



Ambiente de Aprendizagem e Cultura Organizacional na All About Dance Academia

*Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade
do Porto no âmbito do Curso do 2º Ciclo de Estudos conducente
ao grau de Mestre em Gestão Desportiva de acordo com
o Decreto de Lei nº 74/2006 de Março*

Orientadora: Prof. Doutora Ana Luísa Pereira

Vitor Manuel Campos Brandão de Sousa Fontes

Porto, Outubro de 2011

Ficha de catalogação

FONTES, V. (2011): Ambiente de Aprendizagem e Cultura Organizacional na All About Dance Academia. Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Agradecimentos

A realização de um trabalho desta natureza carece de constantes orientações, análises ou aferições, mudanças de rumo e correcções, pressupondo ainda uma grande dose de paciência por parte de quem se atreve ou disponibiliza a ajudar. Por este motivo, gostaria de expressar o meu profundo e sentido agradecimento a todos os envolvidos, directa ou indirectamente;

À Prof. Doutora Ana Luísa Pereira gostava de agradecer a sua simpatia, a sua constante disponibilidade e a sua imprescindível ajuda que excederam em muito a simples orientação deste trabalho.

Ao Prof. Doutor Rui Garcia, gostaria de agradecer o facto de me ter permitido utilizar o seu gabinete nas reuniões semanais e por toda a simpatia e importante colaboração.

Gostava de agradecer a toda a família All About Dance, nomeadamente professores, alunos e encarregados de educação pela dedicação, empenho e perseverança manifestados ao longo dos 10 anos de existência da escola. A escola são vocês todos.

Gostava de agradecer à Patricia Pires, sócia, amiga e confidente. Sem ela o sonho All About Dance não existiria.

Gostava também de agradecer ainda à minha família, pela paciência e ajuda demonstradas. Mãe obrigado pelos conselhos, Pai obrigada pela orientação, Nuno obrigado por toda a tua importante colaboração neste trabalho.

Este trabalho é dedicado à minha avó.

Índice Geral

Índice de Esquemas	IX
Índice de Quadros	X
Índice de Imagens	X
Resumo Geral	XI
Abstract	XIII

1– Introdução Geral	1
2 – Cultura e aprendizagem nas organizações	5
2.1 – O conceito de aprendizagem	5
2.2 – O conceito de aprendizagem organizacional	8
2.3 – Modelos de aprendizagem organizacional	9
2.3.1 – Modelo de MARCH e OLSEN (1976)	11
2.3.2 – Modelo de DAFT e WEIK (1984)	12
2.3.3 – Modelo de HUBER (1991)	13
2.3.4 – Modelo de KIM (1993)	14
2.3.5 – Modelo de NEVIS et al. (1995)	18
2.3.6 – Modelo de ABLETT e REYNOLDS (1996)	20
2.3.7 – Modelo de SCHWANDT (1996)	24
2.3.7.1 - Subsistema de Interface Ambiental	25
2.3.7.2 - Subsistema de Acção – Reflexão	25
2.3.7.3 - Subsistema de Estruturação	25
2.3.7.4 - Subsistema de Significado e Memória	25
2.3.8 – Modelo integrado para o estudo da Aprendizagem Organizacional (Sílvia Santana, 2005)	26
2.4 - A Cultura como variável organizacional	31
2.5 – Aprendizagem e Cultura Organizacionais	37

3 – Campo Metodológico	41
3.1 – A All About Dance Academia	42
3.1.1 – Evolução histórica da Academia	45
3.1.2 – Os locais de aula	55
3.1.3 – Os alunos	55
3.2 – O processo de recolha dos dados	56
3.2.1 – Pesquisa no terreno/observação participante	56
3.2.2 – As entrevistas semi-estruturadas	58
3.2.2.1 – Construção das entrevistas	59
3.2.2.2 – Marcação e realização das entrevistas	60
3.3 – <i>Corpus</i> de estudo	62
3.4 – A análise de conteúdo	62
3.4.1 – Construção das categorias de análise	63
3.4.1.1 – Categoria A1 – Visão compartilhada	65
3.4.1.2 - Categoria A2 –Trabalho em Equipa	65
3.4.1.3 - Categoria A3 – Acção monitorizada	68
3.4.1.4 - Categoria A4 – Visão sistémica	69
3.4.1.5 - Categoria A5 – Fluxo das informações	70
3.4.1.6 - Categoria A6 – Receptividade à inovação	71
3.5 – Procedimentos de Análise	73
 4 – Tarefa Descritiva e Interpretativa	 75
4.1 – Categoria A1 - Visão Compartilhada	77
4.2 – Categoria A2 - Trabalho em Equipa	80
4.2.1 – Subcategorias A2 - Relacionamento (A2R) e Comunicação (A2C)	82
4.3 – Categoria A3 - Acção Monitorizada	84
4.4 – Categoria A4 - Visão Sistémica	87
4.5 – Categoria A5 - Fluxo de Informações	89
4.6 – Categoria A6 - Receptividade à Inovação	93

5 – Conclusões	97
5.1 - Limitações do estudo	104
6 – Referências Bibliográficas	105
Anexos	CXI
Anexo 1 (Guião Entrevistas)	CXIII
Anexo 2 (CD Audio - Entrevistas)	CXV

Índice de Esquemas

Esquema 1: Modelo de MARCH e OLSEN (1976) para a aprendizagem organizacional (adaptado de MARCH e OLSEN, 1976)	11
Esquema nº 2: Modelo de DAFT e WEIK (1984) para a aprendizagem organizacional (adaptado de DAFT e WEIK, 1984).....	13
Esquema nº 3: Modelo simples para a aprendizagem individual (KIM, 1993)	15
Esquema nº 4: Modelo integrado para a aprendizagem organizacional (adaptado de KIM, 1993)	17
Esquema nº 5: Organização como sistema de aprendizagem (NEVIS et al. (1995)	18
Esquema nº 6: Modelo de NEVIS et al. (1995) (adaptado)	20
Esquema nº 7: Modelo de desenvolvimento molecular adaptado de ABLETT e REYNOLDS (1996) – 1ª parte	21
Esquema nº 8: Modelo de desenvolvimento molecular adaptado de ABLETT e REYNOLDS (1996) – 2ª parte	22
Esquema nº 9: Modelo de desenvolvimento molecular adaptado de ABLETT e REYNOLDS (1996) – 3ª parte	23
Esquema nº 10: Modelo de SCHWANDT para a aprendizagem organizacional (adaptado de SCHWANDT, 1996)	24
Esquema nº 11: Modelo para a aprendizagem organizacional (SANTANA, 2005)	28

Índice de Quadros

Quadro 1 – Definição da Empresa All About Dance.....	43
Quadro 2 – Recursos Humanos da All About Dance.....	44
Quadro 3 – Indicadores espectáculos All About Dance.....	54
Quadro 4 – Caracterização dos participantes.....	62
Quadro 5 – Designação das categorias, seu respectivo código e questões.....	74
Quadro 6 – Distribuição do número total de referências pelas respectivas categorias de análise.....	75
Quadro 7 – Distribuição do número referências de cada entrevistado pelas respectivas categorias de análise.....	76

Índice de Imagens

Imagem 1 – All About Dance Academia.....	42
Imagem 2 – Logótipo da All About Dance Produções em 2002.....	45
Imagem 3 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 3ª edição» – Europarque 2004.....	45
Imagem 4 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 4ª edição – Romeu e Julieta» Europarque 2005.....	46
Imagem 5 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 5ª edição – Século XX» Europarque 2006.....	47
Imagem 6 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 6ª edição – Mythos» – Europarque 2007.....	47
Imagem 7 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 7ª edição – Sete» – Europarque 2008....	48
Imagem 8 – Cartaz do espectáculo «Era uma Vez – Especial Natal 2008».....	49
Imagem 9 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 8ª edição – Tempo» – Europarque 2009.....	50
Imagem 10 – Logótipo da All About Dance 2009/2010.....	50
Imagem 11 – Cartaz do espectáculo «Era uma Vez – Especial Natal 2009».....	51
Imagem 12 – Cartaz do espectáculo «All About Dance Festival» – Julho 2010.....	51
Imagem 13 – Cartaz do espectáculo «PORQUÊ? – Especial Natal 2010».....	52
Imagem 14 – Cartaz do espectáculo «ARTBOOK» – Março e Abril de 2011.....	52
Imagem 15 – Cartaz do espectáculo «CINEMA» Europarque 2011.....	53
Imagem 16 – Companhia All About Dance, Semifinalistas do Programa televisivo da SIC “Portugal tem Talento”.....	53
Imagem 17 – Novo logótipo All About Dance Academia.....	53

Resumo Geral

Este trabalho apresenta os principais resultados de uma pesquisa, que teve como objectivo identificar a natureza do ambiente de aprendizagem organizacional existente na empresa All About Dance – Escola de Formação de Dança Lda. O marco conceptual explora os conceitos de aprendizagem e cultura em organizações e tem como pressuposto que existe uma relação de interdependência entre ambos, visto que se influenciam mutuamente. Foram entrevistados órgãos directivos e docentes com o mínimo de 4 anos de experiência na academia, tendo sido explorados seis factores indicados pela literatura como facilitadores da aprendizagem em organizações: *Visão Compartilhada; Trabalho em Equipa; Acção Monitorizada; Visão Sistémica; Fluxo das Informações, e Receptividade à Inovação*. Como tentativa de enquadramento conceptual de um caso vivido, são apresentadas algumas reflexões sobre a experiência passada e presente na empresa All About Dance, que denotam a importância e implicações que uma forte cultura organizacional de interacção e partilha, e a forma como esta é alimentada, têm para as pessoas, para a organização em si, para a sua rede/cadeia de valor e mesmo para a comunidade. A cultura representa o bilhete de identidade de uma organização, o seu cartão-de-visita; espelha sua personalidade, reflectindo seus valores, princípios, normas, regras de conduta e modelos de acção. O estudo e conhecimento da cultura All About Dance assume-se como um desafio pessoal, um culminar de um percurso de 10 anos de construção de uma identidade organizativa, de transmissão de valores e princípios a todos os elementos que, de uma forma ou de outra, fizeram e fazem parte daquilo que é o mundo dançante da All About Dance.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional, Cultura organizacional, All About Dance Academia.

Abstract

This study presents the main results of a research, which aim was to identify the nature of the learning organization context existing in the company “All About Dance – Escola de Formação de Dança Lda”. The conceptual mark explores the learning and culture constructs in organizations and it assumes that there is an interdependence connection between both, since they influence each other. Governing bodies and teaching staff, with at least 4 years of experience at the academy, were interviewed and six factors, indicated by the literature as learning facilitators in organizations, were explored: *Shared Vision; Teamwork; Monitored Action; Systemic Vision; Flow of Information; and Receptiveness to Innovation*. As a try of conceptual framework of an experienced case, there are shown some considerations of past and present experience in the company “All About Dance”, which indicate the value and involvement that a strong organizational culture of interaction and share, and the way it is created, have to people, to the organization itself, to its value network/chain and even to the community. Culture represents the identity card of an organization, its visiting card; it mirrors its personality, by reflecting its values, principles, rules, code of conduct and acting models. The study and acknowledgement of the All About Dance culture refers to a personal challenge, to the course climax of 10 years of an organizational identity construction, transmission of values and principles to every and each element that, in one way or another, were and are part of what can be called of the All About Dance dancing world.

Key-words: Learning Organization, Organizational Culture, All About Dance Academia.

1- Introdução Geral

Compreender o processo de aprendizagem em organizações tem sido uma tarefa tão complexa e desafiadora quanto entender a contribuição dos pressupostos culturais implicados nesse processo.

A relação social existente no interior das organizações acaba por ser ponto central na vida de todos, visto que as manifestações e impressões colhidas ao longo da vida acabam por se depositar no seio da instituição e o processo de formação da cultura empresarial, por sua vez, reverte-se na vida de cada um, causando efeito em dois sentidos. Todavia, esses *inputs* percebidos pelo núcleo da organização são devolvidos na forma de uma cultura que se materializa na identidade corporativa e que reverbera, correcta ou de modo distorcido, sob o modelo mental atribuído à organização pela imagem corporativa. Dessa relação podem advir aspectos positivos ou negativos à organização e, por consequência, à população interna, circunvizinha (comunidade) e consumidora, dependente em maior ou menor grau da vida da organização. A existência de modelos mentais partilhados (KIM, 1993) ou de representações sociais (DURAND et al., 1996) é vista como estando dependente da existência de processos de aprendizagem individuais, que se efectuam em função de uma competência e postulam uma caminhada heurística activa de compreensão e uma crítica imaginativa. Essa aprendizagem manifesta-se, pois, através do exercício de uma capacidade para aprender, ao mesmo tempo inata e adquirida, e desenvolve-se, enriquece-se e organiza-se mais correctamente pela interacção social e pela complementaridade dos estilos cognitivos (INGHAM, 1994). Por esses factores, pelos reflexos que o microcosmo organizacional leva para a sociedade, pensamos ser necessária uma permanente pesquisa que se debruce sobre as causas e os efeitos dessa inter-relação, estimulando os agentes gestores dessas instituições a avaliar os efeitos das actividades junto dos públicos de interesse. A proliferação de estudos relativos à cultura organizacional que se assiste há sensivelmente duas décadas, reflecte, na opinião de BILHIM (2006), a influência dos vários saberes (antropologia, sociologia, psicologia, teoria organizacional) nos campos epistemológico e teórico.

Actualmente, a aprendizagem em organizações parece não perder a centralidade das discussões, pois ainda é premente entender de que forma a cultura organizacional, as estruturas, os tipos de liderança, as políticas de gestão de pessoas, as relações entre os ambientes internos e externos, dentre muitos outros factores, podem induzir ou inibir o processo de aprendizagem no contexto de uma organização.

A literatura parece indicar que vários pressupostos da organização têm influência sobre o processo de aprendizagem e, por meio de elementos simbólicos criados e recriados nos contextos sociais, revelam a dimensão subjectiva que influencia a própria natureza do processo de aprendizagem. SENGE (1990), por exemplo, define as organizações de aprendizagem como sistemas sociais onde as pessoas se direccionam para a aprendizagem colectiva, comprometidas com resultados motivadores. Por outro lado SCHEIN (1984) realça a construção de uma cultura de aprendizagem nas organizações e GARVIN (1993, p. 78-91) sugere que a organização de aprendizagem é aquela que é habilitada na criação, aquisição e transferência de conhecimentos e que alterna os seus comportamentos a fim de reflectir os novos conhecimentos. Assim, a organização que aprende é descrita como a organização na qual as relações sociais que ocorrem entre seus membros são saudáveis, a comunicação desenvolve-se de forma ampla e aberta, a inovação e a mudança são encorajadas e aceites, e as pessoas percebem as relações de interdependência entre o seu trabalho e o trabalho de outros.

Pelo exposto, depreende-se que é crucial compreender o ambiente de aprendizagem organizacional, sendo fundamental identificar as características de um ambiente de aprendizagem organizacional nas quais a hierarquia, a formalização, a divisão do trabalho, a especificação clara dos papéis e responsabilidades dos diversos actores organizacionais, e a previsibilidade constituem elementos que moldam a sua cultura.

Assim sendo, a pesquisa que deu origem a este trabalho tem como objectivo investigar, segundo a percepção de actores internos, o tipo de ambiente de aprendizagem organizacional existente na escola de dança All About Dance Academia e a sua relação com a cultura desta organização. Na qualidade de sócio fundador desta empresa, de professor, de aluno e bailarino da escola, tenho-me, nos últimos 5 anos, apercebido de um fenómeno deveras interessante. Quando questionados sobre o sentimento que os prende à escola, a grande maioria dos alunos responde família. Os valores de união, de fraternidade, de cooperação e entreaajuda, de solidariedade e amizade estão profundamente enraizados nos alunos desta escola e têm sido a sua imagem de marca. *“Eu sou All About Dance”*, dizem os mais pequeninos com orgulho. Mas o que é ser All About Dance? Naturalmente o percurso de sucesso da escola ao nível de espectáculos poderia ajudar a encontrar uma resposta. Ser “All About Dance” é ser profissional, exigente, rigoroso, organizado, metódico e perfeccionista, inovador e arrojado, pois estas têm sido as principais qualidades apontadas pelos encarregados de educação dos nossos alunos e pelos espectadores dos nossos espectáculos. Mas será que realmente existe uma cultura All About Dance? Uma identidade organizacional que nos torna diferentes dos nossos concorrentes directos? Existe uma linguagem All About Dance? Os 14 campeonatos ganhos pela companhia de dança da escola e o seu estatuto de companhia semi-profissional com participações em eventos

internacionais e nacionais de relevo, a vitória de um dos nossos professores e bailarinos num concurso televisivo, os espectáculos esgotados, tudo isto são indicadores de uma força ganhadora transversal a todos os domínios de intervenção da escola. Mais de que um amor inequívoco à dança, existe um amor incondicional à causa All About Dance. Como explicar tal facto? O entendimento desta ligação afectiva dos alunos à escola e da incorporação daquilo que são os valores estruturantes da mesma passa, inequivocamente, pela clarificação e entendimento do ambiente de aprendizagem organizacional que caracteriza a Academia All About Dance. Neste contexto, o objectivo do trabalho é compreender como os actores que fazem parte da Academia vivem a mesma e a entendem como organização, isto é, pretende-se com este trabalho adquirir elementos para descrever e compreender o ambiente de aprendizagem e cultura organizacional da All About Dance Academia.

2 – Cultura e aprendizagem nas organizações

2.1 – O conceito de aprendizagem

De acordo com ROBBINS (1999, p.45), a aprendizagem envolve qualquer mudança no comportamento que ocorre como resultado de uma experiência e, dentro desta lógica, só há aprendizagem se houver mudança nas acções, nos processos, pensamentos ou atitudes e estes devem estar acompanhados de uma mudança de comportamento. Por outro lado, FLEURY & FLEURY (1997, p. 19) manifestam opinião diferente no que diz respeito à obrigatoriedade de mudança de comportamento, pois consideram que a aprendizagem é um processo de mudança, fruto de prática ou experiência anterior, que pode vir, ou não, a traduzir-se ou manifestar-se em mudança perceptível de comportamento.

Thorndike¹, um dos primeiros associacionistas, estabeleceu três leis principais de aprendizagem:

1. A lei da Prontidão (demonstra a importância da antecipação neurológica);
2. A lei do Exercício (demonstra a importância da prática);
3. A lei do Efeito (demonstra a importância da motivação).

Por outro lado, Pavlov ² descobriu várias relações sistémicas entre estímulos e respostas, sob a forma de lei. Demonstrou como a aprendizagem pode ocorrer através do condicionamento, uma associação treinada entre estímulos e uma dada resposta. De acordo com Guthrie³, toda a aprendizagem era resultado de uma sequência de estímulos e respostas. Este psicólogo da tradição comportamentalista – associacionista não via a necessidade de utilizar conceitos como motivação ou reforço para explicar a aprendizagem.

¹ Em 1899, Edward Lee Thorndike publicou um artigo intitulado “Animal Intelligence” lançando-se assim para vanguarda do emergente campo da Psicologia da Aprendizagem.

² Ivan Pavlov, filósofo russo desenvolveu um trabalho notável no âmbito da Psicologia Fisiológica, tendo inclusive ganho, em 1904, o prémio Nobel da medicina pelo seu trabalho sobre a actividade digestiva dos cães.

³ Edwin Guthrie foi por excelência o comportamentalista – associacionista. Postulou a lei da aprendizagem por associação ou contiguidade. De acordo com Guthrie, se um determinado estímulo ou padrão de estímulos for seguido de uma resposta, então a próxima vez que esse estímulo aparecer, seguir-se-á a mesma resposta.

