jeito de ver a coisa, o todo, aquela coisa de não pegar e esmiuçar, “ah não, isso aqui tem que ficar perfeito, isso daqui tem que ficar perfeito e isso daqui também”. (ENT#7, sobre CIT#25)

Outro quesito importante de aprendizados considerados essenciais para o desenvolvimento do perfil de profissional valorado pela organização é saber equilibrar a vida pessoal e profissional. Apesar da abertura que a direção da organização oferece para que cada um descubra sua própria maneira de trabalhar criando sua rotina e impondo seu ritmo, vários entrevistados relataram que o desequilíbrio no uso dessa liberdade muitas vezes se manifesta em prejuízo à suas vidas pessoais. Muitos informaram haver momentos em que se vêem envolvidos com a rotina de trabalho da organização em uma carga horária acima do previsto em contrato, seja por acompanhar o ritmo de algum superior ou colega, seja por se empolgar com a proposta de trabalho e se descuidando de outros aspectos de sua vida. Concomitantemente, há entrevistados que aprenderam com seus pares a conhecer e respeitar o seu próprio ritmo de trabalho, desenvolvendo a capacidade de dizer não a demandas que violentam sua maneira de produzir, que ultrapassam sua capacidade produtiva ou que vão de encontro a projetos pessoais ou profissionais. Apesar de estar à disposição do colega esta é uma atitude importante que inclusive integra os conteúdos aprendidos agrupados na presente categoria, quando exercida em excesso leva também ao desequilíbrio, daí os relatos sobre aprender a dizer não a demandas que ultrapassam as possibilidades tendo em vista o que está sendo executado naquele momento. Como as relações humanas são muito intensas na ONG

pesquisada, um aprendizado que é valorizado é o de saber separar vida pessoal e profissional podendo ser amigo ou até namorar o colega mas na hora de trabalhar não misturar as coisas.

[CIT#13] me ensinou a coisa mais maravilhosa com relação a trabalho, que é como se relacionar com os seus colegas de trabalho de forma a não deixar assim, que o que veio de antes atrapalhe, porque aqui na AIC, vai rodar gente com quem eu não bati muito bem, principalmente que aqui é um lugar que absorve muita gente da UFMG e eu nunca fui uma figura muito fácil dentro da UFMG, as pessoas têm uma certa dificuldade com relação a mim. E aí com ela, como tinha essa questão deu namorar e de às vezes nem sempre tudo é flores, brigava no fim de semana, segunda-feira tinha que vir um olhar pra cara do outro, tinha que trabalhar junto, então de separar um pouco isso e não deixar isso interferir. E aí depois, lógico que você se acerta. Já rolou de eu encontrar pessoas que eu tive brigas homéricas na UFMG e por estar na instituição, de a gente segurar um pouco a onda. Antigamente eu não conseguia fazer isso, de jeito nenhum, tanto que eu fui mandado embora de alguns lugares por causa desse tipo de comportamento assim, de não querer saber e brigar. Ela me ensinou isso. (ENT#16, sobre CIT#13)

Sair do senso comum na execução das tarefas de trabalho é parte da rotina da ONG pesquisada a ponto de ser esperado de seus membros que incorporem de maneira criativa à sua rotina de trabalho a experimentação e a pesquisa. Aprende-se, por exemplo, a: estabelecer interseções entre vários campos de significados; inovar nas atividades trazendo elementos de outros campos do conhecimento; desenvolver um domínio retórico e poético; executar as atividades de maneira solta, leve, criativa; experimentar sistematicamente formas alternativas de execução das tarefas; ter por hábito pesquisar elementos para enriquecer o trabalho; desenvolver uma visão alternativa e individual das coisas que se apresentam no dia-a-dia, ressignificando as tarefas e desafios cotidianos em busca de soluções ainda não utilizadas.

O [ENT#8] passa por um lado também muito técnico, estético, que eu acho que ele domina, eu aprendo muito com ele isso, um jeito solto de fazer, espontâneo, mas ao mesmo tempo muito criativo. (...) Tem isso, um olhar estético acuradíssimo. (ENT#1, sobre ENT#8)

Finalmente, outro subgrupo de aprendizados incluídos na categoria **COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO** trata de comportamentos marcados por aspectos relacionados nas entrevistas à palavra “ética”. Envolve aprender o que os entrevistados consideram uma postura ética e política, diante do trabalho e do fazer, ao se primar pelo tratamento igualitário, lidando com todos de maneira a se sentirem iguais na equipe, independente do tempo de casa ou do cargo, garantindo transparência e honestidade na disponibilização do fluxo de informação. O aprendizado de uma conduta profissional norteada por princípios éticos, que determinam decisões e comportamentos, também diz

respeito ser transparente em relação aos erros cometidos, independentemente do cargo que ocupa, ajudando e dando abertura para ser ajudado a superar dificuldades e falhas.

Certos valores que ela tem, que já se nota desde sempre e acho que são recorrentes (...) Por exemplo, a questão do tratamento igualitário com a galera e de fazer questão de tornar as coisas mais iguais entre quem ocupa uma determinada posição ou quem ta chegando agora. Em deixar mais claro esse fluxo de informação entre a galera e fazer as coisas mais transparentes e honestas possíveis. (ENT#13, sobre ENT#1)

4.1.2. TÉCNICA

Nessa categoria foram agrupados aprendizados relacionados diretamente à elaboração e execução de produtos midiáticos. É a segunda maior categoria em relação aos resultados relatados (101 ocorrências, 18 % do total) e está presente nas respostas de quatorze entrevistados. Apenas o diretor administrativo-financeiro e sua assistente não informaram aprendizados relativos a essa categoria.

Apesar de alguns dos entrevistados serem artistas que utilizam os conceitos e habilidades aqui listados em suas manifestações artísticas, as respostas aqui agrupadas dizem respeito especificamente a demandas de trabalho da ONG pesquisada.

A ONG estudada, desde sua missão, estabelece uma relação estreita com atividades da área de comunicação (AIC, 2007b, pg. v):

Promover o acesso público aos espaços midiáticos, na perspectiva da valorização da diversidade cultural, do exercício da cidadania e da democratização dos processos educativos, fomentando a apropriação criativa dos meios de comunicação, com vistas a garantir os direitos à liberdade, à expressão e ao encontro com o outro.

As atividades finalísticas da organização envolvendo a apropriação dos meios de comunicação possuem um aspecto técnico que demanda o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicos. Apesar de muitos de seus membros serem formados em comunicação e possuírem treinamento anterior em atividades da área, a convivência cotidiana com tais atividades leva ao desenvolvimento de novas competências ou ao aprimoramento das existentes.

Os aprendizados agrupados na categoria TÉCNICA têm relação com as famílias ocupacionais listadas na Classificação Brasileira de Ocupações (MTE, 2002) ligadas aos campos do áudio-visual e do *design* gráfico: produtores artísticos e culturais (2621); diretores de espetáculos e afins (2622); artistas visuais, desenhistas industriais e conservadores-restauradores de bens culturais (2624); captadores de imagens em movimento (3721); técnicos

em operação de sistemas de televisão e de produtoras de vídeo (3732); técnicos em áudio (3741) e técnicos em montagem; edição e finalização de filme e vídeo (3744).

Foram relatados aprendizados relacionados ao funcionamento, manuseio e cuidados relativos aos equipamentos que são as ferramentas de trabalho das ocupações listadas: câmera, microfone, mesa de som, picape e computador (onde é feita a edição dos produtos)

Também aprendi algumas coisas, algumas técnicas de filmagem também. (...) Filmagem de entrevista, captura de som, que é a captura do áudio com o boom, essas técnicas de captura, algumas linguagens audiovisuais, na hora de estar executando a filmagem, a edição. (...) Procurar melhor luz, melhor ângulo, o que a gente pode explorar, que não seja a pessoa na imagem, pra estar compondo os planos. (ENT#15, sobre ENT#6)

A criação dos produtos midiáticos envolve o domínio de técnicas e linguagens que também apareceram nas entrevistas. Aqui inclusos: técnica de entrevista; filmagem de entrevista; escolha da luz, da distância e do ângulo da câmera; composição dos planos; montagem e edição; animação com fotos, objetos e desenhos; cromaqui (técnica); sombra (técnica); pensar a filmagem e a edição antes de filmar; relação entre estética e o significado que se deseja transmitir; significado das imagens capturadas; técnicas de áudio: captura de som, uso do microfone, relação entre som e vídeo, como lidar com som ambiente, adoção do conceito de "imagem sonora" na utilização do som para a construção de vídeos, explorar musicalmente a composição do vídeo, integrar na edição som e imagem em harmonia, fazer rádio novela (narrativa e efeitos sonoros); linguagem de videoclipe; linguagem de documentário.

Acho que a paisagem sonora tem um pouco disso: da gente conseguir ter imagem sonora das comunidades. A gente não tinha muito isso. Era informação e a composição sonora era feita ali. Do jeito mais formal: sonoplastia, enfim, era pra reforçar o sentido do que estava sendo dito, era ou pra contrapor. Ou seja, o que está de fundo da fala era uma coisa secundária, agregada à aquilo ali. O [CIT#22] trouxe uma outra entrada, que é assim: o que eu escuto é uma imagem. Então, ele começou a fazer experimentações, tipo assim: menino gravando dentro da casa dele. Você escuta o vizinho do menino, né?! Então, ele começou a trabalhar com essa coisa da imagem sonora das comunidades, que enriqueceu horrores o trabalho. (ENT#2, sobre CIT#22)

O uso de softwares é parte integrante da rotina dos profissionais, tendo sido relatados o aprendizado do uso de inúmeros softwares adotados nas ilhas de edição da organização – específicos das atividades ligadas a áudio e vídeo (Act Pro, Audacity, Audition, Dreamweaver, Finalcut, Flash, Fruity Loops, Illustrator, Photoshop, Première, Procurso, Reason, Soundforge, Vegas), além de outros softwares usados pra escanear, queimar CD, queimar DVD, autorar DVD, recuperação de HD, gerenciar fotolog e ftp.

Como os membros da organização documentam alguns processos criativos por meio de narrativas armazenadas em um espaço virtual, aqui também foram incluídos aprendizados relativos ao uso do software de gestão do conhecimento utilizado para tal finalidade.

A gente vinha aqui fazer tudo, ele é muito parceiro, muito solícito. Tudo ligado a audiovisual, tudo. Ele me ensinou a editar, editar *Première*, sabe aquele programa? Editar vídeo, ele me ensinou a editar vídeo. *Première* é um programa que edita vídeo, é o programa mais básico que quase todo mundo usa aqui. E aí eu chegava com a fita, mini dv bruta e assistia tudo e mapeava tudo assim, mapeava as falas e aí depois ele ia lá e eu falava “ai, [CIT#11,] eu quero recortar essa fala do 0’23” ao 1’45”, aí ele falou “ah, eu vou te ensinar”, e aí ele me ensinou, e aí eu comecei a editar, eu não sou uma pessoa que edita, uma editora, mas eu sei editar falas, sei qual o efeito, mas eu aprendi com o [CIT#11] e foi legal, porque uma coisa simplinha assim, eu consigo fazer. (ENT#9, sobre CIT#11)

A atividade de produção de programas de rádio, televisão e vídeo, além da produção musical, de acordo com os entrevistados, envolve articular e/ou reunir recursos e pessoas de maneira a tornar possível a realização dessas atividades. Os entrevistados citaram em seus depoimentos aprendizados relacionados à produção de: vídeo, documentário, programa de televisão e programa de rádio (definição de temas, elaboração de cronograma, roteiro de entrevista, abordagem das pessoas na rua, realização de entrevistas, vinhetas).

A gente fez algumas dinâmicas que tem a ver com o jornalismo, junto com os jovens, então a gente às vezes fazia alguns exercícios audiovisuais, que era essa coisa da entrevista. E outra coisa também que essas entrevistas se tornaram um programa de rádio, então a gente abordava vários temas, fazia o cronograma, o roteiro da entrevista e saía pela cidade à procura dessas entrevistas entrevistando pessoas comuns mesmo, usando essa linguagem jornalística pra criar esse programa de rádio. Então foi uma forma de estar, através dessa dinâmica, passando os conhecimentos audiovisuais e usando o jornalismo, instigando os jovens mesmo a estarem se desinibido, a estarem procurando, se divertindo. (...) A gente bolava junto com os jovens. A gente lançava a proposta e os jovens construíam junto com a gente. (...) E muito dessa construção do programa de rádio né, com a linguagem das vinhetas, com a linguagem do informativo. A gente abrangeu vários temas dentro do programa de rádio então era uma enquete na rua e era uma parte musical e uma parte informação, onde a gente tava denunciando junto aos jovens a poluição no rio que passa pela cidade. (ENT#15, sobre ENT#16)

Outro grupo de atividades muito presente na rotina da ONG é ligado à ocupação de *designer* gráfico, aqui incluso, em se tratando da concepção de peça gráfica: *design*, distribuição de texto/imagem, qualidade da imagem, apresentação do texto, preocupação com a perfeição do trabalho gráfico (simetria e harmonia na distribuição dos objetos), margens, bordas, atenção a detalhes e delicadezas nas soluções de *design*, olhar visual para avaliação do

produto. Outro aprendizado relacionado ao tema diz respeito ao orçamento de peça gráfica: redigir corretamente em todos os seus detalhes uma especificação de pedido de orçamento.

Pensar peça gráfica, o [ENT#5] é um *designer* muito bom. E eu pensava sempre texto, texto, aí ele falava “não, olha aqui, e se você escrever menos e a gente colocar mais fotos”, aí eu falava “é mesmo, não precisa ter tanto texto, vamos fazer menor, vamos deixar mais imagem” e hoje isso é engraçado porque eu não tinha um olhar pra peça gráfica e eu comecei a fazer muita peça gráfica aqui na AIC, é uma atividade que eu faço que é assim, é uma dobradinha né? [ENT#5], eu (ENT#9), [ENT#11], [ENT#1] às vezes, [CIT#26] às vezes, e eu só preocupava com o texto e agora eu consigo ver assim “olha essa fonte não dá leitura, essa imagem tá estourada e tal”. E outro dia eu tava fazendo uma coisa e eu olhei e falei “nossa, isso não tá bom, isso tá grande e tal”, isso foi uma coisa que eu aprendi com o [ENT#5], ter um olhar mais visual, eu era muito jornalista, eu era muito texto, texto, eu ainda sou né? Eu sou muito texto, texto, mas o [ENT#5] me mostrou essa coisa do outro lado, assim, do visual, do gráfico, de como que isso pode comunicar. (ENT#9, sobre ENT#5)

Também foram incluídos na categoria TÉCNICA aprendizados envolvendo o controle financeiro da atividade de freelancer nos ramos de audiovisual e de *design*. A organização não coloca empecilhos a que seus funcionários realizem trabalhos nessa modalidade a serviço de pessoas físicas ou outras instituições – para seu próprio ganho. Na verdade, as diretoras-fundadoras – membros mais antigos da organização e com muitos contatos no mercado de produção de audiovisual e *design* – costumam informar seus colegas a respeito de oportunidades de trabalho da qual tomam conhecimento. Conforme informado pelos entrevistados, esse estímulo por parte da organização – a que seus membros se envolvam em atividades paralelas – também se justifica pelo fato de que em muitas delas ocorre a divulgação do nome da instituição. Daí a razão de tais aprendizados terem sido incluídos na categoria TÉCNICA. Alguns entrevistados relataram haver aprendido o uso de planilha para controle de gastos, a fazer cálculo de encargos trabalhistas e despesas gerais para estabelecer o valor de um trabalho assim como a declarar seus rendimentos para fins de imposto de renda.

[ENT#12] é a única pessoa que eu posso ir atrás pra saber dessas coisas de gastos, impostos, RPA, como é que isso funciona, com essa onda de fazer uns freelances, de ir dar uma oficina, numa escola, eu não sabia como que funcionava os gastos, às vezes tem que fazer um orçamento, aí tem que contar esse gastos de impostos, e eu não sabia, tudo isso aprendi com ele, até hoje to aprendendo, que, que são os meio legais. (ENT#5, sobre ENT#12)

4.1.3. GESTÃO

Nessa categoria foram agrupadas ocorrências de aprendizados ligados especificamente a funções gerenciais. É a terceira categoria em quantidade de resultados relatados (64 ocorrências, 11 % do total) e está presente nas respostas de doze entrevistados. Todos aqueles que informaram aprendizados incluídos na presente categoria ocupavam cargo de direção ou atuavam assessorando um diretor ou gerente da organização no período delimitado para a investigação (2007-2008). Os quatro entrevistados que não foram incluídos na categoria GESTÃO não se enquadram em nenhum dos dois casos.

As respostas agrupadas na categoria GESTÃO foram distribuídas em quatro subcategorias, de acordo com a releitura feita por Tenório (2003) das funções administrativas propostas por Fayol¹⁰. Tenório (2003) propõe uma abordagem de tais conceitos e definições visando responder às principais dificuldades enfrentadas por ONGs, sugerindo uma aproximação dos dirigentes dessas organizações com matérias já de domínio da administração. O autor chama as funções administrativas de funções gerenciais, definindo-as como as atividades de competência do gerente – a quem cabe orientar a dinâmica da organização – em seus mais variados níveis. Tenório (2003) apropria-se das cinco operações originais de Fayol, traduzindo-as em quatro funções essenciais ao trabalho do gerente: planejamento, organização, direção e controle.

A função PLANEJAMENTO tem a finalidade de preparar a organização para o futuro, orientando as ações em seu dia-a-dia. É o “processo de estabelecer antecipadamente a finalidade da organização, escolher objetivos e prever as atividades e os recursos necessários para atingi-los” (TENÓRIO, 2003, p. 27). Essa função envolve decisões que, a depender de sua abrangência, nível conceitual ou perspectiva temporal, poderão ser estratégicas, táticas ou operacionais. A função planejamento está diretamente relacionada com a elaboração de planos de ação, nos quais também são definidos orçamentos e cronogramas.

¹⁰ A definição da competência e da esfera de ação da administração é atribuída a Henry Fayol, engenheiro francês, considerado o fundador da ciência da administração (LOPES, 1987). Em 1916, publicou “Administração Industrial Geral”, fruto de observações e reflexões advindas de seus mais de cinquenta anos de experiência como administrador em uma companhia metalúrgica francesa. Nessa obra célebre, que reúne os elementos do que viria a ser conhecido como *Teoria Clássica da Administração*, Fayol propôs seis grupos de funções essenciais a qualquer empresa: técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, contábeis e administrativas (FAYOL, 1990). Para ele, as funções administrativas distinguem-se das demais por não colocarem em jogo a matéria-prima e as máquinas, restringindo-se tão somente ao pessoal. As operações de que elas tratam têm o encargo de formular o programa geral de ação da empresa (previsão), constituir o seu corpo social (organização), dirigir o pessoal (comando), coordenar os esforços (coordenação) e harmonizar os atos (controle).

Entre os aprendizados relacionados à função planejamento foram relatados: uso de software como apoio para o planejamento de ações (MS Project); ponderar as competências das pessoas envolvidas em uma equipe para mensurar as possibilidades de uma ação; articular referências surgidas em discussões conceituais para embasar elaboração de proposta de ação; realizar planejamento realista das atividades, a partir dos recursos disponíveis, aprendendo a reconhecer o limite das possibilidades na hora de propor a ação.

Eu sou o três pontinhos e ele é o ponto final. Qualquer contato com ele, é isso, um milhão de referências, um milhão de coisas e o [CIT#22]: “Espera aí! Olha aqui...” Sabe? Na verdade, ele organiza as coisas. Então, ele é capaz de pegar um tanto de inquietação, de idéia e de organizar rapidamente, assim, sabe? Proposta com calendário, esse tipo de coisa. (ENT#2, sobre CIT#22)

A função ORGANIZAÇÃO compreende “a capacidade ou a ação de agrupar pessoas e recursos, definindo atribuições, responsabilidades e relações entre indivíduos e grupos, de modo a possibilitar o atingimento dos objetivos da organização” (TENÓRIO, 2003, p. 55). Segundo o autor, em toda organização ficará estabelecido, de maneira mais ou menos explícita, mais ou menos formalizada, quem poderá tomar decisões e sobre que assuntos, qual atividade caberá a quem, quem será o responsável por acompanhar e controlar cada atividade e os tipos de relações que estabelecerão entre si os diversos membros em suas variadas atividades. A divisão de trabalho, noção que, junto à divisão de recursos, encontra-se no cerne dessa função, pode eventualmente ser explicitada por meio de uma série de instrumentos: estatuto, organograma, regimento interno, manual de procedimentos, descrição de cargos (listagem detalhada de tarefas e de seu objetivo e das competências necessárias para o seu bom desempenho).

Entre os aprendizados relatados pelos entrevistados incluídos na subcategoria ORGANIZAÇÃO, encontram-se: lógica da organização das tarefas, do ponto de vista do gestor – porquês e para quês; estabelecer rotinas de processos; aprimorar procedimento com quebra de paradigma; cuidados para não engessar o funcionamento da organização com burocracias excessivas; rotinizar o registro de todas as solicitações para evitar esquecimentos e cobranças indevidas, documentando-as por meio de e-mail; formas de organização do espaço de trabalho; organização das tarefas a partir de princípios; estabelecer procedimentos para seleção de professores e jovens para participação em projeto; estabelecer parâmetros de organização pessoal organização pessoal para lidar com múltiplas demandas ao mesmo tempo.

Alguns dos aprendizados aqui listados também envolvem modelos de funcionamento e condução de equipes, como a concepção de equipes auto-organizadas que funcionam a partir

do desenvolvimento da autonomia dos integrantes, o modelo de gestão participativa que distribui os ônus e os bônus a quem de direito e conhecimentos de legislação trabalhista para embasar o estabelecimento de cargos e salários.

Há também aprendizados que envolvem a gestão dos recursos. Além do aprendizado envolvendo como utilizar informações sobre especificações e usos para escolher quais equipamentos serão adquiridos para ser utilizado pela equipe na ponta, alguns entrevistados relataram ter aprendido sobre como promover a otimização de gastos com recursos. Como a organização desde sua fundação periodicamente vive períodos de extrema escassez, quando os antigos projetos se encerraram e os novos contratos não foram efetivados, é fundamental saber como usar o dinheiro disponível de maneira a não parar as ações permanentes. Alguns entrevistados informaram aprender sobre racionalização, controle e otimização dos gastos em tempos de escassez de recursos, viabilizando compras e atividades em função do recurso disponível mantendo a qualidade do resultado, ponderando a compra de insumos tendo em vista a relação custo-benefício.

Pai dos detalhes. Detalhe, relatório, formalidade, documento, email. Com o [CIT#1], essa coisa assim, muito formal mesmo. Vamos resolver isso por email, então ele mandava por email, se ele precisasse de qualquer coisa que fosse, sabe? Um papel que não tivesse aqui na AIC, já que eu que comprava, ele “[ENT#3], eu preciso dessa cartolina cortada, tal.” Email. As vezes eu achava engraçado, ele falava assim, “por que você não vai poder dizer que eu não te avisei, e isso é bacana, sabe porque? Porque as coisas não ficam no boca-a-boca, no disse que não me disse, olha eu te avisei”. E eu acabei ficando assim com o [ENT#12] também. “Ah, eu te avisei que isso vencia tal dia, pra pagar”, avisou como? Porque você pode me falar muita coisa, é muita gente falando comigo o dia inteiro, ele mesmo falou comigo, “é o seu nome o dia inteiro, [ENT#3], [ENT#3], [ENT#3]. Não é que eu não possa confiar na pessoa da [ENT#3], mas eu tenho que entender que você como profissional, em primeiro lugar é ser humano. Então eu preciso documentar as coisas até mesmo pra que você tenha uma maneira de não esquecer aquilo que eu estou precisando, aquilo que eu estou solicitando de você”. (ENT#3, sobre CIT#1)

A função DIREÇÃO é a atividade de “conduzir e motivar as pessoas a executarem suas tarefas a fim de alcançar os objetivos organizacionais” (TENÓRIO, 2003, p. 79). Engloba duas funções previstas originalmente por Fayol: *comando* e *coordenação*. Como explica Tenório (2003), as atividades relacionadas a essa função poderão exigir do gerente as capacidades de coordenar, liderar, motivar e tomar decisões.

Entre os relatos inclusos na presente categoria estão aprendizados referente à condução de equipe: agregar elementos de forma a proporcionar à equipe um ambiente de trabalho favorável; condução de reunião; gestão participativa promovendo o envolvimento e o

fortalecimento da equipe; liderança voltada para a realização de tarefas, envolvendo as pessoas em torno de um objetivo a ser alcançado, apresentando "espírito de produção"; simplificar as questões administrativas envolvendo as pessoas nas discussões e construir um ambiente propício para tratar de questões difíceis, investir no contato com todos os integrantes da equipe valorizando e estimulando as características individuais dos membros em benefício do trabalho coletivo; reconhecer problemas da centralização excessiva quando se tem dificuldades em delegar; vivenciar relação hierárquica baseada mais na troca do que no comando; descobrir e indicar talentos para compor quadro da equipe.

Outros aprendizados tratam de formas de executar as tarefas, escolhas que um gestor deve fazer diariamente que envolvem interpretar as situações e tomar decisões que afetam seus subordinados e também colegas que atuam em outros setores da organização. Aqui inclusos: descoberta de suas próprias maneiras para lidar com as situações de trabalho na posição de liderança; objetividade na tomada de decisão; usar da posição para gerir os processos sem ser desumano, atendendo a um paradigma de administração a serviço das pessoas; maleabilidade para adaptar o ideal ao possível demonstrando visão prática das possibilidades de se fazer algo, reconhecendo e fazendo apenas o que é possível; abordar as tarefas de maneira pragmática, simplificando, enxugando os excessos, colocando foco no produto ou serviço a serem entregues; adaptar sua visão de gestão às possibilidades oferecidas pelo contexto, percebendo as características da cultura organizacional vigente. Um entrevistado relatou como aprendeu do colega a superar a dificuldade em assumir o cargo cuja função já exerce, devido ao peso que atribuía ao nome "gerente".

[ENT#1] é uma gestora nata, ela tem uma capacidade de liderança muito boa. Ela tem uma leitura processual muito boa, a [ENT#1] numa empresa, gerenciando processos ela daria muito resultado. E por ser assim, ela dá muito resultado na instituição. Ela consegue mobilizar uma equipe lá embaixo, os recursos, de tal forma que apesar de ta completamente defasada em termos de recursos humanos e materiais, ela consegue manter a qualidade do resultado das produções. Onde que ta a grande habilidade dela, que eu acho que é dela, é na capacidade de gestão de processos sem ser desumano (...). Ela consegue ser humana e tem uma política de trabalho que é de participação, o que fortalece a gestão de equipe e que torna o trabalho dela muito forte. Então, onde que eu tenho aprendido muito com a [ENT#1] é olhar isso, sem perder o foco. Ela é muito boa nisso. Estabelecer rotinas de processo sem perder a característica humana, sem perder o olhar no resultado e com participação, ou seja com envolvimento de equipe. Ela é ótima nisso. (ENT#12, sobre ENT#1)

A função CONTROLE "compara as ações planejadas com os resultados obtidos. A partir dessa análise é possível dar início a eventuais correções nos rumos definidos pela organização" (TENÓRIO, 2003, p. 95). O controle pode ocorrer: 1) antes do início da

execução de um plano de ação, através da avaliação da disponibilidade de condições e recursos necessários; 2) durante a execução, por meio do acompanhamento da operacionalização do plano de ação; 3) após a execução, ao se compararem os resultados esperados e os efetivos, diagnosticando eventuais disparidades e suas causas. Em uma ONG, a função controle quando aplicada aos projetos sociais em execução também é chamada de monitoramento e avaliação.

Os entrevistados relataram aprendizados que tratam de: maneiras de avaliar o impacto dos mecanismos de gestão sobre o resultado da instituição; uso de planilhas para organização das informações e acompanhamento crítico das ações em andamento; noções de gestão orçamentária; mecanismo de distribuição e controle de vales-transporte; promover o registro, sistematização e divulgação do conhecimento produzido na instituição, documentando as atividades por meio de narrativas escritas e compartilhando o resultado de maneira a permitir uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas; sistematizar e avaliar o impacto das ações da instituição; dar voz a indivíduos oriundos dos públicos do projeto para opinar sobre assuntos institucionais oportunizando outras contribuições à reflexão sobre o funcionamento da organização.

Ela achou muitas soluções interessantes pra questões de produção (...) Gestão de vale transporte (...). A gente tinha uma forma de distribuir vale-transporte e controlar que não era muito eficaz, e ela se propôs uma coisa com controle maior, ela centralizou nela, mas foi uma proposição interessante, que possibilitou a contagem dos vales, da quantidade de vales por mês (...) ela propôs uma planilha, por que eu fazia um controle de cotas de projetos pra transporte e pensava isso só no âmbito dos projetos, mas tinham pessoas que não estavam incorporadas nos projetos, por que tem uma parte da AIC, que a AIC banca com outros recursos, o que eu fazia era só no âmbito do recurso dos projetos, das planilhas dos projetos e tudo mais, ela propôs uma integração entre a parte da AIC que recebia vale-transporte que não estava no âmbito dos projetos, com a parte dos projetos e centralizou nela, uma coisa simples que ela começou a monitorar, pegou as planilhas, dava tal dia do mês, ela já pedia os cartões e já distribuía isso era uma coisa que tava solta, e ela pegou pra fazer. (ENT#11, sobre ENT#3)

4.1.4. FUNDAMENTAÇÃO

Nessa categoria foram agrupadas ocorrências de aprendizados de conceitos norteadores das práticas organizacionais, criação de métodos, assim como das discussões, reflexões e teorizações do dia-a-dia da organização.

Foram contabilizadas 57 ocorrências de aprendizados pertinentes a essa categoria (10 % do total), tendo aparecido em 13 das 16 entrevistas. Dos três entrevistados que não

relataram aprendizados aqui incluídos, um atuava na execução de projetos como educador, outro junto à assessoria da diretoria geral como *designer*, e a terceira como assessora do diretor administrativo-financeiro. Não foi identificado nenhum motivo em comum que explique a ausência de respostas concernentes à presente categoria.

Vários autores, entre eles Barnard (1979), propõem a existência de uma relação entre atividades finalísticas de uma organização e a maneira como se organiza o trabalho para realizá-las. Para Barnard (1979, p.146), “cada finalidade específica envolve uma especialização de meios. (...) A especialização é um reflexo das finalidades desejadas”. À luz do pensamento de Barnard é de se esperar que os valores, conceitos e práticas que caracterizam a atividade-fim de uma organização tenham uma relação estreita com todas as outras esferas da vida organizacional.

Para compor o tripé identitário da organização – comunicação, educação e cultura (AIC, 2007b, pg. v) – viveu-se um longo processo de acumulação de conhecimentos teóricos e práticos sobre as áreas de comunicação comunitária e educação midiática. Pode-se depreender das entrevistas realizadas a existência de uma maneira particular e específica da organização de lidar com temas concernentes a essas duas áreas.

Para os entrevistados, a organização possui uma abordagem conceitual e metodológica que lhe é característica, inicialmente desenvolvida para fundamentar sua atividade fim, que permeia toda a organização, marcadamente presente no discurso organizacional e determinando o seu funcionamento como um todo.

No que concerne à presente categoria, o aprendizado de conceitos fundadores da ação da organização foi relatado em várias entrevistas sendo que alguns desses conceitos foram citados nominalmente: acesso público, comunicação comunitária, educação midiática, gestão de processos comunicativos, políticas públicas para a juventude; Humberto Maturana, Boaventura Santos, Lygia Clark, Pierre Schaeffer (teóricos).

Também foram citadas maneiras de vivenciar tais conceitos na prática cotidiana assim como o aprendizado da metodologia desenvolvida pela ONG para execução de atividades-fim (condução de oficina, criação de produtos midiáticos) – decorrente e em consonância com os conceitos fundadores da organização.

Ainda relativamente à materialização dos conceitos fundadores no dia-a-dia da organização, entrevistados relataram aprendizados sobre produtos com formato que revela a metodologia de trabalho desenvolvida e a concepção de produção do conhecimento na instituição, que preconiza a democratização dos resultados obtidos, fomentando sua

sistematização e organização para torná-lo acessível a agentes externos (por exemplo, outras ONGs e poder público).

Ele produzindo mais a [CIT#13] esse programa Edições da Sé, é um programa premiado, evidencia essa coisa do processo de audiovisual que eles implantaram aqui, que esse formato é do jogo didático, dentro dessa proposta da edição de vídeo. [CIT#10] tem uma ligação com o rádio muito legal, primeiro gravaram sons da comunidade da Sé, depois eles apresentaram esse som fazendo uma volta na comunidade deles. Esse programa é um programa que me marcou muito, porque eu consegui visualizar o processo, deixar essa idéia do processo que o [CIT#6], que a [ENT#1], a [ENT#2] junto com a gente construiu, colocou no papel. (ENT#14, sobre CIT#10)

Os conceitos fundadores da ação da organização e a metodologia desenvolvida para execução de atividades-fim, conforme relatado nas entrevistas, são submetidos a permanente revisão e aprimoramento. Outros aprendizados aqui inclusos tratam, por exemplo, da definição de em quais conceitos se referenciar e da elaboração e desdobramento dos vários aspectos da metodologia criada. Foram também relatados aprendizados ligados à elaboração de: proposta de políticas de pesquisa da instituição; proposta metodológica da instituição para condução de oficinas; método de produção radiofônica; método de realização de oficina para produção radiofônica; modelo de produção documentária baseado no conceito de "pesquisa etnográfica"; discurso institucional diferenciado daquele apresentado por instituições correlatas que lidam com o tema da comunicação; forma de fazer audiovisual adotando um ritmo de apreensão e elaboração do produto final diferente daquele até então em voga na instituição; desenho institucional coerente com os conceitos fundadores da instituição; método de formação de professores (eicineiros) coerente com os conceitos fundadores da instituição.

Então, tem uma coisa linda ali, e ele é poético. Ele desloca totalmente, sabe? Pra gente, essa questão do discurso, ela é muito forte. Por ser uma ONG de comunicação, a gente fica muito incomodado com a reprodução de discurso dos outros, de acabar cristalizando idéias, políticas, e de ficar só reproduzindo o que os grupos já traziam. Foi muito forte isso. Ele desloca o tempo inteiro, reconstruindo mesmo. (ENT#2, sobre CIT#14)

Para além dos conceitos e métodos consagrados que inclusive integram aprendizados agrupados na categoria FUNDAMENTAÇÃO (citados acima) os entrevistados relataram aprender com seus pares um procedimento adotado por muitos na organização, a busca constante por novos referenciais teóricos com o objetivo de nortear as práticas organizacionais (conhecimento teórico visando a conceitualização do fazer e promovendo a reflexão permanente). Tem-se como exemplos: organização das idéias para nortear a prática a

partir de categorias provisórias que não engessam a percepção e a análise da realidade dinâmica; hábito de pesquisar referências que dialoguem com o dia-a-dia da instituição; discussões sobre temas emergentes pertinentes ao contexto da instituição (p.ex. software livre); politização das ações da instituição com base em conceitos filosóficos.

A grande coisa que eu aprendi com ela tem a ver com o wiki. Ela tem uma visão muito militante do software livre que, na verdade, só me fez repensar no que eu não acredito. Ela tem uma ilusão que não é dela só, mas da militância do software livre. Pra mim, a liberdade de operação tem a ver com o entender, mesmo que seja com um programa mais careta, todo *pricetado*. Se eu entendo quais são os mecanismos e opero ali, pra eu exercer uma certa liberdade, se eu sei do limite, né?! Então, pra mim, liberdade tem a ver com limite, e não achar que eu não vou ter limite com o software livre. Eu vou ter muitos. (ENT#2, sobre CIT#26)

Outro tipo de aprendizado relatado diz respeito à transposição de conhecimentos acadêmicos para uma linguagem compatível com o dia-a-dia da instituição, como comunicar conceitos complexos para públicos diversos, ver a teoria aprendida na academia e o aprendizado trazido pela prática como complementares e transpor o conceito de "jogo", utilizado para conduzir oficinas para a própria metodologia de criação de áudio e vídeo.

Com a [CIT#9] isso rolou muito. Engraçado que ela introduzia teoria que eu já tinha aprendido com o pessoal na época, com a [ENT#2], na época dessa formação da Rede Jovem. (...) Ela falava de uns autores lá da comunicação, que fizeram documentários (...). A gente discutia na hora de gravar as externas, na época das gravações externas, a gente discutia dentro do ônibus, trocava idéia, ou antes ou depois, sempre discutindo alguma coisa que ou eu fiz legal, ou poderia ter feito diferente, aí citava os autores. Ela me ensinou desse ponto de vista muito prático... (ENT#14, sobre CIT#9)

4.1.5. RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS

Os aprendizados aqui agrupados referenciam-se especificamente ao relacionamento com outras instituições e indivíduos não integrantes da organização pesquisada, que possuem interesses, prioridades, ritmos e lógicas de funcionamento diferentes, o que demanda daqueles que estabelecem esse contato o desenvolvimento de estratégias e competências específicas.

A organização demonstra uma especial preocupação com o “desenvolvimento de políticas e implantação de ações integradas e sistemáticas de comunicação e de incremento do relacionamento com os mais diversos parceiros e públicos” (AIC, 2007b, pg. v), o que vem a se somar com as necessidades naturais de uma ONG de se relacionar com fornecedores, patrocinadores, parceiros, poder público e público-alvo de suas ações.

Foram contabilizadas 39 ocorrências de aprendizados pertinentes a essa categoria (7 % do total), tendo aparecido em 12 das 16 entrevistas. Não foi identificado nenhum motivo em comum que explique a ausência dos quatro entrevistados que não foram aqui incluídos uma vez que o contato com algum tipo de ator externo perpassa as atividades de todos os membros da organização, sem exceção.

Nessa categoria foram agrupadas ocorrências de aprendizados relacionados a comunicação externa, relacionamento com patrocinadores, comunidades, público-alvo e fornecedores.

Aprendizados referentes à comunicação em geral com atores externos sobre o trabalho da instituição: dominar a linguagem adotada pela instituição para propor ou relatar ações e campos de ação; saber vender a imagem da instituição, convencer a audiência sobre a relevância e impacto social do trabalho da ONG; saber comunicar o sentido do trabalho realizado; abordar cada público de maneira a despertar o seu interesse, a partir de suas demandas específicas; posicionar-se como representante da instituição e de sua história, falando em seu nome e defendendo um pensamento institucional; realizar a articulação institucional necessária para viabilizar um projeto.

Também foram relatados formas de levantamento de informações sobre fatos ocorridos em oficinas e eventos da área de atuação da instituição (que temas vêm sendo debatidos, que opiniões as pessoas têm expressado) e aprendizados referentes ao relacionamento com imprensa/jornalistas e ao uso de redes sociais para divulgação de ações da ONG.

Eu já fui com a [CIT#25] em alguns lugares, acompanhando, e que ela tinha que falar da AIC, na verdade eu aprendi a falar da AIC escutando a [CIT#25] falar da AIC. O jeito que ela fala da AIC é apaixonante e é tão bem falado assim, ela explica tão bem (...). E ela é muito boa pra explicar, ela é muito boa pra vender as coisas que a AIC faz, porque a gente tem uma outra área que é a prestação de serviços, então às vezes precisa convencer mesmo, e ela é muito boa nisso, ela fala com convicção, porque eu acho que ela acredita nisso, a gente acredita, ela acredita muito no que a AIC faz. (ENT#9, sobre CIT#25)

Aprendizados referentes ao relacionamento com patrocinador: senso de profissionalismo, assumindo um registro específico para esse relacionamento – linguagem e procedimentos – que se diferencia do tipo praticado no interior da instituição; paciência e tato para se comunicar e conduzir negociações; equacionar os requisitos da ação social às demandas do patrocinador; demonstrar objetividade e pragmatismo na análise das possibilidades reais existentes na relação.

Ele conseguia enxergar a instituição da [patrocinadora] as relações das pessoas de lá, porque até por ser o coordenador ele tinha um contato maior (...), de conhecer a dinâmica toda, como era a parte comunicacional toda da [patrocinadora]. Apesar de não ser uma função dele, ele conseguia ver naquela pesquisa que ele fez (...). Ele pesquisava tudo porque dessa forma a ONG conseguiria conversar melhor e chegar ao produto que a [patrocinadora] queria, por causa da relação estratégica que a gente tava trabalhando com o [ENT#12], não adiantava a gente só ser ONG, tinha que vestir a camisa e querer o bem das pessoas e associar ao objetivo de alguma empresa que a gente já estava prestando serviço, que já tinha centro de treinamento. (ENT#7, sobre CIT#1)

Aprendizados referentes ao relacionamento com as comunidades onde a instituição desenvolve atividades e os indivíduos que participam dos projetos: articulação interinstitucional, formação de redes locais para viabilizar, instalar e executar um projeto; estratégias e práticas de abordagem de instituições e pessoas de uma comunidade para instalação de um projeto; critérios para identificar jovem articulador local para colaborar na implantação do projeto; procedimentos para identificar jovens interessados em participar da oficina; conhecer as características e peculiaridades das comunidades onde se desenvolvem as atividades da instituição e desenvolver domínio de linguagem, hábitos e costumes do público convidado a participar dos projetos; contexto político de nichos específicos onde a atuação da instituição se dá (p.ex. informações sobre os bastidores do movimento negro); desenvolvimento de uma visão profunda e atenta do público atendido, possibilitando percebê-lo como formado por cidadãos com aspirações e desejos e evitando, enquanto agentes sociais, de estigmatizá-lo apenas como participantes ou egressos dos projetos; responsabilização com os diversos públicos, assumindo o compromisso em promover atividades que gerem efetivamente impacto positivo na vida das pessoas; rejeição de concepções assistencialistas na relação com o público (pobre) das oficinas.

Até mesmo o cronograma das oficinas ela participou muito com a gente, deu várias idéias sobre o cronograma dessas oficinas. (...) Ela dava idéia de que a gente tinha que estabelecer um núcleo audiovisual em Araçuaí. Então de como a gente estaria dialogando com o cedente do espaço, que é o Centro Cultural Luz da Lua. Então como que a gente estaria abordando esse centro cultural, como a gente estaria abordando os jovens pra participar dessa oficina. Então toda essa parte de organização e logística, que é de procurar os jovens, a gente tinha um jovem lá que era o jovem articulador, então como que agente estaria dialogando com esse articulador pra gente ter um retorno maior na oficina. (...) Seria o fato de mostrar o valor dessas oficinas na cidade e também o que ela me passou é de procurar junto à comunidade esses jovens que tenham interesse em aprender essa linguagem audiovisual e participar do núcleo. Muitos jovens ainda estão lá produzindo e muitos deles se tornaram responsáveis por essas coisas que a gente passou pra eles, que é uma coisa deles, que é uma coisa que ela sempre preocupou em

passar pra eles, é uma coisa que está lá pra eles usarem, pra eles terem o cuidado e sempre estar produzindo e contarem com a ajuda da AIC em qualquer coisa. (...) O valor e a linguagem, eu acho que eu aprendi as duas coisas. Porque não é fácil, pra jovens de 14 a 18 anos, colocar neles essa responsabilidade e mesmo assim semear neles o interesse e aprimorar o interesse de ampliar aquele espaço e utilizando ele pelo bem da comunidade. (...) Eu me lembro dela nos conselhos que ela me deu também, nessa parte de organização e na parte de ter mais respeito quando eu chegar na comunidade, de estar sempre respeitando. (ENT#15, sobre ENT#11)

Aprendizados referentes a fornecedores envolvem estratégias de negociação para o estabelecimento de uma relação onde predomina a escuta, a disponibilidade mútua, a cordialidade e a parceria, onde cada parte contribui na resolução de problemas, ensinando o outro a realizar os procedimentos necessários para que as demandas sejam atendidas até mesmo antes do prazo acordado.

Ela resolve todos os nossos problemas com computador, é super disponível, ela trabalha lá, ela dá desconto pra gente, ela é educada, ela escuta, ela resolve pepino, a gente já sabe os prazos do computador, que precisa de duas semanas pra fazer uma peça gráfica, às vezes a gente precisa que a peça gráfica fique pronta em quatro dias, não sei como ela faz a peça gráfica ficar. É parceira sabe? Eu acho ela muito parceira. (ENT#9, sobre CIT#12)

4.1.6. REFERÊNCIA PESSOAL

Nessa categoria foram agrupadas ocorrências de aprendizados surgidos a partir de comportamentos exemplares dos colegas – testemunhados ou vividos para consigo –, ensinamentos de valores e procedimentos que, apesar de em alguns casos serem úteis para atividades desempenhadas no trabalho, foram relatados pelo entrevistado em alusão direta a atividades e interesses relacionados à sua vida particular.

Foram contabilizadas 37 ocorrências de aprendizados pertinentes a essa categoria (6 % do total), tendo aparecido em 11 das 16 entrevistas. Não foi identificado nenhum motivo em comum que explique a ausência dos cinco entrevistados que não foram aqui incluídos. Possivelmente pela relação que cada um individualmente estabelece com o ambiente de trabalho, mas não se pode afirmar com segurança sem a realização de uma investigação com o fim de esclarecer essa questão.

Aqui foram relatados aprendizados relacionados a: aceitação de si mesmo; amizade, generosidade, preocupar-se com o outro, manter contato, saber o que é ser amigo; apoio em relação a problemas pessoais; conversar mais tranquilo, com mais naturalidade, tanto em espaços profissionais quanto pessoais; doçura e candura no trato com as pessoas; relação de confiança e respeito; simplicidade, caráter, sinceridade consigo e com os outros; reflexões

sobre o trabalho e a vida buscando integrar os dois – não diferenciar campo pessoal do campo profissional; conduta baseada em crenças e valores marcantes; trocas de experiências de vida com pessoa que vive realidade semelhante; identificação com colega que apresenta energia e disposição, envolvido em várias atividades.

Acho que uma questão de atitude, de ver que o cara é guerreiro pra caramba e acredita em altas paradas, tem energia pra caramba, disposição pra caramba. Acho que eu lembro dele assim, certas horas. Isso eu senti nele, acho que um pouquinho disso eu posso ter. Não sei se eu aprendi de fato mas acho que eu digo que achei que aprendi e vai ter um pouco de influência dele. (ENT#13, sobre CIT#17)

O espaço de trabalho congrega pessoas com percursos e vivências diferenciadas. A dinâmica de relacionamento na ONG estudada dá margem para que os colegas compartilhem suas experiências e aprendam jeitos diferentes de lidar com a vida, por meio das narrativas e da maneira de ser do outro. Foram citados: conhecimento da história de vida e descoberta do lado humano dos colegas de trabalho; contato com pessoas de estilo pessoal radicalmente diferente do seu; contato com visão de mundo de uma pessoa mais experiente, mais vivida; convivência com colega que teve problemas de sofrimento psíquico; convivência com colega que tem problemas de neurose e insônia; convivência com mulher feminista e feminina, delicada nos pequenos detalhes; convivência com colega com problema crônico de saúde, em busca da realização profissional como meio para superação da carga psicológica que a doença traz.

Entender uma dificuldade da pessoa, que ela tem uma dificuldade séria, ela tem um problema sério nos rins, ela já fez dois transplantes e trabalhar com [CIT#19] e ver, eu não sei se mudou assim o meu jeito de trabalhar, não mudou o meu jeito de trabalhar, mas mudou o meu jeito de ver a vida, que mesmo com um problema tão grave a pessoa trabalha, a pessoa não reclama do trabalho, o trabalho pra ela é importante, o trabalho move ela; e às vezes a gente faz corpo mole por causa de tanta bobeirinha, você fala “ai eu estou com isso e tal” e ela tem um problema tão sério. É meio que um exemplo. (ENT#9, sobre CIT#19)

Os jovens egressos dos projetos, a depender de seu desempenho e interesse, são convidados a se tornarem multiplicadores, envolvendo-se em outras ações, agora no papel de oficinairos. Alguns deles eventualmente são convidados a integrar o quadro de membros da organização. A convivência diária por meio da rotina de trabalho dá margem a um tipo de troca de experiências que vai além do que uma relação professor/aluno proporciona. Para os integrantes oriundos da classe média isso cria um espaço de convivência em que jovens de outra classe social tornam-se seus colegas de trabalho permitindo-lhe um conhecimento mais profundo da experiência de ser pobre e viver em áreas urbanas classificadas como de alto risco social.

Assim, foram feitos relatos sobre: contato mais profundo com a visão de mundo de uma pessoa moradora da favela e percalços da superação da condição de ser oriundo de classe social desfavorecida; conhecer o percurso de alguém que conseguiu romper com o determinismo social de sua própria origem; acreditar, investir, estimular indivíduos estigmatizados devido a sua origem social.

Esse menino me ensinou coisa demais, porque é um cara que vem da quebrada (favela), ele conquistou o espaço dele na marra, sabe, sempre foi muito claro nas coisas, sempre muito direto, então ele me provocava diretamente mesmo a me posicionar e a me abrir praquilo ali, pra vida dele, pras nossas diferenças, pra me aceitar como classe média também, e inclusive poder trocar a partir desse meu lugar e não tentar me mudar, que eu não sou igual a ele né. (ENT#1, sobre ENT#6)

4.1.7. ARTES & CULTURA

Nessa categoria foram agrupadas ocorrências de aprendizados de conhecimentos e habilidades do campo das artes e cultura. Para fins de delimitação da presente categoria, em todas as respostas aqui inseridas o entrevistado relacionou aprendizados a atividades e interesses que concernem especificamente sua vida particular, apesar de alguns desses aprendizados provavelmente serem úteis em atividades desempenhadas no trabalho.

Foram contabilizadas 29 ocorrências de aprendizados pertinentes a essa categoria (5 % do total), tendo aparecido em 9 das 16 entrevistas .

As respostas reunidas na categoria ARTES & CULTURA foram dadas por entrevistados que são artistas (músicos, comediantes, grafiteiros, artistas plásticos, videomakers, poetas) – amadores ou profissionais. Para esses, os aprendizados informados contribuem com as carreiras artísticas que desenvolvem em paralelo à sua ocupação na ONG.

Aqui foram relatados aprendizados dos campos das artes plásticas (dimensão política, expressões de artes plásticas na rua, grafite, sticker, técnicas e referências informadas de maneira genérica), cinema e vídeo (troca de referências informadas de maneira genérica), música (batalha de MC, rap, influência na composição de letra e música, Stravinsky (músico), além de troca de referências informadas de maneira genérica), cultura hip-hop, dança (dança afro), literatura (hai-kai e troca de poemas entre si), comédia (exemplos de piadas, *stand up comedy* – utilizar trejeitos e maneirismos do colega como fonte de inspiração)

As piadinhas que a gente vai aprendendo também, que sempre é importante. (...) Eu conto muita piada, eu quero virar comediante *stand-up*. (...) A idéia é que você sempre pega alguma coisa engraçada das pessoas, e vai incorporando né, e ele tem um *time* quando ele está zoando

que é muito legal, ele tem um jeito dele de quando ele entra pra zoar, que é diferente do modo dele normal, então quando eu vejo aquele *time* dele, é muito bom. Pegar um pouco desse *time*. (...) Você tem que sacar o *time* do público, então quando eu vou zoar com ele, eu já chego no *time* que ele usa, aí ele acha mais engraçado, e aí a galera que eu sei que acha ele engraçado por tabela vai – quando eu chego nesse tom – achar também. E aí, é lógico, eu vou experimentando. Tem gente, que acha o meu *time* engraçado, aí eu faço essa mescla entre um jeito e outro pra tentar ir só abarcando mais gente pra achar aquilo ali mais legal. Um segundo pra lá, um segundo pra cá é igual editar, um frame pra lá, um frame pra cá e você perde aquela coisa legal do corte, então é quase a mesma coisa. (ENT#16, sobre ENT#13)

4.1.8. CONDUÇÃO DE OFICINA

A realização de oficinas de artes e mídia (rádio, tv, vídeo e eventualmente temas ligados a expressões artísticas típicas dos públicos dos projetos, como grafite) é a principal dentre as atividades finalísticas da organização estudada e pela qual praticamente todos os membros entrevistados já passaram.

Foram contabilizadas 26 ocorrências de aprendizados pertinentes a essa categoria (5 % do total), tendo aparecido em 11 das 16 entrevistas. Todos aqueles que informaram aprendizados aqui incluídos tinham por ocupação a condução de oficinas (autodenominando-se educadores, professores ou oficinairos) – ou se envolveram de maneira pontual em alguma atividade dessa natureza – no período delimitado para a investigação (2007-2008). Dos cinco entrevistados não inclusos na categoria CONDUÇÃO DE OFICINAS, dois são o diretor administrativo-financeiro e sua assistente – que nunca se viram envolvidos nessa atividade – um é a diretora de projetos – que no período selecionado estava envolvida em outras atividades – e os dois últimos, apesar de oficinairos, focaram suas respostas em aspectos concernentes à categoria TÉCNICA.

Aqui foram agrupados aprendizados relacionados a maneiras de conduzir uma oficina: abordagens pedagógicas, elaboração de propostas, formas de execução, atitudes e habilidades sociais especificamente relacionadas à atividade. Os aprendizados aplicáveis a essa categoria referenciam-se especificamente e exclusivamente ao trabalho nas oficinas.

Entre os aprendizados referentes a diferentes aspectos da atividade de educador/oficineiro, destacam-se: compreender o cotidiano vivenciado pelo público para traçar método de abordagem na execução de oficinas; uso inovador do computador para fins pedagógicos; desmistificar o papel do computador na mediação das relações humanas (na realização de oficinas que visam o aprendizado de técnicas midiáticas); conduzir oficina

utilizando maiêutica socrática; modos de desenvolver a escuta sonora dos participantes; construir o momento junto com os alunos; estabelecer proximidade com os alunos das oficinas, desconstruindo a noção de hierarquia e quebrando a barreira entre educador e educando; serenidade e tranquilidade na condução do processo; trabalhar dentro de uma proposta planejada, pré-estabelecida; uso da criatividade na elaboração de atividades usando constantemente elementos novos e inesperados para compor atividades de rotina; lidar com pessoas de personalidade difícil usando a escuta sensível, basear-se em conhecimentos de métodos e abordagens pedagógicas; acolher e valorizar a vivência e o ponto de vista do outro; transpor conhecimentos acadêmicos para uma linguagem compatível com a dos participantes da oficina; saber dar liberdade mantendo o controle; estratégia para controle do uso de material (p.ex. spray).

Levei essa serenidade dela para as oficinas, de tentar ser mais tranquilo, de falar com mais tranquilidade, mostrar uma proximidade com os meninos, porque o que que acontece nas oficinas... no meu Orkut tem um cara lá que tem quase a minha idade que eu chamo ele de professor... “E aí professor, beleza?” No meu recadinho de Orkut. A gente passa por cima pra não ter essa coisa de hierarquia, “eu estou na oficina aqui, mas eu sou igualzinho você viu? a gente está num processo aqui, que é um processo de troca, eu não to ensinando nada pra ninguém, estou passando uma experiência que eu vivi, um outro grau de estudo, uma coisa que passo pra vocês mas estou pegando de vocês uma outra visão da mesma coisa, sacou?” Então a [CIT#16] é a coisa da tranquilidade, de ser igual, de trocar idéia, de não ter barreira entre educador e educando, sabe? Sem barreira nenhuma. (ENT#4, sobre CIT#16)

4.1.9. PROJETO

Uma característica central da ONG pesquisada, presente também em diversas instituições do terceiro setor, e que impacta diretamente sua organização, é a captação de recursos por meio de projetos. Os diversos atores organizacionais tendem a estabelecer em suas atribuições cotidianas algum tipo de contato com as atividades de elaboração, gestão e execução de projetos. Os aprendizados aplicáveis à presente categoria referenciam-se específica e exclusivamente a tais atividades.

Foram contabilizadas 25 ocorrências de aprendizados pertinentes a essa categoria (4 % do total), tendo aparecido em 11 das 16 entrevistas. Todos aqueles que informaram aprendizados incluídos na presente categoria estavam, no período delimitado para a investigação (2007-2008), diretamente envolvidos na gestão de algum projeto, seja como o

responsável, seja como seu assessor. Membros do administrativo-financeiro também tiveram respostas incluídas na categoria PROJETO devido ao seu envolvimento no controle financeiro ou na prestação de contas junto aos financiadores.

Aqui foi relatado o aprendizado de competências necessárias à redação do projeto (assimilação da linguagem adotada pela instituição para propor ou relatar suas atividades e resultados; aprender a pensar a ação social como um todo).