Por outro lado, o primeiro dos psicólogos cognitivistas-gestaltistas, Wertheimer⁴, estava preocupado em saber como é que o indivíduo que aprende adquire compreensão e discernimento, quando confrontado com um problema.

Outro dos psicólogos cognitivistas-gestaltistas, Tolman, considera que a aprendizagem ocorre quando um novo estímulo é associado a um anteriormente encontrado e por isso significativo.

A título de curiosidade, SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993) referem que os primeiros estudos experimentais sobre aprendizagem foram conduzidos por Ebbinghaus⁵ no final do século XIX e que destes estudos surgiram matrizes fundamentais para a área da psicologia da aprendizagem.

Os costumes, as leis, a linguagem e as instituições sociais parecem assim desenvolver-se e perpetuar-se, como resultado da capacidade do homem de aprender e transferir esse conhecimento e aprendizado para outros, multiplicando e dando-lhe nova perspectiva. Não existe uma explicação única sobre o modo como as pessoas aprendem e porque aprendem, porém, parece existir um consenso no sentido de que a aprendizagem implica uma mudança no desempenho, fruto da experiência (CAMPOS, 1998; CRAWFORD, 1994; FLEURY e FLEURY, 1995; WALKER, 1969; WICK, 1993). Kim (1998, p. 64) define aprendizagem individual como o *“aumento da capacidade de alguém realizar acções eficazes”*.

Esse autor divide a aprendizagem em dois tipos:

- **Operacional:** vinculada à aquisição de habilidades.
- **Conceptual:** ligada ao desenvolvimento de um arranjo teórico e referencial sobre um dado conhecimento.

Esses dois tipos são complementares se examinados à luz da proposta de Ciclo de Aprendizagem de Kolb⁶, que se pauta no modelo cognitivo. Essencialmente, este modelo faz com que se perca mais tempo a pensar numa tarefa, a modificá-la e a adaptá-la aos nossos comportamentos. Fundamentalmente, reparte-se o procedimento de aprendizagem em quatro etapas: a experiência concreta (mergulha-se no problema ou na tarefa), a observação reflexiva (o que se passou? o que observei?), a conceptualização abstracta (o que significa?) e a

⁴ Max Wertheimer fundou a escola da psicologia chamada gestaltismo, ou configuracionismo. Esta corrente de pensamento considerava inútil estudar pequenas partes dos conceitos psicológicos, como a percepção ou a aprendizagem. Estudar partes isoladas não se justifica, pois modificar uma parte necessariamente modifica o todo.

⁵ Na Alemanha durante a década de 80, Hermann Ebbinghaus realizou o primeiro estudo experimental da aprendizagem, trabalho este pioneiro, que mais tarde lhe daria o título de “Pai da Psicologia da Aprendizagem”.

⁶ O livro publicado em 1984 por David Kolb, *«Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development»*, apresenta um paradigma que permite perceber o procedimento ao qual os indivíduos, os grupos e os organismos recorrem para dar um sentido às suas experiências.

experiência activa ou a planificação (o que vai acontecer de seguida? o que tenho de fazer de uma forma diferente da próxima vez?).

Estas quatro etapas de aprendizagem fazem-se acompanhar de estilos de aprendizagem e estes estilos descrevem as preferências das pessoas no procedimento de aprendizagem. Eis um resumo dos quatro tipos de KOLB (1984):

- **Concreto/Reflexivo (tipo 1):** Uma pergunta típica colocada pelas pessoas que preferem este estilo de aprendizagem é “Porquê?”. Os aprendentes concretos/reflexivos reagem bem às explicações acerca da ligação entre o material das aulas e as suas experiências, os seus interesses e a sua futura carreira. Para ser eficaz com os alunos de tipo 1, o professor deve ser motivador.
- **Distraído/Reflexivo (tipo 2):** Uma pergunta típica colocada pelas pessoas que preferem este estilo de aprendizagem é “O quê?”. Os aprendentes distraídos/reflexivos reagem à informação apresentada de forma organizada e lógica e os períodos de reflexão são vantajosos para eles. Para ser eficaz com os alunos do tipo 2, o professor deve servir de especialista.
- **Distraído/Activo (tipo 3):** Uma pergunta típica colocada pelas pessoas que preferem este estilo de aprendizagem é “Como?”. Os aprendentes distraídos/activos reagem às ocasiões de trabalhar activamente em tarefas bem definidas e de aprender por tentativas e erros num meio que lhes permite errar em segurança. Para ser eficaz com os alunos do tipo 3, o professor deve servir de guia, fornecendo um exercício guiado e com comentários.
- **Concreto/Activo (tipo 4):** Uma pergunta típica colocada pelas pessoas que preferem este estilo de aprendizagem é “O que acontece se?”. Os aprendentes concretos/activos gostam de aplicar o material das aulas em novas situações para resolverem problemas reais. Para ser eficaz com os alunos de tipo 4, o professor não deve intervir, maximizando as ocasiões para os alunos descobrirem as coisas por eles próprios.

Ao descrever o ciclo de Kolb, GOLD (1995) sugere que, no referido modelo, a aprendizagem ocorre se houver a compreensão da experiência e como esta se transforma, envolvendo um ciclo composto de quatro etapas:

1. **Experiência concreta;**
2. **Observação reflexiva;**
3. **Conceituação abstracta;**
4. **Experimentação activa.**

O conceito de aprendizagem pode ser entendido e apresentado de diferentes modos, pelo que os problemas começam logo pela possibilidade de encontrar uma definição comum para o termo. Para este trabalho importa especificar o tipo de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem organizacional, já que é esta que está implicada na nossa questão de partida.

2.2 – O conceito de aprendizagem organizacional

A temática da aprendizagem organizacional tem gerado inúmeras questões, principalmente relacionadas com a existência do fenómeno e com a sua natureza que têm dividido os investigadores. Para certos autores, a aprendizagem organizacional não existe nem pode existir, já que só o indivíduo pode aprender. O que existe, sim, é uma aprendizagem individual em contexto organizacional (SIMON, 1991). Numa outra vertente, certos investigadores defendem a centralidade do conceito de informação no processo de aprendizagem. Para eles, aprendizagem envolve aquisição, interpretação, distribuição e armazenamento de informação (HUBER, 1991). De acordo com KIM (1993), definir aprendizagem como a aquisição de conhecimento ou capacidades é emprestar ao conceito dois significados, o “*saber porquê*” e o “*saber como*”, isto é, aprendizagem conceptual e aprendizagem operacional. Outros argumentam que a perspectiva cognitiva/ computacional não é relevante no estudo da aprendizagem organizacional, já que esta resulta da comunicação e da interacção entre as pessoas e nem a comunicação nem a interacção têm natureza computacional (DURAND et al., 1996). Por outro lado, FLEURY e FLEURY (1995) sugerem que o processo de aprendizagem, numa organização, não só envolve a construção de novos mapas cognitivos, que possibilitem compreender melhor tudo o que se passa no seu ambiente externo e interno, como também a definição de novos comportamentos, que comprovem a efectividade da aprendizagem. Na opinião de ARGYRIS e SCHÖN (1996), a aprendizagem organizacional representa um conjunto de práticas e comportamentos que ajudam a empresa a transcender o modelo de simples manutenção do conhecimento, procurando questionar o que aprendeu, reavaliando constantemente os seus princípios. Para DOUGLAS (1986), a aprendizagem organizacional implica uma reestruturação da cultura da empresa, criando, na organização, um estado de espírito que oriente seus membros para o entendimento do pensamento complexo e sua aplicação ao conhecimento técnico. No entanto, convém ter presente que a aprendizagem em organizações tem também um lado negativo. WEICK e WESTLEY (1996) e WEICK (2002) chamam a atenção para o facto das organizações aprenderem, também, o que é errado⁷.

⁷ Exemplo disso é o caso da empresa americana ENRON, divulgado em 2002 pela imprensa, que adoptou condutas éticas não adequadas nas suas relações com os accionistas e com o governo.

DOGSON (1993) sugere que na aprendizagem organizacional, deve ser levado em conta o processo de interacção social que ocorre nas organizações e, que essa interacção, só pode ser compreendida à luz da cultura organizacional vigente. A aprendizagem individual ocorre e é transferida, tornando-se um evento colectivo e, portanto, compartilhado, podendo modificar a cultura e direccionar novos modos de pensar e aprender. A aprendizagem e cultura assumem-se, assim, como dois conceitos interdependentes.

Apesar da importância da cultura para analisar os eventos do dia-a-dia nas organizações, a mesma tem pouca visibilidade para as pessoas que nela estão imersas. A dificuldade de se entender a cultura de uma organização deve-se ao facto de o seu processo de criação e desenvolvimento pressupor valores que se consolidam ao longo do tempo, premissas compartilhadas, resultantes de uma realidade histórica socialmente construída. Esses pressupostos básicos, cuja essência inclui os valores dos grupos sociais que compõem a organização, podem ser concebidos como aquilo tido como verdade absoluta e inquestionável na vida de uma organização (SCHEIN, 1984, 1987; FREITAS, 1991).

Como resultado da controvérsia em torno do assunto, têm surgido diversos modelos para o fenómeno, mas, até agora, nenhum parece ter sido particularmente aclamado e aceite (FIOL e LYLES, 1985, STRAUSS, 1995, e CROSSAN et al., 1999).

Apresentam-se aqui alguns exemplos, como representantes de diversas correntes e linhas de investigação encontradas e porque, de algum modo, informaram o desenvolvimento do modelo proposto.

2.3 – Modelos de aprendizagem organizacional

Se o estudo da aprendizagem individual tem gerado controvérsia e dado origem a vários modelos e diversas interpretações antagónicas, a transição para um nível diferente de análise trouxe consigo as dúvidas existentes e acrescentou-lhe novos problemas de difícil resolução.

Como verificámos anteriormente, a diversidade de definições de aprendizagem organizacional que se encontram na literatura cria divergências e posicionamentos antagónicos, no que diz respeito aos modelos de aprendizagem organizacional.

Uma análise independente e desinteressada que ignore a atracção exercida pelas diferentes especialidades e correntes disciplinares parece comprovar que nenhum modelo se pode considerar completo, já que cada um deles acaba por focar aspectos pouco desenvolvidos nos outros.

Segundo GARVIN (1993), as “*learning organisations*” são especialmente hábeis em cinco actividades:

1. Resolução sistemática de problemas;
2. Experimentação;
3. Aprendizagem a partir da sua história e de experiências passadas;
4. Aprendizagem a partir das experiências e práticas alheias;
5. Transferência rápida e eficiente de conhecimento para toda a organização.

Apesar de o autor não se lhes referir explicitamente, vários processos ou sub-processos de aprendizagem são contemplados nesta descrição: aprendizagem por tentativa e erro, desenvolvimento de modelos mentais e aprendizagem como processamento de informação.

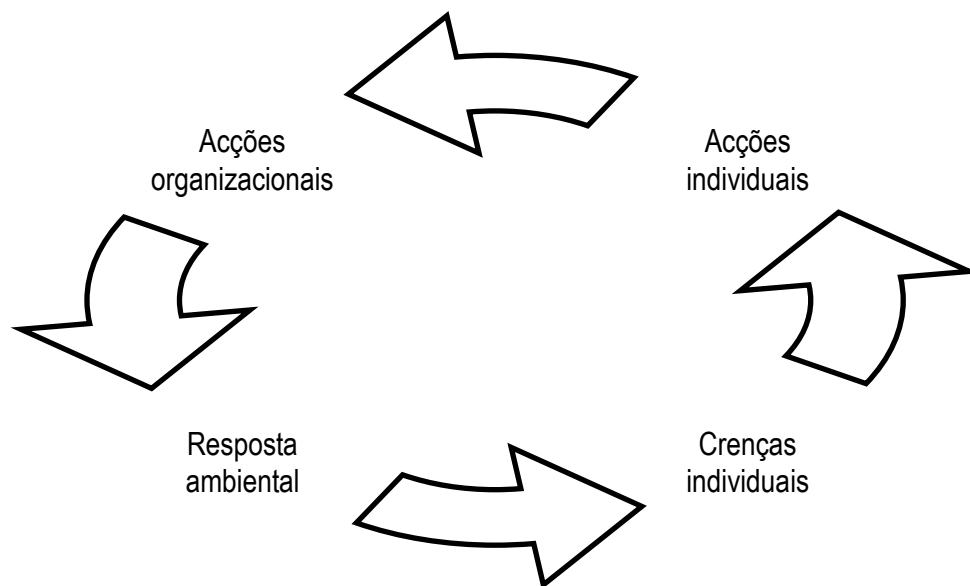
Numa perspectiva mais teórica, SENGE (1990) refere cinco disciplinas que, «quando desenvolvidas em conjunto, poderão ter um impacto significativo e mensurável no desempenho»: Este autor defende um conceito essencial, o de “*Learning Organization*”, que traduz a ideia de organização em constante esforço de aprendizagem, e tem subjacente a focalização nos grupos e equipas de trabalho e não nos indivíduos isoladamente considerados. O modelo de SENGE (1990), tem como base 5 disciplinas:

1. Pensamento Sistémico, que postula que uma organização não é um sistema isolado, mas antes parte integrante de vários e diferentes sistemas em permanente e contínua interacção;
2. Domínio Pessoal, que põe a tónica nos indivíduos, nos seus objectivos pessoais, na concentração de energias, na perseverança e na capacidade de analisar objectivamente a realidade, por forma a discernir o que é verdadeiramente importante para si próprios e envolvendo-se em processos de aprendizagem pessoal;
3. Modelos mentais, pressupõem que os indivíduos possuam grelhas pessoais de análise dos objectos, pessoas e situações, em função das quais agem e interagem, influenciando tanto o comportamento individual quanto o dos grupos;
4. Visão partilhada, mostra como muitas vezes o sucesso de algumas organizações assenta na existência de uma crença e aspirações comuns, de uma visão partilhada de como alcançar os objectivos;
5. Aprendizagem de grupo proporciona o máximo aproveitamento das sinergias do grupo, que se torna capaz de desempenhos brilhantes, permitindo igualmente aos indivíduos um desenvolvimento mais rápido do que passassem por um processo de aprendizagem individual.

Estas cinco ferramentas poderão, colocar e manter a organização num estado de aprendizagem contínua, mas o autor raramente refere, explicitamente, como é que cada uma delas contribui para o processo de aprendizagem organizacional. Outra das limitações que tem sido apontada a este modelo refere-se à sua focagem, quase exclusiva, no líder/ gestor ou, quando muito, na equipa de gestão. Nem SENGE (1990) nem GARVIN (1993) chegam a apresentar um modelo formal para a aprendizagem organizacional.

2.3.1 – Modelo de MARCH e OLSEN (1976)

MARCH e OLSEN (1976) distinguem entre acção individual e acção organizacional. As acções individuais fundamentam-se em certas crenças individuais. Estas acções, por sua vez, levam à acção organizacional, que originará uma resposta ambiental. O ciclo fica completo quando a resposta ambiental afecta as crenças individuais. Se o ambiente permanecer estático, as crenças e acções individuais não se modificarão, o mesmo se verificando com as acções organizacionais. Se houver alterações ambientais, as crenças individuais acerca da natureza do ambiente podem sofrer modificações, precipitando um conjunto de acções individuais e organizacionais e provocando um novo ciclo de aprendizagem.



Esquema 1: Modelo de MARCH e OLSEN (1976) para a aprendizagem organizacional (adaptado de MARCH e OLSEN, 1976)

Este modelo tem a vantagem de permitir abordar a questão dos ciclos de aprendizagem incompletos, isto é, quando a aprendizagem face a condições de mudança ambiental sai prejudicada, devido ao enfraquecimento ou quebra de uma das ligações.

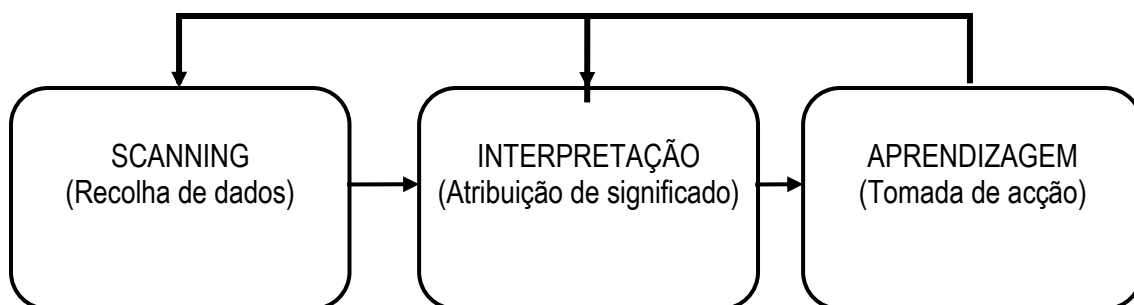
No entanto, este modelo apresenta limitações. Ele ignora, de forma significativa, as interacções entre a aprendizagem individual e a aprendizagem a nível organizacional. A primeira é despoletada, numa primeira fase, pelas respostas ambientais e a segunda ocorre quando o ciclo se completa. Tal implica que a aprendizagem organizacional depende do que se passa no exterior, o que não contempla nem explica a aprendizagem que acontece no interior, independentemente do ambiente externo.

2.3.2 – Modelo de DAFT e WEIK (1984)

De volta à aprendizagem organizacional, DAFT e WEIK (1984) consideram que o processo global de aprendizagem se desenrola em três fases:

1. Recolha de dados;
2. Interpretação;
3. Aprendizagem.

Para além da prática pouco ortodoxa de atribuir o mesmo nome ao processo global e a uma das suas fases, uma das principais limitações deste modelo, na nossa opinião, parece ser a associação da interpretação de informação a um grupo restrito dentro da organização, o dos gestores no topo da hierarquia, a associação de aprendizagem a tomada de acção na fase do processo onde surgem resultados visíveis fruto da sua ligação conceptual à perspectiva comportamentalista e o facto deste modelo negligenciar, de forma significativa, as interacções entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, parecendo assim que a interpretação e a aprendizagem são actividades desligadas, quer no tempo, quer no espaço, e praticadas por diferentes intervenientes. Este aspecto parece dar a entender que quem interpreta não aprende e quem aprende não interpreta.



Esquema nº 2: Modelo de DAFT e WEIK (1984) para a aprendizagem organizacional (adaptado de DAFT e WEIK, 1984)

2.3.3 – Modelo de HUBER (1991)

Para HUBER (1991), quatro sub-processos contribuem para a aprendizagem organizacional:

1. A aquisição de conhecimento,
2. A interpretação da informação recebida,
3. A distribuição de informação e
4. A memória organizacional.

O autor não explicita as relações entre os sub-processos, mas referencia actividades, acontecimentos ou situações que os beneficiam ou prejudicam e realiza um levantamento de estudos teóricos ou empíricos que, de algum modo, contribuem para o avanço do estado do conhecimento nesta área. HUBER (1991) acredita numa construção para a aprendizagem organizacional assente no processamento de informação e conhecimento.