Aprendi uma coisa. Aprendi a escrever projeto. (...) Não é uma competência só com a língua portuguesa, não é uma competência só dissertativa, de escrever. É uma competência mesmo de entender uma ação social, sabe? De entender os prazos do projeto, entender o tempo do projeto, entender quanto tempo precisa pra ter uma formação bacana em vídeo, entender como a gente tem que lidar com o cliente, entender o que o financiador, o patrocinador espera de retorno de imagem, esse jogo de cintura, sabe? Você tem que ter um produto, você não pode só fazer formação, porque se o cara não vai se ver ali, por que que ele vai te patrocinar? Então eu aprendi com a ENT#11 “Não, vamos fazer um DVD, com coletânea de todos os vídeos, vamos fazer um catálogo”. E formatar os projetos, as idéias também, porque essa é a primeira ONG que eu trabalho, apesar de gostar muito do terceiro setor, eu sempre quis trabalhar e nunca tinha trabalhado, eu sempre tive trabalhos com o jornalismo muito trivial e puro assim, entendeu? Então entender mesmo assim, o tempo de um projeto social, quem que a gente quer atingir, que público que a gente quer atingir, até a escrita, a linguagem institucional. (ENT#9, sobre ENT#11)

Também foram relatados aprendizados relacionados a aspectos da operacionalização e conclusão tanto do ponto de vista dos operadores da ponta quanto da coordenação (rubricas – o que significam, como executá-las, consequências de sua não execução; prestação de contas; visão integrada das partes de um projeto – prazos, cronograma, objetivos, perfil do público, requisitos das atividades, demandas do patrocinador).

O que é uma rubrica, porque que ela existe dentro do projeto, porque que eu tenho que executá-la da maneira como pedem, as consequências daquilo que eu não faço. Também uma questão, por exemplo, na área administrativa que, no outro lugar que eu trabalhava eu mexia muito pouco com programa porque era uma coisa mais operacional então eu tive que aprender coisas do tipo, planilhas, ah, como você desenvolve, qual a melhor maneira de você organizar as informações daquilo que você ta fazendo, uma questão também de procedimentos, que o [ENT#12] tem uma visão organizada das coisas, porque que eu faço, pra que eu faço, o que eu tenho pra fazer, então isso eu consegui aprender muito com ele. Embora fossemos sozinhos todo o tempo a gente tinha que se organizar da melhor maneira possível, então essa linha dele, “ah, o que é encargo social, o que é retenção, o que o projeto tem, o que o projeto não tem”, então, isso foi importante pra desenvolver meu trabalho. (ENT#3, sobre ENT#12)

4.1.10. VISÃO DA ORGANIZAÇÃO

Nessa categoria foram agrupadas ocorrências de aprendizados relacionados aos valores, funcionamento, estrutura, abrangência, impactos e sustentabilidade da organização.

Foram contabilizadas 16 ocorrências de aprendizados pertinentes a essa categoria (3 % do total), tendo aparecido em 7 das 16 entrevistas. Não foi identificado nenhum motivo em comum que explique a presença ou ausência de entrevistados dentre os 7 listados. Os aprendizados incluídos nessa categoria são, sem exceção, conhecimentos sobre aspectos da organização – estrutura ou funcionamento.

Entre os aprendizados que compõem a categoria VISÃO DA ORGANIZAÇÃO estão: abrangência e impactos da atuação da organização, dinâmica de relacionamento entre os departamentos, valores organizacionais e impactos no funcionamento (p.ex.: desconstrução da idéia de hierarquia e escala de valor entre os diversos cargos; funcionamento flexível que ora exige dedicação além da carga horária ora reduz carga e flexibiliza horários em função de demandas pessoais dos membros).

E ele me ensinou muito também a funcionar dentro da AIC, que eu não conhecia a AIC quando eu comecei a trabalhar com ele. Ele já tava aqui há um bom tempo, ele que tinha organizado o Cidadania nos Trilhos, então ele passava um pouco, não de forma tão direta, a gente não sentava e falava exatamente sobre isso, mas ele falava, deu pra entender como os departamentos dos funcionários se relacionavam através desse trabalho com ele. (ENT#16, sobre CIT#1)

Foram incluídos ainda na categoria VISÃO DA ORGANIZAÇÃO o aprendizado de temas concernentes à sustentabilidade da instituição (gestão dos recursos e busca de ações futuras de forma a perenizar a instituição).

O [ENT#12] sempre fala que é sustentabilidade da instituição, eu estou repetindo até as falas dele né? Ele fala muito isso, sustentabilidade. Às vezes a gente fica empolgado assim, com o prêmio sabe? Eu to falando a gente assim eu, e eu vejo também outras pessoas aqui dentro da AIC, “Nossa que legal, ganhei um prêmio de R\$40.000”. R\$ 40.000 não ajuda a AIC assim minimamente, é muito pouco pra AIC. Então tem que fazer mais coisa pra conseguir fazer com que a AIC não precise fechar, não precise mandar gente embora. (ENT#9 sobre ENT#12)

4.1.11. ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO

Foram aqui categorizadas respostas dos entrevistados tratando de aprendizados sobre si mesmos que levaram a um desenvolvimento do ponto de vista profissional, induzidos por comportamentos dos colegas (superiores ou pares). Desde o desenvolvimento do hábito de

leitura passando por matricular-se numa faculdade até conceber-se em uma posição de maior responsabilidade em consequência da confiança depositada pelo colega.

Foram contabilizadas 11 ocorrências de aprendizados pertinentes a essa categoria (2 % do total), tendo aparecido em 7 das 16 entrevistas. Todos os entrevistados que são jovens egressos dos projetos convidados a integrar o quadro de membros da organização apresentaram respostas que foram incluídas na presente categoria sendo que apenas 1 dos 7 entrevistados aqui incluídos não atendem a esse perfil.

Constam da categoria ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO aprendizados dos seguintes tipos: a partir da percepção que o colega tem de si, se ver em outras funções ainda não exploradas ; confiar e caminhar seguro pelo olhar do outro sobre si; reconhecer em si o perfil de um coordenador; confiança na sua atuação profissional; estímulo a cursar uma faculdade; estímulo à pesquisa, à busca por ampliar conhecimentos relacionados ao trabalho desempenhado; estímulo ao hábito de leitura; percepção das demandas intelectuais do colega - traz textos e referências que lhe interessam; percepção do próprio potencial criativo a partir do olhar crítico do outro sobre si; ter a sua vivência valorizada, ser estimulado a expor sua opinião.

De nada você passa a ser orientador? De uma oficina de mais ou menos 30 meninos. E aí, a primeira coisa eu falei com ela “Que que eu faço?” e ela “Faz o que você sabe”. Eu falei “Que que eu sei fazer?” Ela falou assim, “Faz o que você sabe”, aí eu falei “Faz o que eu sei? Que que eu sei fazer?”. Aí fui lá, primeiro eu fui ver o que que os meninos estavam fazendo. E no primeiro dia ela já me ligou e falou assim “Ah, como é que foi?” e eu falei assim “Oh, por enquanto não foi nada. Eu só fui lá pra ver como é que tava o negócio lá”. Ai ela falou assim “Pega tudo que você está vendo acontecer lá, transforma na sua característica que dá certo”, “Pega as referências que tem lá. Leva pra sua característica de lidar com a vida e com as coisas que vai dar certo”. E aí, foi. (ENT#6, sobre ENT#11)

4.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Uma vez identificados os conteúdos aprendidos, passou-se à análise dos processos de aprendizagem por meio dos quais os entrevistados alegaram haverem aprendido. Em 61 das 573 ocorrências (11 % do total) os entrevistados não especificaram o processo pelo qual o aprendizado ocorreu. Os processos depreendidos das demais respostas foram agrupados em nove categorias.

TABELA 2 – Ocorrências de processos de aprendizagem, por categoria

Categoria	qtde total de ocorrências	%	qtde de entrevistas em que apareceu
OBSERVAÇÃO	92	16%	16
ENSINAR	89	16%	15
CONVIVÊNCIA	72	13%	13
ATIVIDADE	66	12%	14
NÃO ESPECIFICADO	61	11%	12
FEEDBACK	46	8%	13
SUPERVISÃO	43	8%	10
MATERIAL	39	7%	12
APROPRIAÇÃO	33	6%	13
SUGESTÃO / INDUÇÃO	32	6%	11
Total	573	100%	16 (máximo)

Fonte: dados da pesquisa

Em nenhuma das repostas categorizadas pode-se identificar situações em que a aprendizagem se deu de forma sistematizada e planejada, norteada por objetivos de ensino previamente determinados, em consequência de alguma iniciativa da instituição. Todos os processos por meio dos quais os entrevistados aprenderam entre si se deram em situações de aprendizagem de natureza informal, conforme definição de Coelho Jr. (2009, p.77):

No ambiente de trabalho, a aprendizagem informal seria resultado de uma necessidade momentânea por parte do indivíduo, relacionada a alguma tarefa específica, ou poderia ocorrer a partir do interesse do aprendiz em adquirir novos conhecimentos em determinada demanda relacionada ao trabalho. É um tipo de aprendizagem que emerge naturalmente, espontaneamente, especialmente em um ambiente em que há atitudes favoráveis de colegas de trabalho e chefia em torno da sua execução.

A seguir, as categorias:

4.2.1. OBSERVAÇÃO – do comportamento do colega

Aprendizado decorrente da observação do comportamento do colega, a partir da qual o entrevistado tira suas próprias conclusões. Independe de relação hierárquica. O aprendizado ocorrido na categoria “observação” é fruto do testemunho de uma atividade desenvolvida pelo colega em paralelo à do entrevistado, diferentemente do que ocorre em “supervisão” ou “atividade” onde o aprendizado é atribuído à coordenação de ações com o colega em uma mesma atividade. Da “observação” não necessariamente ocorre uma apropriação do fazer do colega (característica de “apropriação”); sua maior característica é a reflexão que o testemunho proporciona, da qual decorrerá uma mudança ou aquisição de novos comportamentos.

As 92 ocorrências de processos de aprendizagem agrupados em “observação” se distribuem entre as categorias de aprendizados da seguinte maneira: COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO (43), GESTÃO (19), RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS (16) – tendo sido o processo que mais ocorreu nessas três categorias, CONDUÇÃO DE OFICINA (6), REFERÊNCIA PESSOAL (6), VISÃO DA ORGANIZAÇÃO (2). Não foi registrada nenhuma ocorrência de processo do tipo “observação” nas categorias ARTES & CULTURA, ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO, FUNDAMENTAÇÃO, PROJETO e TÉCNICA.

E ela também é produtora, ela produz direitinho, então essas coisas de produção eu ia observando. (...) É, produção de ligar pros meninos, liga, não sei o que, vai lá, liga de novo, liga de novo, essa da torra né, ela é boa pra isso, ela é brava, ela sabe ser brava, então é, acho que é isso. (...) Acaba que você aprende né, eu não sei o que você aprende, o que você apreende, essa coisa eu mais apreendi dela, o teatro que ela faz, o negócio da persona né. (ENT#8, sobre ENT#10 – Relacionamento com atores externos)

4.2.2. ENSINAR – atuação pedagógica explícita

Situação em que o colega age com o objetivo deliberado de ensinar conceitos ou práticas. Pressupõe que o colega saiba um pouco mais que o entrevistado sobre o assunto ensinado, estabelecendo uma relação assimétrica de ensino-aprendizagem.

As 89 ocorrências de processos de aprendizagem agrupados em “ensinar” se distribuem entre as categorias de aprendizados da seguinte maneira: TÉCNICA (52), PROJETO (8) – tendo sido o processo que mais ocorreu nessas duas categorias,

RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS (8), FUNDAMENTAÇÃO (7), GESTÃO (6), ARTES & CULTURA (4), VISÃO DA ORGANIZAÇÃO (2), CONDUÇÃO DE OFICINA (1), REFERÊNCIA PESSOAL (1). Não foi registrada nenhuma ocorrência de processo do tipo “ensinar” nas categorias COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO e ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO.

Uma coisa que eu aprendi com a [ENT#1], foi essa coisa de sombra, que foi em 2007 ou 8. Que a gente fez a Historia do Milhão, já ouviu falar? Então, eu também participei, eu fiz uma historinha. Eu não sei como fazia, se usava boneco, aí ela disse, “ah eu sei de uma técnica super legal, com sombra. Você vai ver, vai ficar super legal.” E eu achei demais o produto final, e eu aprendi com ela, aí depois já trabalhei com isso, com outros jovens. (ENT#10, sobre ENT#1 – Técnica)

4.2.3. CONVIVÊNCIA – vivência processual de qualquer uma das outras categorias

Aprendizado que ocorre como consequência da convivência cotidiana, não se dando de forma pontual e sim processual – o que difere “convivência” das outras categorias.

As 72 ocorrências de processos de aprendizagem agrupados em “convivência” se distribuem entre as categorias de aprendizados da seguinte maneira: COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO (36), REFERÊNCIA PESSOAL (26) – tendo sido o processo que mais ocorreu nessa categoria, CONDUÇÃO DE OFICINA (3), ARTES & CULTURA (2), RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS (2), VISÃO DA ORGANIZAÇÃO (2), FUNDAMENTAÇÃO (1). Não foi registrada nenhuma ocorrência de processo do tipo “convivência” nas categorias ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO, GESTÃO, PROJETO e TÉCNICA.

[ENT#12] é um cara extraordinário, ele está na parte burocrática, dá pra ele toda a burocracia do negócio, lidando com dinheiro e ao mesmo tempo, também com a serenidade de conseguir lidar, poder conversar com o cara, é colocar seus problemas, problemas de casa, os problemas que você está vivendo aqui, de às vezes estar barrado nas coisas, às vezes eu não estou conseguindo fazer um programa, não estou conseguindo editar... vamos trocar uma idéia, beleza...um cara totalmente tranquilo. (...) Eu não estou levando o negócio pro lado técnico, porque eu acho às vezes que tem um fundo de emocional, sacou? Nisso tudo, então eu estou falando em levar pro [ENT#12] porque, a [CIT#16] tem um jeito, a [ENT#3] tem um jeito, o [ENT#12] tem um jeito, às vezes você quer falar com um não, tem jeito, com o outro, não tem jeito, tem o [ENT#12] disponível... porque aquele cara que anda todo arrumadinho, se falar uma baixaria, da baixaria começa uma conversa mais séria... “nossa estou com um problema na faculdade”, ele também é professor na faculdade, estou com problema assim e tal, fica trocando umas coisas sabe? (ENT#4, sobre ENT#12 – Comportamento para o trabalho)

4.2.4. ATIVIDADE – realizada em conjunto

Aprendizado decorrente de execução de atividade junto com o colega. Ocorre quando os dois estão incumbidos de uma mesma tarefa, em um mesmo nível hierárquico. Diferencia-se das estratégias categorizadas em “observação”, uma vez que aqui há a coordenação de ações com o colega ao se realizar uma atividade conjuntamente, enquanto em “observação” o colega observado realiza uma atividade em paralelo, da qual o entrevistado é apenas testemunha. Apesar de em “supervisão” também ocorrer a execução de uma tarefa em conjunto, “atividade” diferencia-se por não haver diferença hierárquica entre o entrevistado e o colega ao qual o aprendizado é atribuído.

As 66 ocorrências de processos de aprendizagem agrupados em “atividade” se distribuem entre as categorias de aprendizados da seguinte maneira: COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO (26), TÉCNICA (16), GESTÃO (11), FUNDAMENTAÇÃO (3), ARTES & CULTURA (2), CONDUÇÃO DE OFICINA (2), RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS (2), VISÃO DA ORGANIZAÇÃO (2), PROJETO (1), REFERÊNCIA PESSOAL (1). Não foi registrada nenhuma ocorrência de processo do tipo “atividade” apenas na categoria ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO.

É uma pessoa com quem eu aprendi, por exemplo, essa coisa da excelência, ela é uma pessoa que é exigente, perfeccionista, tem um lado mau disso, mas tem um lado também que é não fazer serviço porco, então essa faceta dela, estar mais focada nos produtos, de texto principalmente, mas eu acho que isso foi muito importante, pra mim, você pensar a apresentação de alguma coisa, eu aprendi muito com isso, eu sempre fui uma pessoa muito dispersa, e nesse contato de trabalhar com ela eu passava de um limite meu, de um controle de qualidade meu, eu cresci muito com isso. (ENT#11, sobre CIT#25 – Comportamento para o trabalho)

4.2.5. FEEDBACK – sobre um produto, uma fala, um comportamento

Aprendizado decorrente de comentários feitos pelo colega, que levam à reflexão e à autocrítica. O posicionamento do colega ao qual é atribuído um aprendizado trata sempre de um evento anterior, diferenciando-se, portanto, de “sugestão/indução” uma vez que nessa categoria as sugestões do colega não se referem a produtos, falas ou comportamentos que já ocorreram.

As 46 ocorrências de processos de aprendizagem agrupados em “feedback” se distribuem entre as categorias de aprendizados da seguinte maneira: COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO (20), TÉCNICA (11), GESTÃO (4), PROJETO (4), ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO (2), VISÃO DA ORGANIZAÇÃO (2), CONDUÇÃO DE OFICINA (1), FUNDAMENTAÇÃO (1), RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS (1). Não foi registrada nenhuma ocorrência de processo do tipo “feedback” nas categorias ARTES & CULTURA e REFERÊNCIA PESSOAL.

Reflexão sobre as técnicas e as ferramentas de gestão dentro do nosso ambiente de trabalho. Eu comecei a me relacionar muito forte com ela nas ações de prestações de serviço. Produção de orçamento, na discussão sobre como é que vai ser a atividade. Então, às vezes eu fazia algumas propostas, fazia alguns comentários, algumas coisas e ela falando: “Eu não concordo por isso, isso e isso”. Isso está me levando a refletir, então o olhar dela sobre os mesmos mecanismos, o jeito que ela reflete sobre o assunto. Que ela acha importante, mas que acha que tem que ter outro significado, por causa dessa ação. (ENT#12, sobre CIT#19 – Gestão)

4.2.6. SUPERVISÃO – do colega em alguma atividade

Aprendizado decorrente de execução de atividade sob a supervisão do colega. Ocorre quando os dois estão incumbidos de uma tarefa, sendo que o colega encontra-se em um nível hierárquico superior. Diferencia-se das estratégias categorizadas em “observação”, uma vez que aqui há a coordenação de ações com o colega-superior ao se realizar uma atividade conjuntamente, enquanto em “observação” o colega observado realiza uma atividade em paralelo, da qual o entrevistado é apenas testemunha. Apesar de em “atividade” também ocorrer a execução de uma tarefa em conjunto, “supervisão” diferencia-se pela relação de hierarquia existente entre o entrevistado e o colega ao qual atribui o aprendizado. A coordenação de ações numa tarefa comum é o que caracteriza essa categoria, diferenciando-se de “sugestão/indução”, onde o colega-superior explicitamente posiciona-se induzindo/sugerindo um comportamento.

As 43 ocorrências de processos de aprendizagem agrupados em “supervisão” se distribuem entre as categorias de aprendizados da seguinte maneira: COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO (12), TÉCNICA (8), PROJETO (7), GESTÃO (6), RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS (4), ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO (3), VISÃO DA ORGANIZAÇÃO (3). Não foi registrada nenhuma ocorrência de processo do tipo “supervisão” nas categorias ARTES & CULTURA, CONDUÇÃO DE OFICINA, FUNDAMENTAÇÃO e REFERÊNCIA PESSOAL.

Durante a Rede Jovem, quando a gente tava num projeto juntos, ela era educadora, a gente acaba que planejava tudo junto, fazia produção tudo junto e naquele momento eu estava aprendendo a fazer porque eu vi ela atuar então a gente atuava juntos também. Então toda essa dinâmica da Rede Jovem, que é programa que tem que ir ao ar toda semana, quanto tempo leva pra produzir um programa, quem que é a dupla que vai ficar, como que vai ser produzido os programas, como que é a linha, qual que é a proposta, quantas externas, equipamento, não sei o que, tudo isso, hoje, na atuação do Entreface, eu consigo ter essa visão a partir desse entendimento, da época que eu trabalhei na Rede Jovem, que eu me encaixei no processo de produção de TV e que a [ENT#1] domina muito bem. (ENT#14, sobre ENT#1 – Técnica)

4.2.7. MATERIAL – usado como apoio à aprendizagem

Aprendizado decorrente de referências recomendadas / trocadas / passadas pelo colega (leituras, filmes, músicas e objetos culturais em geral).

As 39 ocorrências de processos de aprendizagem agrupados em “material” se distribuem entre as categorias de aprendizados da seguinte maneira: FUNDAMENTAÇÃO (22), ARTES & CULTURA (11), PROJETO (3), ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO (2), VISÃO DA ORGANIZAÇÃO (1). Não foi registrada nenhuma ocorrência de processo do tipo “material” nas categorias COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO, CONDUÇÃO DE OFICINA, GESTÃO, REFERÊNCIA PESSOAL, RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS e TÉCNICA.

Outra coisa também que a [ENT#2] me ajuda muito, é sobre o som – aí vai além da AIC – é o grupo que eu tenho, de música. Essa ideia mesmo do som mesmo, das camadas sonoras (...). Uma coisa que – isso aí é o meu grupo né – a gente tava fechando uma música, chama Tirania, e tinha letra e tal e não sei o que e tava com dificuldade de fazer o instrumental, a base né, que é música eletrônica, é rap. E aí conversando com ela sobre o sentimento que eu tinha a respeito da música ela mostrou o Stravinsky e como que o Stravinsky pensava a música. (...) Serve pra pirar né? Aí eu levei pros meninos: “Ó gente essa piração aqui”, aí a música saiu naquele mesmo dia. (ENT#8, sobre ENT#2 – Artes & cultura)

4.2.8. APROPRIAÇÃO – de práticas (e conceitos que as subjazem), adotadas pelo colega

Aprendizado decorrente da reprodução de maneiras pelas quais o colega procede em determinadas situações. Ocorre quando o colega tem uma maneira já estabelecida de proceder da qual o entrevistado toma conhecimento e copia, não necessariamente tendo-a testemunhado. Duas características diferem “apropriação” de “observação”: a) em “observação”, o testemunho do comportamento do colega é obrigatório (o que não ocorre em

“apropriação”) e b) em “apropriação” o entrevistado necessariamente coloca em prática fazeres característicos do colega ao passo que em “observação” isso não é necessariamente verdade: a maior característica do aprendizado relacionado a “observação” é o fato dele ser consequência da reflexão e autocrítica decorrentes do testemunho.

As 33 ocorrências de processos de aprendizagem agrupados em “apropriação” se distribuem entre as categorias de aprendizados da seguinte maneira: COMPORTAMENTO PARA O TRABALHO (9), FUNDAMENTAÇÃO (7), ARTES & CULTURA (5), CONDUÇÃO DE OFICINA (3), RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS (3), TÉCNICA (3), GESTÃO (2), PROJETO (1). Não foi registrada nenhuma ocorrência de processo do tipo “apropriação” nas categorias ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO, REFERÊNCIA PESSOAL e VISÃO DA ORGANIZAÇÃO.

A [ENT#9] tem uma característica muito legal que é o se desligar na frente de um computador pra fazer um trabalho. (...) Na verdade todo mundo chamava e eu queria atender todo mundo, o computador deu pau, a impressora não funciona, e até então não me diferenciava, essa característica do se desligar. (...) Hoje eu consigo falar não, eu escuto que a pessoa está me chamando, não consigo desligar 100%, mas tipo que, que nem ela virava muito educadamente e dizia: “agora não consigo falar sobre isso, depois”. (...) Era uma postura que ela tinha que adotar, se ela não terminasse o trabalho dela dentro daquele prazo determinado, o bicho ia pegar pro lado dela depois então é natural. (ENT#7, sobre ENT#9 – Comportamento para o trabalho)

4.2.9. SUGESTÃO/INDUÇÃO – de método / comportamento / engajamento – em determinada atividade

Aprendizado decorrente de sugestões do colega quanto a modos de executar uma atividade, comportamentos a se adotar em determinadas situações ou ainda aprendizado resultante do engajamento – induzido pelo colega – em determinada ação. Diferencia-se de “atividade” e “supervisão” em função de que nesses o aprendizado ocorre em consequência da coordenação de ações na realização de tarefas em comum e não, como ocorre em “sugestão/indução”, por um posicionamento do colega explicitamente induzindo/sugerindo um comportamento. Eventos categorizados em “sugestão/indução” não envolvem o posicionamento do colega em relação a fatos passados – o que os diferenciam daqueles agrupados em “feedback”.

As 32 ocorrências de processos de aprendizagem agrupados em “sugestão/indução” se distribuem entre as categorias de aprendizados da seguinte maneira: COMPORTAMENTO

PARA O TRABALHO (9), GESTÃO (8), CONDUÇÃO DE OFICINA (4), ESTÍMULO AO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO (4), TÉCNICA (3), FUNDAMENTAÇÃO (2), REFERÊNCIA PESSOAL (1), RELACIONAMENTO COM ATORES EXTERNOS (1).

Não foi registrada nenhuma ocorrência de processo do tipo “sugestão/indução” nas categorias ARTES & CULTURA, PROJETO e VISÃO DA ORGANIZAÇÃO.

O [CIT#17], no último ano que eu tive aqui, nos últimos 6 meses, que foi no projeto Diversão, a gente tava muito próximo, porque o projeto era eu e ele. Então eu aprendi essa questão de poder falar sabe cara... dele incentivar eu a falar sabe? Porque eu não era uma pessoa de falar. (...) Incentivou, na hora que você está dando a oficina, de poder expressar o que eu achava da oficina, de poder expressar o que eu queria de vivência sabe? (ENT#4, sobre CIT#17 – Estímulo ao próprio desenvolvimento)

4.3 REDES DE APRENDIZAGEM

Os códigos referentes às pessoas mencionadas em cada categoria de conteúdo aprendido foram lançados em onze matrizes diferentes no programa Ucinet 6 for Windows, versão 6.281, nas quais se registrou quem estabeleceu relação com quem e se foi aprendendo ou ensinando (ou os dois). Cada uma dessas matrizes passou a ser chamada rede de aprendizagem – e o nome referente à respectiva categoria de conteúdo originária.

Das onze redes de aprendizagem identificadas, as seis que apresentam mais de vinte relações entre seus atores foram analisadas: a) em seus aspectos estruturais, b) nos conteúdos transacionados nas relações mais relevantes e c) nos processos por meio dos quais tais conteúdos foram transacionados.

Foi gerado também um gráfico para cada uma das seis redes de aprendizagem analisadas, utilizando-se o programa NetDraw 2.092.

Tabela 3 – Aspectos estruturais das redes de aprendizagem identificadas

REDE	qtde de relações efetivas	qtde de atores	distância geodésica média	diâmetro	densidade	cutpoints	Relações recíprocas
COMPORTAMENTO	100	33	2,466	5	9,5%	8	14
TECNICA	53	27	2,445	5	7,6%	7	8
GESTÃO	35	22	2,431	5	7,6%	5	6
REFERÊNCIA	29	22	3,439	8	6,3%	7	2
RELACIONAMENTO	28	21	2,233	3	7,0%	5	1
FUNDAMENTAÇÃO	27	21	1,788	3	6,4%	5	2

Fonte: dados da pesquisa

4.3.1. COMPORTAMENTO

A rede COMPORTAMENTO é a maior das redes de aprendizagem identificadas, tanto em quantidade de relações efetivas (100) quanto em quantidade de conteúdos transacionados (168 – 29% do total). Participam dela 33 atores, aí incluídos os 16 entrevistados, sendo que todos eles informaram haver aprendido conteúdos dessa rede. Possui uma distância geodésica média de 2,47, e diâmetro 5, acima, portanto, da média das outras redes identificadas (2,12 e 3,9). Apresenta densidade alta (9,5 %), a maior dentre as redes que possuem mais do que vinte relações.

Quanto aos processos de aprendizagem por meio dos quais os conteúdos são transacionados na rede COMPORTAMENTO, foram identificados, conforme a quantidade de ocorrências: OBSERVAÇÃO (43), CONVIVÊNCIA (36), ATIVIDADE (26), FEEDBACK (20), NÃO ESPECIFICADO (13), SUPERVISÃO (12), APROPRIAÇÃO (9) e SUGESTÃO / INDUÇÃO (9). Nenhum dos entrevistados mencionou ocorrências em que o conteúdo tivesse sido transacionado por meio dos processos ENSINAR ou MATERIAL.

Quem ensina a mais atores é [ENT#1] (11 atores), seguida de [ENT#11] (8). [ENT#2], [ENT#13] e [CIT#25] ensinam, cada um a 7 atores. [ENT#1] e [CIT#25] foram os atores que mais ensinaram em quantidade de conteúdos de aprendizagem (21 e 18, respectivamente), seguidos de [ENT#11] e [ENT#13] (13 e 11 conteúdos, respectivamente).

Todas as contagens relativas à quantidade de atores a que os atores se conectaram, à quantidade de atores que ensinaram e à quantidade de conteúdos ensinados, apresentaram escores altos, o que pode ser percebido a partir dos valores mínimos alcançados pelos atores para esses quesitos. Dentre os entrevistados, quem se conecta a menos atores é [ENT#16] (5 – também é quem aprende de menos atores, na mesma quantidade, empatando com [ENT#1], [ENT#3], [ENT#2], [ENT#9] e [ENT#13]), e três atores empatam no quesito menor quantidade de conteúdos aprendidos: [ENT#9], [ENT#13] e [ENT#14] (7 conteúdos cada). Esses escores de valores mínimos por si só são altos, os maiores de todas as redes de aprendizagem analisadas, resultando em médias igualmente altas: quantidade média de atores a que cada ator se conecta: 8,44; quantidade média de atores que ensinam a cada ator: 6,25; quantidade média de conteúdo aprendido por ator participante da pesquisa: 10,5.

Tabela 4 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO: qtde de conexões e conteúdos aprendidos

Ator	Se conecta a (qtde de atores)	Aprende de (qtde de atores)	Aprende (qtde de conteúdos)
ENT#1	12	5 (min)	8
ENT#2	11	5 (min)	13
ENT#3	6	5 (min)	8
ENT#4	9	9 (máx)	14 (máx)
ENT#5	6	6	10
ENT#6	9	7	12
ENT#7	8	7	13
ENT#8	8	7	14 (máx)
ENT#9	8	5 (min)	7 (min)
ENT#10	8	8	12
ENT#11	13 (máx)	7	10
ENT#12	9	7	13
ENT#13	9	5 (min)	7 (min)
ENT#14	7	6	7 (min)
ENT#15	7	6	8
ENT#16	5	5 (min)	12
MÉDIA	8,44	6,25	10,5

Fonte: dados da pesquisa

Devido a essa alta conectividade (também perceptível pela alta densidade da rede: 9,5%), em especial àquela apresentada pelos atores entrevistados, os poucos *cutpoints* não assumem grande importância na configuração geral da rede, conectando em sua quase totalidade apenas um ator cada, todos eles *edges*¹¹ que ensinam.

¹¹ Um *edge* é um ator que se conecta a apenas um ator.

Quadro 7 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO: *cutpoints* e *edges*

Cutpoints	Atores que conectam à rede
ENT#14	CIT#6 e CIT#21
ENT#2	CIT#22
ENT#4	CIT#23
ENT#6	CIT#5
ENT#7	CIT#15
ENT#9	CIT#2
ENT#12	CIT#24
ENT#13	CIT#18

Fonte: dados da pesquisa

Os conteúdos transacionados na rede COMPORTAMENTO formam um padrão institucional implícito, o do perfil do profissional cujo comportamento é positivamente valorado pela cultura organizacional. A alta conectividade dessa rede sugere que o conjunto de características que forma esse perfil são largamente difundidos pela organização. A ONG, que hoje tem reconhecimento internacional e na qual trabalham – somando-se quadro fixo e temporário – dezenas de profissionais, começou com um grupo pequeno do qual alguns remanescentes continuam em constante contato com a organização. Quatro desses fundadores participam ativamente do dia-a-dia da organização atuando em cargos de direção, compondo o comitê gestor e servindo de referência – em vários aspectos – para os demais membros [ENT#1], [ENT#2], [ENT#11] e [CIT#25]. Após anos de convivência e intensos debates a respeito de valores e comportamentos adequados ao desenvolvimento dos trabalhos, as fundadoras desenvolveram uma série de postulados, alguns enunciados, outros não. A escolha de quem será convidado a trabalhar na ONG passa pela compatibilidade demonstrada com essas atitudes básicas – e outras delas desdobradas – e que, espera-se, devem moldar as escolhas e decisões dos membros em relação a situações de trabalho. Todos os treze entrevistados que não compõem o comitê gestor relataram aprendizados com essas quatro fundadoras em atividade na ONG, sendo que onze relataram aprender conteúdos da rede COMPORTAMENTO com mais de uma delas.

Tabela 5 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO: fundadoras ensinam

ENTREVISTADO	ENT#1	ENT#2	ENT#11	CIT#25	Quantidade
ENT#5	X		X	X	3
ENT#6	X	X	X		3
ENT#10	X	X		X	3
ENT#12		X	X	X	3
ENT#3	X		X		2
ENT#4	X	X			2
ENT#7			X	X	2
ENT#9			X	X	2
ENT#13	X	X			2
ENT#14	X		X		2
ENT#15	X	X			2
ENT#8	X				1
ENT#16			X		1

Fonte: dados da pesquisa

As três fundadoras entrevistadas [ENT#1], [ENT#2] e [ENT#11] também relataram aprendizados na presente rede, o que dá um status especial aos atores que lhes ensinam. Essas fundadoras dispõem da autoridade – conferida pelos demais membros da organização, devido ao seu papel na história de organização e às posições que ocupam atualmente – para corroborar quais atitudes são desejáveis ou pelo menos aceitáveis em relação às situações de trabalho. 9 atores ensinam às fundadoras conteúdos da rede COMPORTAMENTO.

Quadro 8 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO: fundadoras aprendem

FUNDADORAS	CIT#1	ENT#3	ENT#8	ENT#10	CIT#17	ENT#12	ENT#13	CIT#22	CIT#26
ENT#1		X	X	X	X		X		
ENT#2					X		X	X	
ENT#11	X	X				X			X

Fonte: dados da pesquisa

[ENT#1] é quem mais ensina na rede COMPORTAMENTO, seja em quantidade de atores (11), seja em quantidade de conteúdos (21). Entre os conteúdos ensinados por [ENT#1] incluem-se: ambiente de trabalho com afetividade; atitude positiva no ambiente de trabalho; compreensão da função do diploma no mundo do trabalho; comunicação - comunicar idéias - explicar pontos de vista - ouvir o outro; conduta profissional norteada por princípios éticos,

que determinam decisões e comportamentos; convivência para o trabalho - coordenar-se com colega que tem forma/ritmo de trabalho diferentes - limites do fazer coletivamente - desapego ao produto; cuidado com os bens compartilhados; cuidado para não engessar as relações de trabalho estabelecendo formalidades excessivas com colegas/superiores; maleabilidade nas relações de trabalho - capacidade de negociação de espaços e pontos de vista; organização pessoal - disposição dos objetos no ambiente de trabalho; sair do senso comum na execução das tarefas do trabalho - criatividade - facilidade de estabelecer interseções com vários campos de significados - domínio retórico e poético - experimenta sistematicamente formas alternativas de execução das tarefas - ressignificação dos problemas e das soluções - visão alternativa e individual das coisas que se apresentam no dia-a-dia; tratamento igualitário - lida com todos de maneira a se sentirem iguais na equipe, independente do tempo de casa ou do cargo - transparência e honestidade na disponibilização do fluxo de informação - não há informações privilegiadas, todos na equipe têm acesso a tudo; vivência de cumplicidade na realização das tarefas.

[ENT#1] aprende conteúdos de [ENT#3], [ENT#8], [ENT#10], [CIT#17] e [ENT#13].

[ENT#1] ← [ENT#3]

Aprendeu: passar do pensamento à ação – determinação e organização para alcançar os objetivos.

[ENT#3] assiste o diretor administrativo-financeiro e era recém-chegada no período de escopo da pesquisa. A abertura que [ENT#1], uma fundadora, demonstra ao aprender com [ENT#3], uma caloura, também exemplifica uma atitude que faz parte dos conteúdos transacionados na rede COMPORTAMENTO.

[ENT#1] ← [ENT#8]

Aprendeu: sair do senso comum na execução das tarefas do trabalho - execução de atividades de maneira solta, leve, criativa.

[ENT#8] atua na realização de oficinas de áudio e vídeo e é também um multi-artista (música, vídeo, grafite, poesia) que viveu uma experiência de trabalho anterior com regras muito rígidas que lhe causou grande sofrimento psíquico. Tendo encontrado na organização liberdade para estabelecer seus processos de trabalho a sua sensibilidade de artista aflorou na criatividade com que lida e encontra soluções para as situações cotidianas. [ENT#1] tem em [ENT#8] uma referência devido ao bom uso que este faz da liberdade outorgada a todos membros para que criem seus processos à vontade desde que se coordenem com o grupo e que o produto final seja bom.

[ENT#1] ← [ENT#10]

Aprendeu: jeito de lidar com as pessoas na convivência para o trabalho.

[ENT#10] atua na realização de oficinas de áudio e vídeo. Com ela, [ENT#1] aprende a diversidade convivendo com as maneiras de cada um para lidar com uma situação, aceitando que cada um tem seu próprio estilo. Segundo [ENT#1]: “Eu vejo no jeito de [ENT#10] na lida, uma auto-reflexão, acaba gerando em mim um pensamento sobre o meu jeito de lidar com as pessoas”

[ENT#1] ← [CIT#17]

Aprendeu: empolgação com a metodologia desenvolvida pela instituição para condução de oficina; incorporar na sua prática a metodologia.

[CIT#17] atua na realização de oficinas de vídeo. É um membro relativamente novo que entendeu, acreditou e incorporou a metodologia desenvolvida pela instituição para condução de oficina. A maneira como [CIT#17] se envolveu com a metodologia foi um grande aprendizado para [ENT#1] por [CIT#17] ser um indivíduo que ao chegar já encontrou toda a base da metodologia estabelecida o que não o impediu de se empolgar e se apropriar dela à sua própria maneira. Esse posicionamento perante a metodologia por um membro que não ajudou a elaborá-la tornou-se emblemático aos olhos de [ENT#1], principalmente porque cabe a ela, por ser a gerente de projetos, garantir que os executores das ações dos projetos atuem em coerência com o discurso institucional.

[ENT#1] ← [ENT#13]

Aprendeu: conhecer e respeitar o seu próprio ritmo de trabalho; dizer não a demandas que ultrapassam sua capacidade produtiva; quebrar um preconceito que se tem em relação a um colega de trabalho.

[ENT#13] atua na realização de oficinas de vídeo. Mesmo que eventualmente assuma uma posição específica dentro de algum projeto, na prática é o principal assessor de [ENT#1] na gerência de projetos. [ENT#1] apresenta uma dificuldade comum a outros membros da organização: dizer não a demandas surgidas nas comunidades para a realização de ações pontuais, o que a ONG usualmente faz, desde que tenha disponibilidade de material e equipe. Muitas vezes o desejo de [ENT#1] de abraçar o mundo causa-lhe dificuldade em não assumir um compromisso que sobrecarregue a equipe e ela própria. Além de aprender um pouco de pragmatismo para lidar com a excessiva sensibilidade social que compromete o processo produtivo, [ENT#1] também aprendeu com [ENT#13], desde o período de escopo da pesquisa seu homem de confiança, que alguém oriundo da universidade (lugar que segundo [ENT#1] “mais se desaprende do que se aprende”) pode agregar valor à equipe e merece uma chance de provar seu valor.

[ENT#2] é a terceira que ensina a mais atores na rede COMPORTAMENTO (7, ficando atrás de [ENT#1] e [ENT#11]). Não se destaca tanto em quantidade de conteúdos ensinados (9, ficando em sétimo lugar), mas tem grande peso na definição de atitudes valoradas pela instituição. Entre os conteúdos ensinados por [ENT#2] incluem-se: atitude positiva no ambiente de trabalho - animado, tranquilo; comunicação - linguagem utilizada nas comunicações internas; convivência para o trabalho - lidar com colega de trabalho com perfil psicológico difícil e intenso; estabelecer diálogo e transitar nos vários níveis da instituição - desde a diretoria até os colegas que atuam na ponta; excelência na execução de tarefas - atuação ampla e competente no campo profissional - age em vários campos sendo boa em todos; maleabilidade na adoção de pontos de vista - conciliação de idéias; maleabilidade na adoção de pontos de vista - relativização de verdades na definição de práticas a serem adotadas; ouvir o colega de trabalho, assumir posicionamentos a partir da valorização das vivências/pontos de vista do outro; quebrar um preconceito que se tem em relação a um colega de trabalho.

[ENT#2] aprende conteúdos de [CIT#17], [ENT#13] e [CIT#22].

[ENT#2] ← [CIT#17]

Aprendeu: afetividade no ambiente de trabalho; atitude positiva no ambiente de trabalho - trabalha com alegria, generosidade e tem disponibilidade em relação aos colegas de trabalho; sair do senso comum na execução das tarefas do trabalho - criatividade - inova nas atividades trazendo elementos de outros campos do conhecimento.

[ENT#2] faz uma leitura diferente de [ENT#1] da contribuição de [CIT#17], prestando muita atenção e aprendendo sobre a maneira carinhosa com que trata os colegas e o ambiente que cria em consequência disso. [ENT#2] também percebe que a contribuição de [CIT#17] à metodologia vai além de simplesmente defender a bandeira da causa, mas dá um passo além, ao trazer novos elementos. Sendo [ENT#2] uma das maiores responsável pela estruturação teórica da metodologia, chama-lhe a atenção a maneira como [CIT#17] se apropria dela agregando outros conhecimentos.

[ENT#2] ← [ENT#13]

Aprendeu: companheirismo - superação das dificuldades para realização das atividades por meio do companheirismo na equipe - dedicação ao trabalho; democratização da apropriação dos meios; estabelecer ponte entre os membros da equipe oriundos de classe sociais (realidades e histórias de vida) diferentes.

[ENT#13] é um grande defensor de um dos principais conceitos fundadores da ação da organização, a “democratização do acesso”. A maneira como ele se apropria desse conceito e o transpõe para diversas situações de trabalho chama especialmente a atenção de [ENT#2]. Seu aprendizado com [ENT#13] difere-se bastante de [ENT#1] por não estar com ele envolvido nos processos de trabalho cotidiano o que a leva a estabelecer uma relação de aprendizado baseada em outras demandas. Essa diferença na natureza das relações também fica clara ao se perceber que os processos pelos quais [ENT#2] aprende com [ENT#13] diferem daqueles pelos quais [ENT#1] aprende. No caso de [ENT#1], os processos são “ensinar” e “feedback”, processos que demandam convivência direta, o que não é o caso do processo pelo qual [ENT#2] aprende, “observação”.

[ENT#2] ← [CIT#22]

Aprendeu: sair do senso comum na execução das tarefas do trabalho - criatividade

[ENT#2] tem grande conhecimento teórico e costuma fazer leituras conceituais de situações criadas pelos educadores nas oficinas. [CIT#22] é músico e educador e também possui conhecimentos teóricos adquiridos na realização de um mestrado em música. Mostra-se bastante propositivo no trabalho com os jovens, muitas vezes experimentando com sucesso colocar em prática ideias aparentemente demasiado abstratas. A atitude de experimentação de [CIT#22] e o sucesso que alcança reforçam a proposta metodológica da qual [ENT#1] é a principal pensadora.

[ENT#11] é a segunda que ensina a mais atores na rede COMPORTAMENTO (8) e a terceira em quantidade de conteúdos ensinados (13, ficando atrás apenas de [ENT#1] e [CIT#25]). Entre os conteúdos ensinados por [ENT#11] incluem-se: como comportar-se no ambiente de trabalho; comunicação - comunicar-se com os outros, falar do trabalho, passar recado; conhecer e respeitar o seu próprio ritmo de trabalho; construir relacionamento com mais diálogo com superior direto; disponibilidade para com o colega; dizer não a demandas que violentam sua maneira de produzir; equilibrar trabalho e vida pessoal; organização pessoal para lidar com múltiplas demandas; postura profissional - tratar as pessoas com fineza e educação; responsabilidade com as tarefas - cumpre o que lhe cabe; sentidos do trabalho em equipe - aprender a dividir ônus e bônus;

[ENT#11] aprende conteúdos de [CIT#1], [ENT#3], [ENT#12] e [CIT#26].

[ENT#11] ← [CIT#1]

Aprendeu: cuidado sincero no trato com as pessoas, pequenos detalhes, presentes; lobista com "perfil de terceiro setor"; motivação, disponibilidade, iniciativa, propositividade; sociabilidade, despertar empatia nas pessoas.

[CIT#1] é gerente de um projeto patrocinado por uma grande empresa. Todas as características de [CIT#1] que [ENT#11] aprende lhe agregam na sua função de diretora de projetos, onde tem constantemente que lidar com os patrocinadores dos projetos. Além disso, maneira como [CIT#1] constrói e sustenta a relação com os agentes do patrocinador é considerada exemplar para [ENT#11] uma vez que a gerente de área de projetos ([ENT#1], sua subordinada) e os gerentes dos projetos de uma maneira geral não se sentem tão à vontade nesse relacionamento como a diretora da área gostaria. [CIT#1] ensina a [ENT#11] e facilita-lhe o trabalho ao extrapolar o esperado na manutenção do relacionamento com o patrocinador.

[ENT#11] ← [ENT#3]

Aprendeu: trabalho com afetividade, estar a serviço, querer sempre fazer bem feito, ser propositivo; trabalho com afetividade, ser afável sem falsidade

[ENT#3] atua no administrativo-financeiro, área responsável por uma série de procedimentos de controle onde o clima festivo de outros setores da organização dificilmente tem acesso. [ENT#3] tem sucesso em conjugar a proatividade e o cuidado com as tarefas com o afeto e o cuidado com os colegas de trabalho.

[ENT#11] ← [ENT#12]

Aprendeu: organização da vida profissional - investimento em carreira no terceiro setor

[ENT#12] era, à época do escopo da pesquisa, um administrador profissional recém-contratado que dava a [ENT#11] o exemplo de como conjugar o envolvimento com os valores de uma organização cujo negócio é promover ações sociais e o pragmatismo necessário ao desempenho de tarefas administrativas. Em especial, [ENT#11] considera exemplar o fato de [ENT#12] se envolver na ONG no contexto de um planejamento de sua trajetória profissional.

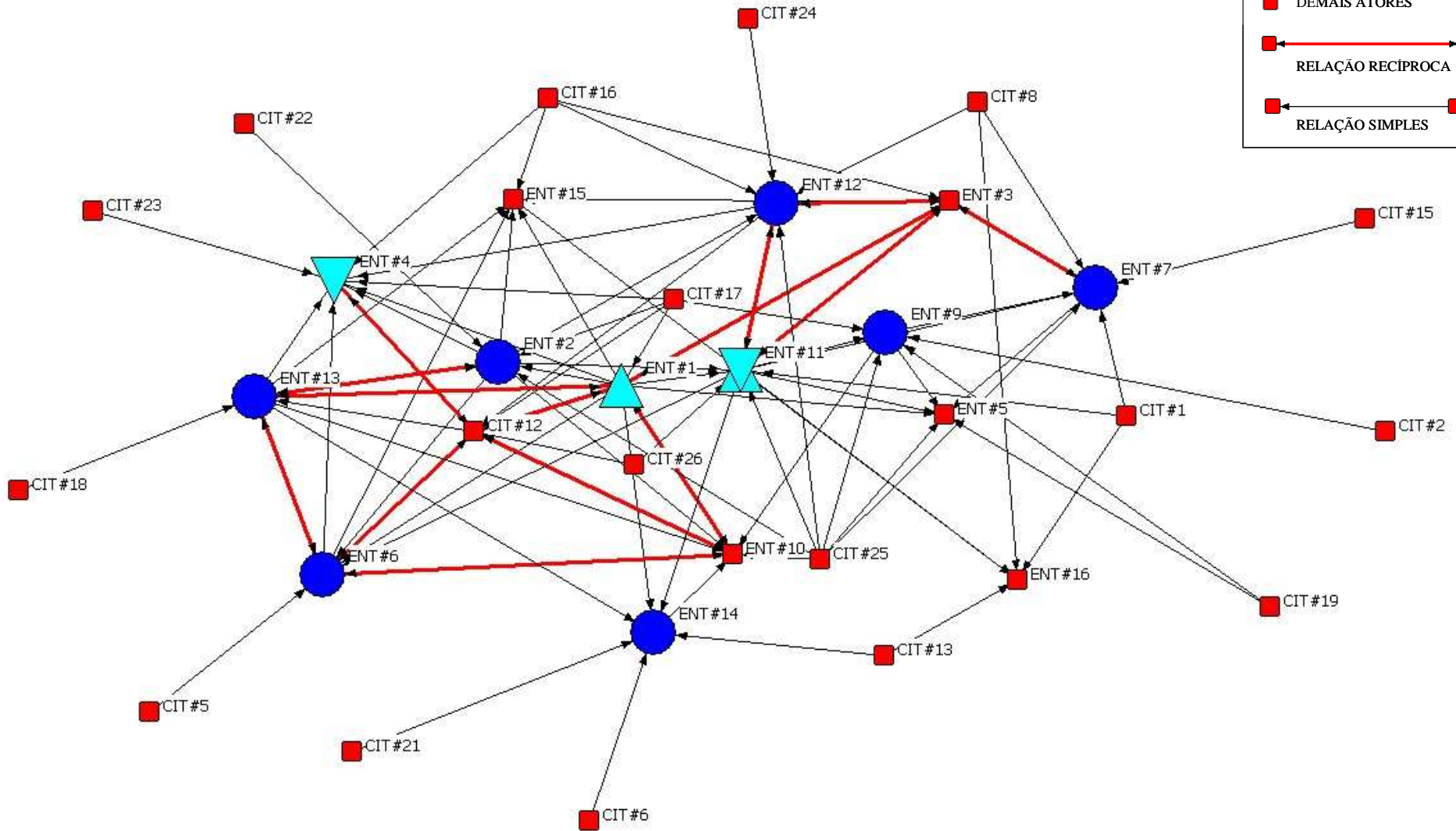
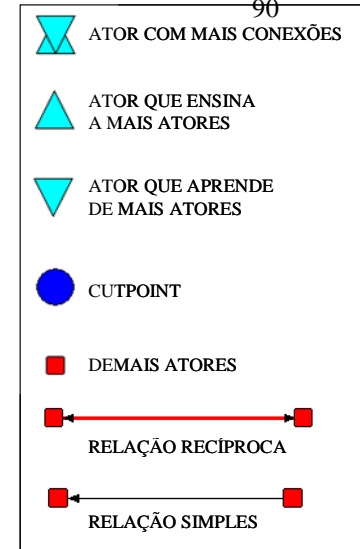
[ENT#11] ← [CIT#26]

Aprendeu: dizer não a demandas que vão de encontro a projetos pessoais ou profissionais.

[CIT#26] assumiu a gerência de um projeto e várias outras atribuições dentro da área de projetos. Houve uma demanda da instituição para que [CIT#26] assumisse responsabilidades que a tirariam da cidade onde morava pelo menos quinze dias por mês e [CIT#26] disse não, preferindo privilegiar projetos que demandavam a permanência em sua cidade. [ENT#11] expressou em seu depoimento uma grande preocupação com uma prática

comum na ONG, a de realizar vários sacrifícios pessoais para levar a cabo a missão da organização, apesar do discurso institucional dizer que a vida organizacional na ONG pesquisada se diferencia das empresas privadas por colocar as pessoas em primeiro lugar. [ENT#11] atribuiu à atitude de [CIT#26] uma postura profissional que, segundo [ENT#11], faltava de uma maneira geral à cultura organizacional. Cabe salientar o quanto é paradoxal tal postura de [ENT#11] uma vez que alguém na posição dela, fundadora, diretora e sócia da ONG, em tese defenderia que as pessoas dessem o máximo de si para a instituição. Mas essa sua preocupação em preservar os projetos e a vida pessoal frente às demandas sem hora e vez da instituição encontrou eco na organização tendo aparecido em várias entrevistas, onde o despertar para esse olhar foi relatado como um aprendizado atribuído a ela.

Figura 2 – Rede de aprendizagem COMPORTAMENTO



4.3.2. TÉCNICA

A rede TÉCNICA é a segunda rede de aprendizagem tanto em quantidade de relações (53 relações efetivas) quanto em quantidade de conteúdos transacionados (101). Participam dela 27 atores, aí incluídos todos os 16 entrevistados. Possui uma distância geodésica média de 1,79, valor abaixo da média das redes identificadas (2,12). Seu diâmetro e densidade (3 e 6,4 %, respectivamente) também ficaram abaixo da média das redes (3,9 e 7,74%). Possui uma distância geodésica média de 2,44 e diâmetro 5, acima, portanto, da média das redes identificadas (2,12 e 3,9). Apresenta densidade de 7,6 % bastante próxima da média (7,74%).

Quanto aos processos de aprendizagem por meio dos quais os conteúdos são transacionados na rede TÉCNICA, foram identificados, conforme a quantidade de ocorrências: ENSINAR (52), ATIVIDADE (16), FEEDBACK (11), NÃO ESPECIFICADO (8), SUPERVISÃO (8), APROPRIAÇÃO (3) e SUGESTÃO / INDUÇÃO (3). Nenhum dos entrevistados mencionou ocorrências em que o conteúdo tivesse sido transacionado por meio dos processos CONVIVÊNCIA, MATERIAL ou OBSERVAÇÃO.

A grande maioria dos conteúdos transacionados na rede TÉCNICA está diretamente ligada à atividade finalística da organização pesquisada, com a qual praticamente todos os entrevistados já estiveram envolvidos em algum momento de seu percurso dentro da ONG. A rede TÉCNICA apresenta não só uma grande participação entre os entrevistados (todos os 16), mas também um grande número de relações recíprocas (8, valor só inferior àquele apresentado pela rede COMPORTAMENTO), estabelecidas por dois terços dos entrevistados (9 dos 14), o que se traduz em 33,3 % dos atores da rede (9 em 27) e 30,2 % do total de relações estabelecidas (8 relações x 2 = 16, de um total de 53).

Esta alta reciprocidade tem relação com o fato de que 78 % dos conteúdos da rede foram aprendidos por meio de três processos de aprendizagem em que a troca entre os atores é bastante ativa: 1) situações em que se aprende realizando atividades em conjunto (ATIVIDADE); 2) situações em que um colega tem a intenção explícita de ensinar o outro lançando mão de um procedimento didático mesmo que adhoc (ENSINAR); 3) situações em que um colega apresenta feedback ao outro relativo a um produto ou a uma maneira de realizar uma atividade (FEEDBACK).

O ator que mais se destaca é [ENT#13], que se conecta diretamente a um maior número de atores (10), ensina a mais gente (8) e aprende de mais atores (6, empatando com [ENT#8] e [ENT#15]). [ENT#13] é integrante da equipe responsável pelas oficinas oferecidas pela organização. Mais do que sua formação acadêmica ou seu percurso profissional, ambos

na área de comunicação, a contribuição de [ENT#13] com a disseminação dos conteúdos da rede TÉCNICA possivelmente se explica por uma atitude assumida por esse ator ao ser entrevistado: [ENT#13] comentou o principal elemento da missão da organização, “promover acesso público aos espaços midiáticos”, dando a sua própria interpretação do que significa encampar o conceito de “acesso público” no dia-a-dia da organização.

Por isso que eu disse "acesso", porque às vezes a pessoa tem acesso a uma sala, um espaço aqui dentro, ou um acesso à informação de uma pessoa. Num todo é acesso à mídia. Porque é o que guia as ações, mas às vezes um jeito de como você procede com a pessoa, você fecha uma porta pra ela, tipo assim, o cara nunca veio aqui, você não ajuda o cara a achar a pessoa que ele tá procurando, aí o cara às vezes não vai voltar aqui.

Outro entrevistado, [ENT#2], atribui a [ENT#13] um aprendizado ocorrido na rede COMPORTAMENTO, que chamou de “democratização dos meios para a realização das atividades” e que revelam – na fala de uma terceira pessoa – um procedimento adotado por [ENT#13] que é coerente com o trecho reproduzido acima. Segundo [ENT#2]:

[ENT#13] manteve uma coisa viva na produção, ali, que eu acho que, por exemplo, o [CIT#22] tinha mais dificuldade. Ele ([ENT#13]) democratizou a ilha de edição, sabe? Ele foi quem mais fez isso, assim...! Porque não tem fetiche nenhum, ali! Não tinha procedimento. O [CIT#22], ele era bacana com algumas coisas conceituais, mas na hora de editar, era ele. Foi na época do [ENT#13] que mais pessoas aprenderam a editar.

Esse relato, apesar de não expressar algo que [ENT#2] teria aprendido com [ENT#13] que se encaixe nos conteúdos da rede TÉCNICA, ajuda a elucidar o posicionamento de [ENT#13] dentro dessa rede.

[ENT#13] se apropriou de um conteúdo transacionado em outra rede de aprendizagem da qual participa (FUNDAMENTAÇÃO) e o incorporou à maneira como se relaciona com seus colegas de trabalho. Esse conceito, “acesso público” pode ser considerado o motor da organização e a justificativa de sua própria existência, uma vez que integra a sua missão. Ao traduzi-lo em sua prática cotidiana, [ENT#13] traz uma contribuição à disseminação de conteúdos essenciais para as atividades finalísticas da organização, o que fica perceptível na própria configuração da rede.

Dos 101 conteúdos transacionados nessa rede, 21 foram atribuídos a [ENT#13], 20,79 % do total (ao segundo que mais ensinou [ENT#6], foram atribuídos 12 – 11,88%). O ativismo de [ENT#13] em relação aos conteúdos transacionados na rede TÉCNICA também aparece ao comparar-se as outras redes de aprendizagem da qual faz parte. [ENT#13] ensina outros conteúdos, porém todos os entrevistados que citaram [ENT#13] como alguém que lhes ensinou, atribuíram a [ENT#13] o aprendizado de pelo menos um conteúdo relacionado à rede

TÉCNICA. Ou seja, quem quer que tenha aprendido alguma coisa com [ENT#13], aprendeu algum conteúdo da rede TÉCNICA.