Por «processamento» não se deve aqui entender qualquer forma de computação, semelhante àquelas que permitem a um computador transformar dados de entrada em qualquer tipo de relatório de saída. A abordagem deste autor é bem mais complexa do que aquilo que uma leitura simplista e superficial pode fazer crer, tocando o autor em praticamente todos os aspectos que aparecem focados nos restantes modelos apresentados. Para além de identificar os subsistemas de aprendizagem e de relevar o papel da informação e do conhecimento, aponta variados factores que podem influenciar a capacidade de aprendizagem da organização, como o

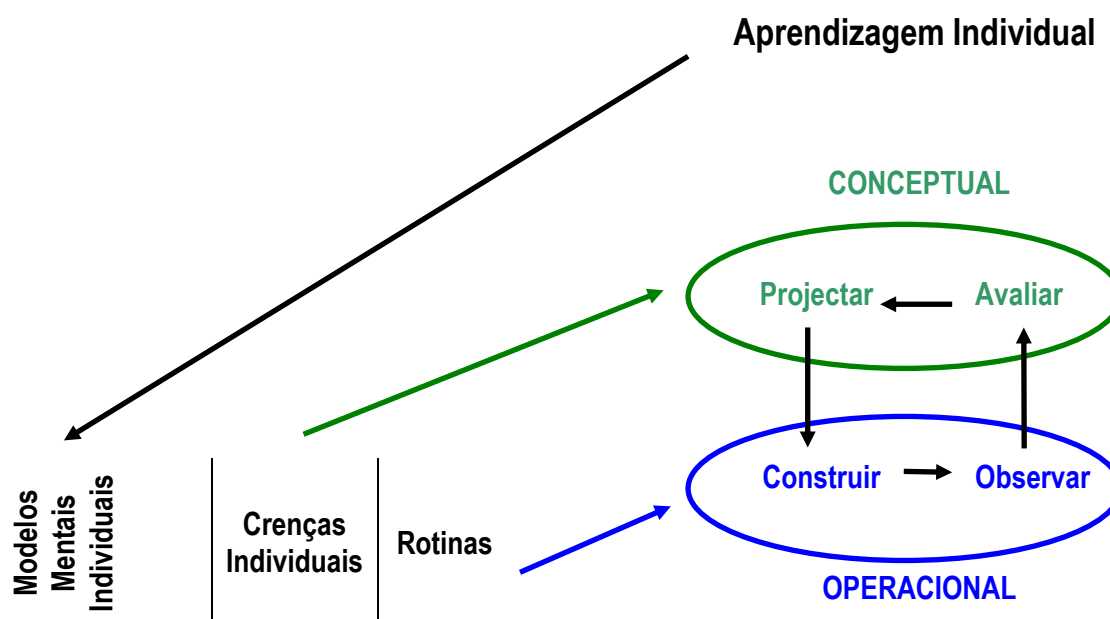
ambiente externo, a cultura, a estrutura e das tecnologias de informação e comunicação (TIC), e foca, explicitamente, o papel dos modelos mentais individuais e partilhados no processo.

No entanto, parece omitir os mecanismos envolvidos na passagem do conhecimento detido pelos indivíduos para a comunidade. A diferença entre o modelo de HUBER (1991) e o modelo de processamento de informação proposto por NEVIS et al. (1995) reside, segundo estes últimos autores, no facto de o estágio de utilização do conhecimento lidar com verdadeiro conhecimento isto é, informação com significado e informação intangível, como a experiência acumulada com a prática, enquanto a memória organizacional de HUBER estaria limitada ao conceito de informação. No entanto, HUBER (1991) salvaguarda expressamente este aspecto, explicando que, embora na maior parte das situações os dois conceitos sejam utilizados indiscriminadamente, no seu trabalho tenta utilizar correctamente cada um dos conceitos de acordo com as situações tratadas.

2.3.4 – Modelo de KIM (1993)

Na construção de um modelo integrado da aprendizagem organizacional, KIM (1993) parte do modelo Lewiniano de aprendizagem individual. Nele, o indivíduo atravessa um processo cíclico de ter uma experiência concreta, fazer observações e reflexões acerca dessa experiência, formar conceitos abstractos e generalizações baseados nessas reflexões e testar essas ideias numa nova situação, o que leva a uma nova experiência concreta. No entanto, transforma-o no ciclo OADI (*observe assess design implement*), uma vez que os termos possuem ligações mais claras com as actividades realizadas em contexto organizacional. Como o modelo não endereça, explicitamente, o papel da memória, Kim (1993) completa-o com a introdução do conceito de modelo mental individual, composto por crenças individuais e rotinas, obtendo o modelo OADI-IMM (*observe assess design implement individual mental models*) (Esquema n.º 3).

Esquema nº 3: Modelo simples para a aprendizagem individual (KIM, 1993)



Para KIM (1993), um modelo de aprendizagem organizacional tem de resolver o dilema de conseguir atribuir capacidades de inteligência e aprendizagem a uma entidade não humana sem a antropomorfizar. Por isso, apresenta o modelo OADI-SMM (*observe assess design implement shared mental models*), construído com base no modelo de MARCH e OLSEN (1976) e integrando os conceitos de aprendizagem de circuito simples e duplo, mas onde as «crenças individuais» foram substituídas pelo modelo OADI-IMM. O diagrama foi envolvido numa caixa para enfatizar o facto de ser necessário todo o modelo para representar a aprendizagem organizacional (Esquema nº4).

O ciclo de aprendizagem individual é o processo através do qual as crenças individuais se modificam e são codificadas nos modelos mentais individuais. Estes ciclos afectam a aprendizagem a nível organizacional mediante a sua influência nos modelos mentais partilhados da organização.

Para KIM (1993), uma organização só pode aprender através dos seus membros, mas não depende de nenhum membro específico para o fazer.

Os indivíduos, no entanto, podem aprender à revelia da organização, apesar de nem toda a aprendizagem que efectuam ser relevante ou ter consequências para a aprendizagem organizacional.

O modelo OADI-SMM endereça a questão da transferência da aprendizagem através da troca de modelos mentais individuais e partilhados.

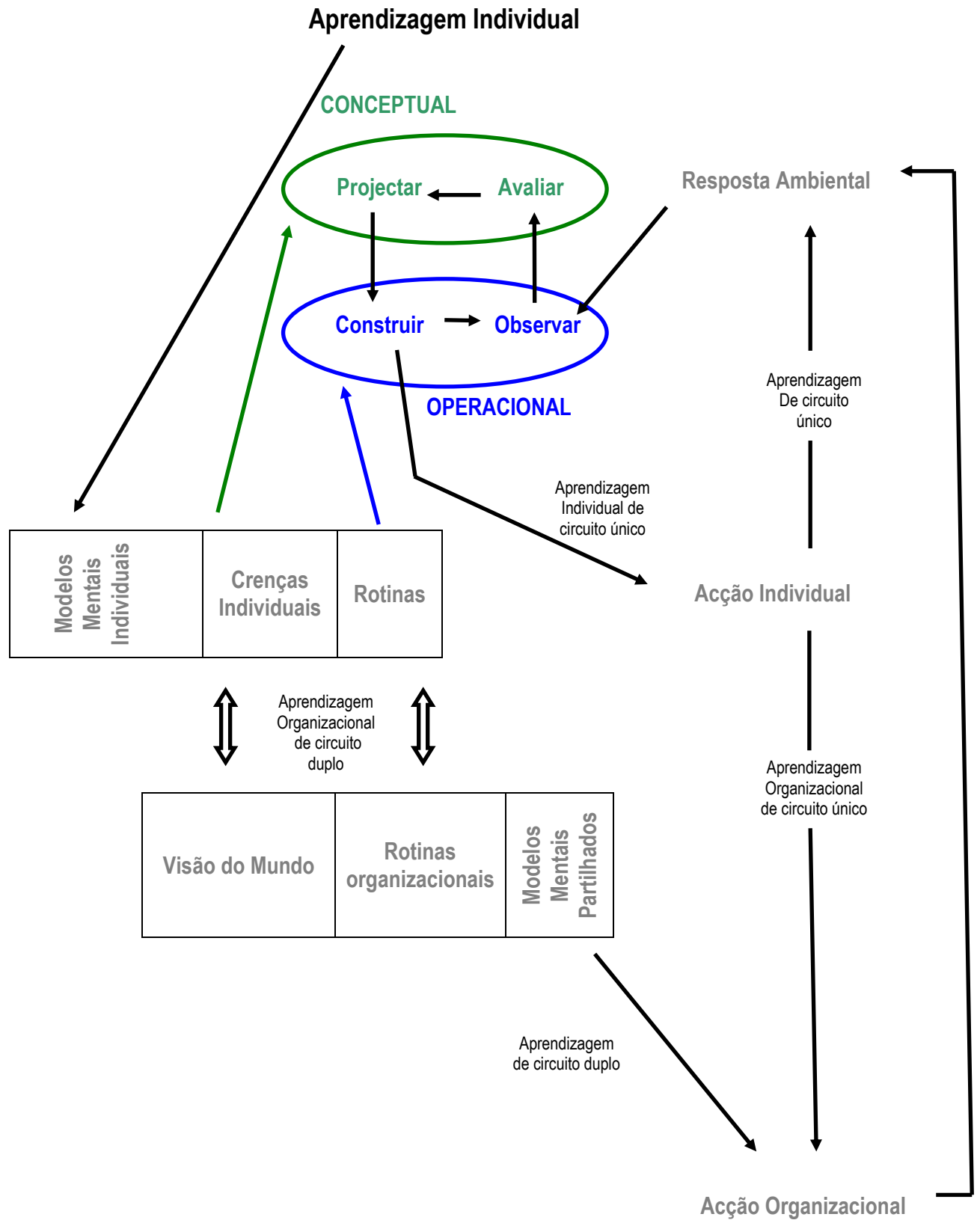
Em sentido lato, a memória organizacional inclui tudo o que pode ser recobrado, desde cartas e ficheiros de computador até ao conteúdo da memória dos colaboradores. No entanto, para KIM (1993), uma definição tão estática de memória não é muito útil no contexto da aprendizagem organizacional.

Para o outro autor, as partes da memória relevantes para a aprendizagem organizacional são aquelas que constituem a memória activa⁸ que, por sua vez, serve de base estruturante aos modelos mentais individuais e partilhados. Para KIM (1993) são eles que tornam o resto da memória organizacional utilizável. A aprendizagem individual está dependente da capacidade dos indivíduos para melhorarem os seus modelos mentais. A explicitação dos modelos mentais individuais é crucial para o desenvolvimento de novos modelos mentais partilhados.

Este processo garante a independência da aprendizagem organizacional em relação a qualquer indivíduo específico.

⁸ De acordo com KIM (1993), as partes da memória que definem aquilo a que a organização presta atenção, como escolhe actuar, o que relembra das suas experiências, representam a Memória Activa. São estas partes da memória que estruturam os modelos mentais individuais e partilhados. Estes modelos, implícitos ou explícitos, tácitos ou largamente reconhecidos, têm a capacidade de afectarem o modo como um indivíduo ou uma organização vêem o mundo e agem.

Esquema nº 4: Modelo integrado para a aprendizagem organizacional (adaptado de KIM, 1993)



2.3.5 – Modelo de NEVIS et al. (1995)

NEVIS et al. (1995) vêem a aprendizagem como manipulação de conhecimento e apresentam um modelo de três estádios para o processo:

1. Aquisição de conhecimento: fase em que se desenvolvem ou criam competências, perspectivas e relacionamentos;
2. Partilha ou disseminação;
3. Utilização de conhecimento através da integração do que foi aprendido, de modo a torná-lo acessível a todos e poder generalizá-lo a novas situações.

NEVIS et al. (1995) defendem que as organizações devem ser entendidas como sistemas de aprendizagem e definem aprendizagem organizacional como as capacidades ou os processos utilizados na organização para manter ou incrementar o desempenho com base na experiência. As organizações como sistemas de aprendizagem são descritas utilizando um modelo composto pelas «orientações de aprendizagem» e pelos «factores facilitadores», como podemos constatar pelo esquema 5.

Esquema nº 5: Organização como sistema de aprendizagem NEVIS et al. (1995)

Descritiva: Onde se aprende e onde ocorre a aprendizagem	Normativa: O que promove a aprendizagem	= Sistema de aprendizagem organizacional
Orientações de aprendizagem / estilos de aprendizagem	Factores facilitadores	
Baseada em: Cultura, Experiência e Competências-chave	Baseada em: Melhores práticas Processos comuns	

O modelo, construído e testado empiricamente, resulta do esforço efectuado pelos autores para compreenderem o que designam de ambiente fluído e caótico em que se processa a aprendizagem (NEVIS et al., 1995; DIBELLA et al., 1996). Passemos então à clarificação da esquematização representada no esquema nº 5.

Na opinião de SANTANA (2005), as orientações são valores e práticas que reflectem onde a aprendizagem tem lugar e a natureza do que é aprendido. Podem ser entendidas como variáveis bipolares e os valores que tomam variam de organização para organização, já que dependem da

cultura, da experiência e de certas competências chave. As orientações formam, no seu conjunto, padrões que definem um estilo de aprendizagem. Estes estilos podem reflectir a idade ou o tamanho da organização, o sector a que pertence ou a natureza da tecnologia que utiliza. As orientações definidas são sete:

1. Fonte de conhecimento (interno/externo);
2. Foco produto-processo (o quê/como);
3. Modo de documentação (pessoal/público);
4. Modo de disseminação (formal/informal);
5. Foco da aprendizagem (incremental/transformativa);
6. Foco na cadeia de valor (projecto/entrega);
7. Foco no desenvolvimento de capacidades (indivíduo/ grupo).

Os factores facilitadores são as estruturas e os processos que influenciam o grau de dificuldade com que se desenrola a aprendizagem e a sua efectividade. Estes factores foram identificados por observação de práticas exemplares e de processos em algumas empresas e são os seguintes:

1. Leitura do ambiente externo;
2. Atitude perante as falhas no desempenho;
3. Preocupação com a quantificação;
4. Espírito experimental;
5. Clima de abertura;
6. Educação contínua;
7. Variedade operacional;
8. Promotores múltiplos;
9. Empenhamento dos líderes;
10. Perspectiva de sistema.

Os autores vêem as sete orientações de aprendizagem como uma matriz, «*an organisational learning inventory*», podendo cada organização ser analisada e descrita pelo padrão das suas orientações nessa matriz. No entanto, ao definirem as variáveis como bipolares, parecem adoptar uma perspectiva demasiado reductionista. Sem dúvida que esta abordagem facilita o trabalho de classificação das organizações, todavia, parece ser mais apropriado e real encarar estas dimensões como contínuas. A infinidade de «estilos de aprendizagem resultantes» torna a aplicação prática do modelo mais difícil e muito menos apelativa. Por outro lado, como dentro de uma mesma organização os vários departamentos, secções ou unidades de trabalho podem apresentar valores diferentes para uma dada orientação, tal como os próprios autores exemplificam, fica por explicar como se obtém o estilo de aprendizagem total da empresa.

Apesar de os autores dividirem as sete orientações de aprendizagem e os dez factores facilitadores pelos três estádios descritos anteriormente (aquisição, disseminação e utilização), numa tentativa de ligarem as características da organização enquanto sistema de aprendizagem com o processo de aprendizagem em si (ver esquema nº 6), o modelo não explicita o modo como é feita a transferência do indivíduo para a organização.

Esquema nº 6: Modelo de NEVIS et al. (1995) (adaptado.)

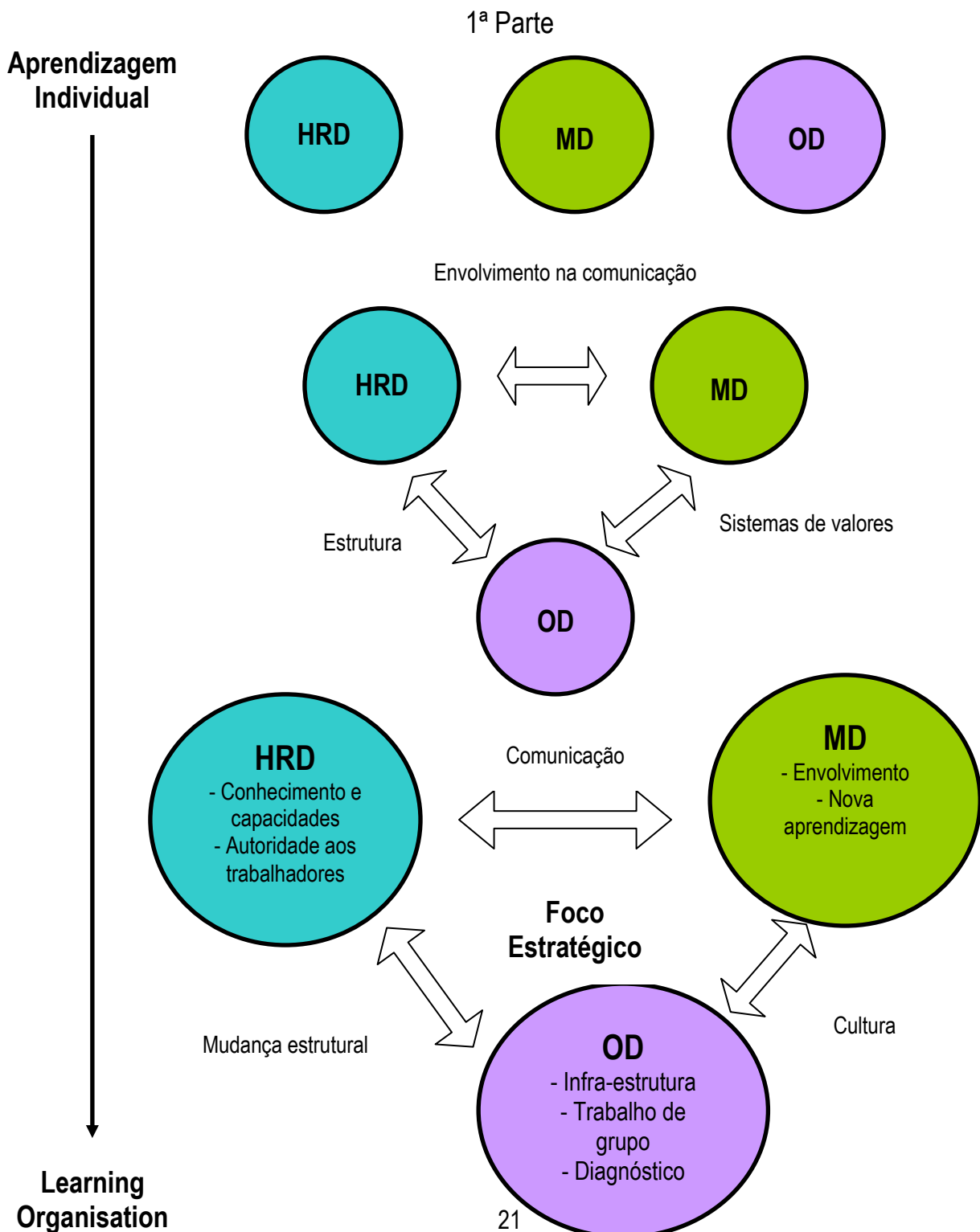


2.3.6 – Modelo de ABLETT e REYNOLDS (1996)

Para ABLETT e REYNOLDS (1996), o desafio reside em conseguir clarificar a relação entre os conceitos de aprendizagem organizacional e de *learning organisation*, de modo a poder oferecer um esquema de progressão de um para o outro susceptível de ser utilizado na prática. O «modelo de desenvolvimento molecular» enfatiza a necessidade de um tratamento integrado que

foque de igual modo o desenvolvimento dos recursos humanos (human resources development — HRD), o desenvolvimento da gestão (management development — MD) e o desenvolvimento organizacional (organisational development — OD), com a criação de uma cultura, estrutura e sistemas de suporte e aprendizagem apropriados nas três áreas. Este modelo está representado nos esquemas nº 7, nº 8 e nº 9, que se encontram, respectivamente, nas 3 páginas que se seguem.