Quanto aos atores que mais aprenderam ([ENT#13], [ENT#8] e [ENT#15]), apesar de o terem feito a partir de um mesmo número de atores (6), quando se analisa a quantidade de conteúdos transacionados é [ENT#15] quem se destaca, tendo sido depreendido de sua entrevista que ele aprendeu 22 conteúdos diferentes (21,78% do transacionado na rede, sendo que [ENT#8], o segundo em quantidade de conteúdos aprendidos, aprendeu apenas 10, ou 9,9% do total). Essa discrepância chama a atenção uma vez que [ENT#13] e [ENT#8] são seus colegas e as competências necessárias para o desempenho de suas funções relativas aos conteúdos transacionados na rede TÉCNICA não diferem significativamente. Uma explicação plausível reside no fato de que pediu-se aos entrevistados que se referissem apenas ao período 2007-2008, recorte temporal que coincide com o momento da entrada de [ENT#15] na organização. Esse ator recém-chegado precisaria aprender conteúdos para nivelar seus saberes aos dos colegas de área, além das demandas que as tarefas do dia-a-dia impõem a qualquer membro da equipe. Ou seja, quem está há menos tempo na organização, aprende mais conteúdos.

A respeito dos *cutpoints*, alguns trazem para dentro da rede aprendizados que buscaram com membros da organização que nenhum colega citou ([ENT#9]←[CIT#11] e [CIT#12]; VE←[CIT#3], [CIT#8] e [CIT#1]; [ENT#13]←[ENT#3] e [CIT#18]), outros *cutpoints* apenas ensinam para seus *edges* ([ENT#1]→[ENT#14]; [CIT#26]→[ENT#11]).

O *cutpoint* que mais se distingue é [ENT#5] uma vez que ele estabelece o contato entre duas áreas diferentes da organização, em um caminho onde os conteúdos fluem por meio de relações recíprocas.

[ENT#13] ↔ [ENT#5] ↔ [ENT#9]

[ENT#13] atua nas oficinas de educação midiática enquanto [ENT#5] e [ENT#9] assessoram diretamente a diretoria, [ENT#5] como *designer* e [ENT#9] como profissional de comunicação.

[ENT#5], que ocupa o cargo de *designer*, é uma referência na rede TÉCNICA em conteúdos relacionados a *design* gráfico, o que lhe confere expertise em uma atividade que tangencia as tarefas de vários colegas, mas para a qual ele se dedica exclusivamente. Para realizar seu trabalho ele busca aprender sobre os softwares utilizados para construir os produtos midiáticos, especialidade da equipe da qual [ENT#13] faz parte. Os conteúdos da rede TÉCNICA que [ENT#5] aprende por meio de [ENT#13] lhe dão maior autonomia para

realizar seu trabalho, pois não fica dependendo dos colegas para ter acesso às imagens de que necessita para realizar as peças gráficas que lhe são incumbidas. Tal instrumentalização também lhe dá condições de melhorar a qualidade de seus produtos, pois torna-se mais viável ou menos trabalhoso materializar os produtos gráficos que sua criatividade concebe. [ENT#9] aprende com [ENT#5] competências típicas de um *designer*, necessárias para que não se torne tão dependente de um profissional para realizar pequenas atividades cotidianas. Os saberes e vivências de [ENT#5] relacionados ao *design*, por sua vez, são permeados pelos conteúdos aprendidos com [ENT#13] a respeito da elaboração e realização de produtos midiáticos. Apesar de sua grande expertise, [ENT#5] relatou ao ser entrevistado que aprende sobre *design* com [ENT#9]. Os dois elaboram peças gráficas juntos e [ENT#5] tem nessa situação uma fonte de aprendizagem que irá impactar naquilo que é transacionado no contato com [ENT#13]. Assim cria-se uma dinâmica em que duas áreas distintas da organização estão em contato. Ao serem entrevistados, [ENT#9] e [ENT#13] não declararam haver aprendido nada um com o outro.

[ENT#7] ← [CIT#25]

A rede TÉCNICA tem ainda uma característica que a destaca de todas as demais analisadas no presente estudo: a presença de um par de atores desconectados do restante do grupo, isolados da rede. A tentativa de determinar o motivo desse par se apresentar sob uma configuração tão atípica levou a respostas inconclusas.

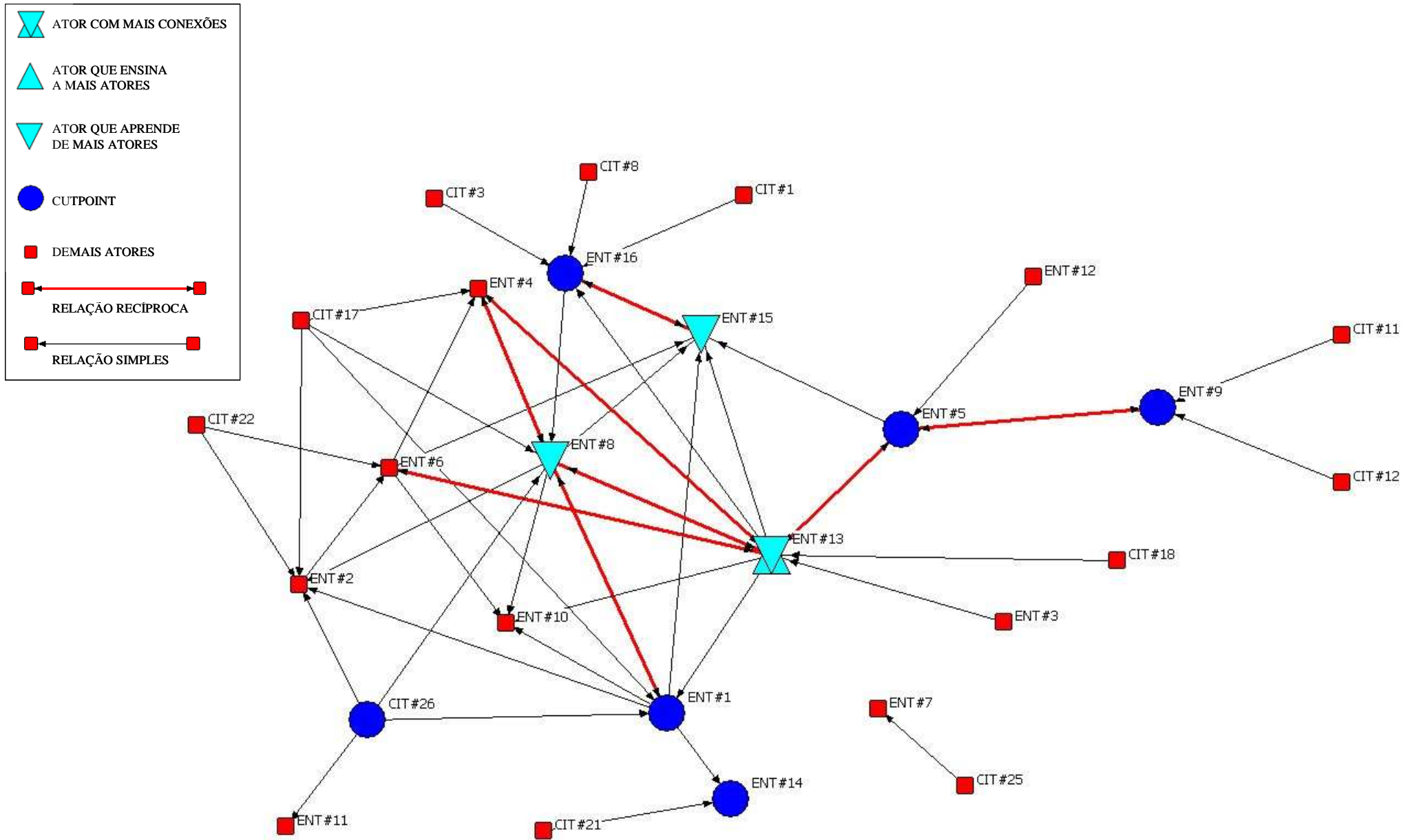
Os conteúdos informados por [ENT#7] não diferem daqueles aprendidos por qualquer outro integrante típico da rede TÉCNICA: produzir e apresentar programa de televisão (técnicas e linguagem), fazer *back-up* periodicamente do trabalho realizado (softwares e equipamento), fazer certificado para participantes do projeto (*design*). Se esses conteúdos são tão importantes para [ENT#7] e se [CIT#25] é uma fonte assim tão distinta, porque nenhum outro ator se relaciona com nenhuma delas na rede TÉCNICA, nem aprendendo nem ensinando?

A possibilidade que parece a mais plausível é que [ENT#7] informou aprendizados que ocorreram antes do escopo da pesquisa (2007-2008). Há dois indícios que reforçam essa possibilidade. Primeiro, os aprendizados informados referentes à rede TÉCNICA destoam do conjunto dos outros 29 conteúdos aprendidos por [ENT#7] em outras duas redes (COMPORTAMENTO e VISÃO). Esse conjunto parece mais coerente ao ser analisado como as competências aprendidas por alguém que atua como uma “produtora faz-tudo”, com entradas pontuais nas diversas atividades da organização do que como alguém que tem

atribuições rotineiras que demandem as competências aprendidas na rede TÉCNICA. Em segundo lugar, conforme o próprio depoimento de [ENT#7], [CIT#25] é uma das maiores referências de sua vida profissional, com quem aprendeu boa parte dos fatos básicos que envolvem a rotina de um profissional de rádio e televisão que atua com projetos sociais. As duas já se conheciam e trabalhavam juntas muito antes de 2007 e sempre se estabeleceu entre elas uma relação mestre-aprendiz. De fato, dos 12 conteúdos que [ENT#7] aprendeu com [CIT#25] em três redes de aprendizagem diferentes (COMPORTAMENTO, TÉCNICA e VISÃO), 11 foram aprendidos por meio do processo “supervisão”.

Fica, portanto, inconclusiva a explicação para esse par atípico, mas cuja presença não invalida a análise das demais relações e atores que compõem a rede TÉCNICA.

Figura 3 – Rede de aprendizagem TÉCNICA



4.3.3. GESTÃO

A rede GESTÃO é, dentre as onze redes de aprendizagem identificadas, a terceira rede tanto em quantidade de relações (35 relações efetivas) quanto em quantidade de conteúdos transacionados (64). Participam dela 22 atores, sendo que destes, 13 integram o grupo dos 16 entrevistados. Possui uma distância geodésica média de 2,43 e diâmetro 5, acima, portanto, da média das redes identificadas (2,12 e 3,9). Apresenta densidade de 7,6 % bastante próxima da média (7,74%).

Quanto aos processos de aprendizagem por meio dos quais os conteúdos são transacionados na rede GESTÃO, foram identificados, conforme a quantidade de ocorrências: OBSERVAÇÃO (19), ATIVIDADE (11), NÃO ESPECIFICADO (8), SUGESTÃO / INDUÇÃO (8), ENSINAR (6), SUPERVISÃO (6), FEEDBACK (4) e APROPRIAÇÃO (2). Nenhum dos entrevistados mencionou ocorrências em que o conteúdo tivesse sido transacionado por meio dos processos CONVIVÊNCIA ou MATERIAL.

[ENT#2] é o ator da rede GESTÃO que se conecta ao maior número de atores (10). É ela quem aprende de mais atores (8) e mais conteúdos (13, emparelhando com [ENT#12], que apresenta o mesmo escore). [ENT#11] ensina ao maior número de atores (7), ficando à frente de [ENT#1] (6), mas [ENT#1] a supera em quantidade de conteúdos ensinados (18, contra 9 de [ENT#11])

Dentre os entrevistados que constam na rede GESTÃO, dois merecem destaque por atuarem exclusivamente em atividades-meio da organização pesquisada: [ENT#12], diretor administrativo-financeiro e [ENT#3], sua assistente. Nenhum dos dois se destaca pela quantidade de atores aos quais se conectam, tampouco pela quantidade de atores aos quais ensinam ou com os quais aprendem. Porém há que se comentar aspectos de algumas das relações que estabelecem, o que pode trazer elucidacões a respeito da atuação desses dois atores.

[ENT#3] assiste [ENT#12] no pagamento de contas, salários e benefícios, cuidando de documentos, fazendo controle de caixa e gerenciando o arquivo morto. Além disso, é responsável pelo estoque, organizando e controlando-o, comprando os materiais necessários à execução dos projetos (câmeras e microfones, por exemplo) e outros materiais não relacionados exclusivamente a projetos, como mobiliário e material de escritório. Supervisiona a auxiliar de serviços gerais e a recepcionista, esclarecendo dúvidas e cobrando o cumprimento das funções. Toda a parte operacional relacionada ao setor administrativo-financeiro está sob sua responsabilidade.

[ENT#3] ← [CIT#1]

[CIT#1] foi, durante o período escolhido como escopo temporal da presente pesquisa, o responsável pelo relacionamento com um patrocinador cuja contribuição no orçamento da organização dá-lhe o status de parceiro estratégico. Ao final de sua tarefa, reconhecido pelos resultados alcançados, [CIT#1] foi contratado pelo patrocinador, desligando-se da ONG. [ENT#3] buscou se apropriar de procedimentos adotados por [CIT#1], o qual, influenciado por sua convivência com o patrocinador, uma empresa de grande porte, procurava organizar o fluxo de trabalho utilizando meios que diminuíssem a informalidade e garantissem a maior eficiência nas tarefas que envolviam suas funções. O aprendizado de [ENT#3] com [CIT#1] está diretamente relacionado com uma demanda da ONG pesquisada e que se fez registrar em seu planejamento estratégico de 2007: a profissionalização da gestão. [ENT#3] se conecta por meio de [CIT#1] a concepções de administração advindas do mundo empresarial. Uma vez que [ENT#3] é responsável pelas atividades administrativas de cunho operacional – por exemplo, reunindo a documentação necessária à prestação de contas ao patrocinador – o produto de seu trabalho chega até os patrocinadores sem muitos intermediários, o que impacta diretamente o sucesso de tais relacionamentos. O diferencial da ligação de [ENT#3] e [CIT#1] reside no fato que todos os atores com os quais [ENT#3] declarou ter aprendido são atores internos, membros da ONG. Essa ligação externa de [CIT#1] torna-se para [ENT#3] fonte de uma série de conteúdos relativos à rede GESTÃO e que são de suma importância para a melhoria dos procedimentos adotados por [ENT#3] no desenvolvimento de suas atividades.

[ENT#3] ↔ [ENT#7]

Antes da chegada de [ENT#3] à organização – o que ocorreu exatamente no início do recorte temporal escolhido para a presente investigação –, várias das suas funções atuais na operacionalização do administrativo-financeiro estavam a cargo de [ENT#7]. [ENT#7] exercia a ocupação de “produtora” – um tipo de faz-tudo responsável por promover articulações para viabilizar todo tipo de ação promovida pela instituição, pontual ou não – e a contratação de [ENT#3] criou um cargo com foco específico que absorveu algumas de suas atividades, aliviando-lhe a carga de trabalho.

A [ENT#7] coube o papel de repassar a [ENT#3] algumas de suas atribuições, servindo-lhe como fonte de informações a respeito dos procedimentos doravante sob sua responsabilidade. Na inexistência de documentos que registrassem procedimentos internos ou as rotinas de relacionamento com fornecedores, [ENT#7] serviu a [ENT#3] como a memória

da organização. O fato de haver uma relação recíproca indica que [ENT#3], ao assumir suas funções, além de aprender os procedimentos adotados, também trouxe muitas contribuições, reformulando os processos existentes. [CIT#8], um dos atores que ensinam a [ENT#7], tinha um papel similar ao de [CIT#1] (relacionamento com uma empresa de grande porte cujo montante investido nas ações da ONG destaca-se pela contribuição percentual ao orçamento da organização). O caminho [CIT#8]→[ENT#7]→[ENT#3] um dos muitos pelos quais o conteúdo da rede GESTÃO flui, proporciona a [ENT#3] – mesmo que indiretamente – mais aprendizados que lhe possibilitam adequar as operações internas de maneira a apresentar produtos satisfatórios a parceiros financiadores de grande porte.

[ENT#11]←→[ENT#3]←→[ENT#1]

O aprendizado de [ENT#3] com [ENT#1] e [ENT#11] é fundamental uma vez que, além de serem fundadoras da ONG e fazerem parte da direção executiva – suas superiores, portanto –, as duas ocupam cargos de gestão junto à área de projetos. [ENT#1] é gerente de projetos e envolve-se mais com a operacionalização das oficinas, indo a campo em diversas situações, apoiando diretamente os educadores contratados e a equipe das ilhas de edição. [ENT#11] é diretora de projetos sendo em tese hierarquicamente superior a [ENT#1] e focando sua atuação mais na redação e negociação de projetos assim como tomando as devidas providências para a elaboração das prestações de contas. [ENT#3] tem uma série de atribuições que impactam o dia-a-dia dos projetos, desde a compra de equipamentos até a organização da prestação de contas junto ao financiador. É fundamental que ela tenha clareza sobre o histórico de negociação e assim como sobre o funcionamento dos projetos para poder desempenhar suas funções a contento. As relações recíprocas que [ENT#3] estabelece com [ENT#1] e [ENT#11] indicam que [ENT#3], além de aprender como a organização espera que ela proceda em suas atividades, também trouxe contribuições, reformulando os processos existentes.

[ENT#12] é um administrador profissional, especializado em organizações do terceiro setor, contratado para o cargo de diretor administrativo-financeiro da ONG. Sua efetivação se deu pouco tempo antes do período demarcado como escopo temporal da presente pesquisa. [ENT#12] aprende conteúdos da rede GESTÃO com [ENT#1], [ENT#2], [ENT#11] e [CIT#19], todas as quatro membros fundadores da organização. Em especial destacam-se as relações recíprocas estabelecidas com [ENT#2] e [ENT#11].

[ENT#12] ←→ [ENT#2]

[ENT#2] é o principal ator da rede FUNDAMENTAÇÃO, rede responsável pela veiculação de conteúdos diretamente relacionados à identidade da organização estudada – conceitos e metodologias nos quais se baseiam a execução tanto de processos finalísticos quanto de áreas meio – os quais foram desenvolvidos pela própria equipe da organização a partir da apropriação e conjugação de conceitos e práticas ligados a temas tais como mobilização social, produção de mídias participativas e educação midiática. Dos oito atores que ensinam [ENT#2] na rede GESTÃO, cinco também lhe ensinam na rede FUNDAMENTAÇÃO: [CIT#4], [ENT#6], [CIT#14], [ENT#11] e [CIT#22]. O que dá às trocas estabelecidas com [ENT#2] na rede GESTÃO um caráter profundamente conceitual e reflexivo. [ENT#2] se destaca na rede GESTÃO por ser quem se conecta ao maior número de atores (10, de um total de 22) e quem mais se conecta a outros atores em busca de aprendizado (8 atores). O contato com [ENT#2] ajuda [ENT#12] a se inteirar a respeito dos valores organizacionais sobre os quais deve se basear para o desenvolvimento dos processos de gestão, uma de suas atribuições. Da mesma maneira o aprendizado com [ENT#12] ajuda [ENT#2] – a qual é formada em comunicação e não possui nenhuma titulação acadêmica na área de administração – a se instrumentalizar com conceitos e técnicas de gestão.

Em se tratando da quantidade de conteúdos aprendidos na presente rede, [ENT#2] e [ENT#12] apresentaram escores semelhantes, 13 conteúdos aprendidos cada. O interesse de [ENT#12] é evidente uma vez que gestão é sua maior expertise e o de [ENT#2] está diretamente relacionado à preocupação em manter uma postura coerente entre as práticas cotidianas e o discurso teórico conceitual que justifica as escolhas metodológicas da organização, registradas nos projetos submetidos aos patrocinadores.

[ENT#12] ←→ [ENT#11]

Se [ENT#2] pode ser vista como uma importante pensadora da instituição, [ENT#11] seria a administradora praticante por excelência. Em um momento em que a diretora geral [CIT#25] se afastou por motivo de licença maternidade, [ENT#11] foi a escolha natural para ocupar seu cargo interinamente apesar de não ser da equipe de [CIT#25] ([ENT#11] exercia então a direção da área de projetos, um cargo de natureza estratégica). [ENT#11] tem uma postura pragmática e foi quem mais demonstrou abertura a aprender com [ENT#12] sobre gestão, conforme ensinada na academia e praticada nas empresas. [ENT#12] se conecta a ela não só na rede GESTÃO, mas também nas redes PROJETO, VISÃO e RELACIONAMENTO. [ENT#11] é para [ENT#12] uma referência em relação às práticas

adotadas na instituição concernentes às atividades de sua responsabilidade, de um ponto de vista estratégico. [ENT#11] ensina a [ENT#2] conteúdos da rede GESTÃO e estabelece uma relação recíproca com [ENT#1], outra administradora praticante, porém num nível mais tático e operacional. [ENT#11] é quem ensina nessa rede a um maior número de atores (7).

[ENT#12] ← [ENT#1]

[ENT#1] ensina a [ENT#12] conteúdos de natureza operacional. Por [ENT#12] ser um gestor buscando estabelecer uma visão ampliada da organização, os procedimentos de todos os gestores de área são de seu interesse. [ENT#1] incluiu entre os atores que lhe ensinam não [ENT#12] e sim sua assessora, [ENT#3], provavelmente por esta estar mais focada em problemas operacionais, grande preocupação de [ENT#1]. Os outros dois atores que ensinam [ENT#1] são [ENT#11] e [ENT#2] suas parceiras fundadoras da organização, com as quais se vê envolvida em diversas atividades.

A não existência de reciprocidade entre [ENT#12] e [ENT#1] não é exclusiva da rede GESTÃO, [ENT#1] não atribuiu a [ENT#12] nenhum aprendizado, em nenhuma de suas redes de aprendizagem. Isso se deve provavelmente pelo fato de [ENT#1] gerenciar atividades na ponta e haverem vários intermediários entre ela e [ENT#12]. De fato, todos os conteúdos que [ENT#12] afirma ter aprendido com [ENT#1] se situam na rede GESTÃO e ocorreram por meio de processos incluídos para fins da presente pesquisa na categoria OBSERVAÇÃO. Conclui-se daí que o aprendizado de [ENT#12] com [ENT#1] decorre do grande interesse despertado em [ENT#12] por todos aqueles na organização acumulando funções gerenciais.

[ENT#12] ← [CIT#19]

Já [CIT#19] não poderia estabelecer uma relação recíproca com [ENT#12] simplesmente por não ter sido entrevistada, mas é de se supor que isso se daria caso a entrevista houvesse ocorrido, uma vez que os aprendizados relatados por [ENT#12] são de nível estratégico, relacionados ao modelo de gestão macro adotado na instituição, semelhantes àqueles atribuídos a [ENT#11] e [ENT#2].

Cabe aqui um comentário a respeito da relação paradoxal que alguns gestores de organizações do terceiro setor estabelecem com o mundo da gestão.

[ENT#12] é um administrador profissional, praticante, assim como professor em cursos de administração. [ENT#12] relatou haver aprendido com [ENT#1] vários conteúdos relativos à rede GESTÃO afirmando considerar [ENT#1] “uma gestora nata”. Segundo ele, [ENT#1] “tem uma capacidade de liderança muito boa. Ela tem uma leitura processual muito

boa. Em uma empresa, gerenciado processos, daria muito resultado. E por ser assim, ela dá muito resultado aqui na instituição.” De fato, apesar de não ter sido quem ensinou a um maior número de atores, [ENT#1] foi o ator que quantitativamente mais ensinou conteúdos referentes à rede GESTÃO apresentando um escore duas vezes maior do que o segundo colocado (18 conteúdos ensinados, contra 9 de [ENT#11]). Mesmo ocupando o cargo de gerente de projetos, e tendo aparecido em várias entrevistas com uma referência na instituição para conteúdos de gestão, [ENT#1] mostrou-se refratária a tal título, conforme mostra um trecho de sua entrevista:

Não, eu não aceito esse nome, não gosto desse nome [gerente]. Tem essa nuance de, parece que é um fiscal assim também, entendeu? Parece que é um cara que fica gerenciando, mas ao mesmo tempo ele é meio um olheiro pra ver se você tá fazendo aquilo, se você fez aquilo hoje, se seu trabalho tá bem feito, entendeu? (...) Ele tem que responder pelas ideias daquela empresa que não são flexíveis, vamos dizer assim, entendeu? Que não foi ele que ajudou a criar, a impressão que eu tenho é isso assim, ele é um pau mandado nesse sentido, ele tem que responder por aquilo, mas não foi ele quem ajudou a criar aquela regra.

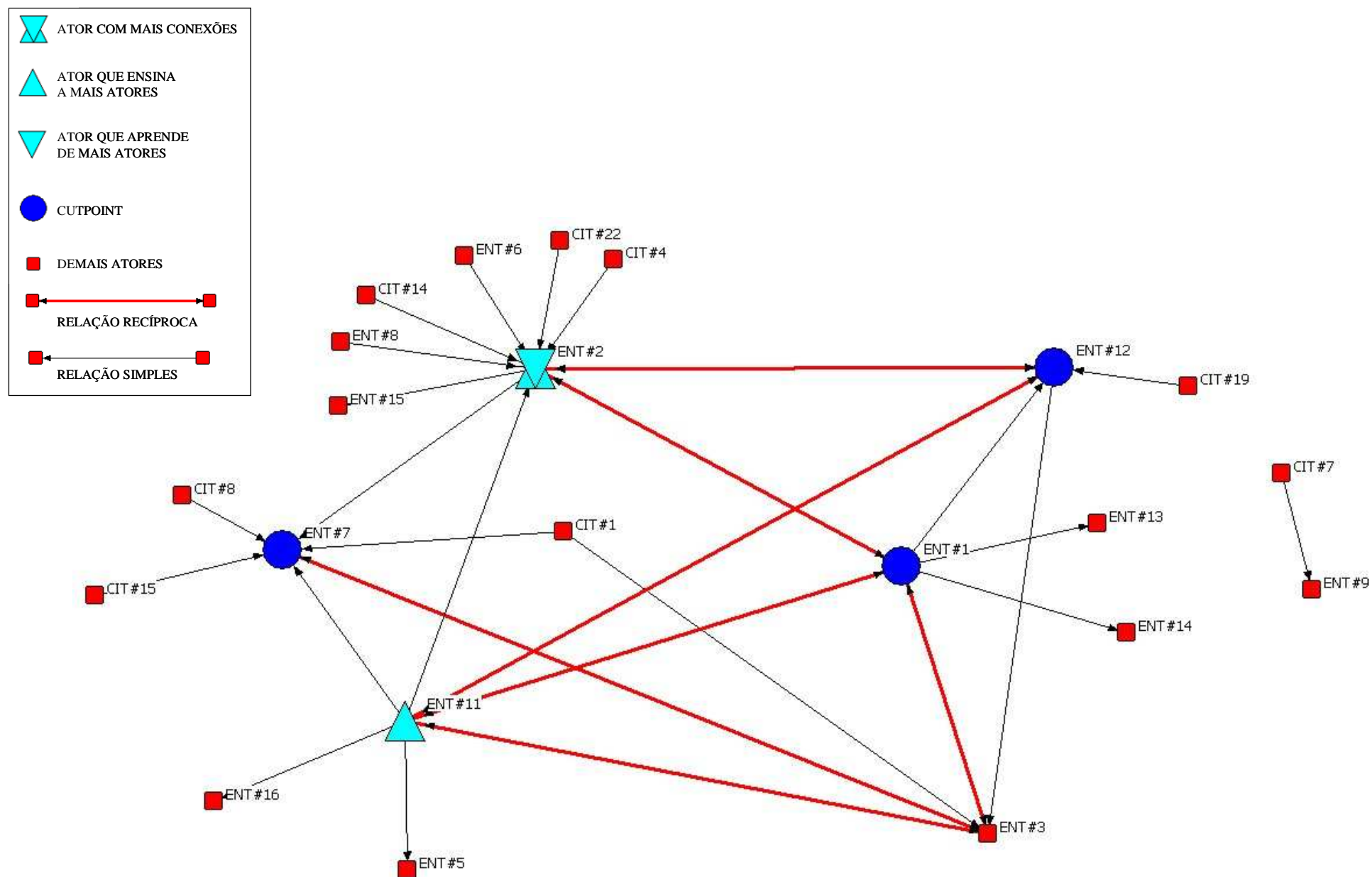
A respeito da rejeição que [ENT#1] – apontada como uma das gestoras da instituição que apresenta os melhores resultados em termos de soluções gerenciais – apresenta ao título de gerente, [ENT#12] relatou que há um grande preconceito com o vocabulário oriundo das ciências da administração. Um de seus desafios é exatamente encontrar meios de trazer as contribuições tanto da academia quanto do mundo empresarial, sob a roupagem de um vocabulário interno, que esteja desvinculado de uma série de preconceitos construídos a partir de uma visão compartilhada de que a administração de uma maneira geral está relacionada a práticas que colocam o ser humano em segundo plano. Eis o relato de [ENT#12]:

eu estou aprendendo a criar um discurso, um diálogo sobre as questões que são necessárias à instituição sem usar os termos que são presentes na minha vida profissional e formação. Então, não dá pra usar, por exemplo, termos mercadológicos aqui dentro, termos empresariais, termos muito fortes porque não são palatáveis para as pessoas. (...) Quando você traz esse vocabulário do ‘administrês’ ou do mundo empresarial, ele vem aqui e tá carregado em um conjunto de significados, né. Que não necessariamente condiz com a realidade e eu não posso concordar com isso. Então, eu tenho que aprender a trazer essa informação que eu acho que é importante pro desenvolvimento da instituição, daquilo que ela se propõe a ser, que é cuidar do social que ela desenvolve, mas adotar técnicas que são interessantes, que vêm lá do mundo empresarial. Então, você chegar aqui, por exemplo, e falar, vamos trabalhar indicadores financeiros e econômico-financeiros da administração, que o indicador de liquidez é assim e assim e assado. Não só pela questão técnica que tem, mas pela questão palatável de entender. Não tem, as pessoas não se dispõem a isso. Então, tem que falar isso de outro jeito, tenho que aprender a falar de outro jeito. A linguagem que é possível na instituição.

Problemas de vocabulário à parte, o tema das funções gerenciais é uma prioridade para a organização haja vista que [ENT#2], uma das ideólogas mais importantes em atividade dentro da instituição, aparece em destaque na rede GESTÃO como o ator que mais aprendeu em quantidade de atores e quantidade de conteúdos. Também fica clara a existência de uma abertura a contribuições do mundo empresarial, que se revela pela relação que atores responsáveis por tarefas operacionais do administrativo ([ENT#7] e [ENT#3]) estabelecem com atores internos fortemente ligados a empresas parceiras ([CIT#8] e [CIT#1]), assim como as relações recíprocas que [ENT#12], o administrador profissional, estabelece com [ENT#2] e [ENT#11].

Concluindo, a respeito da rede GESTÃO, cabe ainda comentar que [CIT#25] não foi citada por nenhum entrevistado. [CIT#25] foi, no escopo temporal delimitado para a pesquisa, a diretora geral da ONG, tendo se destacado sobremaneira nas redes VISÃO e PROJETO. Supõe-se, a partir dos resultados das entrevistas realizadas com 16 membros da ONG estudada, que [CIT#25] seja uma referência para todas as pessoas e instituições com as quais a organização se relaciona. Para todos os entrevistados, [CIT#25] teve o papel de maior grandeza na fundação da organização e é atribuído a ela grande responsabilidade pela manutenção da sustentabilidade da instituição devido à sua destacada habilidade em se tratando de relações interinstitucionais. Isso leva a crer que a direção geral na ONG pesquisada estabelece trocas muito mais intensas com atores externos do que internos.

Figura 4 – Rede de aprendizagem GESTÃO



4.3.4. REFERÊNCIA

A rede REFERÊNCIA é a quarta rede em quantidade de relações, contabilizando 29 relações efetivas. Participam dela 22 atores, sendo que 14 integram o grupo dos 16 entrevistados. Dentre as onze redes de aprendizagem identificadas, a rede REFERÊNCIA fica em sexto lugar em quantidade de conteúdos transacionados, totalizando 37. É a rede que apresenta a maior distância geodésica, 3,44 e o maior diâmetro, 8. Apresenta densidade baixa, 6,3%, ficando abaixo da média das outras redes (7,74%).

Quanto aos processos de aprendizagem por meio dos quais os conteúdos são transacionados na rede REFERÊNCIA, foram identificados, conforme a quantidade de ocorrências: CONVIVÊNCIA (26), OBSERVAÇÃO (6), NÃO ESPECIFICADO (2), ATIVIDADE (1), ENSINAR (1), SUGESTÃO / INDUÇÃO (1). Nenhum dos entrevistados mencionou ocorrências em que o conteúdo tivesse sido transacionado por meio dos processos APROPRIAÇÃO, FEEDBACK, MATERIAL ou SUPERVISÃO.

Três atores apresentam escores iguais no quesito conexão, [ENT#13], [ENT#4] e [ENT#1], cada um deles se conectando a outros seis atores. [ENT#1] é quem ensina ao maior número de participantes da rede, cinco no total. [ENT#6], o segundo que ensina a mais pessoas (3), supera [ENT#1] no quesito quantidade de conteúdos ensinados, tendo sido atribuído a ele o aprendizado de sete conteúdos (a [ENT#1] atribuiu-se o aprendizado de seis conteúdos diferentes). [ENT#13] é quem aprende de mais atores, seis, sendo seguido por [ENT#4], cinco.

A rede é esparsa, conforme mostram seus indicadores, e é, entre as redes identificadas que apresentam mais de vinte relações, a com maior número relativo de *cutpoints*, em um total de sete, o que representa 31,8% do total de atores.

A rede de aprendizagem REFERÊNCIA se destaca no presente estudo mais pela sua própria existência do que por sua configuração ou características estruturais. O roteiro de entrevista foi construído de tal maneira a que os entrevistados discorressem em seus depoimentos a respeito de pessoas relevantes para o desempenho de suas atividades de trabalho. Esperava-se que os entrevistados, ao responderem sobre o que teriam aprendido com essas pessoas, se ativessem igualmente a conteúdos relevantes para o desempenho de suas atividades de trabalho.

Porém, conforme relatado na apresentação das categorias de análise dos conteúdos transacionados, o que se aprende na rede REFERÊNCIA, apesar de em alguns casos ser útil para situações de trabalho, se relaciona mais diretamente a ocupações e interesses do âmbito

da vida particular dos entrevistados. Se o foco da entrevista desde o seu início estava em relações no ambiente de trabalho, pelo menos 11 entrevistados incluíram em seus depoimentos relatos de aprendizados de conteúdos – transacionados na rede REFERÊNCIA – cuja natureza não permite que se estabeleça uma relação direta entre o seu aprendizado e um melhor desempenho dos entrevistados em suas funções.

O fato de termos identificado uma rede com tais características vem corroborar a fala de vários entrevistados que procuraram registrar em suas entrevistas o quanto consideram que o seu local de trabalho é um espaço existencial que ultrapassa o limite entre o profissional e o pessoal. Apesar do trabalho não sair do primeiro plano ele não deixa de ser também um pretexto para as pessoas se relacionarem: pessoas oriundas de classes sociais e culturais diversas, ao descobrirem afinidades pessoais, as exploram no próprio ambiente de trabalho.

Essa prática de estabelecer relacionamentos afetivos a partir de conteúdos de trabalho e formação profissional não é apenas consequência de uma atitude liberal por parte da diretoria. É uma característica da organização, tão pensada, debatida e refletida quanto a metodologia que lhe distingue de outras ONGs congêneres. Há por parte da liderança o estímulo a que todos assumam no seu dia-a-dia um olhar atento para o colega, busca-se despertar um tipo de interesse pelo outro que ultrapasse o conhecimento do profissional levando o membro da organização à percepção da pessoa humana com quem se compartilha um espaço de trabalho.

A rede REFERÊNCIA se diferencia das outras por não apresentar conteúdos que fluem por meio das relações estabelecidas. Mais de 70 % dos conteúdos aprendidos na rede REFERÊNCIA (26) se deu por meio do processo de aprendizagem “convivência”, que se difere dos outros processos identificados pelo fato de ser processual. Os aprendizados ocorridos nessa rede revelam o impacto tanto da convivência direta com características dos colegas quanto de narrativas dos mesmos tratando de suas vidas. O que torna o colega um exemplo ou uma referência é algo que advém da subjetividade do olhar de quem aprende, por isso que tais conteúdos não fluem pela rede REFERÊNCIA. Na verdade o aprendizado que flui é aquele que leva ao desenvolvimento desse olhar, daí poder-se dizer que a rede REFERÊNCIA existe como consequência de conteúdos transacionados na rede COMPORTAMENTO. O aprendizado de crenças e valores que propiciam o desenvolvimento de um olhar cuja consequência são os aprendizados relacionados à rede REFERÊNCIA integra os conteúdos transacionados na rede COMPORTAMENTO, a qual, conforme apresentada na caracterização das categorias de conteúdos aprendidos, encerra o apanhado de

características que forma um padrão institucional implícito, o do perfil do profissional cujo comportamento é positivamente valorado pela cultura organizacional.

Assim, a existência da rede REFERÊNCIA é o resultado manifesto de uma política institucional, que, até onde se pode apurar, não se encontra registrada em algum documento específico, mas sobre a qual não resta a menor dúvida para quem trabalha na organização. Segue abaixo um trecho do depoimento de [ENT#12], que expressa a impressão de um administrador profissional e membro recém-chegado à organização.

Eu começo a observar como que essas pessoas lidam no trato com as outras. E como eu acho que isso é uma característica institucional, esse jeito de lidar, essa questão de ser participativo, de perguntar, de conviver. Eu tento significar isso no meu trabalho. Então, tem que ser assim, essa habilidade tem que aprender. Que eu acho que isso é importante, a escuta. A habilidade de escuta. Eu acho que todos aqui têm isso, alguns mais do que menos. [ENT#12]

Em outra passagem, [ENT#12] comenta a respeito de uma certa insistência por parte das diretoras da ONG para que ele desenvolva a “habilidade” da qual ele fala no trecho acima. Mais do que valorado enquanto adequado, tal comportamento é tido como imperativamente necessário ao bom funcionamento da organização. Esse “jeito de lidar, essa questão de ser participativo, de perguntar, de conviver” são elementos do próprio modelo de gestão. Por isso que [ENT#12] pragmaticamente constata: “essa habilidade, tem que aprender”.

A ‘característica institucional’ apontada por [ENT#12] é percebida também pelos outros entrevistados, alguns dos quais procuraram justificá-la relacionando-a ao bom funcionamento tanto das áreas-meio quanto das áreas fim. Essa concepção aparece num trecho da entrevista de [ENT#10], apresentada a seguir:

[ENT#1] é a pessoa que eu procuro quando tô triste, quando tô alegre, quando quero conversar, quando tô com duvida eu vou atrás, ela é uma referência pra mim, tanto pessoal quanto profissional, acaba que esses anos todos que eu passei por aqui, que eu venho passando, a gente se tornou muito amiga, a gente consegue ter uma relação muito melhor do que ela, [ENT#1], que foi minha educadora e eu uma jovem que passou pelo projeto da [instituição] sabe? Então eu consigo aprender de tudo um pouco.

O depoimento acima trata da relação profissional/pessoal que [ENT#10] estabeleceu com [ENT#1], um relato semelhante a vários outros colhidos para fins da presente investigação. Depreende-se da fala de [ENT#10] um entendimento de que os relacionamentos estabelecidos dentro do ambiente de trabalho que extrapolam o nível profissional, mais do que aceitáveis, são vistos como algo que contribui para o bom funcionamento das atividades.

Cultiva-se um olhar para o colega que busca apreendê-lo como um ser humano e não apenas como um profissional. A frase “Então eu consigo aprender de tudo um pouco” revela a

crença compartilhada de que este olhar desperta ou torna mais propícias trocas entre pessoas onde a aprendizagem seja o objetivo da troca ou sua consequência natural. A aprendizagem mútua torna-se então a tônica de um ambiente onde esse olhar predomina.

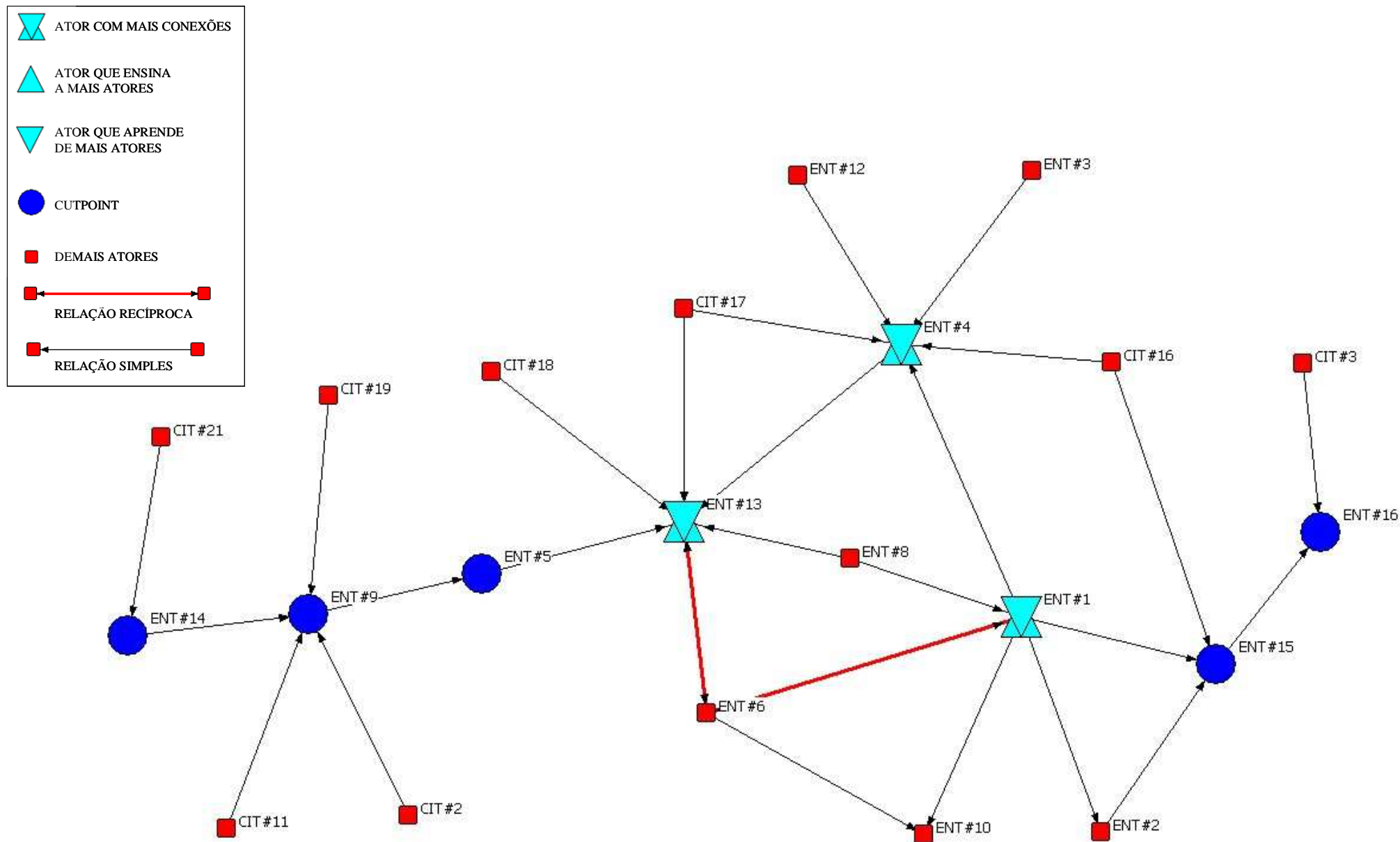
A semelhança de [ENT#10], outros entrevistados também disseram manter no ambiente de trabalho uma constante atenção àqueles à sua volta, relatando em alguns momentos sonhos, sofrimentos e questões existenciais de seus colegas. Essa atenção de uns com os outros estabelece uma abertura na relação para diversos aspectos que ultrapassam as questões de trabalho, o que, segundo os entrevistados, é um aspecto que contribui para que um colega de trabalho seja diariamente uma fonte de novos aprendizados.

Paira no ar o entendimento que para o sucesso das áreas-meio, a sua tônica deve ser o aprendizado mútuo. Para haver o aprendizado mútuo os integrantes devem exibir um tipo de comportamento facilmente identificável. Com isso, a cobrança para que todos desenvolvam um conjunto específico de habilidades interpessoais torna-se uma demanda institucional.

A identificação dos conteúdos transacionados na rede REFERÊNCIA corrobora os resultados da pesquisa de Britton (2005), citada anteriormente, na qual o autor indica razões pelas quais gestores e demais membros de ONGs têm reconhecido cada vez mais o tema da aprendizagem organizacional como particularmente importante. Depreendeu-se do levantamento de informações realizado (entrevistas e documentos internos da organização) que: a) processos de ensino/aprendizagem fazem parte dos objetivos da organização, estando presente na quase totalidade dos projetos sociais executados e b) o tema da aprendizagem ultrapassa os processos finalísticos da ONG permeando as reflexões sobre todos os procedimentos, finalísticos ou não. Pré-supostos das teorias de aprendizagem guiam tanto o planejamento das ações sociais quanto das áreas meio da ONG.

Assim, se a rede REFERÊNCIA existe como consequência de competências relacionadas a um perfil de trabalhador-modelo aprendido na rede COMPORTAMENTO, aspectos que foram agregados a esse perfil por sua vez nasceram na rede FUNDAMENTAÇÃO, que engloba o conjunto de referências teóricas que fundamentam as práticas de trabalho cotidianas.

Figura 5 – Rede de aprendizagem REFERÊNCIA



4.3.5. RELACIONAMENTO

A rede RELACIONAMENTO é a quinta rede de aprendizagem tanto em quantidade de relações (28 relações efetivas) quanto em quantidade de conteúdos transacionados (39). Participam dela 21 atores, sendo que destes, 14 integram o grupo dos 16 entrevistados. Possui uma distância geodésica média de 2,23, valor próximo da média das outras redes identificadas (2,12). Seu diâmetro e densidade (3 e 7,0 %, respectivamente) também ficam próximos da média das outras redes (3,9 e 7,74%), ainda que um pouco abaixo.

Quanto aos processos de aprendizagem por meio dos quais os conteúdos são transacionados na rede RELACIONAMENTO, foram identificados, conforme a quantidade de ocorrências: OBSERVAÇÃO (16), ENSINAR (8), SUPERVISÃO (4), APROPRIAÇÃO (3), ATIVIDADE (2), CONVIVÊNCIA (2), NÃO ESPECIFICADO (2), FEEDBACK (1), SUGESTÃO / INDUÇÃO (1). Nenhum dos entrevistados mencionou ocorrências em que o conteúdo tivesse sido transacionado por meio do processo MATERIAL.

A rede RELACIONAMENTO também apresenta uma configuração onde um ator se destaca mais que todos os outros. [ENT#11], o ator em questão, é quem se conecta ao maior número de atores (9), e quem mais ensina, tanto em número de atores (7) quanto de conteúdos (13 conteúdos, totalizando). Os atores que citaram [ENT#11] aprenderam com ela por meio de cinco processos diferentes (APROPRIAÇÃO, ENSINAR, OBSERVAÇÃO, SUGESTÃO / INDUÇÃO, SUPERVISÃO). É um *cutpoint* de primeira relevância uma vez que é o único ator a conectar dois clusters diferentes, um contendo doze atores a outro contendo oito. Os dois grupos não aparentam ser formados por atores com traços comuns, porém por meio de [ENT#11] se transacionam conteúdos dentro de uma lógica importante para o funcionamento da organização, conforme demonstrado a seguir.

[ENT#11] é uma das fundadoras da ONG e no período 2007-2008 estava sob sua responsabilidade a diretoria de projetos. A principal modalidade de ator externo com a qual [ENT#11] se relacionou nesse período foram os parceiros financiadores dos projetos, tanto do poder público quanto da iniciativa privada. Os conteúdos que [ENT#11] aprende ou ensina na rede dizem respeito não só ao relacionamento com financiadores, mas também com outros atores externos necessários à viabilização de um projeto (público-alvo de uma ação, integrantes da comunidade onde um projeto está em execução). Conteúdos tratando de atores menos acionados pelos executores de atividades finalísticas (por exemplo, fornecedores, que se relacionam mais com a diretoria administrativo-financeira) não foram citados na entrevista com [ENT#11] ou nas falas relativas a ela.

Por [ENT#11] ser o ator mais importante a exercer o papel de ensinar, aqueles que ensinam [ENT#11] tornam-se extremamente relevantes independentemente de seu posicionamento na rede ou das características estruturais da mesma.

[CIT#1] → [ENT#11]

Como já foi mencionado na análise da rede GESTÃO, a atividade que marcou [CIT#1] durante o período escolhido como escopo temporal da presente pesquisa foi o gerenciamento de um projeto que se desdobrava em várias ações, patrocinado por uma empresa de grande porte e extenso escopo territorial, considerada parceira estratégica da ONG. Apesar de [CIT#1] ser seu subordinado, [ENT#11] o toma como modelo de comportamento para um profissional do terceiro setor incumbido de relações institucionais. [CIT#1], por sua reconhecida competência nesse tipo de função, tornou-se visado pelo mercado e acabou aceitando um convite para trabalhar na empresa cujo relacionamento gerenciava. [CIT#1] enquanto trabalhou na ONG tornou-se muito familiarizado com o ponto de vista desse parceiro estratégico, daí a importância para a organização pesquisada dos conteúdos com ele aprendidos por [ENT#11], a sua disseminadora na rede de aprendizagem interna. Esse relacionamento é importante não apenas pelo que se aprende sobre um parceiro em especial, mas por ajudar a organização a se familiarizar com o ponto de vista de uma grande empresa que possui um departamento com orçamento direcionado para investimentos sociais: suas demandas, receios, perspectivas e expectativas. Em seu depoimento, [ENT#11] chegou a dizer que cogitava propor ao comitê gestor da organização a criação de um setor para tratar especificamente da captação de recursos e que seria [CIT#1] quem ela gostaria que assumisse a responsabilidade por tal área.

[CIT#1] também se destaca para [ENT#11] ao estabelecer o contato com a comunidade onde um projeto será instalado, na sua maneira de fazer a articulação interinstitucional necessária, formando redes locais para viabilizar, instalar e executar as ações. [ENT#11] mostra-se atenta ao sucesso alcançado por [CIT#1] ao posicionar-se como representante da instituição e de sua história. [CIT#1], para realizar seu trabalho, desenvolveu uma maneira própria de falar em nome da organização defendendo um pensamento institucional, mesmo não sendo um membro fundador da ONG. Todo esse comportamento bem-sucedido de [CIT#1] acaba se disseminando na organização por meio de [ENT#11], um ator que é referência para muitos outros nesse quesito.

[CIT#25] → [ENT#11] ↔ [ENT#1]

[CIT#25] é um ator que não se destaca na rede RELACIONAMENTO, porém ela é de grande importância para os conteúdos transacionados nessa rede de aprendizagem devido às competências que demonstra na elaboração de projetos. [CIT#25] e [ENT#11] são dois grandes talentos da organização na redação de propostas direcionadas a parceiros financiadores, cada qual com suas características próprias, sendo inclusive os dois atores que mais ensinam conteúdos incluídos na categoria PROJETO. [CIT#25] não gerencia projetos, nem lhe cabe acompanhar o desenvolvimento do relacionamento com parceiros uma vez que as ações estão em curso. Porém possui vasta rede de relacionamentos junto a empresas e órgãos governamentais que se interessam por patrocinar ações do tipo que a organização se especializou em realizar. [CIT#25] é uma fonte de aprendizados sobre oportunidades surgidas no segmento de investimentos sociais. Apresenta-se constantemente atualizada sobre em que e como empresas e governos estão investindo em organizações não governamentais e contribui no relacionamento com [ENT#11] devido à sua objetividade e pragmatismo na análise das possibilidades reais existentes em oportunidades surgidas junto a possíveis patrocinadores. Pode-se supor que [CIT#25], caso tivesse sido entrevistada, também relataria aprender com [ENT#11] conteúdos relacionados à capacidade produtiva da organização para que sua percepção de oportunidades também esteja afinada com as capacidades da equipe. As relações entre [CIT#25] e [ENT#11] durante o biênio 2007-2008 também têm uma importância especial porque [CIT#25] sairia de licença maternidade ao final desse período e, apesar da decisão só ter sido tomada às vésperas da licença, tudo indicava que quem iria substituí-la na diretoria geral seria [ENT#11].

[ENT#1] troca conteúdos com [ENT#11], de quem é subordinada na condição de gerente da área de projetos. [ENT#1] supervisiona os responsáveis pelos projetos executados pela organização, envolvendo-se diretamente na operacionalização de cada um deles ([CIT#1], por exemplo, aparece no organograma subordinado a [ENT#1]). Os conteúdos transacionados de [CIT#25] a [ENT#11], referentes ao mercado de investimento social chegam, portanto, até [ENT#1], um gerente que opera na ponta, o que lhe permite uma melhor compreensão do contexto político e mercadológico onde estão inseridas as ações sociais levadas a cabo pela organização. Essa possibilidade de compreender todo o processo que leva à criação de uma intervenção de caráter social é importante para que [ENT#1] tome decisões junto à sua equipe a partir de um olhar mais estratégico. Para [ENT#11] também é fundamental esse desenvolvimento de [ENT#1], porque já no período de 2007-2008 [ENT#11] vislumbrava sua colega fundadora como uma possível sucessora em suas funções

na diretoria de projetos. [ENT#1] relatou aprender com [ENT#11] – nas redes GESTÃO e RELACIONAMENTO – conteúdos que contribuía para suas atividades naquele momento, mas seu depoimento dá a entender que vinha se apropriando dos mesmos no contexto de uma reflexão pessoal sobre a possibilidade de assumir uma função mais estratégica, que lhe exigiria estabelecer um tipo de contato com o financiador e com a equipe onde o nível de tomada de decisão envolveria outras ponderações e lhe tornaria mais complexo.

Assim, o fluxo [ENT#11] → [ENT#1] alimenta um gerente de nível mais tático e operacional com um aprendizado sobre tendências externas ao contexto organizacional assim como sobre os meandros dos compromissos assumidos junto ao financiador. Já o fluxo [ENT#1] → [ENT#11] é um importante feedback para a diretoria de projetos sobre os profissionais de que a organização dispõe para honrar os compromissos assumidos assim como problemas práticos da execução do planejamento, seja em termos de recursos necessários / recursos previstos seja em termos de aspectos do contexto de implementação não antevistos no momento de assinatura do contrato com o patrocinador. [ENT#1] desenvolveu também um grande domínio de linguagem, hábitos e costumes do público que participa das atividades desenvolvidas pela instituição e contribui com [ENT#11] nesse sentido. As formas desenvolvidas por [CIT#1] e [ENT#1] para realizar a abordagem do público alcançam sucesso por razões diferentes e ao tomar conhecimento das mesmas [ENT#11] torna-se uma memória viva de boas práticas que por ela são disseminadas na organização.

A relação recíproca [ENT#11] ↔ [ENT#1] é a única existente na rede de aprendizagem RELACIONAMENTO. [ENT#11] e [ENT#1] são membros fundadores da organização, as duas atuando na área de projetos, uma com um nível de abordagem mais estratégico, a outra mais operacional. São sócias envolvidas ativamente no dia-a-dia da organização, cujo percurso lhes levou a especializações diferentes que se complementam. Em um determinado momento da história da organização as duas atuaram juntas desenvolvendo as mesmas funções e à medida que a quantidade de projetos executados simultaneamente aumentou, cada uma desenvolveu uma especialização específica.

[ENT#11] → [ENT#13]

[ENT#13] é um ator que se destaca pela quantidade de atores com quem aprende (5, o que lhe deixa em segundo lugar ficando atrás apenas de [ENT#9], com 6) e pela quantidade de conteúdos que aprende (6, só ficando atrás de [ENT#9] e [ENT#15] cada qual com 8). O aprendizado com [ENT#11] se diferencia, pois com ela [ENT#13] aprende sobre um tipo de ator com quem [ENT#13] tem muitas dificuldades – o patrocinador – ao passo que com

[ENT#4], [ENT#10], [CIT#17] e [CIT#22], [ENT#13] aprende sobre o relacionamento com as comunidades e com o público dos projetos, uma atividade que ele já desempenha bem e com naturalidade.

[ENT#13] atua junto a [ENT#1] sendo seu subordinado. Não é responsável por nenhum projeto específico, assumindo as funções de um assessor da gerência, contribuindo no planejamento e na condução da equipe. Aprende com [ENT#11] conteúdos da rede RELACIONAMENTO da mesma natureza que [ENT#1]. É interessante notar que [ENT#13] busca em [ENT#11] os mesmos aprendizados que sua gerente, pois em seu depoimento [ENT#1] revelou ver nele seu sucessor como gerente de projetos. As relações [ENT#11] → [ENT#1] e [ENT#11] → [ENT#13], apesar de transacionarem os mesmos conteúdos, têm diferenças marcantes, conforme demonstrado a seguir.