Esquema nº 7: Modelo de desenvolvimento molecular
adaptado de ABLETT e REYNOLDS (1996)

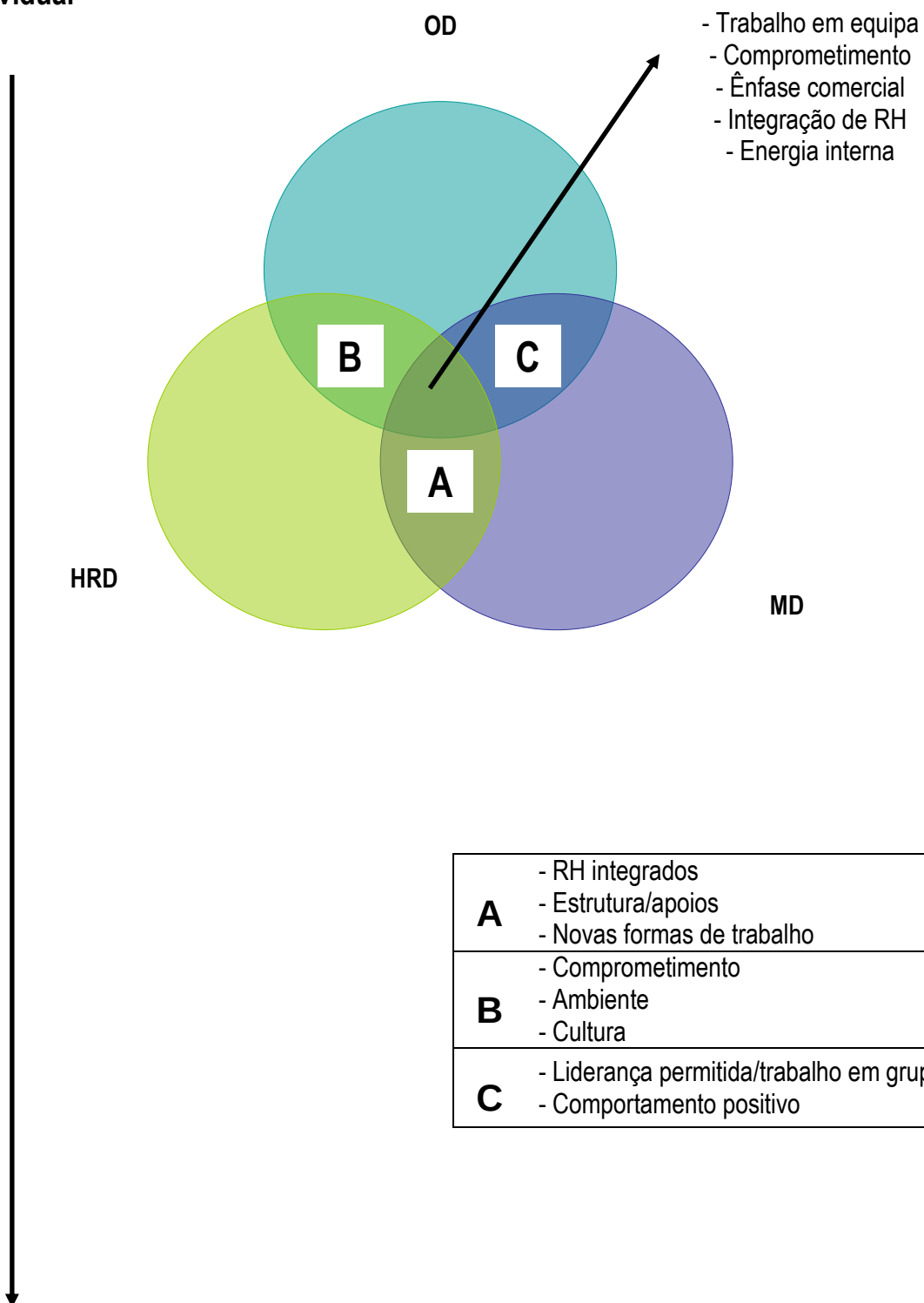


Esquema nº 8: Modelo de desenvolvimento molecular
adaptado de ABLETT e REYNOLDS (1996)

2ª Parte

Aprendizagem Individual

Área de integração



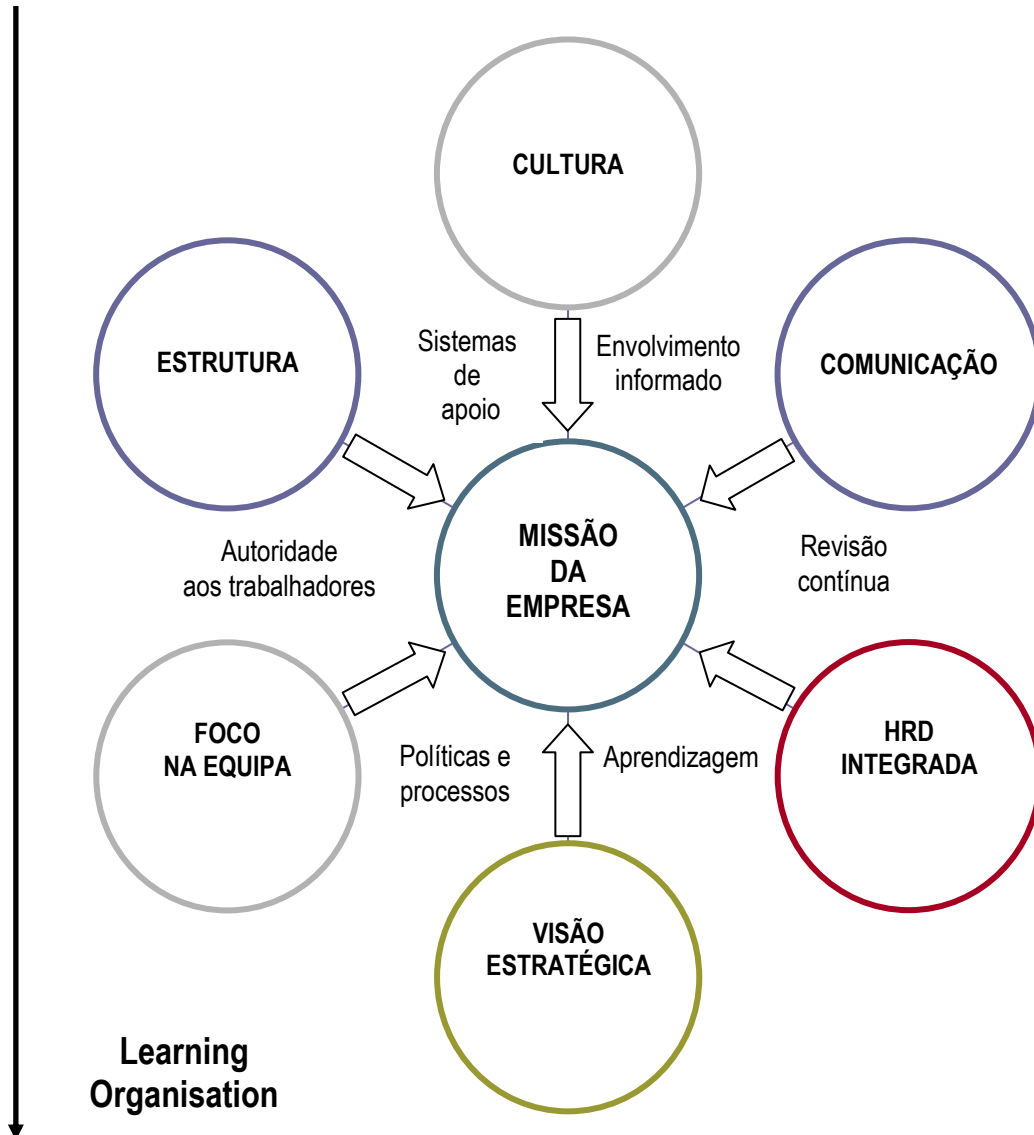
A	- RH integrados - Estrutura/apoios - Novas formas de trabalho
B	- Comprometimento - Ambiente - Cultura
C	- Liderança permitida/trabalho em grupo - Comportamento positivo

Learning Organisation

Esquema nº 9: Modelo de desenvolvimento molecular
adaptado de ABLETT e REYNOLDS (1996)

3ª Parte

**Aprendizagem
Individual**



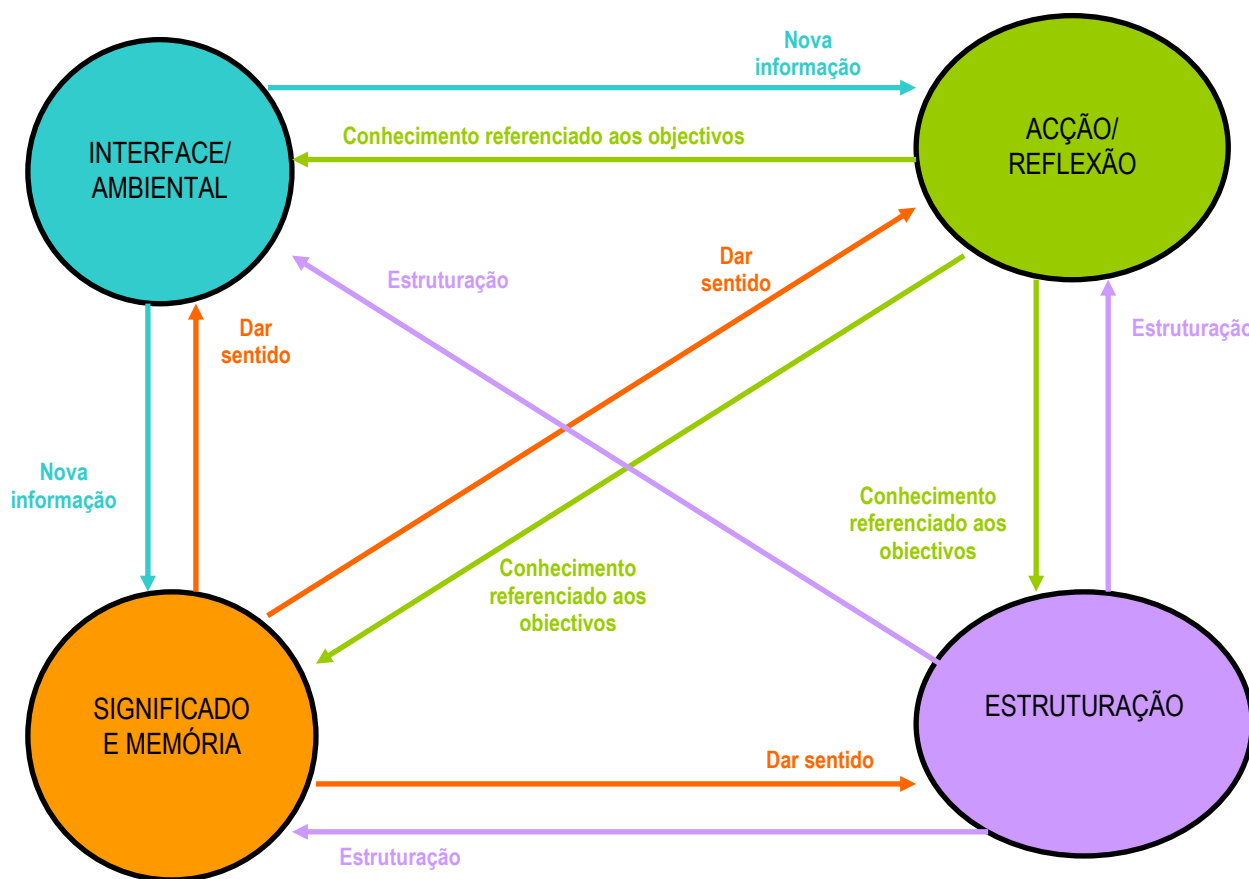
Neste último esquema verificamos que a aprendizagem organizacional se apoia em seis variáveis (a cultura, a estrutura, o foco no grupo, a visão estratégica, a gestão integrada dos recursos humanos e a comunicação) que lhe permitem ganhar o seu próprio *momentum*, tornando-se o desenvolvimento integrado a regra estabelecida.

O modelo é acompanhado de uma *checklist* que deverá funcionar como ferramenta na implementação de iniciativas destinadas a melhorarem a aprendizagem organizacional e a transformarem as organizações em *learning organisations*.

2.3.7 – Modelo de SCHWANDT (1996)

Segundo SCHWANDT (1996), existem muito poucos, ou mesmo nenhum, modelos dinâmicos que permitam às empresas analisar criticamente os meios de que dispõem, interna e externamente, quando lutam para conseguirem o estatuto de *learning organisation*. O autor propõe um «modelo dinâmico e integrado da aprendizagem organizacional» composto por quatro subsistemas, mutuamente dependentes uns dos outros, e que mantêm a capacidade de aprendizagem dinâmica do colectivo trocando informação entre si. Analisemos o esquema nº 10.

Esquema nº 10: Modelo de SCHWANDT para a aprendizagem organizacional
(adaptado de SCHWANDT, 1996)



Segundo SANTANA (2005), cada subsistema representa uma função que deve ser implementada de modo a permitir que a organização aprenda. Analisemos então cada um dos subsistemas.

2.3.7.1 - Subsistema de Interface Ambiental

É composto por actividades e acções interdependentes que respondem aos sinais vindos quer do exterior, quer do interior da organização. Funciona como o seu portal informacional. A saída que fornece para o resto do sistema é a nova informação recebida. Os modos de acção deste subsistema podem ser pró-activos ou reactivos e vão desde os processos desenhados propositadamente para adquirir informação até àqueles que apenas a recebem de modo passivo.

2.3.7.2 - Subsistema de Acção – Reflexão

O subsistema de acção-reflexão estabelece a relação entre as acções da organização e aquelas que lhe permitem dar significado à informação, transformando – a em conhecimento útil, isto é, aprender. Funciona como núcleo do sistema de aprendizagem. A sua saída denomina-se conhecimento referenciado aos objectivos. A reflexão existe quer a nível das rotinas diárias, quer a nível das acções percebidas pela organização como tendo um impacto determinante nas suas capacidades adaptativas. Por outro lado, a organização pode reflectir sobre essas acções adoptando três perspectivas diferentes: do processo utilizado, do conteúdo ou resultado da acção e/ou das premissas que a motivaram.

2.3.7.3 - Subsistema de Estruturação

O subsistema de estruturação transfere informação e conhecimento entre os outros subsistemas e é caracterizado pela capacidade de adaptar os mecanismos de transferência aos requisitos de integração de cada um deles. Este subsistema é o mais concreto dos quatro e está dependente do movimento mecânico, electrónico e interpessoal da informação e do conhecimento. As suas acções podem ser governadas por procedimentos e políticas formais e estar fortemente direccionadas para objectivos ou ter um carácter mais informal. A estruturação é a sua saída e é uma combinação dinâmica da estrutura da organização, dos papéis, políticas, objectos e processos.

2.3.7.4 - Subsistema de Significado e Memória

O subsistema de significado e memória faculta aos outros direcção e orientação, mantendo os mecanismos e as acções que criam os critérios de julgamento, selecção e focagem do sistema de aprendizagem organizacional. É composto pelos esquemas interpretativos partilhados, mas os seus elementos básicos são os símbolos, que incluem a linguagem, os objectos sociais e as

acções humanas. Inclui ainda os actos destinados a sustentar e a criar as crenças sociais, os valores, suposições e artefactos da organização. Este é um subsistema utilitário por natureza, construído de forma a que o conhecimento possa ser armazenado e recuperado e afectar as acções da organização. A sua saída chama-se «dar sentido» e o sistema socorre-se dela para perceber as suas próprias acções durante os processos de reflexão, para mover e classificar o conhecimento referenciado aos objectivos armazenado na memória e para gerar as estruturas adequadas.

Com a utilização prática do modelo, SCHWANDT (1996) rapidamente se apercebeu de que não era possível olhar directamente para dentro de cada um dos subsistemas de aprendizagem, mas que se podia observar a dependência e a interacção mútuas entre os quatro subsistemas. Desenvolveu então o conceito de «*meio de intercâmbio*» para designar o modo como eles se relacionam. O carácter abstracto deste meio de interacção simbólico foi então traduzido em variáveis mais concretas, como a estrutura, as políticas, os valores e suposições, a liderança, as estruturas de conhecimento e o feedback vindo dos clientes, que podem ser utilizadas para descrever as saídas dos subsistemas de aprendizagem organizacional. As funções dos quatro blocos do modelo proposto por SCHWANDT (1996) são semelhantes às dos quatro subprocessos identificados e descritos por Huber (1991). No entanto, SCHWANDT (1996) aborda, explicitamente, a mútua dependência existente entre os blocos constitutivos do modelo e o modo como trocam informação entre si, enquanto HUBER (1991), talvez por não apresentar um esquema ilustrativo do processo, toca nestes aspectos de passagem, durante a explanação teórica subsequente. Por outro lado, SCHWANDT (1996), ao introduzir o conceito de sistema, como que eclipsa as pessoas e as organizações. No ambiente asséptico criado, o problema da transferência do conhecimento individual para o colectivo deixa de ser perceptível.

2.3.8 – Modelo integrado para o estudo da Aprendizagem Organizacional (Sílvia Santana, 2005)

Pelo seu teor e carácter prático, os trabalhos de NEVIS et al. (1995) e de outros autores nomeadamente GARVIN (1993), quase podem ser entendidos como respostas à necessidade identificada por HUBER (1991) de pesquisas que apontem meios efectivos de aumentarem a eficiência da aprendizagem organizacional. No entanto, este tipo de abordagens, em forma de *checklist*, parece acabar por se demonstrar ineficaz como a maioria dos programas de desenvolvimento das empresas pois, a implementação de forma desgarrada de alguns dos seus pontos ou falha por falta de suporte em áreas não desenvolvidas parece colidir de forma frontal com outras realidades que apenas contribuem para o aumento das disfunções nas empresas.

FIOL e LYLES (1985) apresentam a cultura, a estratégia e a estrutura da organização, para além do ambiente externo, como factores que podem influenciar a aprendizagem organizacional. As autoras consideram que esta influência é mesmo um dos poucos assuntos em que parece existir consenso entre os investigadores. Referem ainda que a relação é circular, dado que os factores criam e reforçam a aprendizagem e são criados por ela. Relacionadas com estes aspectos, duas perspectivas diferentes podem ser encontradas na literatura (CROSSAN et al., 1995).

1. A primeira, mais facilmente aceite, admite que algumas variáveis organizacionais afectam a aprendizagem feita pelos indivíduos (SANTANA, 2005)
2. A segunda, mais controversa, defende que a aprendizagem pode, de alguma forma, ser armazenada nos sistemas, estruturas e procedimentos das organizações (e. g., WALSH e UNGSON, 1991).