O aprendizado de [ENT#1] com [ENT#11] se dá por meio do processo OBSERVAÇÃO. [ENT#1] vivia no período pesquisado a preocupação de adquirir uma maneira de agir em determinadas situações que dessem resultado para a organização. Ela já havia concluído que proceder como [ENT#11] não seria garantia de sucesso. [ENT#1] busca entender o sucesso de [ENT#11] a partir de uma análise mais profunda, compara o que conhece da personalidade da amiga com as atitudes por ela assumidas para desenvolver uma maneira compatível com seu próprio perfil e que lhe dê condições de realizar um bom trabalho. Já [ENT#13] está num processo anterior a [ENT#1]. Aprende com [ENT#11] por meio da APROPRIAÇÃO, repetindo aspectos de seu comportamento, como paciência e tato para se comunicar e conduzir negociações na relação com o patrocinador. [ENT#13] apresenta um perfil muito comum em organizações do terceiro setor, onde profissionais que sentem prazer ao vivenciar os desafios que a implementação de um projeto social apresenta na atuação na ponta se sentem extremamente desconfortáveis com as exigências do relacionamento direto com o parceiro financiador. Assumir responsabilidades mais estratégicas exige o desenvolvimento de competências de negociação, por exemplo, bastante diferentes daquelas necessárias para vivenciar em campo uma ação social. Assim [ENT#13], ainda tendo a perspectiva de um contato meramente incidental com os “donos do dinheiro”, busca apenas aprender o bastante para que seu mal estar diminua. [ENT#13], diferentemente de [ENT#1], não busca uma maneira de efetivamente se entregar à situação de contato com o financiador e sim assimilar uma série de comportamentos que lhe garantam um desempenho que não prejudique o relacionamento entre as instituições, daí o fato de que apesar de haver uma semelhança nos conteúdos de aprendizado, o processo pelo qual se aprende é radicalmente diferente, o que resulta em aprendizagens com produtos bastante diversos.

[ENT#9] ← [CIT#11] [CIT#12] [ENT#11] [CIT#19] [ENT#14] [CIT#25]

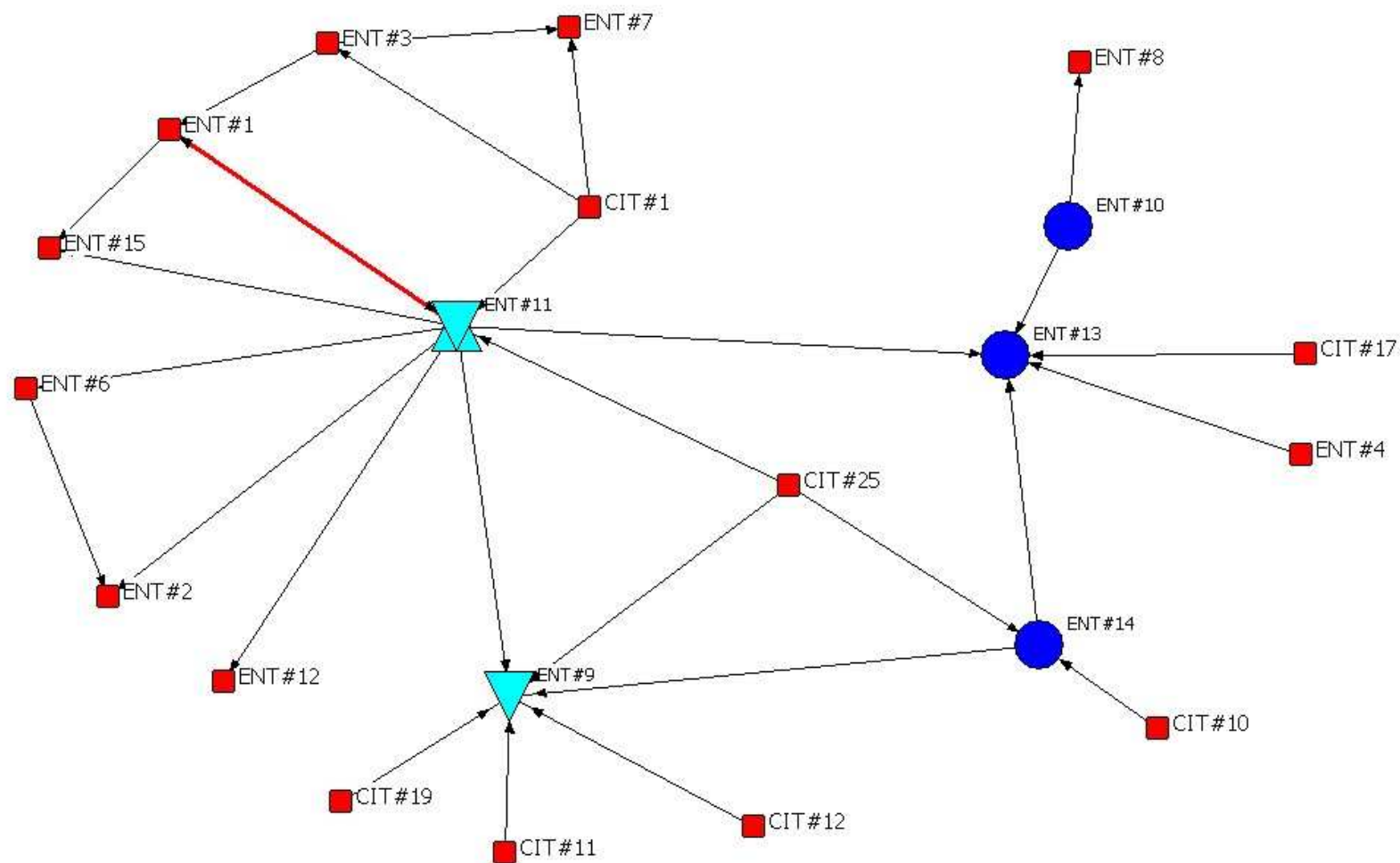
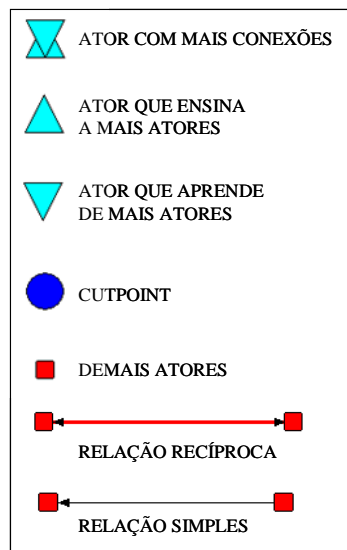
[ENT#9] é um ator que se destaca não só por ser quem aprende o maior número de conteúdos (8) com o maior número de atores (6). [ENT#9] demonstra ecletismo em todos os sentidos na rede RELACIONAMENTO. Aprende com todos os tipos de atores externos que se relacionam com a ONG e com cada um por meio de um processo de aprendizagem diferente.

[CIT#11] é um jovem que mora com sua família em uma favela, egresso de oficinas promovidas pela ONG e atualmente colega de trabalho de [ENT#9]. A relação com [CIT#11] proporciona a [ENT#9] o desenvolvimento, por meio do processo “convivência”, de uma visão mais profunda e atenta do público atendido. [CIT#12] é o contato de [ENT#9] na gráfica que produz as peças gráficas de todos os projetos da ONG e com quem ela aprende, por meio do processo “atividade”, sobre o ator fornecedor. [ENT#9] e [CIT#12] construíram uma parceria onde as partes se ajudam mutuamente a resolver os problemas. [ENT#11], como já foi dito, se destaca no relacionamento com os financiadores dos projetos. [ENT#9] teve a oportunidade de colaborar com ela na elaboração de projetos, quando aprendeu, por meio do processo “supervisão”, a equacionar os requisitos da ação social às demandas do patrocinador. [CIT#19] era a responsável pela área de relações institucionais, tendo proporcionado, por meio do processo “observação”, a [ENT#9] o aprendizado sobre o uso de redes sociais para transitar e alcançar seus objetivos junto aos meios de comunicação, sobre diversos aspectos da ocupação de assessoria de imprensa e, principalmente, sobre o relacionamento com imprensa e jornalistas. [ENT#14] tem um perfil semelhante ao de [CIT#11] e ensina a [ENT#9] conteúdos semelhantes, lançando mão de argumentação estruturada, por meio do processo “ensinar”, buscando despertá-la para o incômodo que sente ao se perceber estigmatizado como um participante ou egresso de um projeto social e não como um ser humano com individualidade, potencialidades e opções. [ENT#14] diferencia-se um pouco de [CIT#11] por ser mais articulado e ter sabido usar sua liderança junto a seus pares para elaborar e conseguir a aprovação de um projeto, de onde surgiu a criação de um coletivo criativo para sua execução. Com [CIT#25], [ENT#9] aprendeu, por meio do processo “apropriação”, a falar em público sobre o trabalho da ONG, usando a linguagem adotada pela instituição para propor ou relatar ações e campos de ação, e vender a imagem da instituição convencendo a audiência sobre a relevância e impacto social de seu trabalho.

Como se vê, é um aprendizado eclético que abarca todos os tipos de atores externos com os quais a organização se relaciona por meio de processos de aprendizagem também os

mais variados. [ENT#9] não compartilha esse aprendizado na rede RELACIONAMENTO uma vez que aprende de 6 atores mas não ensina a ninguém. Porém, toda essa desenvoltura se faz necessária para o bom desempenho de suas atividades junto à área de relações institucionais. À semelhança de [ENT#7] (citada na rede GESTÃO), [ENT#9] também tem uma posição curinga pois, apesar de ser jornalista de profissão e ter como primeira responsabilidade a comunicação institucional com os públicos externos, ela exerce eventualmente a ocupação de “produtora”, sendo acionada para diversas atividades onde seja necessário um faz-tudo capaz de viabilizar todo tipo de ações promovidas pela instituição, pontuais ou não, por meio de articulações diversas.

Figura 6 – Rede de aprendizagem RELACIONAMENTO



4.3.6. FUNDAMENTAÇÃO

A rede FUNDAMENTAÇÃO é, dentre as onze redes de aprendizagem identificadas, a sexta rede em quantidade de relações, contabilizando 27 relações efetivas. Em quantidade de conteúdos transacionados, porém, atingiu um escore bastante superior às redes RELACIONAMENTO E REFERÊNCIA, ficando em quarto lugar, totalizando 57 conteúdos. Participam dela 21 atores, sendo que destes, 13 integram o grupo dos 16 entrevistados. Possui uma distância geodésica média de 1,79, valor abaixo da média das redes identificadas (2,12). Seu diâmetro e densidade (3 e 6,4 %, respectivamente) também ficaram abaixo da média das redes (3,9 e 7,74%).

Quanto aos processos de aprendizagem por meio dos quais os conteúdos são transacionados na rede FUNDAMENTAÇÃO, foram identificados, conforme a quantidade de ocorrências: MATERIAL (22), NÃO ESPECIFICADO (14), APROPRIAÇÃO (7), ENSINAR (7), ATIVIDADE (3), SUGESTÃO / INDUÇÃO (2), CONVIVÊNCIA (1) e FEEDBACK (1). Nenhum dos entrevistados mencionou ocorrências em que o conteúdo tivesse sido transacionado por meio dos processos OBSERVAÇÃO ou SUPERVISÃO.

À semelhança da rede RELACIONAMENTO, FUNDAMENTAÇÃO apresenta uma configuração onde um ator (no caso, [ENT#2]) se destaca mais que todos os outros. [ENT#2] está diretamente conectada a 15 dos 21 atores dessa rede. É quem mais aprendeu e ensinou em quantidade de relações e de conteúdos transacionados. [ENT#2] ensina a 10 e aprende de 7 atores. Dos 57 conteúdos agrupados nessa categoria, [ENT#2] aprendeu 27, 47,37 % do total (o segundo ator que mais aprendeu apresentou o escore de 7 conteúdos, 12,28 % do total) e ensinou 18, o que significa 31,58% do total (ao segundo ator que mais ensinou foram atribuídos 9 conteúdos, 15,79%). Isso significa que 45 dos 57 conteúdos identificados para a rede FUNDAMENTAÇÃO, são transacionados nas relações que [ENT#2] estabelece diretamente com seus vizinhos. Pode-se dizer que sem a presença de [ENT#2] – aprendendo ou ensinando – a rede de aprendizagem onde se transacionam conteúdos do tipo FUNDAMENTAÇÃO deixaria de existir na configuração tal qual foi identificada.

Um ator que se destaca nos dois sentidos das relações estabelecidas entre os atores da rede é alguém que, ao mesmo tempo em que é quem mais precisa ou se interessa pelo aprendizado relativo à categoria é também a pessoa de referência na organização a respeito do conteúdo transacionado. As falas de [ENT#2] e a respeito dela, dão a entender que é exatamente o grande interesse de [ENT#2] pelo tema que faz com que assuma esse papel e seja reconhecida como tal. Esse mesmo interesse leva [ENT#2] a fomentar a demanda existente na organização

por aprendizados relacionados à rede FUNDAMENTAÇÃO, contribuindo com a circulação do que já está estabelecido, mas também trazendo elementos novos que reorganizam e renovam os conteúdos transacionados. Ao se analisar a configuração da rede e seus indicadores, percebe-se que [ENT#2] é estruturalmente o ator mais influente e que há um grande fluxo de relações e conteúdos transacionados nas duas direções (entrada e saída), o que possivelmente significa que os conteúdos transacionados no conjunto da rede não são estáticos, tendendo a se transformar no tempo.

[ENT#2] é uma das fundadoras da ONG estudada. Desempenha funções relacionadas à organização, consolidação e disseminação de princípios metodológicos que permeiam tanto as atividades finalísticas quanto os processos das áreas-meio. [ENT#2] foi apontada pelos entrevistados como uma referência tanto interna quanto externa (outras pessoas e instituições que se relacionam com a ONG) no que se refere aos conceitos e práticas desenvolvidos em sua organização.

As cinco fundadoras envolvidas ativamente no dia-a-dia da organização (dentre elas [ENT#2]) têm a mesma formação acadêmica e apresentavam, quando da fundação da ONG, um percurso profissional semelhante. A especialização de [ENT#2] ocorreu à medida que na própria organização se refinaram conceitos, valores e metodologias, apontados por todos os entrevistados como o grande diferencial e a identidade da organização. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que é esperado de quem trabalhe na organização que compreenda e reproduza os comportamentos relacionados a esse diferencial.

Tendo isso em vista, não é de surpreender que, após a análise dos dados, não foi possível atribuir aos atores que aprenderam ou ensinaram conteúdos da categoria FUNDAMENTAÇÃO um perfil específico; eles não estão concentrados em alguma área ou gerência nem desempenham algum tipo de atividade específica.

[ENT#2] → [ENT#1] [ENT#4] [ENT#7] [ENT#8] [ENT#10] [ENT#12] [ENT#13] [ENT#14]

Os atores que aprendem com [ENT#2] são colegas envolvidos em atividades-fim secundárias (que não as oficinas de criação de produtos midiáticos) ([ENT#7]), em atividades-meio ([ENT#12]), são também membros envolvidos nas atividades-fim ([PA, MI, EU, BE, GI]) – que vivenciam diariamente, ao planejar e executar ações, as práticas e conceitos que caracterizam o conteúdo aprendido nessa rede – e colegas fundadores com perfil mais prático ([ENT#1]) que buscam na co-fundadora referenciais teóricos que lhe sustentem as decisões metodológicas tomadas para o desenvolvimento dos projetos.

[ENT#2] ← [CIT#4] [CIT#14] [CIT#22] [CIT#26]

[ENT#2] tem busca saberes para consolidar a identidade da organização em colegas relacionados com o meio acadêmico [CIT#4, CIT#14] e colegas de outros campos de conhecimento que acabaram por se envolver com atividades relacionadas ao domínio da organização estudada [CIT#26, CIT#22].

[ENT#6] ↔ [ENT#2] ↔ [ENT#11]

As duas relações recíprocas se dão por razões diferentes: [ENT#11] é outra fundadora da ONG pesquisada, interlocutora de [ENT#2] e parceira na definição de que perspectivas se apropriar, como fazê-lo e como transformar tais escolhas em procedimentos da organização. Já [ENT#6] é um egresso de um dos projetos desenvolvidos pela organização no passado que acabou por ser agregado ao quadro de colaboradores e cuja percepção sobre o impacto das atividades ajudou a corroborar ou refutar hipóteses sobre a efetividade de práticas que supostamente traduziam os conceitos de base da organização. Apesar da importância a ele atribuída por [ENT#2], o relato de [ENT#6] sobre o que aprendeu assemelha-se à de qualquer um de seus pares que não desfrutam de tal relação de reciprocidade.

[ENT#2] ← [CIT#25]

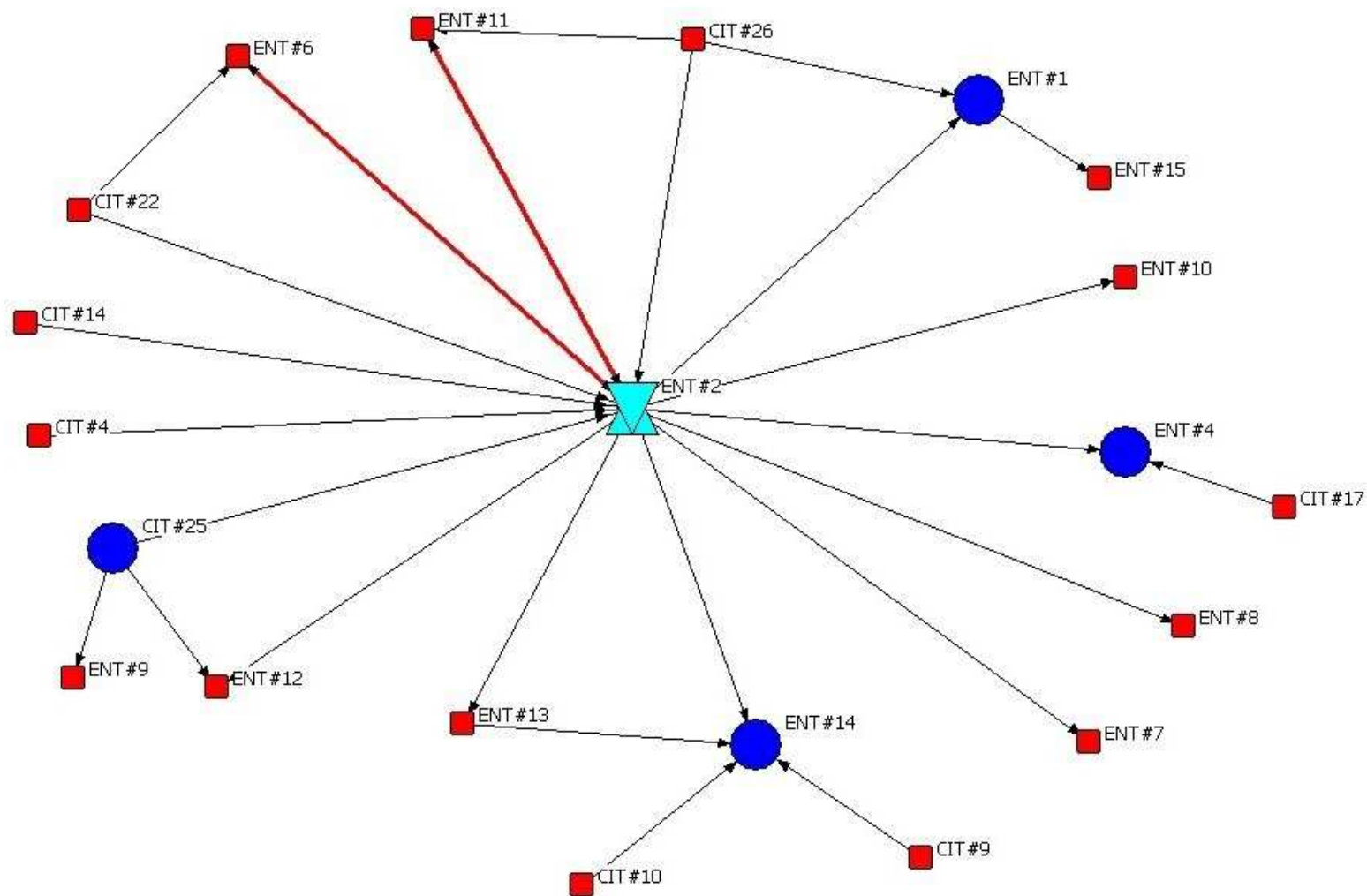
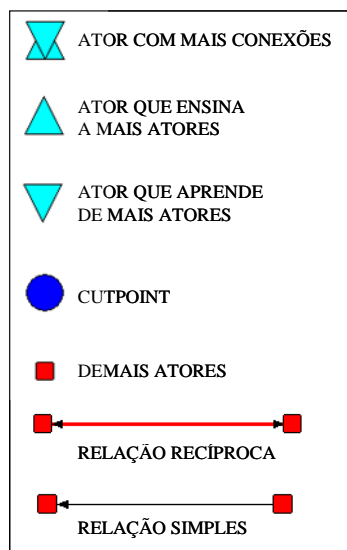
[CIT#25] não foi entrevistada, mas acredita-se pelas informações colhidas a seu respeito que teria na presente rede um status semelhante ao de [ENT#11], ou seja, também estabeleceria com [ENT#2], seu ator principal, uma relação de reciprocidade.

Os *cutpoints* ([ENT#4] e [ENT#14]) que aprendem com os *edges* que conectam à rede ([CIT#9], [CIT#10] e [CIT#17]) não trazem nenhuma contribuição à mesma uma vez que não ensinam ninguém da rede central. Por sua vez, os *cutpoints* ([ENT#1] e [CIT#25]) que ensinam aos *edges* que conectam à rede ([ENT#15] e [ENT#9]) também não levam o conteúdo transacionado para além das fronteiras da organização porque seus *edges* são membros de menor destaque, que têm nos atores que lhe ensinam (membros fundadores da organização) sua referência setorial para os conteúdos dessa categoria ([ENT#1] é superior direto de [ENT#15] e [CIT#25] é superior direto de [ENT#9]).

Cabe aqui um comentário importante. Pelas informações levantadas para a presente entrevista, sabe-se que são os conteúdos da rede FUNDAMENTAÇÃO que diferenciam a ONG pesquisada de suas congêneres, dando-lhe notoriedade e reconhecimento público. Os

resultados alcançados pelas ações sociais desenvolvidas são constantemente atribuídos a esse diferencial. Assim, a quantidade de prêmios recebidos, de parcerias firmadas sob a solicitação de outras instituições e de ONGs e coletivos que se formaram a partir da organização pesquisada indica que os conteúdos da rede FUNDAMENTAÇÃO são transacionados para fora das fronteiras institucionais. O roteiro de entrevista utilizado não tinha por intenção identificar conteúdos que os entrevistados ensinaram, apenas o que aprenderam. Certamente, caso o roteiro de entrevista visasse identificar também o que se ensinou, ou caso o escopo da pesquisa envolvesse indivíduos de outras organizações, esse tipo de conteúdo seria mencionado.

Figura 7 – Rede de aprendizagem FUNDAMENTAÇÃO



5. DISCUSSÃO

De acordo com nomenclatura proposta por Ferd Van Der Krogt (POELL et al, 2000), as políticas de aprendizagem de uma organização tratam de atividades que definem o que e como os membros da organização deveriam aprender.

Em nenhuma das entrevistas realizadas pode-se identificar a existência de atividades promovidas pela direção da organização que atendam os quesitos de um procedimento de planejamento linear das atividades de aprendizagem a serem desempenhadas pelos demais membros. Portanto, pelos resultados obtidos na presente pesquisa, não se pode dizer que haja a priori, do ponto de vista de ações de política institucional, um direcionamento mais amplo das redes de aprendizagem.

O espaço onde tais políticas são formuladas, na ausência de atividades designadas intencionalmente para tanto, passa a ser os próprios processos de aprendizagem por meio dos quais as relações se instauram, criando as redes de aprendizagem. Os conteúdos ali veiculados ampliam visões, criam novas necessidades e questionam os saberes acumulados e disponíveis na organização.

Por exemplo, como visto na análise de resultados referentes aos conteúdos transacionados na rede FUNDAMENTAÇÃO, as práticas organizacionais são fortemente influenciadas por um conjunto de referenciais teóricos inicialmente selecionados para fundamentar sua atividade fim, que acabaram por permear toda a organização, marcadamente presente no discurso organizacional e determinando o seu funcionamento como um todo. O diferencial da organização reside no sucesso das práticas fomentadas a partir dos conteúdos veiculados nessa rede. Para que esse diferencial se sustente e se renove foi incorporado ao cotidiano da organização, desde a sua fundação, atividades formais e informais onde são promovidas discussões, reflexões e teorizações do dia-a-dia da organização, atividades onde opera a rede FUNDAMENTAÇÃO e que reforçam sua existência.

Outro exemplo é a rede COMPORTAMENTO, cujos conteúdos encerram um padrão institucional implícito, o do perfil do profissional cujo comportamento é positivamente valorado pela cultura organizacional. Essa rede é tão significativa que engloba a totalidade dos entrevistados, cada um aprendendo de pelos menos outros cinco colegas os conteúdos ali transacionados. Os membros da organização se deparam cotidianamente com comportamentos considerados exemplares que se multiplicam pelas relações estabelecidas nessa rede. Fazer parte da rede COMPORTAMENTO leva os membros da organização a

criarem ou incorporarem referências a serem seguidas, daí criando demandas de aprendizagem que se renovam à medida que os conteúdos veiculados na rede se transformam.

Uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes inicialmente eleitos pelos fundadores para pautarem o funcionamento da organização foram se incorporando às redes de aprendizagem que se formaram. O aumento da complexidade da organização trouxe também o aumento da complexidade da configuração da rede social decorrente das relações de aprendizagem estabelecidas pelos membros da organização para a realização de suas atividades. As redes de aprendizagem tornam possível a todos os seus integrantes participar do desenvolvimento das políticas de aprendizagem, uma vez que cada um individualmente é um operador da rede da qual faz parte. Porém sabe-se que a influência que cada ator exerce numa rede não é igual. Os fundadores que se mantêm em atividade vivenciando o dia-a-dia da organização continuam dispostos de autoridade para influenciar mais do que qualquer outro membro as políticas de aprendizagem – uma autoridade conferida pelos demais membros da organização, devido ao seu papel na história de organização e às posições que ocupam atualmente.

Os conteúdos transacionados nas diversas redes de aprendizagem operando na organização acabam por criar demandas e prioridades sobre o que aprender e como aprender. Daí, naturalmente e de maneira não programática, surgem reflexões a respeito de necessidades de aprendizagem e competências disponíveis e desejáveis que levam ao desenvolvimento de políticas de aprendizagem. Essas políticas não são definidas a priori e permanecem implícitas, pelo menos do ponto de vista da organização, se instaurando por força de um entendimento comum construído nas redes de aprendizagem.

Quanto aos processos de aprendizagem por meio dos quais os conteúdos das redes são transacionados, provavelmente eles existem como tal devido principalmente à natureza desses conteúdos. Supõe-se que há conteúdos de aprendizagem, transacionados em redes existentes em outras organizações, que não poderiam ser aprendidos por meio de nenhum dos nove processos aqui identificados. Mas se tais processos são vistos como possíveis ou desejáveis e se são eles os adotados na organização pesquisada então pode-se dizer, a posteriori, que esse conjunto de categorias de processos também compõem o que Van der Krogt (1995) nomeou políticas de aprendizagem.

O desenho de pesquisa adotado para realizar o levantamento de dados da presente investigação previa uma retomada da pesquisa de campo com o intuito de abordar junto ao comitê gestor da ONG (integrado pelos fundadores da organização que permanecem envolvidos em suas atividades cotidianas) estudada a problemática da intencionalidade da

adoção dos nove processos e da existência das onze redes de aprendizagem. Porém, conforme explicado em seções anteriores, não foi possível realizar tal etapa, ficando essa lacuna aberta no resultado das investigações.

Os programas de aprendizagem de uma organização são, de acordo com nomenclatura proposta por Ferd Van Der Krogt, oportunidades criadas para a aprendizagem ou a combinação de várias atividades de aprendizagem em programas mais ou menos coerentes (POELL; VAN DER KROGT, 2003).

Os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas não permitem afirmar a existência ou não de atividades de aprendizagem induzidas de maneira sistemática e explícita a partir da qual tenham surgido programas de aprendizagem, porém outras modalidades mais informais e desestruturadas de programas de aprendizagem certamente ocorreram, a começar pelas 573 ocorrências de aprendizagem identificadas uma vez que cada qual pressupõe um programa de aprendizagem diferente.

A retomada da pesquisa de campo prevista no desenho original da presente investigação (que não pode se realizar, conforme explicado em seções anteriores) teria o papel de elucidar indícios surgidos nas entrevistas realizadas da existência de programas de aprendizagem aplicáveis em situações recorrentes. Ficando, portanto, essa lacuna no resultado das investigações.

A Teoria de Redes de Aprendizagem define uma trilha de aprendizagem como um conjunto de atividades de aprendizagem que ao mesmo tempo têm uma coerência entre si e são significativas para o membro da organização (POELL; VAN DER KROGT, 2007).

Em relação à presente pesquisa, a trilha de aprendizagem de cada entrevistado é o conjunto de escolhas sobre de quem aprender, qual conteúdo e por meio de qual processo. Segue representada no Quadro 6 a trilha de aprendizagem do entrevistado [ENT#4], na organização pesquisada, para o período 2007-2008.

Quadro 9 –Trilha de aprendizagem de [ENT#4], 2007-2008

Entrevistado	Com quem aprendeu	Conteúdos aprendidos	Processo de aprendizagem
[ENT#4]	[ENT#1]	Comportamento para o trabalho	Não especificado
[ENT#4]	[ENT#1]	Comportamento para o trabalho	Sugestão / indução
[ENT#4]	[ENT#1]	Referência pessoal	Convivência
[ENT#4]	[ENT#2]	Referência pessoal	Convivência
[ENT#4]	[ENT#2]	Comportamento para o trabalho	Convivência

Quadro 6 –Continuação

Entrevistado	Com quem aprendeu	Conteúdos aprendidos	Processo de aprendizagem
[ENT#4]	[ENT#2]	Condução de oficina	Convivência
[ENT#4]	[ENT#2]	Fundamentação	Não especificado
[ENT#4]	[ENT#6]	Comportamento para o trabalho	Atividade
[ENT#4]	[ENT#6]	Técnica	Ensinar
[ENT#4]	[ENT#6]	Técnica	Ensinar
[ENT#4]	[ENT#6]	Técnica	Ensinar
[ENT#4]	[ENT#8]	Comportamento para o trabalho	Convivência
[ENT#4]	[ENT#8]	Comportamento para o trabalho	Convivência
[ENT#4]	[ENT#8]	Comportamento para o trabalho	Convivência
[ENT#4]	[ENT#8]	Artes & cultura	Ensinar
[ENT#4]	[ENT#8]	Técnica	Ensinar
[ENT#4]	[CIT#16]	Comportamento para o trabalho	Convivência
[ENT#4]	[CIT#16]	Condução de oficina	Convivência
[ENT#4]	[CIT#16]	Condução de oficina	Convivência
[ENT#4]	[CIT#16]	Referência pessoal	Convivência
[ENT#4]	[CIT#17]	Comportamento para o trabalho	Convivência
[ENT#4]	[CIT#17]	Comportamento para o trabalho	Sugestão / indução
[ENT#4]	[CIT#17]	Estímulo ao próprio desenvolvimento	Sugestão / indução
[ENT#4]	[CIT#17]	Fundamentação	Material
[ENT#4]	[CIT#17]	Referência pessoal	Convivência
[ENT#4]	[CIT#17]	Técnica	Ensinar
[ENT#4]	[ENT#12]	Comportamento para o trabalho	Convivência
[ENT#4]	[ENT#12]	Referência pessoal	Ensinar
[ENT#4]	[ENT#13]	Comportamento para o trabalho	Observação
[ENT#4]	[ENT#13]	Técnica	Ensinar
[ENT#4]	[ENT#13]	Técnica	Feedback
[ENT#4]	[CIT#23]	Comportamento para o trabalho	Atividade

Fonte: dados da pesquisa

Como a criação e ordenação dessa trilha acontecem ao longo de linhas ou idéias de aprendizagem, usualmente problemas ou temas relevantes para o indivíduo, para uma melhor caracterização das trilhas de aprendizagem dos entrevistados, seria preciso colher mais informações a respeito do encadeamento cronológico dos diversos aprendizados e as circunstâncias que eventualmente unem o aprendizado de um ou mais conteúdos (por exemplo, a ocorrência de programas de aprendizagem). Esse nível de detalhamento, porém, excede o propósito da presente investigação.

A comparação com os resultados obtidos pelo estudo de Haythornthwaite (2006) ilustra o quanto o desenho de pesquisa adotado para a presente investigação traz à tona diferenças existentes entre os diversos tipos de organizações no tocante aos tipos de conteúdos que são ensinados entre si pelos seus membros. Haythornthwaite (2006) investigou equipes de pesquisa multidisciplinares, um tipo de organização com propósito, valores e critérios de sucesso que se diferenciam bastante da organização não governamental investigada no presente estudo.

6. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse trabalho foi caracterizar relações existentes entre aprendizagem em organizações e redes sociais, quanto a conteúdos transacionados e processos de aprendizagem, em uma organização não governamental.

Os resultados da pesquisa realizada em uma ONG demonstraram como, em uma ONG, os membros formar redes sociais por meio da qual aprendem conteúdos

Para alcançar tal objetivo, foram entrevistadas dezesseis pessoas que trabalharam numa organização não-governamental num determinado espaço temporal (2007-2008), a partir do que se identificou conteúdos aprendidos, processos de aprendizagem e as redes sociais estabelecidas pelos entrevistados nas quais tais aprendizados e processos ocorrem.

Para atender ao primeiro objetivo específico da presente pesquisa, *descrever a configuração da rede social decorrente das relações de aprendizagem estabelecidas interna e externamente pelos membros da organização estudada, para a realização de suas atividades*, a rede social decorrente das relações de aprendizagem foi decomposta em seis redes diferentes, caracterizadas pelo tipo de conteúdo de aprendizagem nela transacionado. As redes de aprendizagem foram descritas em seus aspectos estruturais, conteúdos transacionados e processos por meio dos quais os conteúdos de aprendizagem foram transacionados em cada rede.

Para atender ao segundo objetivo específico da presente pesquisa, *identificar, descrever e categorizar as relações de aprendizagem observadas, a partir do conteúdo transacionado*, foram apreendidas das entrevistas realizadas 573 diferentes ocorrências de conteúdos transacionados na rede social decorrente das relações de aprendizagem estabelecidas pelos membros da organização estudada. As ocorrências foram distribuídas em onze categorias, cada qual sendo apresentada com uma definição aglutinadora das ocorrências, um resumo dos conteúdos ali agrupados e trechos de entrevistas com o intuito de exemplificar a natureza dos conteúdos transacionados referentes a cada categoria.

Para atender ao terceiro objetivo específico da presente pesquisa, *caracterizar os processos de aprendizagem – políticas, programas e trilhas de aprendizagem – do ponto de vista tanto dos gestores quanto dos colaboradores da organização*, inicialmente foram identificados os processos de aprendizagem por meio dos quais os entrevistados alegaram haverem aprendido os conteúdos transacionados nas onze redes de aprendizagem identificadas. Os processos foram agrupados em nove categorias e para cada categoria foi

apresentada uma definição aglutinadora das ocorrências assim como trechos de entrevistas com o intuito de exemplificar a natureza dos processos referentes a cada categoria.

Políticas, programas e trilhas de aprendizagem são termos com definições próprias na Teoria de Redes de Aprendizagem, da qual advieram os pressupostos para a proposição do terceiro objetivo específico da presente pesquisa. A discussão dos resultados demonstrou que o desenho de pesquisa aqui proposto apresenta-se uma possibilidade para pesquisas que adotem o modelo de Van Der Krogt (1995).

O presente estudo se propôs a contribuir para o campo de pesquisas em aprendizagem organizacional. Uma de suas contribuições advém da escolha da organização onde foi feito o levantamento de dados. Os pesquisadores que estudam organizações não governamentais, ou, dito de uma forma mais ampla, organizações do terceiro setor, em sua maioria o fazem sob outros enfoques, de maneira que não foram encontrados na literatura nacional – quando da elaboração do referencial teórico da presente investigação – outros trabalhos envolvendo a caracterização da aprendizagem organizacional dentro de uma organização não governamental. O fato do presente estudo ter identificado processos de aprendizagem e conteúdos aprendidos em uma organização dessa natureza pode contribuir com pesquisas que busquem elementos que justifiquem tratar tais organizações a partir de abordagens e pressupostos específicos.

Outra contribuição do presente trabalho à produção científica dos estudos em administração trata da caracterização da aprendizagem em uma organização cruzando informações relativas aos conteúdos aprendidos com os processos por meio dos quais a aprendizagem aconteceu. Situações de trabalho diferentes despertam interesses e necessidades de aprendizagem diferentes. A depender da natureza do conteúdo que se aprende, certos processos de aprendizagem são mais recorrentes ou funcionam melhor do que outros. Quanto maior o número de variáveis a se cruzar na caracterização das situações de aprendizagem melhor a qualidade das inferências a serem produzidas pelos pesquisadores acerca das relações de causa e efeito que poderão ser levantadas para elucidação dos fenômenos estudados.

Ainda uma outra contribuição da investigação aqui documentada diz respeito à busca da compreensão de fenômenos de aprendizagem em organizações, a partir da análise de gráficos em rede onde a aprendizagem aparece como fruto de relações dinâmicas entre os diversos atores. O uso do método de análise de rede permitiu caracterizar as ligações que se estabelecem entre os membros de uma organização e explicar como delas decorre o surgimento de uma intrincada rede de relações interpessoais.

Como limitação ao trabalho realizado, encontra-se o pouco poder de generalização dos resultados encontrados para outras organizações, visto se tratar de um estudo circunscrito a uma única organização. A essa limitação soma-se o fato que as conclusões a que se chegou procuram retratar a realidade da organização no período escolhido como escopo para levantamento de dados, não possuindo, portanto, poder preditivo. Outra limitação é a existência de circunstâncias que impediram, em um primeiro momento, a coleta de dados junto a todos os membros ativos da organização no período delimitado para o estudo, e, em um segundo momento, a retomada da coleta de dados em campo para confronto com um grupo menor, porém mais influente de entrevistados – prevista no desenho de pesquisa do projeto que norteou a presente investigação.

Outra limitação do estudo reside no fato de as entrevistas terem sido realizadas no segundo semestre de 2009 sendo que as respostas trataram de fatos ocorridos nos anos de 2007 e 2008. Essa distância temporal tende a enviesar as respostas dos entrevistados por depender muito da maneira como cada um individualmente se lembra e relata fatos ocorridos, alguns após mais de dois anos passados.

Isso posto, os achados aqui relatados e discutidos não exaurem as possibilidades de compreensão das características das relações existentes entre aprendizagem em organizações e redes sociais quanto a conteúdos transacionados e processos de aprendizagem, em uma organização não governamental.

Sugere-se, para fins de pesquisas futuras, a replicação do desenho de pesquisa em outras organizações, para fins de comparação e levantamento de uma quantidade maior de dados que permita inferir relações de causa e efeito na configuração das redes de aprendizagem estudadas.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ONGs (ABONG). **Carta de princípios da Associação Brasileira de ONGs**. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.abong.org.br>>. Acesso em: 15 mai. 2009.
- AGUIAR, A. B.; MARTINS, G. A. A teoria das estruturas organizacionais de Mintzberg e a gestão estratégica de custos: um estudo nas ONGs paulistas. **Revista de Contabilidade e Finanças**. São Paulo, Edição Comemorativa, p. 51-64, set. 2006.
- ASSOCIAÇÃO IMAGEM COMUNITÁRIA (AIC). **Projeto de estruturação organizacional da Associação Imagem Comunitária**. Belo Horizonte, 2007a.
- ASSOCIAÇÃO IMAGEM COMUNITÁRIA (AIC). **Planejamento estratégico**. Belo Horizonte, 2007b.
- AIKEN, M.; BRITTON, B. The Learning organization and the voluntary sector. In: COOK, J.; STANFORTH, D.; STEWART, J. **The learning organisation in the public services**. Gower, 1997.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento organizacional e gestão**, v. 12, n. 2, p.199-220, 2006.
- ARGOTE, L. et al. Knowledge transfer in organizations: learning from the experience of others. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 82, n. 1, p. 1-8, mai. 2000.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- ARNDT, J. R. L; OLIVEIRA, L. G. M. A racionalidade e a ética da ação administrativa na gestão de organizações do Terceiro Setor. In: PIMENTA, S. M.; SARAIVA, L. A. S.; CORRÊA, M. L. (Orgs.). **Terceiro setor: dilemas e polêmicas**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- AZEVEDO, D.; BITENCOURT, C. C.; VACCARO, G. L. R. Competências do coordenador de voluntários: um estudo exploratório em organizações da sociedade civil de Porto Alegre. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.
- BAILEY, D. E.; BARLEY, S. R. **Learning ecologies at work: teaching and learning as everyday activity**. Working Paper, Center for Work, Technology and Organizations, Stanford University, 2006.
- BAPUJI, H.; CROSSAN, M. From questions to answers: reviewing organizational learning research. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 397-417, 2004
- BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1979.
- BASTOS, ANTONIO VIRGÍLIO B.; SANTOS, MARIANA VIANA. Redes sociais informais e compartilhamento de significados sobre mudança organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n.3, p. 27-39, jul./set. 2007
- BELL, S. J.; WHITWELL, G. J.; LUKAS, B. A. Schools of thought in organizational learning. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 30, n. 1, p. 70-86, 2002.
- BLOCH, D.; BORGES, N. Organisational learning in NGOs: an example of an intervention based on the work of Chris Argyris. **Development in Practice**, v. 12, n. 3/4 p. 461-472, ago. 2002.

British Overseas NGOs for Development (BOND). **A BOND approach to quality in non-governmental organisations: putting beneficiaries first**. August 2006. Disponível em: <http://www.bond.org.uk/data/files/a_bond_approach_to_quality.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2009.

BOSE, M. **Gestão de pessoas no terceiro setor**. 2004. 219 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRANDÃO, D. B. **Avaliação com intencionalidade de aprendizagem**: contribuições para a teoria da avaliação de programas e projetos sociais. 2007. 85 f. Dissertação (Mestrado em educação: currículo) Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITTON, B. **Management development in save the children**: building a learning organization. Unpublished MBA dissertation, University of Edinburgh, 1995.

BRITTON, B. **The learning NGO**. Occasional Papers Series, n. 17, Oxford: INTRAC, 1998. Disponível em: <<http://www.intrac.org/docs/OPS17.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

BRITTON, B. **Learning for change**: principles and practices of learning organizations. Stockholm: Swedish Mission Council, 2002. Disponível em: <http://www.missioncouncil.se/download/18.5b4c3f30107c27e2cd5800010306/02_5_learning_for_change.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2009.

BRITTON, B. (2005). **Organisational learning in NGO's**: creating the motive, means and opportunity. Praxis Paper, n 3. Oxford: The International NGO Training and Research Centre, 2005. Disponível em: <<http://www.intrac.org/pages/PraxisPaper3.html>>. Acesso em: 15 mai. 2009

CAMARGO et al. **Gestão do terceiro setor no Brasil**: estratégias de captação de recursos para organizações sem fins lucrativos. 2 ed. São Paulo: Futura, 2002.

CAMPO, J. D. S. P. G. et al. Exploratory study of organizational learning network within a Spanish high-tech company. **Zb. rad. Ekon. fak. Rij.** v. 26, n. 2, p. 257-277, 2008.

CASTRO, I. C. A. **Uma ferramenta para análise da comunicação organizacional através de redes sociais**. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado profissional em redes de computadores) Departamento de ciências exatas e de computação, departamento de engenharia e arquitetura, Universidade Salvador – UNIFACS, Salvador, 2005.

COELHO, S. C. T. **Terceiro setor**: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos. São Paulo: SENAC, 2000.

CROSSAN, M. M. et al. Organizational learning: dimensions for a theory. **The International Journal of Organizational Analysis**, v. 3, p. 337-60, 1995.

CROSSAN, M. M.; GUATTO, T. Organizational learning research profile. **Journal of Organizational Change Management**, 9, 107-112, 1996.

CURADO, I. B. Responsabilidade legal, responsabilidade social e compromisso social: uma questão de autoridade? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

DAFT, R.L.; WEICK, K.L. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284-95, 1984.

- DAY, G. S. Continuous learning about markets. **California Management Review**, Summer, p. 9-31, 1994.
- DIEKERS, M. et al. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- DIMOVSKI, V. **Organizational learning and competitive advantage: a theoretical and empirical analysis**. Doctoral dissertation. Cleveland, 1994.
- DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático**. Texto online. Disponível em : <http://www.rihs.ufscar.br/pdf/sobre_hs.pdf > Acesso em 23 de abril de 2010.
- DURAND T. Savoir, savoir-faire et savoir-être: repenser les compétences de l'entreprise. In: CONFÉRENCE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE MANAGEMENT STRATÉGIQUE, 6., Montréal, 1997. **Actes...** Montreal: Association Internationale de Management Stratégique, 1997. V.1, p. 377-391.
- EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Eds.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.
- EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. **Human Relations**, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, set. 1997.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice? **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.
- EDWARDS, M.; HULME, D. **Non-governmental organizations – performance and accountability: beyond the magic bullet**. London: Save the Children/Earthscan, 1995
- ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Eds.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ELKJAER, B. Organizational learning – the third way. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.
- ELLIS, S.; SHPIELBERG, N. Organizational learning mechanisms and manager's perceived uncertainty. **Human Relations**, v. 56, n. 10, p. 1233-1254, 2003.
- FALCONER, A. P. **A promessa do terceiro setor – um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão**. São Paulo, 1999. (Ensaio baseado na dissertação de mestrado em Administração defendida pelo autor na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo em julho de 1999)
- FERREIRA, V. C. P. **ONGs no Brasil: um estudo sobre suas características e fatores que têm induzido seu crescimento**. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em Administração) Escola de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2005.
- FINGER, M.; BRAND, S. B. Conceito de "organização de aprendizagem" aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Eds.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FIOL, M. C.; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, n.10, p. 803-813, 1985.

FISCHER, R. M. Networks, terceiro setor e desenvolvimento social: a construção de um banco interativo de projetos sociais na Amazônia Legal. **Revista de Administração**, São Paulo, v.36, n.3, p.28-35, jul./set. 2001.

FISCHER, R. M. **O desafio da colaboração**. São Paulo: Gente, 2002.

FOWLER, A. **Striking a balance**: a guide to enhancing the effectiveness of NGOs in international development. London: Earthscan, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRIEDMAN, V. J.; LIPSHITZ, R.; POPPER, M. The mystification of organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 14, n.1, p. 19-30, mar. 2005.

GONÇALVES; C. A.; MEIRELLES, A. M. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

HANNEMAN, R. A.; RIDDLE, M. **Introduction to social network methods**. Riverside, CA: University of California, 2005. Disponível em: <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/nettext/Introduction_to_Social_Network_Methods.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2009.

HAYTHORNTHWAITE, C. Learning and knowledge networks in interdisciplinary collaborations. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 57, n. 8, p. 1079–1092, jun. 2006.

HUBER, G. P. **Organizational learning**: the contributing processes and the literatures. **Organization Science**, v. 2, n. 1, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March, p. 88-115, 1991.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada (IBGE/IPEA). **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil - 2002**. 2 ed. Estudos e Pesquisa Informação Econômica, n. 4, 2004.

IIZUKA, E. S.; SANO, H.. O terceiro setor e a produção acadêmica: uma visita aos anais dos ENANPAD's de 1990 a 2003. **Revista Integração**, ano 8, n. 48, mar. 2005.

ISIDRO-FILHO, A. **Mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações: análise de suas relações com a liderança em uma organização financeira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, Fall, p.37-50, 1993.

KLIMECKI, R.; LASSLEBEN, H. Modes of organizational learning. **Management Learning**, v. 29, n. 4, p. 405-430, 1998.

LANDIM, L. **Para além do mercado e do estado?** Filantropia e cidadania no Brasil. Rio de Janeiro, ISER, Série Textos de Pesquisa, 1993a.

LANDIM, L. **A invenção das ONGs**: do serviço invisível à profissão impossível. 1993. 239 f. Tese (Doutorado em antropologia social) Museu nacional e UFRJ. Rio de Janeiro, 1993b.

- LANDIM, L. Múltiplas identidades das ONGs. In: Sérgio Haddad (ORG.) **ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: ABONG, 2002.
- LAZZARINI, S. G. Mudar tudo para não mudar nada: analisando a dinâmica de redes de proprietários no Brasil como 'Mundos Pequenos'. **IBMEC Working Paper**, v. 32, 2007.
- LEE, S.; COURTNEY, J.; O'KEEFE, R. A system of organizational learning using cognitive maps. **International Journal of Management Science**, v. 20, 1992.
- LEVINTHAL, D. A.; MARCH, J. G. The myopia of learning. **Strategic Management Journal**, v. 14, p. 95-112, 1993.
- LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p. 319-340, 1988.
- LEWIS, D; MADON, S. Information systems and nongovernmental development organizations: advocacy, organizational learning, and accountability. **The Information Society**, v. 20, p. 1-10, 2004.
- LIPSHITZ, R.; POPPER, M.; OZ, S. Building learning organizations: the design and implementation of organizational learning mechanisms. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 32, p. 292-305, 1996.
- MARTES, A. C. B. **Redes sociais e empresas II: relatório final do projeto "Redes Sociais e Empresas"**. FGV-EAESP/GVPesquisa, Relatório de Pesquisa n. 18, 2005.
- MEIRA, L. C. C.; ROCHA, G. S. Modelos de gestão de ONGs ambientalistas: um estudo comparativo em três organizações baianas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.
- MELO, A. et al. Metodologia: o jogo e a reinvenção. In: LIMA, R. P. **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica / Associação Imagem Comunitária, 2006.
- MENESCAL, A. K. História e gênese das organizações não-governamentais. In: GONÇALVES, H. S. (Org.). **Organizações não governamentais: solução ou problema?** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- MIZRUCHI, M, S. Análise de redes sociais: avanços recentes e controvérsias atuais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 3, 2006.
- MURRAY, P.; DONEGAN, K. Empirical linkages between firm competencies and organizational learning. **The Learning Organization**, v. 10, n. 1, p. 51-62, 2003.
- NEDEVA, S. **Understanding and managing networks: a guided tour in a terminological jungle**. Barcelona: IESE, 2000.
- NELSON, R. O uso da análise de redes sociais no estudo das estruturas organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 24, n. 4, p. 150-157, 1984
- NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 10. ed. RJ: Campus, 1997.
- ONozato, E. **Processo de criação de organizações com fins sociais: estudo de casos múltiplos na cidade de Curitiba – Paraná**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Administração) Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

- PEREIRA, L. C. B.; PETRUCCI, V. L.; SCHWARZ, L. **Administração pública gerencial – a reforma de 1995**: ensaios sobre a reforma administrativa brasileira no limiar do século XXI. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- PIMENTA, S. M.; SARAIVA, L. A. S.; CORRÊA, M. L. (Orgs.). **Terceiro setor**: dilemas e polêmicas. São Paulo: Saraiva, 2006.
- POELL, R. F. et al. Learning-network theory: organizing the dynamic relationships between learning and work. **Management Learning**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2000.
- POELL, R. F. **Organizing work-related learning projects**: a network approach. Unpublished doctoral dissertation, University of Nijmegen, Nijmegen, The Netherlands, 1998.
- POELL, R. F.; VAN DAM, K; VAN DEN BERG, P. T. Organising learning in work contexts. **Applied Psychology: an International Review**, v. 53, n. 4, p. 529–540, 2004.
- POELL, R. F.; MOORSEL, M. The learning network theory: its contribution to our understanding of work based learning projects and learning climate. 1996.
- POELL, R; VAN DER KROGT, F. J. Learning-program creation in work organizations. **Human Resource Development Review**, v. 2, n. 3, p. 252-272, set. 2003
- POELL, R; VAN DER KROGT, F. J. **The contribution of social networks to individual learning in service organizations**. Paper presented at the International Research Conference in The Americas of the Academy of Human Resource Development. Indianapolis, fev./mar. 2007.
- RODAN, S. Organizational learning: effects of (network) structure and (individual) strategy. **Comput. Math. Organ. Theory**, v. 14, p. 222–247, 2008.
- ROPER, L.; PETTIT, J. Development and the learning organisation: an introduction. **Development in Practice**, v. 12, n. 3/4, p. 258-271, ago. 2002.
- ROSSONI, L.; HOCAYEN-DA-SILVA, A. J.; JÚNIOR, I. F. Aspectos estruturais da cooperação entre pesquisadores no campo de administração pública e gestão social: análise das redes entre instituições no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 6, p. 1041-67, nov./dez. 2008.
- SANCHEZ, R. **Knowledge management and organizational competence**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2001.
- SCHWANDT, D.; MARQUARDT, M. **Organizational learning**: from world-class theories to global best practices. Boca Raton: St Lucie, 2000.
- SCOTT, J. **Social network analysis**. London: Sage Publications, 2000.
- SILVA, M. O. S. (Org) **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo, Veras Editora, 2001
- SIMON, H. Bounded rationality and organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 125-34, 1991.
- ŠKERLAVAJ, M.; DIMOVSKI, V. Towards a network perspective of intra-organizational learning: bridging the gap between the acquisition and participation perspectives. **Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management**, v. 2, p. 43-58, 2007.
- ŠKERLAVAJ, M.; DIMOVSKI, V. Social network approach to organizational learning. **Journal of Applied Business Research**, v. 22, no. 2, p. 89-97, 2006.

- SLATER, S. F.; NARVER, J. C. Market orientation and learning organization. **Journal of Marketing**, v. 59, n. 3, p. 63-74, 1995.
- SMITH, K. A.; VASUDEVAN, S. P.; TANNIRU, M. R. Organizational learning and resource-based theory: an integrative model. **Journal of Organizational Change Management**, v. 9, n. 6, p. 41-53, 1996.
- SOUZA, H. As ONGs na década de 90. **Políticas Governamentais**. Rio de Janeiro, Ibase, v. 7 n. 68, p. 20-24, abr/maio 1991
- STATA, R. Organizational learning: the key to management innovation. **Sloan Management Review**, v. 30, p. 63-74, 1989.
- SWIERINGA, J.; WIERDSMAN, A. **Becoming a learning organization: beyond the learning curve**. Wokingham: Addison-Wesley, 1992.
- TENÓRIO, F. G. (Coord) **Avaliação de projetos comunitários: uma abordagem prática**. São Paulo, Ed. Loyola/CEDAC, 1995.
- TENÓRIO, F. G. Um espectro ronda o terceiro setor: o espectro do mercado. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 5, p. 85-102, set./out. 1999.
- TENÓRIO, F.G. (Org.) **Gestão de ONGs: principais funções gerenciais**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- TEODÓSIO, A. S. S. Mitos do voluntariado no Brasil: para além de boas intenções. **Revista Integração**, ano 7, n. 38, mai. 2004.
- TEODÓSIO, A. S. S. ; VENEROSO, R. S.; PENA, R. P. M. Nada de novo no front: caminhos e descaminhos do voluntariado e do capital social como formas de ativismo comunitário. In: PIMENTA, S. M.; SARAIVA, L. A. S.; CORRÊA, M. L. (Orgs.). **Terceiro setor: dilemas e polêmicas**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- TORO, J. B. O papel do terceiro setor em sociedades de baixa participação. In: IOSCHPE, E. B. **3º setor - desenvolvimento social sustentado**. 2 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- UNITED NATIONS (UN). Department of Economic and Social Affairs. Statistics Division. **Handbook on non-profit institutions in the system of national accounts**. Studies in Methods, Series F, n. 91. Nova Iorque, UN: 2003.
- VAN DER KROGT, F. J. **Leren in netwerken: Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie** [Learning in networks: the many-faceted job of organizing learning networks with a view to humanity and work relevance]. Utrecht: Lemma, 1995.
- VAN DER KROGT, F. J. The learning network theory. The tensions between learning systems and work systems in organizations. **Human Resource Development Quarterly**, v. 9, n. 2, p. 157-178, 1998.
- VAN DER KROGT, F. J.; VERMULST, A. A. Beliefs about organising learning: a conceptual and empirical analysis of managers' and workers' learning action theories. **International Journal of Training and Development**, v. 4, n. 2, p. 124-137, 2000.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- VERSIANI, A. F.; FISCHER, A. L. A aprendizagem organizacional como um campo específico de conhecimento no cenário dos estudos organizacionais. **Revista Economia & Gestão**, v. 8, n. 18, 2008.

VIDAL et al. Terceiro setor à luz da Teoria Crítica: racionalidade da gestão de ONGs. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

WASSERMAN, S; FAUST, K. **Social Network Analysis: methods and applications.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.