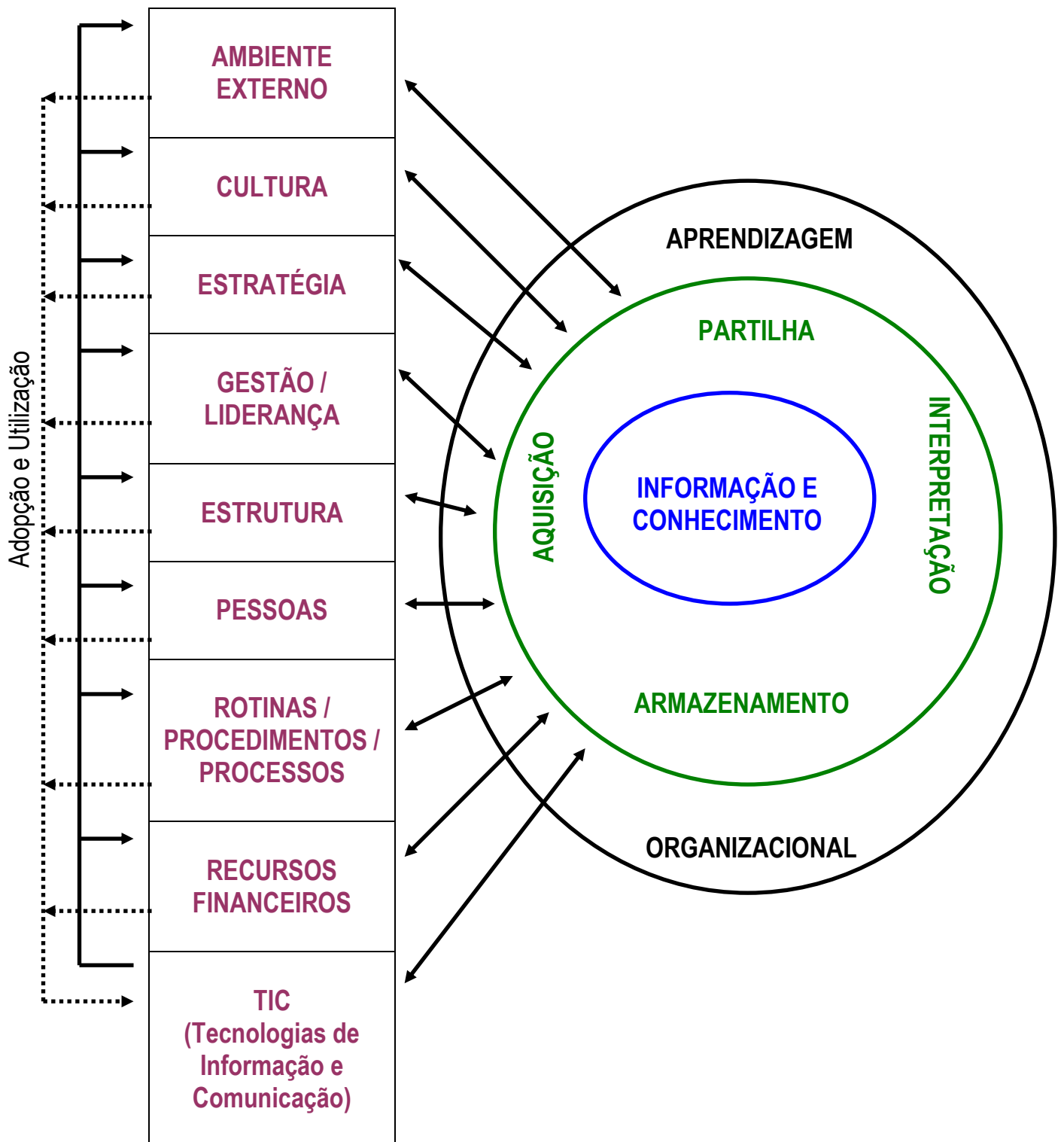
No entanto, grande parte dos estudos nesta área não aprofunda o modo como essas variáveis poderão afectar a aprendizagem organizacional nem a forma como poderão ser, elas próprias, afectadas por essa aprendizagem.

Na opinião de DODGSON (1993), a aprendizagem organizacional não pode ser criada ou erradicada variando os estímulos externos, apesar de muitos argumentarem que, quanto maior for a incerteza ambiental, maior será a necessidade de aprender. A aprendizagem é estimulada quer por mudanças externas, quer por factores internos, de um modo interactivo e complexo, e os seus resultados repercutem-se no ambiente.

WEIK (1995) lembra o modo como conceitos como cognição, percepção e representação estão normalmente associados a imagens passivas, implicando a aceitação passiva do ambiente, e contrapõe-lhe a ideia de «dar sentido a» como um problema de invenção. O «inventor» não se limita a ponderar o que existe, «tem de acrescentar algo, de consolidar o existente, de questionar o que poderá existir e de orquestrar qualquer tipo de acordo acerca do que lá está». Na medida em que esta acção sobre o mundo afecta aquilo que a organização vê, ela inventa o seu próprio ambiente. Mas também o talha à sua medida, ao escolher os seus concorrentes, posicionar os seus produtos, formar coligações e educar clientes e trabalhadores.

O modelo teórico desenvolvido por SANTANA (2005) para o estudo da aprendizagem organizacional procura explicar a influência do ambiente externo e de factores internos nos processos de aprendizagem, elucidando sobre o modo como poderão condicioná-los e realçando a sua função como repositórios da aprendizagem efectuada pela organização, aspectos que se consideram subdesenvolvidos na maioria dos modelos analisados. Analisemos o esquema nº 11.

Esquema nº 11: Modelo para a aprendizagem organizacional (SANTANA, 2005)



De acordo com este modelo, a aprendizagem organizacional é encarada como um processo social de interacções entre indivíduos, o qual, embora nem sempre de forma consciente ou intencional, resulta na criação de novo conhecimento, não relegando assim, para segundo plano, a aprendizagem efectuada por cada membro da organização.

A existência de modelos mentais partilhados (KIM, 1993) ou de representações sociais (DURAND et al., 1996) é vista como estando dependente da existência de processos de aprendizagem individuais, que se efectuam em função de uma competência e postulam uma caminhada heurística activa de compreensão e uma crítica imaginativa. Essa aprendizagem manifesta-se, pois, através do exercício de uma capacidade para aprender, ao mesmo tempo inata e adquirida, e desenvolve-se, enriquece-se e organiza-se mais correctamente pela interacção social e pela complementaridade dos estilos cognitivos (INGHAM, 1994).

Apesar de nem sempre consciente ou intencional, a aprendizagem organizacional desenvolve-se, normalmente, dentro de um consenso acerca dos domínios onde o conhecimento deverá ou poderá ser produzido. Esse consenso é favorecido pela percepção partilhada da existência de uma gama de conhecimentos ou de capacidades úteis para a organização.

Para ser considerado, o conhecimento individual deve ser pertinente para a realização das actividades a que a organização se dedica e ser percebido como tal por cada decisor que atinge. No entanto, tal não implica a existência de uma relação directa entre o conhecimento produzido e o desempenho organizacional (INGHAM, 1994).

O mesmo autor considera que, para que se produza conhecimento organizacional, é necessário que exista *disponibilidade de conteúdo*⁹ e *aptidão para aprender*¹⁰.

Outro dos pressupostos em que se baseia este modelo é que os processos de aprendizagem individuais e organizacionais poderão, eventualmente, ser interrompidos e retomados posteriormente. No modelo de aprendizagem individual proposto por KIM (1993), por exemplo, à observação segue-se a avaliação e à avaliação a fase de projecto, sendo esta seguida da fase de construção, isto é, de acção. Nada é dito acerca da possibilidade de o processo poder ser suspenso temporariamente, de o indivíduo poder observar e avaliar, ou mesmo projectar, mas não agir de imediato. E o mesmo se passa com a aprendizagem organizacional, uma vez que no modelo está explícita a tomada de acção, mas nada é dito acerca do horizonte temporal em que

⁹ A disponibilidade de conteúdo está, de algum modo, ligada aos conceitos de conhecimento tácito e explícito. Como nos refere NONAKA (1991), qualquer um destes conhecimentos poderá ser partilhado. No entanto, a partilha directa de conhecimento tácito, isto é, sem que haja lugar a qualquer forma de explicitação, não só torna mais difícil o seu aproveitamento por parte da organização como um todo, como torna impossível descobrir até que ponto o conhecimento interiorizado pelo aprendiz assenta nos fundamentos do conhecimento detido pelo mestre.

¹⁰ A aptidão para aprender é influenciada pela base de conhecimentos individuais e organizacionais e pelo exercício de competências individuais que permitem a produção de conhecimento.

ela poderá ocorrer. Esta questão prende-se, directamente, com a possibilidade de medir os resultados dos processos de aprendizagem (SANTANA, 2005).

Do ponto de vista individual, parece indiscutível ter de existir, em qualquer altura, um qualquer processo de aquisição; do ponto de vista organizacional, tem de ser iniciado um qualquer processo de difusão e partilha. A comunicação e a interacção, que tão caras lhes são, envolvem a partilha de dados, informação ou conhecimento. Este facto é, talvez mesmo, o único ponto de convergência entre as diversas perspectivas. Como reforça SANTANA (2005), a sua presença é tão forte e marcante que faz com que se encare o estudo da aprendizagem organizacional segundo esta vertente como capaz de poder ligar diversas correntes complementares ou, muitas vezes, aparentemente contraditórias.

Partindo do modelo de aprendizagem organizacional proposto por KIM (1993), mas relevando a importância dos sub-processos descritos no modelo de processamento de informação avançado por HUBER (1991), o modelo considera ainda a influência exercida por factores externos e internos à organização, por norma descurados, ou apenas considerados implícita ou indirectamente, na maioria dos modelos analisados. Nele, o ambiente externo e variáveis internas, como a cultura, a estratégia seguida pela empresa, a gestão/liderança, a estrutura formal e informal, os recursos humanos, as rotinas, procedimentos e processos, os recursos financeiros e as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) utilizadas, são apresentados como podendo condicionar a aprendizagem organizacional, directa e indirectamente. Directamente, estes factores influenciam a aprendizagem ao condicionarem o modo como dados, informação e conhecimento são adquiridos, interpretados, partilhados e guardados. No entanto, eles influenciam os processos de aprendizagem também de uma forma indirecta na medida em que, por exemplo, influenciam a aquisição e utilização de tecnologias de informação e comunicação. Por outro lado e, na opinião de SANTANA (2005), a adopção de TIC acaba por influenciar os diversos factores e, desta forma, o modo como eles influenciam os processos de aprendizagem. Assim sendo, as linhas a tracejado presentes no esquema n.º 11 não deverão realmente existir no modelo. A sua inclusão visou, por um lado, facilitar a percepção destas relações indirectas, concretizando para o caso das TIC, e, por outro, relevar o papel de um factor considerado determinante para estes processos. Sublinha-se, assim, o facto de estas tecnologias estarem a desempenhar um papel cada vez mais importante e de mais alto nível nos processos de aquisição, interpretação, partilha e armazenamento de informação e conhecimento e chama-se a atenção para o modo como o ambiente externo e os diversos factores internos podem inibir a aquisição de TIC e impedir a sua utilização eficiente, como sabiamente nos refere SANTANA (2005). A mesma autora refere ainda que grande parte do que se sabe acerca dos factores que afectam os processos, as estruturas e o desempenho organizacionais foi

desenvolvida quando a natureza e a mistura de TIC eram relativamente constantes, quer através do tempo, quer através das organizações de um mesmo tipo. Embora alguns autores dividam o processo de implementação de TIC nas organizações em múltiplas fases, designadamente iniciação, adopção, adaptação, aceitação, rotinização e infusão (COOPER e ZMUD, 1990; ZMUD e APPLE, 1992; SAGA e ZMUD, 1994), este modelo apresenta uma divisão mais simples, considerando apenas as fases de adopção e utilização.

De acordo com MACKENZIE (1994), este modelo parece ser suficientemente geral para poder ser aplicável a qualquer organização, mas capaz de se adaptar ao contexto específico de qualquer organização. Ao enfatizar o papel do indivíduo, mas também da cultura, da estrutura e das rotinas, procedimentos e processos, permite abordar e integrar diversos níveis de aprendizagem. De acordo com BEER e EISENSTAT (1996), este modelo foca, não só o papel de *softer elements*, como pessoas, líderes e valores, mas também de *harder elements*, como tecnologia, estratégia e estrutura. Assim, as intervenções que se focam nos *harder elements* parecem, na opinião destes autores, não desenvolver os *softer elements*, enquanto as intervenções na área dos recursos humanos que abordam temas como capacidades, valores, liderança e comportamento são vistas, tipicamente, como normativas, irrelevantes e desligadas do negócio.

2.4 - A Cultura como variável organizacional

A proliferação de estudos relativos à cultura organizacional que se assiste há sensivelmente duas décadas, reflecte, na opinião de NEVES¹¹ (cit. BILHIM, 2006, pp.185), a influência dos vários saberes (antropologia, sociologia, psicologia, teoria organizacional) nos campos epistemológico e teórico.

De acordo com MORGAN (1996), as organizações são minissociedades que têm seus próprios padrões distintos de cultura e de subcultura, fazendo com que o processo de criação desse microssistema social seja ímpar, característico de organização a organização. Deste modo, não se poderia, por assim dizer, uniformizar um não resultado como padrão, visto que os padrões não poderiam assim ser vistos, tal o grau de comprometimento que cada uma dessas minissociedades têm com suas próprias características, intrínsecas a suas relações internas e externas, enfim, às relações mantidas com os diversos públicos intervenientes. No seu livro «*Imagens da organização*» (1996), MORGAN utiliza metáforas para ler, analisar e facilitar a

¹¹ José Neves – Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos: Portugal no contexto de outros países. Lisboa: ISCTE, 1996. Tese de Doutoramento.

mudança nas organizações. Ele ilustra as suas ideias explorando oito metáforas arquetípicas da organização:

1. **Máquinas:** Eficiência, resíduos, manutenção, sequência, mecanismo do relógio, peças, programas, inputs e outputs, padronização, produção, medição e controle, design.
2. **Organismos:** Sistemas vivos, condições ambientais, adaptação, ciclos de vida, reciclagem, necessidades, homeostase, evolução, sobrevivência em boa forma, saúde, doença.
3. **Inteligência:** Aprendizagem, processamento paralelo de informações, controle distribuído, maneira de pensar, inteligência, feedback, variedade de requisitos, conhecimento, rede de comunicação.
4. **Culturas:** Sociedade, valores, crenças, leis, ideologia, rituais, diversidade, tradições, história, serviço, visão e missão compartilhada, conhecimento, qualidades, família
5. **Sistemas políticos:** Interesses e direitos, poder, agendas e negócios obscuros, autoridade, alianças, directiva política do partido, censura, líderes, gestão de conflitos.
6. **Prisões físicas:** Processos conscientes e inconscientes, repressão e regressão, ego, rejeição, projecção, mecanismos de luta e defesa, princípio da dor e prazer, disfunção, workaholics.
7. **Fluxo e transformação:** Mudança constante, equilíbrio dinâmico, fluxo, auto-organização, ciência sistémica, caos, complexidade, efeito lagarta-borboleta, propriedades emergentes, dialéctica, paradoxo.
8. **Instrumentos de dominação:** Alienação, repressão, valores impostos, submissão, carisma, manutenção do poder, força, exploração, dividir e governar, discriminação, interesse corporativo.

Um dos conceitos que demonstra grande interactividade com a cultura é a identidade. Na opinião de COSTA (1995, pp. 43), a identidade é algo profundo: está impregnado na forma de ser e de fazer da organização, em sua actuação global e que é compartilhada por seu público interno. A cultura de uma organização assume-se assim como o produto de um processo de aprendizagens, das quais resultam acções, respostas, reacções e interacções do grupo à sociedade que vão, com o tempo, definir os traços de identidade e personalidade da organização. Forma como a organização interage com os seus parceiros sociais espelha a sua personalidade, é claramente o seu bilhete de identidade para com o mundo.

SCHEIN (1984) define cultura organizacional como o padrão de pressupostos básicos apreendidos por um grupo (na medida em que resolveram os seus problemas de adaptação externa e integração interna e portanto funcionaram suficientemente bem para serem considerados válidos) e a posterior transmissão desses pressupostos aos novos membros.

DAVIS e NEWSTROM (1997), por outro lado, apresentam a cultura organizacional como o ambiente de crenças, costumes, conhecimentos e práticas criadas pelos homens, reflectindo ainda o sentimento de que a cultura é apenas o 'estilo' próprio de cada organização desenvolver suas tarefas.

O teórico Morgan seu livro *Imaginization*¹², utiliza novamente a metáfora para a análise da organização e também da administração criativa. Ele reconhece que as pessoas dentro da organização podem descrever suas próprias metáforas e criar novas. Na sua opinião o desafio que o gerente moderno enfrenta é tornar-se talentoso no uso de metáforas. É sua tarefa encontrar formas adequadas de ver, entender e adaptar as situações com as quais tem de lidar, porque, como sabiamente nos refere BILHIM (2006), a cultura é intangível, é implícita, dada como certa e cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho. Até aprenderem essas regras, os novos empregados não serão aceites como membros da organização. Desta forma, torna-se compreensível que todas as transgressões originem penalizações e desaprovação e a conformidade às regras se torne a base fundamental da compensação e da mobilidade ascendente.

O conceito de cultura organizacional é explicado de forma brilhante por SCHEIN (1984) que a caracteriza como sendo o padrão de pressupostos básicos que um determinado grupo criou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correcto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas. A cultura assume-se, assim, como o resultado das aprendizagens de um grupo, de uma organização e sociedade em resposta à ocorrência de um problema partilhado e o reconhecimento, também partilhado, de uma solução que sirva os interesses comuns. Desta definição, podemos enumerar um conjunto de elementos essenciais, que SCHEIN (1984) considera como estruturantes na definição de cultura organizacional:

- Padrão de pressupostos básicos, organizados em 3 níveis: aspectos visíveis e tangíveis (arquitectura dos edifícios, tecnologia utilizada, maneira de vestir, de falar e de se comportar etc.), os valores e um terceiro nível, invisível representado pelos pressupostos básicos subjacentes, ou seja, respostas aprendidas que deram origem aos valores manifestos.
- Um grupo específico, pois não existem culturas sem grupos, e se quisermos definir uma cultura, temos de ter a capacidade de localizar um grupo que seja possuidor específico dos valores dessa mesma cultura.

¹² Morgan, G. (1997): *Imaginization: New Mindsets for Seeing, Organizing, and Managing*. Sage, Londres.

- Inventado, descoberto ou desenvolvido, pois a cultura é o produto das aprendizagens de um grupo, organização ou sociedade.
- Problemas de adaptação externa e integração interna, pois, por um lado, os problemas de adaptação externa determinam a sobrevivência do grupo dentro do meio-ambiente, por outro lado os problemas de integração interna permitem aos vários membros coexistir como grupo.
- Pressupostos válidos, pois a cultura vai para além das normas ou valores de um grupo, na medida em que é uma resposta fundamental, estruturada em sucessos repetidos e num processo gradual de aprendizagem, encontrando-se assim sempre em plena formação.
- Transmissão aos novos membros, pois a cultura é ensinada e não desempenharia a sua função se cada geração cortasse radicalmente com percepções, linguagem, modelos de pensamento, regras etc.

Os elementos da cultura denominados pressupostos, são apresentados por SCHEIN (1984) como respostas aprendidas que se originam dos valores adoptados. Segundo o autor, os valores compartilhados levam a determinados comportamentos, e como tais comportamentos tornam resposta imediata e frequentemente utilizada para resolver problemas, estes valores gradualmente são transformados em pressupostos básicos sobre como as coisas realmente são. À medida que estes pressupostos são gradualmente interiorizados (*taken-for-granted*), eles passam a ser considerados como verdades inquestionáveis. Nas organizações, os pressupostos podem ser formados a partir de definições a respeito do que é um produto bem-sucedido, da definição de quem são os consumidores e o mercado, que funções realmente são importantes na organização, qual a melhor forma de organização, como as pessoas devem ser motivadas e administradas, etc. A partir do momento em que os indivíduos definem a maneira “certa” de ver o mundo e fazer as coisas, estas “verdades” são interiorizadas e passam a constituir-se em um paradigma cultural para esta organização. Na tentativa de responder aos desafios da dinâmica da aprendizagem organizacional, a cultura organizacional precisa estar fundamentada sobre valores básicos, consistentes com esta dinâmica. SCHEIN (1996) define um conjunto de pressupostos culturais consistentes que estruturam uma cultura de aprendizagem:

- **Relação da organização com o ambiente** – a organização é dominante. A organização em processo contínuo de aprendizagem deve acreditar que o contexto ambiental em que ela actua é, de certa forma, administrável;

- **Natureza da realidade e verdade – pragmática.** Assumir uma visão pragmática do processo de busca de solução para os problemas, evita o pressuposto automático de que a sabedoria e a verdade residem em uma única fonte;
- **Natureza humana – boa e mutável.** O ser humano pode estar sempre envolvido num processo de auto desenvolvimento;
- **Natureza da actividade humana – proactiva.** Espera-se que o ser humano assuma uma postura proactiva, não apenas procurando resolver os problemas, mas envolvendo-se num processo constante de aprendizagem;
- **Natureza das relações humanas** – A escolha por uma das formas de relacionamento tem dependência directa com a necessidade de criatividade e inovação e a complexidade dos procedimentos a serem implantados;
- **Natureza do tempo – orientado para o futuro.** Essencial para a organização conseguir avaliar as consequências sistémicas de diferentes cursos de acção;
- **Comunicação – intensa.** Criar múltiplos canais que possibilitem a circulação de informações. A comunicação precisa ser intensa e a informação confiável;
- **Diversidade de subculturas.** É preciso que as subculturas sejam conectadas e que se respeitem mutuamente; caso contrário a criação de feudos acontece naturalmente;
- **Orientação para a tarefa ou para as relações interpessoais.** Não existe uma única opção; a orientação depende do tipo de organização ou de seu momento de vida;
- **Pensamento sistémico.** Abandonar a lógica causal simples, em favor de modelos mentais mais complexos, torna-se um factor crítico para a aprendizagem.

Mesmo afirmando que não é possível prescrever receitas válidas para todas as organizações e situações, pois os macro condicionantes macro económicos, políticos, culturais, e a própria história da organização tornariam tal pretensão equivocada. SCHEIN (1991) indica que uma organização voltada para o passado, passiva, autoritária, com relações de trabalho pautadas pela instabilidade, desqualificação, descomprometimento dos seus membros, dificilmente conseguirá desenvolver uma cultura de aprendizagem. O mesmo autor considera ainda que, em relação à autoridade e poder, as organizações participativas podem apresentar maiores condições para o desenvolvimento de soluções criativas; no entanto, a implementação dessas soluções pode ser realizada facilmente por um sistema autoritário, quando a solução é fácil de ser compreendida e comunicada a todos, ou ainda solicitar a cooperação de diferentes sectores, o que requer um sistema participativo.

Na opinião de PETERS E WATERMAN (cit. BILHIM, 2006, pp.1991), a cultura é uma noção forte que as organizações têm de si mesmas como entidades, e que se reflecte nos seus valores,

história, mitos e lendas. As empresas que atingem níveis de excelência são marcadas por fortes culturas, tão fortes que, ou se penetra nelas ou se rejeitam.

Se considerarmos que a cultura está para a organização como a personalidade está para o indivíduo, isto significa que podemos encontrar diferentes “bilhetes de identidade” culturais, ou seja, diferentes tipologias que permitem agrupar os diferentes tipos de cultura organizacional por grandes famílias ou tipos, classificando-as. Podemos salientar seis modelos de classificação das culturas organizacionais:

1. O modelo de Deal – Kennedy (teve como linha de conta 2 variáveis a velocidade de feed-back e a quantidade de risco, que configuram 4 áreas: uma de alto risco e feed-back lento, outra de alto risco e rápido feed-back, uma terceira de baixo risco e baixo feed-back e uma quarta de baixo risco e rápido feed-back);
2. O modelo de Harrison (utiliza também o modelo de tipo quadrantes em que existem 4 áreas: cultura de função com elevada centralização e formalização, cultura de tarefa, com baixa centralização e elevada formalização, cultura de poder com elevada centralização e baixa formalização e cultura de átomo com baixa centralização e formalização);
3. O modelo de Handy (define as mesmas variáveis de Harrison, mas atribuiu nomes da mitologia grega para os quadrantes. Assim temos Apolo, correspondente à cultura de função de Harrison, e sucessivamente a cultura de Atena, de Zeus e de Dionísio);
4. O modelo de Quinn (sugere que os indivíduos numa organização partilham um mapa cognitivo, que pode ser organizado em torno de 3 dimensões de valores contrastantes);
5. O modelo de Geert Hofstede (utiliza no seu modelo 4 dimensões: A distância hierárquica, a tendência para o colectivismo ou individualismo, a tendência para a masculinidade ou feminilidade e o controlo da incerteza);
6. O modelo de Ebers (desenvolveu quatro tipos de cultura organizacional onde se faz sobressair as bases da conformidade dos indivíduos aos valores da cultura. Assim sendo, para este autor existem 4 tipologias distintas: Cultura legítima, cultura eficiente, cultura tradicional e cultura utilitária).

Como temos verificado, a cultura desempenha inúmeras funções nas organizações, assumindo-se como limitadora das fronteiras de uma organização, conferindo sentido de identidade aos seus membros constituintes, ajudando na identificação das metas organizacionais, alargando a estabilidade do sistema social e assumindo-se também como mecanismo de controle das atitudes e comportamento dos funcionários.

2.5 – Aprendizagem e Cultura Organizacionais

A noção de que a cultura é algo indissociável da aprendizagem nas e das organizações é cada vez mais enfatizada na literatura da especialidade. Já FIOL & LYLES (1985), numa das primeiras revisões de literatura sobre aprendizagem organizacional, referem a existência de um consenso considerável relativamente a quatro factores facilitadores, sendo um deles uma “*cultura orientada para a aprendizagem*” ou mais simplesmente “*uma cultura de aprendizagem*”.

A aprendizagem e a cultura são vistas de uma forma, ou seja, à medida que a aprendizagem individual ocorre, a cultura pode ser modificada, e essa mudança, por sua vez, pode direccionar o uso e as estratégias de um novo aprendiz. Para CROSSAN, LANE e WHITE (1995), compreender o processo de aprendizagem nas organizações requer que se compreenda as formas pelas quais os indivíduos aprendem. Esse processo deve incluir as formas de interpretação e integração dos esquemas de significados individuais e colectivos. Assim, reconhecer que uma organização aprende significa, reconhecer o conjunto de pressupostos que orientam o processo de aprendizagem nos diferentes níveis:

1. **A intuição:** como primeiro nível, baseia-se nas experiências passadas, na imagem ou visão do futuro, e na realização ou acção. Pode orientar as acções do indivíduo, mas é um processo difícil de ser partilhado com outros, por focalizar-se nos processos subconscientes de desenvolvimento de *insights*.
2. **A interpretação:** centra-se nos elementos conscientes da aprendizagem individual e deve ser considerada dentro do contexto em que ocorre. Embora a interpretação possa ocorrer em nível individual, é a interacção social que permite a interpretação colectiva de significados, a criação de uma linguagem comum, o esclarecimento das visões e o desenvolvimento de compreensões e significados partilhados.
3. **A integração:** visa uma mudança de valores e crenças orientadores das acções colectivas.

Os autores ARGYRIS E SCHON (1978) referem que os membros de uma organização actuam como agentes de aprendizagem em contextos organizacionais que possuam teorias de acção que podem ser de 2 tipos:

1. Teorias declaradas ou “*espoused theories*”, que se reportam aos objectivos económicos, sociais, ecológicos ou outros e que estão na origem dos projectos, dos objectivos, estratégias e cultura que identificam a organização;
2. Teorias usadas ou “*theories in use*”, que podem ser deduzidas da prática diária, da acção e que congregam os valores efectivamente vivenciados, embora raramente exista consciência da sua existência.

A existência de um hiato entre o que é formalmente declarado e assumido e o que é efectivamente praticado pode ser um factor desencadeador de aprendizagem organizacional, pode ser uma oportunidade de aprendizagem, sendo o nível de conhecimentos transformados que determina a natureza da aprendizagem ocorrida. Em todo este processo, sobretudo no que diz respeito à transição do nível individual para o organizacional, assume um papel determinante a cultura organizacional, entendida enquanto um produto aprendido da experiência do grupo, conjunto de pressupostos e crenças básicas que, operando inconscientemente, são partilhadas por todos os membros (SHEIN, 1985). De acordo com este autor, as organizações habitualmente aprendem no contexto de um conjunto de pressupostos que caracterizam a sua cultura ou subculturas. No entanto, se as novas respostas organizacionais são necessárias e envolvem mudanças ao nível dos pressupostos culturais, o diálogo parece assumir um papel essencial nessa aprendizagem. GOMES (1990, p.120) refere mesmo que *“a cultura é um processo de aprendizagem. Uma organização tem a sua própria história e tradição, comporta um saber-fazer acumulado, que lhe dão um sentido de desenvolvimento e evolução...A cultura organizacional constitui assim um património simbólico e experimental comum com o qual os seus membros se identificam e representa uma forma de aprendizagem”*. Uma organização em constante esforço de aprendizagem incorpora uma atmosfera na qual o desejo de aprender é experienciado pelos funcionários e equipas de trabalho, reflectindo-se nos processos, sistemas e na própria estrutura organizacional. Nestas organizações a aprendizagem é o valor central da sua cultura, sendo a inovação não somente encorajada, mas celebrada e a mudança intencionalmente procurada e não rejeitada (GOMES, 1990).

Neste sentido, para compreender a aprendizagem ocorrida em organizações, torna-se necessário compreender a forma como se processa a aprendizagem individual e a importância dos indivíduos na construção do conhecimento organizacional, sem centrar todo o interesse teórico e prático exclusivamente no indivíduo. Com esta análise, a cultura organizacional, através da interacção social, pode ser percebida como responsável maior, mas não única, pelos resultados e conteúdos do processo de aprendizagem (CAVEDON E FACHIN, 2000).

As organizações que aprendem necessitam de uma cultura, onde todos os indivíduos, sem excepção, compartilhem dos valores organizacionais (SALAZAR, & SANCHEZ, 2001), confiem nos seus colegas e superiores, estando satisfeitos com o seu trabalho, comprometidos com este e com os quais que participam nele, dispostos a inovar, a permanecer na organização (CAMERON & FREEMAN, 1991), a ajudar-se, partilhando os conhecimentos e as experiências que conseguiram acumular ao longo da sua vida laboral, e criando com ele importantes sinergias (CLAVER et al., 2001). Além disso, são mais pró-activos do que reactivos, evoluindo desde a

sua adaptabilidade à sua criatividade e implementam as suas contribuições, já que não se desmotivam nem se perdem nos recursos.

O objectivo do presente trabalho é compreender como os actores que fazem parte da Academia vivem a mesma e a entendem como organização, isto é, pretende-se com este trabalho adquirir elementos para descrever e compreender o ambiente de aprendizagem e cultura organizacional da All About Dance Academia. Pela descrição e análise dos vários modelos de aprendizagem organizacional, podemos constatar, que todos eles têm pressupostos em comum, no entanto centram-se em aspectos específicos, que na opinião dos autores, interferem de forma mais relevante em todo o processo de aprendizagem. No caso do Modelo de NEVIS et al. (1995), existe uma preocupação com aquilo que o autor chama de «orientações de aprendizagem» e «factores de aprendizagem», que caracterizam respectivamente o estilo e a fluidez/efectividade da aprendizagem. Por outro lado, no Modelo molecular de ABLETT e REYNOLDS (1996) existe uma preocupação no entendimento do «momentum», de toda a dinâmica que permite a ligação entre aprendizagem individual e organizacional. Neste sentido centra sua atenção nas variáveis cultura, estrutura, o foco no grupo, a visão estratégica, a gestão integrada dos recursos humanos e a comunicação. No modelo de Modelo de SCHWANDT (1996), obtemos uma imagem externa de toda a dinâmica de aprendizagem, uma vez que este autor centra a sua atenção na dinâmica entre 4 subsistemas: interface ambiental, acção-reacção, estruturação e significado e memória. Por outro lado, o Modelo integrado para o estudo da Aprendizagem Organizacional proposto por SANTANA (2005) centra a sua atenção nos factores externos e na influência das tecnologias de informação e comunicação em todo o processo.

Neste sentido, é minha convicção que, para melhor entender a realidade da aprendizagem na organização All About Dance, se faça uso das diferentes perspectivas de análise que os vários modelos nos sugerem. Desta forma, todas as variáveis, que de acordo com a revisão bibliográfica interferem nos processos de aprendizagem organizacional, são contempladas e analisadas, permitindo uma visão muito mais clara, exacta e precisa de toda a realidade da escola.

3- Campo Metodológico

Todas as investigações partem de um problema a investigar, como sabiamente defende GIDDENS (2002). Como referimos anteriormente, a compreensão do processo de aprendizagem em organizações é uma proposta complexa e desafiadora assim como entender a contribuição dos pressupostos culturais implicados nesse mesmo processo.

Actualmente, a aprendizagem em organizações ainda está na centralidade das discussões, pois ainda é premente entender de que forma a cultura organizacional, as estruturas, os tipos de liderança, as políticas de gestão de pessoas, as relações entre os ambientes internos e externos, dentre muitos outros factores, podem induzir ou inibir o processo de aprendizagem no contexto de uma organização. Esta importância crescente do entendimento da influência da aprendizagem em organizações foi um incentivo para iniciar um estudo à minha própria empresa. A necessidade de descodificar o processo de aprendizagem na organização all about dance assume-se como objectivo central deste trabalho, pois desta descodificação resulta um melhor entendimento de toda a dinâmica de funcionamento da escola, factor imprescindível para o sucesso da concretização dos objectivos e metas estabelecidas.

A literatura parece indicar que vários pressupostos da organização têm influência sobre o processo de aprendizagem e, por meio de elementos simbólicos criados e recriados nos contextos sociais, revelam a dimensão subjectiva que influencia a própria natureza do processo de aprendizagem. Por conseguinte, este trabalho começa pela construção de um quadro teórico, a partir do qual fosse possível desenvolver uma postura teórica a fim de compreender a Escola All About Dance. Apenas com os conhecimentos teóricos resultantes das leituras no âmbito da cultura e aprendizagem organizacional, era necessário, agora, iniciar uma construção teórica que resultasse num modelo de análise consistente, capaz de direccionar de forma correcta o trabalho de campo. De acordo com GIDDENS (2002), no caso de não existirem estudos que clarifiquem satisfatoriamente o problema, o material existente deve ser examinado pormenorizadamente, de forma a rever as evidências disponíveis no campo.

Como já referido, a procura de descodificar o processo de aprendizagem na organização all about dance, tornou evidente a necessidade de construção de um modelo de análise que, segundo QUIVY E CAMPENHOUDT (1998), constituísse a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro.

Tendo em conta que este trabalho lida com conceitos como aprendizagem e cultura organizacional, a tarefa de os definir de forma clara e precisa revelou-se essencial para o início desta fase. De acordo com os autores referidos anteriormente, com este cuidado na definição

dos conceitos essenciais pretende-se evitar os equívocos que levariam a incluir o que não deve ser incluído. A tarefa seguinte surge naturalmente com a descrição do nosso objecto de estudo, a All About Dance.

3.1- A All About Dance Academia



Imagem 1 – All About Dance Academia

Ao termos como objectivo primordial investigar, segundo a percepção de actores internos, o tipo de ambiente de aprendizagem organizacional existente na escola de dança All About Dance Academia e sua relação com a cultura desta organização, torna-se evidente que os contextos de estudo se concentrem nos recursos humanos desta instituição e no entendimento de alguns pressupostos estruturantes da escola, nomeadamente a sua Vocação, Missão, Cultura, Domínio de Actividade, Mercados, Gama de Produtos, Dimensão/Estrutura.

Comecemos então pela definição da empresa All About Dance.

Quadro 1 – Definição da Empresa All About Dance

Definição da Empresa All About Dance	
1 - Vocação:	É uma organização cuja vocação é satisfazer necessidades de pertença e de afirmação em todos os seus clientes, através do envolvimento dos mesmos, de uma forma directa ou indirecta, nos seus serviços.
2 - Missão:	A All About Dance é uma organização que visa, quer o ensino de qualidade na área da dança, de uma forma pluridisciplinar através do desenvolvimento de projectos artísticos, quer a produção e realização de espectáculos.
3 - Cultura:	A definir com o estudo.
4 - Domínio da Actividade:	Sector Terciário – Serviços – Lazer
5 - Mercados:	• Santa Maria da Feira (Mercado principal) – Sede e instalações da academia de dança • Concelhos de Santa Maria da Feira, São João da Madeira, Oliveira de Azeméis, Vale de Cambra, Porto, Gaia, Maia, Vila do Conde, Guimarães, Braga e Aveiro.
6 - Gama de Produtos:	• Produto A – Projectos de Formação Artística (aulas) • Produto B – Merchandising • Produto C – Workshops/Cursos de instrutores e bailarinos • Produto D – 2 Companhias de dança • Produto E – Espectáculos • Produto F – Web Page
7 - Dimensão/Estrutura	7.1 - Número de trabalhadores: • Sócios – Gerentes: 2 • Recepcionista: 1 • Professores: 15 7.2 - Número de Núcleos: 4

Actualmente a All About Dance é constituída pelos seguintes recursos humanos:

Quadro 2 – Recursos Humanos da All About Dance

Recursos Humanos da All About Dance	
Nº de Professores	15
Nº de Professores estagiários	0
Nº de bailarinos da Companhia All About Dance	18
Nº de bailarinos da Companhia All About Dance Júnior	11
Nº de bailarinos em formação	350
Coordenador das Companhias All About Dance	Vitor Fontes
Coordenadora dos Projectos da All About Dance	Patrícia Pires
Direcção da Escola	Patrícia Pires e Vitor Fontes

A academia possui oito tipos de projectos de formação artística. São eles: *Fusão Kids*, *Afro-Latinas*, *Ballet*, *Hip Hop*, *Fusão Teen*, *Danças de Salão*, *Fusão e Contemporâneo*. Para além destes projectos, a academia possui ainda aulas livres de 14 estilos de dança diferentes, nomeadamente Hip Hop, Breakdance, Jazz, Condicionamento Físico, Ritmos Latinos, Ritmos Africanos, Contemporâneo, Musical Jazz, Locking, House, R&B, Dança do Ventre, Ballet e Popping. No total são cerca de 25 turmas, com cerca de 350 alunos, concentrados nas instalações da academia e distribuídos por 4 núcleos, Vila do Conde, Guimarães, Maia e Carvalhos. Como objectivos gerais da escola podemos salientar:

- Desenvolver o gosto pela dança e o reconhecimento da mesma como uma arte;
- Motivar os alunos para o mundo do espectáculo;
- Proporcionar aos alunos diferentes experiências artísticas, através de uma articulação cooperativa entre os vários projectos;
- Desenvolver processos de ensino/aprendizagem baseados na autonomia individual, na criatividade, na responsabilidade e na inovação;
- Proporcionar a aquisição de hábitos/métodos de trabalho, de pesquisa e de organização;
- Proporcionar aos alunos a aquisição de regras de civismo, de respeito pelas pessoas, pelas instituições, pelas instalações e materiais;
- Desenvolver o espírito de grupo entre os alunos;
- Promover eventos que visem a divulgação da dança e da escola;
- Incutir nos alunos um espírito solidário, apoiando sempre que possível instituições de utilidade pública.

3.1.1 – Evolução histórica da Academia

No ano de 2002 surge o nome All About Dance Produções e o logótipo. Surge também neste mesmo ano, o projecto pioneiro de formação artística da escola chamado *Projecto Hip Hop em Movimento*, que visava o ensino e a divulgação do Hip Hop como uma modalidade que pode ser praticada por todos. A imagem da escola começa assim a ser construída. Neste mesmo ano, inicia-se o ciclo de espectáculos de encerramento do ano lectivo, com a primeira edição no Cine Teatro António Lamoso em Julho de 2002, em Santa Maria da Feira. Aqui surgem os primeiros produtos de merchandising, nomeadamente *t-shirts*, *sweats*, porta chaves, dvds dos espectáculos.



Imagem 2 – Logótipo da All About Dance Produções em 2002

No ano lectivo 2002/2003, como a empresa ainda não se encontrava legalmente constituída, não foram dados grandes passos para promover e divulgar a escola. Imperou fundamentalmente a publicidade “boca a boca”. O grupo de exibição participa no 1º campeonato de Hip Hop, nas Caldas da Rainha. A 2ª edição do espectáculo de fim de ano lectivo realiza-se pela primeira vez no Europarque. Foi o primeiro grande passo para a imagem All About Dance.

No ano lectivo de 2003/2004, a escola inicia o seu processo de estruturação organizacional, legaliza-se e constitui-se assim em empresa. O seu nome: All About Dance – Escola de Formação de Dança Lda. aparece no exterior, em feiras de fitness (merchandising) e participa com o seu grupo de exibição em campeonatos (14 campeonatos ganhos em 6 anos de competição). A escola já é conhecida em Santa Maria da Feira. Os alunos vestem, cada vez mais, a roupa da escola, o orgulho na imagem All About Dance aumenta. A 3ª edição do espectáculo de fim de ano lectivo supera o ano anterior em termos de espectadores, cerca de 1600.



Imagem 3 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 3ª edição» – Europarque 2004

No ano lectivo de 2004/2005, o grupo de exibição da escola alcança dois primeiros lugares em campeonatos de Hip Hop (São João da Madeira e Rio Maior) e realiza inúmeras actuações pagas. A escola abre um curso para instrutores de Hip Hop e realiza uma parceria com os Revolution, grupo de bailarinos da cidade de Lisboa. Realizou, ainda, aquele que viria a ser o primeiro ciclo de workshops da All About Dance, com Cifrão (actor dos Morangos com Açúcar e cantor dos DZRT) que contribuiu ainda mais para a divulgação da escola. A 4ª edição do espectáculo de fim de ano lectivo realiza-se pela primeira vez em 2 dias no Europarque, atingindo um recorde de espectadores (cerca de 2000 espectadores) e participantes e, pela primeira vez também, tem um tema definido: *ROMEU E JULIETA*.



Imagem 4 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 4ª edição – Romeu e Julieta» – Europarque 2005

No ano lectivo de 2005/2006, e com o sucesso do ano anterior, abrem mais núcleos da escola. O grupo de exibição da escola vence o Campeonato Internacional de Hip Hop da MC Dance em Rio Maior, vence o Campeonato Internacional Spunky Action Trophy 2005 em Turim, Itália, vence o Campeonato Internacional em São João da Madeira (inserido na Convenção de Fitness de São João da Madeira, edição de Fevereiro de 2006) e alcança o 2º lugar no Campeonato Internacional Madonna Grimes em Lisboa (edição de 2006). Nesse ano, realizaram-se mais dois espectáculos que o habitual, um no Natal e outro em Junho. Inúmeros workshops foram realizados, não só na área do Hip Hop, como também na área da dança clássica, da contemporânea e do teatro/improvisação.

Foi criado o grupo de exibição júnior que alcançou o primeiro lugar no campeonato de juniores em Rio Maior. O espectáculo do fim de ano lectivo continua um êxito.



Imagem 5 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 5ª edição – Século XX» – Europarque 2006

No ano lectivo de 2006/2007, a escola sentiu necessidade de publicitar os seus serviços para conseguir mais alunos para os seus núcleos. Foi um ano de alguma quebra no número de alunos inscritos nos projectos da escola. Os grupos de exibição deram origem a duas companhias de dança, uma delas semi – profissional. As companhias começaram assim a desenvolver os seus próprios trabalhos de forma autónoma, criando o seu primeiro espectáculo de nome «All About Dance On Stage». Os primeiros lugares em competições e eventos de dança continuam a ser alcançados.

Os workshops, curso de instrutores e espectáculo de Natal são agora parte integrante da calendarização de actividades da escola. O espectáculo final de ano lectivo mais uma vez supera as expectativas e deslumbra.



Imagem 6 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 6ª edição – Mythos» – Europarque 2007

No ano lectivo de 2007/2008 a escola encontrou um espaço físico, as suas instalações próprias que ficariam prontas em Setembro de 2010. Pelo menos assim pensávamos na altura. As instalações da academia só se inauguraram em Outubro do presente ano. Abriram-se mais dois núcleos, em Guimarães e Vale de Cambra. A Companhia Júnior alcança dois segundos lugares em competições nacionais em São João da Madeira e Maia, respectivamente. O incremento de novos estilos de dança, como a contemporânea e o jazz, veio dar novos alunos à escola e novas perspectivas de sucesso. Como no ano anterior, os ciclos de workshops, o curso de instrutores e espectáculo de natal foram as actividades dominantes da escola. O espectáculo final de ano lectivo deixou de ser um espectáculo onde o público era maioritariamente constituído por familiares dos bailarinos, e transformou-se num espectáculo com um público anónimo, assíduo e oriundo de vários pontos do norte e centro do país.



Imagem 7 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 7ª edição – Sete» – Europarque 2008

No ano lectivo de 2008/2009 abriu-se mais um núcleo, na Maia. A Companhia All About Dance alcança dois primeiros lugares em competições nacionais em São João da Madeira e Matosinhos, respectivamente. A Companhia Júnior alcança o terceiro lugar na competição da Maia. Os ciclos de workshops, agora também abertos a convidados internacionais, o curso de instrutores e o espectáculo de Natal foram as actividades dominantes da programação da escola. O espectáculo de Natal intitulado de «Era Uma Vez» é, pela primeira vez, inserido na programação da «Terra Dos Sonhos», evento da Câmara Municipal de Santa Maria de Santa Maria da Feira com grande projecção mediática a nível nacional. Este convite feito pela Câmara

Municipal Feirense, mais especificamente pela sua empresa municipal *Feira Viva*¹³ demonstra o reconhecimento crescente da comunidade feirense pelo trabalho desenvolvido pela All About Dance em prol da dança. A partir daqui, todos os trabalhos da escola têm tido o apoio incondicional da *Feira Viva* e, em conjunto com esta entidade, têm-se desenvolvido diversas parcerias e co-produções, nomeadamente nos eventos “*Viagem Medieval*”¹⁴, “*Imaginarius*”¹⁵ e “*Terra dos Sonhos*”¹⁶.



Imagem 8 – Cartaz do espectáculo «Era uma Vez – Especial Natal 2008»

O espectáculo final de ano lectivo é novamente um sucesso e assume cada vez maior relevância na programação anual do Europarque.

¹³ A Feira Viva, cultura e desporto, empresa municipal, é 100% tutelada pela Câmara Municipal de Santa Maria das Feira. Tem como função administrar e gerir os equipamentos desportivos, culturais e sociais, assim como promover actividades desportivas, recreativas e culturais, actividades de animação e iniciativas de carácter socio-económico e científico.

¹⁴ A Viagem Medieval em Terra de Santa Maria é o maior evento de recreação medieval da Europa. Realiza-se anualmente, durante dez dias consecutivos, no centro histórico da cidade de Santa Maria da Feira, atraindo diariamente cerca de 50 mil visitantes. Em 2008, a Viagem decorre de 1 a 10 de Agosto.

¹⁵ O Imaginarius é a principal referência do teatro de rua em Portugal e fica nas rotas dos grandes festivais de teatro de rua do Sul da Europa – Tarrega (Espanha) e Aurillac (França). A organização deste evento resulta de uma colaboração entre a Câmara Municipal de Santa Maria da Feira e o Festival Sete Sóis Sete Luas, projecto de descentralização cultural premiado pela União Europeia, sediado em Itália, e que aposta na descoberta das culturas do Sul da Europa e na dinamização de novas formas de cooperação institucional e intercâmbio artístico.

¹⁶ “Terra dos Sonhos” é um evento de animação destinado a crianças. Realiza-se na época do Natal e recria um mundo de fantasia com inspiração em histórias infantis.



Imagem 9 – Cartaz do espectáculo «All About Dance 8ª edição – Tempo» – Europarque 2009

No ano lectivo de 2009/2010 abriram-se mais dois núcleos, em Vila do Conde e em Rio Meão, Santa Maria da Feira. As obras relativas à construção das instalações da All About Dance iniciaram-se e decorrem a bom ritmo. A escola encontra-se em processo de mudança da sua imagem comercial, com a construção de um novo logótipo, nova página de internet e novos produtos de merchandising. A imagem de marca agora é a frase «*Eu Sou All About Dance*».

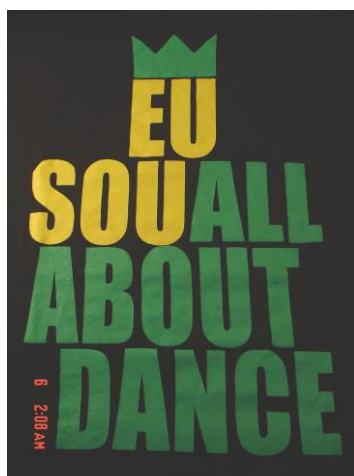


Imagem 10– Logótipo da All About Dance 2009/2010

O espectáculo de Natal intitulado de «*Era Uma Vez*» é pela segunda vez inserido na programação da «*Terra Dos Sonhos*», evento da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, com grande projecção mediática a nível nacional e este ano com o apoio da RTP. O espectáculo esteve pela primeira vez em exibição 3 dias e teve uma audiência média que rondou os 400 espectadores.



Imagem 11 – Cartaz do espectáculo «Era uma Vez – Especial Natal 2009»

O espectáculo final de ano lectivo teve um formato diferente. Foi transformado num festival de dança que incluía 3 espectáculos produzidos pela escola. Estes 3 espectáculos tiveram temáticas diferenciadas, pois o elenco era constituído por bailarinos de diferentes faixas etárias. Ainda neste ano lectivo, Marco Ferreira, professor e bailarino da Companhia All About Dance vence o concurso televisivo da SIC “*Achas Que Sabes Dançar*” e catapulta o nome da escola para os meios de comunicação social.



Imagem 12 – Cartaz do espectáculo «All About Dance Festival» – Julho 2010

O ano lectivo de 2010/2011 foi um sucesso para a escola. Três produções independentes com os espectáculos *PORQUÊ*, *ARTBOOK* e *CINEMA*, este último no regresso da escola ao grande

auditório do Europarque. A companhia All About Dance participa novamente no “*Imaginarius*” (Festival internacional de teatro de rua) e atinge as semifinais do programa de televisão da SIC “*Portugal tem Talento*”. As obras das novas instalações da All About Dance Academia, finalmente, terminam. A All About Dance tem “casa”, “lar doce lar”, assim a apelidam os alunos. Toda a imagem comercial da escola é redefinida em função do novo espaço. Pela primeira vez temos 320 alunos a participar no espectáculo final de ano lectivo. Foi até a data a maior mobilização de alunos para um espectáculo da escola.



Imagem 13 – Cartaz do espectáculo «PORQUÊ? – Especial Natal 2010»

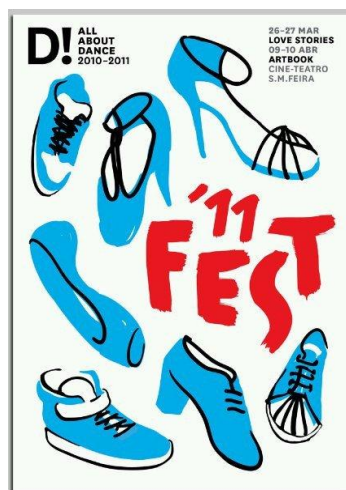


Imagem 14 – Cartaz do espectáculo «ARTBOOK» – Março e Abril de 2011



Imagem 15 – Cartaz do espectáculo «CINEMA» Europarque 2011



Imagem 16 – Companhia All About Dance, Semifinalistas do Programa televisivo da SIC “Portugal tem Talento”



Imagem 17 – Novo logótipo All About Dance Academia

Quadro 3 – Indicadores espectáculos All About Dance

Indicadores Espectáculos All About Dance								
Indicadores	All About Dance 2ª Edição	All About Dance 3ª Edição	Romeu e Julieta	Século XX	Mythos	Sete	Tempo	Cinema
Dias	1	1	2	2	2	2	2	2
Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011
Local	Grande Auditório do Europarque – Santa Maria da Feira							
Bailarinos	190	210	260	260	260	270	260	298
Audiência	1200	1650	2460	2620	2680	2715	2800	2900
Investimento (em Euros)	24000	26000	47903	48897	49820	50533	50000	46500

Como é possível verificar pelo quadro anterior, os espectáculos All About Dance têm tido um significativo crescimento ao nível de espectadores e investimento realizado. Se até 2002 as produções da escola eram apresentadas em pequenos auditórios, em 2003, e devido ao sucesso dos espectáculos substanciado naturalmente com a enorme afluência de público, optamos pela realização do evento no grande auditório do Europarque, espaço com uma lotação para 1660 pessoas. O sucesso foi tanto que, a partir de 2005 começamos a realizar o mesmo espectáculo em 2 dias diferentes. A partir daí o formato têm-se mantido inalterado. Neste momento a escola questiona a possibilidade de realizar as suas outras 2 produções anuais também neste grande auditório. O crescendo de audiências, o aumento gradual do número de bailarinos em palco, a necessidade de melhorar, de inovar, de surpreender o nosso público com a utilização de novos meios, novas cenografias e coreografias e a renovação constante do guarda-roupa dos intervenientes, tudo isto são factores que têm provocado um reajustamento do investimento realizado neste tipo de evento. Se até 2008 o orçamento para este espectáculo foi sempre aumentando, nos últimos 3 anos este têm diminuído, fruto do conhecimento adquirido ao nível de gestão dos custos de produção.

3.1.2 – Os locais de aula

Os locais de aula são espaços comerciais que oferecem ao consumidor a oportunidade de praticar dança, nas suas várias vertentes artísticas, desde do Hip Hop, Jazz e Dança Contemporânea, Ballet, Dança do Ventre entre outras. Uma vez que a All About Dance Academia possui instalações próprias, grande parte das aulas decorrem nas suas instalações em Santa Maria da Feira. No entanto, a academia possui ainda 4 núcleos em funcionamento: Vila do Conde, Guimarães, Maia e Carvalhos.

Relativamente ao edifício da Academia All About Dance, este é constituída por 2 estúdios de dança, um com cerca de 90 m² e outro com cerca de 110 m², uma sala de convívio, uma recepção, balneários e um espaço exterior amplo. Todo o espaço é climatizado e o aquecimento de água é feito através de painéis solares. Todo o sistema de iluminação das salas de aula é constituída por lâmpadas de baixo consumo energético e os vidros das janelas possuem características distintas que permitem um adequado isolamento térmico e acústico do espaço.

O investimento para a construção deste espaço rondou os 350 mil euros.

3.1.3 – Os alunos

Os alunos da All About Dance têm idades compreendidas entre os 6 e 45 anos e pertencem a famílias de estratos sociais diversificados. Os alunos All About Dance têm objectivos e aspirações muito abrangentes. Por um lado, temos um grupo de alunos que investem na dança, na sua formação técnica, que pretendem adquirir de futuro uma formação académica nesta área. Por outro, temos um grupo de alunos que dança apenas por lazer, por mera diversão, sem aspirarem a se tornar bailarinos profissionais. É desta dualidade de objectivos que todo o programa pedagógico da escola é definido e estruturado. No entanto, os alunos All About Dance são alunos muito dedicados e assíduos, uma vez que a filosofia da escola é uma filosofia de espectáculo, de palco. Como tal, os alunos estão constantemente a ser desafiados com uma vez que a escola tem 3 produções anuais com todos os seus bailarinos. Desta forma, eles estão sempre em ensaios e sempre preocupados na sua assiduidade e rendimento, pois a qualidade de cada cena do espectáculo depende da qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor e qualidade da interpretação e performance do bailarino. Esta responsabilização individual é um princípio estruturante da dinâmica de funcionamento da escola.

3.2 – O processo de recolha dos dados

Segundo HÉRBERT, GOYETTE e BOUTIN (2005), quanto mais uma investigação se situa no «*contexto da descoberta*», tanto mais o objecto de pesquisa será ele próprio considerado e estudado no seu contexto. No sentido inverso, o «*contexto da prova*» está associado a abordagens fechadas ao contexto do objecto. Assim, se neste último se tendem a reduzir os “ruídos” do que é observado, de forma a que os fenómenos e os comportamentos se encaixem em categorias pré-determinadas, já no «contexto da descoberta» não se excluem quaisquer aspectos do contexto, incluindo os mais variáveis, salientam ainda os mesmos autores. Deste modo, optou-se por uma estratégia assente num constante vaivém entre a teoria e a empiria, entre a revisão dos modelos teóricos e os dados recolhidos no terreno.

O processo de recolha dos dados foi realizado entre Setembro de 2010 e Abril de 2011, numa pesquisa de terreno (BURGESS, 1997), isto é, um trabalho de campo com observação participante nas salas de aula e academias, do qual resultou um diário de campo. Este foi consubstanciado pela elaboração de entrevistas semi-estruturadas a vários alunos / professores e possibilitou, através dos registos e descrições das situações *in loco*, uma “descrição densa” dos locais previamente escolhidos. Estes procedimentos são os que melhor se enquadram no âmbito deste trabalho, uma vez que se configuram como a forma mais adequada para a captação de acontecimentos, práticas, narrativas, permitindo ultrapassar o aspecto descritivo da abordagem para, assim, tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos. São estes procedimentos que permitem uma abordagem que favorece uma percepção da acção ao nível do sentido vivido e não pura e simplesmente da sua descrição, facultando uma compreensão do modo como o lugar é vivido e condicionado e da forma como o lugar se inscreve na pessoa e a condiciona (HENRY, 2000).

3.2.1 – Pesquisa no terreno/observação participante

A pesquisa no terreno e a observação participante permitiram recolher elementos para uma descrição da escola e respectivo enquadramento e interpretação mais fundamentada dos discursos dos entrevistados.

Como forma de captar a realidade empírica, a observação participante é considerada por GOODE e HATT (1979) como a mais antiga e ao mesmo tempo a mais moderna das técnicas de pesquisa. Para que se torne válida e fidedigna requer planeamento em relação ao que observar e como observar. Uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contacto pessoal do pesquisador com o objecto de investigação, permitindo acompanhar as

experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas acções.

A observação participante tem origem na antropologia e na sociologia e é geralmente utilizada na pesquisa qualitativa para recolha de dados em situações em que as pessoas se encontram desenvolvendo actividades nos seus cenários naturais, permitindo examinar a realidade social (HOLLOWAY e WHEELER, 1996). Como nos refere BECKER (1994), o pesquisador realiza a recolha dos dados participando no grupo ou organização, observando as pessoas e o seu comportamento em situações de sua vida quotidiana.

A observação participante é a técnica de captação de dados menos estruturada que é utilizada nas ciências sociais, pois não supõe qualquer instrumento específico que direcione a observação. Como afirma GIL (1987), a maior vantagem da observação relaciona-se com o facto de esta ser percebida directamente sem qualquer tipo de intermediário. Deste modo, a subjectividade tende a ser reduzida. O mesmo autor refere como principal desvantagem a presença do investigador, uma vez que pode provocar alteração do comportamento dos observados, comprometendo a espontaneidade dos mesmos.

As pessoas, na sua generalidade, ao serem observadas, tendem a ocultar o seu comportamento, uma vez que sentem a sua privacidade invadida. Para que o impacto, na unidade social de estudo, seja de facto mínimo, é necessário que o investigador faça parte desse contexto social ou esteja com ele fortemente familiarizado por socialização ou aproximação prévias. O observador tem assim de assumir, até certo ponto, o papel de um membro do grupo, conseguindo assim chegar ao conhecimento da vida desse mesmo grupo a partir do interior dele mesmo. Assim sendo, a minha presença, apesar de notável desde sempre, não provocou, pelo menos que nós tenhamos percebido, alterações significativas no comportamento dos actores sociais em estudo. Adicionalmente, tendo em conta os objectivos deste trabalho, as eventuais alterações não teriam repercussões nos nossos dados. Eu estou perfeitamente inserido no contexto social em questão, sou um membro do grupo e estou fortemente socializado com qualquer um dos actores sociais. No entanto, e apesar deste forte envolvimento na organização em causa, tive sempre a preocupação de garantir um distanciamento adequado, através de um esforço de atenção, reflexão e interpretação dos fenómenos observados face à teoria e empíria e vice-versa. Importa referir que os registos obtidos pela observação participante serão utilizados de dois modos: o primeiro para a descrição da All About Dance (já exposta), e o segundo como forma de contextualizar os dados obtidos através das entrevistas.

3.2.2 – As entrevistas semi-estruturadas

A entrevista constitui uma das principais ferramentas para obter informação, traduzindo-se numa conversação directa assente no padrão de pergunta/resposta e com um objectivo específico (HAWRYSZKIEWYVZ, 1994).

A entrevista é, de acordo com HAGUETTE (1995), um processo de interacção social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central. Para MINAYO (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos. As entrevistas traduzem, inequivocamente, a representação dos agentes sobre o seu trabalho e, dessa forma, constituem-se sempre em uma aproximação do concreto vivido.

De acordo com KENDALL e KENDALL (1992), as entrevistas são particularmente adequadas para obter:

- *Opiniões*: a procura de opiniões (em vez de factos) pode revelar problemas críticos escondidos;
- *Impressões gerais sobre o sistema actual*: Útil para compreender a cultura da organização;
- *Objectivos pessoais e organizacionais*: As entrevistas são o meio por excelência para determinar objectivos;
- *Procedimentos ou processos informais*.

Segundo GIL (1987), a entrevista é uma das mais flexíveis técnicas de recolha de dados de que dispõem as ciências sociais. De acordo com a revisão bibliográfica, podemos referir três tipos de entrevistas: as estruturadas, as semi-estruturadas e as não estruturadas.

Como refere BURGESS (2001), a entrevista estruturada apenas permite recolher dados, numa situação em que o entrevistador só coloca questões e recolhe respostas, no âmbito de uma lista padronizada, sem saída possível do alinhamento previamente estabelecido. Não nos pareceu este tipo de entrevista a mais adequada para a recolha da informação que necessitávamos para a elaboração deste estudo.

Por outro lado, a entrevista não estruturada é realizada, exclusivamente em torno de um tema geral que se pretende que o entrevistado explore, como nos refere RUQUOY (1997). Mais uma vez esta não nos pareceu a opção mais adequada ao estudo em questão.

Optámos então pela entrevista semi-estruturada, pois o informante tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo fornecer respostas livres e espontâneas valorizando a actuação do entrevistador. De acordo com TRIVINOS (1987, p.146), entrevista semi-estruturada tem como característica fundamental a utilização de questões que são apoiadas em teorias e hipóteses que se relacionam com tema da pesquisa. Na opinião de MANZINI (1990/1991, p.154), esta entrevista está focalizada num assunto sobre o qual elaboramos um guião com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. A utilização desta entrevista parece fazer emergir informações de forma mais livre, sem que as respostas estejam condicionadas por uma padronização de alternativas. As questões elaboradas para a entrevista tiveram em conta o envolvimento teórico da investigação e as informações que o pesquisador recolheu sobre o fenómeno social.

3.2.2.1 – Construção das entrevistas

O planeamento e enquadramento da entrevista teve como primeiro passo a construção de uma matriz, delineando os tópicos principais ou questões a debater, partindo das mais gerais para as mais específicas e estabelecendo uma calendarização para esse processo.

O passo seguinte teve em consideração a definição da dimensão e natureza do contexto social e grupo em estudo, bem como o método para seleccionar os entrevistados adequados aos objectivos da investigação, assegurando assim que o grupo seria suficientemente representativo. Neste contexto, foi importante estar atento à rotina diária e ocupação dos entrevistados, de forma a assegurar que as entrevistas não interfeririam com as principais actividades dessas pessoas. Posteriormente passamos à construção do guião da entrevista à luz dos objectivos e da revisão. O passo seguinte foi a discussão do guião com a orientadora. De seguida, partimos para a entrevista piloto com três pessoas da mesma unidade social e posterior discussão com a orientadora. Estas entrevistas piloto tiveram como objectivo verificar se as perguntas estavam perceptíveis e se as pessoas respondiam de forma clara.

Houve necessidade de reformular o guião, uma vez que os entrevistados revelaram dificuldade em responder de forma objectiva a algumas questões. Finalmente, e depois de se chegar à versão final do guião¹⁷, foram aplicadas as entrevistas. Todas as entrevistas piloto foram realizadas no mesmo contexto, nomeadamente as instalações da loja de vendas da escola All About Dance.

¹⁷ Ver Anexo 1

A experiência de fazer um teste com outros entrevistados antes de aplicar a entrevista revelou-se extremamente importante para a preparação da entrevista e uma das formas de validar o instrumento de recolha de dados. O passo seguinte teve como preocupação a definição do local onde decorreram as entrevistas, bem como a salvaguarda de aspectos relacionados com a confidencialidade.

3.2.2.2 – Marcação e realização das entrevistas

Para a marcação das entrevistas, procedemos em primeiro lugar à identificação dos professores, de seguida foram feitos os respectivos contactos por telemóvel para indagar possível colaboração no estudo em causa. Os professores que aceitaram colaborar foram entrevistados entre os dias 15/4/2011 e 12/10/2011, nas instalações da All About Dance (loja e academia), locais onde habitualmente exercem as suas funções. Na realização das entrevistas foi assegurada a tranquilidade da local necessária para este tipo de procedimentos. O entrevistador fez-se sempre acompanhar de um guião escrito e, quando necessário, procedeu a nova leitura das questões em causa. As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos e foram gravadas em sistema áudio digital, MP3 Stereo Record, por recurso a um dictafone digital da marca Philips e modelo Voicetracer 7790. Os entrevistados foram informados e deram o seu consentimento para a gravação áudio das entrevistas. Estas foram transcritas posteriormente para o computador em documento Word. A fiabilidade da transcrição foi garantida pelo procedimento sistemático de audição e confirmação de pequenos segmentos de texto, de uma palavra até uma pequena frase, facilitando o programa de gravação.

Após a transcrição das entrevistas, o investigador procedeu à sua leitura de forma a procurar nova informação para a recolha posterior de dados. Este procedimento é recomendado por CÔTE, et al. (2005), que advogam que este procedimento ajuda à familiarização do conteúdo da entrevista de cada participante, bem como controlar a credibilidade, a verosimilhança e a fidelidade do processo de entrevista que, por sua vez facilita a fase posterior de análise de conteúdo.

Durante a entrevista procurei sempre criar as condições favoráveis ao conforto dos entrevistados e iniciar a entrevista com tópicos de adaptação e introdução à mesma, manifestando sensibilidade, interesse e respeito pelas respostas dos entrevistados. Procurei, tal como sugere RUQUOY (1997), também utilizar uma variedade de estilos de questão (confirmação, clarificação, exploração, outras) e ouvir com atenção, não emitindo juízos verbais, não tomando partido e não criticando as respostas.

A técnica de entrevista semi-estruturada possibilitou, por um lado, o balizamento das questões sobre assuntos específicos, por outro facilitou o aparecimento de outros assuntos, pois alguns itens do roteiro de entrevista acabaram por evocar outros temas relacionados com aprendizagem nas organizações, mostrando a interrelação dos factores analisados.

As entrevistas semi – estruturadas foram, para este estudo, aplicadas aos 2 tipos de pessoas:

1. Órgãos Directivos da All About Dance;
2. Docentes da All About Dance com mais de 4 anos de experiência na escola.

Assim sendo, no presente estudo participaram um elemento da direcção da escola e 7 professores, 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. O elemento da direcção entrevistado é do sexo feminino. A selecção dos participantes foi realizada tendo como base os anos de experiência na escola (mínimo 4 anos), oriundos de classes média e media alta, quase todos licenciados e com média de idades de 27 anos. No que respeita à sua situação profissional, para além de ministrarem aulas na escola, 1 elemento encontra-se ainda a estudar, 1 elemento é professor de Educação Física no ensino secundário, outro é professor de Dança no ensino universitário e desempenha tarefas de gestão na escola, um elemento é bailarino profissional em 2 companhias de dança nacionais, não exercendo a sua licenciatura em fisioterapia. Outro elemento encontra-se a realizar o mestrado em artes de palco e cenografia, tendo suspenso, provisoriamente, os seus estudos na área da Medicina. O elemento licenciado em Medicina encontra-se neste momento a exercer a sua actividade num hospital público, o elemento com o 12º ano desempenha a tarefa de recepcionista na escola. Finalmente, o elemento com a Licenciatura em Animação e Produção Cultural exerce sua actividade de dinamização cultural na escola All About Dance.

Quadro 4 – Caracterização dos participantes.

Participantes	Sexo	Idade	Formação
D1 ¹⁸	Feminino	37 anos	Licenciatura em Gestão do Desporto
P1 ¹⁹	Feminino	23 anos	Licenciatura em Animação e Produção Cultural
P2	Masculino	22 anos	Estudante de Medicina na Universidade do Porto
P3	Feminina	24 anos	Estudante de Medicina na Universidade do Porto e Mestrando em Artes de palco e Cenografia
P4	Masculino	25 anos	Licenciatura em Fisioterapia
P5	Feminina	25 anos	Licenciatura em Medicina
P6	Feminina	32 anos	Licenciatura em Educação Física e Desporto
P7	Feminina	28 anos	12º ano

3.3 – Corpus de estudo

O corpus de estudo é constituído pela transcrição integral de todas as entrevistas. Relativamente aos dados obtidos no diário de campo, estes serão utilizados no *corpus de estudo*, mas ao contrário das entrevistas, não foram sujeitos a análise de conteúdo.

3.4 – A análise de conteúdo

Tendo em conta a metodologia utilizada para a recolha de dados, o *corpus* de estudo é constituído pelo diário de campo com os seus respectivos registos de observação, assim como todos os documentos resultantes das transcrições das entrevistas.

Com os dados recolhidos, surge a necessidade de entender como tratá-los e interpretá-los para que o discurso original se torne susceptível de ser entendido, para lá da mera narração de acontecimentos e se torne susceptível de promover novos acontecimentos em relação à problemática em questão. De acordo com VALA (1986), para que se possa desmontar um discurso e produzir um novo, através de um método de localização e atribuição de traços de

¹⁸ D1 refere-se a director entrevistado nº 1.

¹⁹ P1 refere-se a professor entrevistado nº 1, sendo que esta será a denominação para todos os professores (P2, P3, P4, P5, P6, P7) ao longo do estudo.

significação, será necessário proceder à análise de conteúdo. A eficácia deste processo analítico, quando se trata de analisar o tipo de dados recolhidos neste trabalho, é confirmada por vários outros autores (BARDIN, 1977; QUIVY E CAMPENHOUDT, 1998; BURGESS, 2001).

Este processo começou por submeter os textos obtidos à técnica da análise de conteúdo, uma técnica utilizada quando se trata de analisar as palavras, as frases, o texto pelo qual as pessoas que integram a investigação se expressam e com o intuito de restituir, em certa medida, as “condições de produção” e o sentido de um texto. Segundo BARDIN (1977, p.33), este processo consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Sendo o objectivo a interpretação através da explicitação do conteúdo dos dados e da forma como estes se expressam, então será correcto afirmarmos, apoiados nos trabalhos dos autores supra citados, que a análise de conteúdo é a melhor forma de tratar os dados de modo a estarem prontos para a interpretação. Este processo tem como grande vantagem o facto de poder ser realizado sobre material que não foi produzido para fins de investigação, permitindo trabalhar com documentos, como entrevistas abertas, correspondência, mensagens que, de outra forma, não poderiam ser utilizadas de maneira consistente pela história, psicologia e a sociologia (VALA, 1986).

De acordo com BARDIN (1977), a técnica de análise de conteúdo desempenha duas funções: uma heurística e uma administrativa. Com a função heurística estabelece-se uma descoberta e exploração do material e com a função de administração de prova, confirmam-se ou não as hipóteses ou as afirmações provisórias. Tendo em conta que a elaboração dos guiões das entrevistas se efectuou no decorrer da construção do quadro teórico, está implícito um apriorismo. No desempenho destas funções, e em relação ao nosso trabalho, a análise de conteúdo foi realizada *a priori*, aquando da elaboração do quadro teórico e *a posteriori*, depois de realizada o processo de pesquisa no terreno (VALA, 1986), processo que será devidamente descrito no ponto relativo à categorização. Ainda de acordo com VALA (1986), a análise de conteúdo compreende algumas operações mínimas: a delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico; constituição de um *corpus de estudo*; definição de categorias; definição de unidades de análise. Uma vez que já foram tratados anteriormente os dois primeiros tópicos, passemos agora para o terceiro, o relativo à construção do sistema de categorias.

3.4.1 – Construção das categorias de análise

Tendo em conta que o objectivo do trabalho é compreender o modo como a aprendizagem organizacional é entendida pelos diversos intervenientes/actores da escola, o sistema categorial, baseado na literatura, é constituído pelas seguintes categorias: *Visão Compartilhada*; *Trabalho*

em Equipa; Acção Monitorizada; Visão Sistémica; Fluxo das Informações, e Receptividade à Inovação.

A categorização inerente à técnica de análise de conteúdo foi efectuada quer *a priori*, quer *a posteriori*, em que algumas das questões das entrevistas – com a função de administração de prova (BARDIN, 1977) – serviram de base à identificação e classificação de particularidades inerentes aos directores e professores. Não as consideramos como categorias no sentido consignado pela técnica de análise de conteúdo, mas como pressupostos que permitiram criar as grandes categorias de análise, essas sim, construídas com base no quadro teórico, mas criadas somente após a leitura flutuante do *corpus* de estudo, ou seja, após a leitura da transcrição das entrevistas.

Para o processo de categorização, de agrupamento em razão de caracteres comuns dos elementos (unidade de registo) sob um título geral, seguimos os procedimentos e critérios descritos por BARDIN ²⁰ (1977).

De acordo com o mesmo autor, a qualidade das categorias de análise depende dos seguintes pressupostos:

- Exclusão mútua: cada elemento só pode existir numa categoria;
- Homogeneidade: um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias;
- Pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise e quando pertence ao quadro teórico;
- Objectividade e a fidelidade: as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises;
- Produtividade: um conjunto de categorias é produtivo quando fornece resultados férteis.

Passemos então à descrição e justificação do sistema categorial, constituído pelas categorias referidas.

²⁰ Os critérios apontados por BARDIN (1977) são: *Semântico* (agrupamento por temas); *Sintáctico* (verbos, adjektivos); *Léxicos* (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e *Expressivos*.

3.4.1.1 – Categoria A1 – Visão compartilhada

Com base em diversos autores (SENGE, 1990; SCHEIN 1996, MCGILL, & SLOCUM, Jr., 1995) a visão compartilhada é definida como a comunhão de propósitos conhecidos pelos membros da organização. A visão compartilhada, em torno de objectivos concretos e legítimos, relativos à organização, leva as pessoas a empenharem-se em conjunto e por livre vontade, de forma a contribuírem para a consecução dos objectivos de modo efectivo. Com uma visão compartilhada pretende-se estimular a percepção do grupo em relação ao futuro que se procura criar e elaborar as directrizes que permitirão que esse futuro seja alcançado. Para isso, torna-se fundamental compreender o modo como os diversos elementos da escola percebem e interiorizam essas mesmas directrizes e se motivam e mobilizam na sua concretização.

Para a análise desse factor procurou-se verificar o nível de conhecimento e a percepção dos entrevistados sobre a missão e as metas regulamento interno da all about dance.

Relativamente a esta categoria, foi estruturada a seguinte questão:

- *A All About Dance tem procurado, desde a sua constituição, desenvolver um trabalho de qualidade na formação de bailarinos e produção de espectáculos na área da dança. O seu lema é “Eu sou All About Dance”. O que é para ti ser All About Dance? Como imaginas a all about dance num futuro próximo?*

3.4.1.2- Categoria A2 – Trabalho em Equipa

É crucial para uma organização que o trabalho em equipa seja uma característica quase natural dessa mesma organização. Só assim os objectivos da organização/instituição se desenvolvem em sintonia e colaboração de todos os intervenientes. Por conseguinte, é fundamental compreender o modo como os intervenientes/actores percebem a importância do relacionamento em trabalho de equipa e simultaneamente, como os modos de comunicação interferem no relacionamento e posteriormente no trabalho em equipa. O trabalho de equipa assume-se assim como o produto do relacionamento e da comunicação entre pessoas visando um objectivo comum para o grupo. Assim sendo, a percepção e o entendimento desta triangulação de influências e dependências entre estes três pressupostos tem importância fundamental para a problemática da aprendizagem organizacional. A categoria trabalho de equipa divide-se então em duas subcategorias: Relacionamento e Comunicação.

Por relacionamento entende-se a interacção entre os indivíduos em diversas perspectivas, desde a pessoal até à profissional. A necessidade de trocar informações sobre o trabalho e de cooperar com a equipa permite o relacionamento entre os indivíduos, acabando por ser imprescindível para a organização, pois, as mesmas, valorizam cada vez mais tal capacidade. Para ROGERS

(1986), numa organização, o valor do bom relacionamento é vislumbrado como de interesse central, ao evidenciar a ideia de que a principal barreira à comunicação interpessoal é a tendência humana natural de julgar, avaliar, aprovar ou desaprovar outra pessoa/outro grupo.

Para CHIAVENATO (1999) o relacionamento constitui-se numa reciprocidade, por vezes influenciadora, que nos permite compreender os sujeitos da interacção no exercício de seus papéis: calorosas e amistosas, ou desconfiadas, ameaçadoras e sentimentais.

Essas bases influenciam, de modo geral, todo o contexto organizacional, como por exemplo, na determinação dos espaços e nos relacionamentos interpessoais, quem irá trabalhar com quem. De acordo com o fluxo de trabalho, essas bases implicarão a necessidade de novos arranjos nas rotinas de trabalho, que novamente poderão definir outros espaços organizacionais e consequentemente determinarão o relacionamento existente na instituição.

Os relacionamentos ajudam as pessoas a entrar em contacto com outras que podem ajudá-las a completar sua tarefa. E os relacionamentos duráveis requerem interacções frequentes, proporcionando incentivos para que as pessoas se ajudem mutuamente.

Comunicação é a capacidade de transferência de significados de uma pessoa para outra, na forma de ideias ou informações. Comunicar-se implica a existência de um relacionamento entre uma pessoa e outra pessoa, através de um meio material. (PERUZZOLO, 2002, p. 28). Logo, a comunicação é uma relação de um ser (emissor, o que produz e emite a mensagem) com outro ser (receptor, o qual recebe a mensagem, a percebe e, assim, deve emitir uma resposta para que se tenha a certeza de que a comunicação ocorreu), por um elemento que os relaciona (mensagem, aquilo que é transmitido, de modo verbal ou não-verbal. Possui um significado comum tanto para o emissor quanto ao receptor. No âmbito organizacional, comunicação é entendida por KUNSCH (2003) como um processo relacional entre indivíduos, departamentos, unidades e organizações. Envolve, num contexto, necessariamente, um emissor e um receptor, bem como os demais elementos intermediários constituintes do processo comunicacional (codificador, canal, mensagem e decodificador).

A comunicação, no domínio organizacional interno, ocorre através de duas redes interdependentes: a formal e a informal. A primeira refere-se à comunicação administrativa, a qual utiliza os canais e meios preestabelecidos pela organização para delinear formalmente sua arquitectura. Já na rede informal, a comunicação flui de maneira mais rápida, baseada nas relações sociais entre os funcionários, que buscam nessa forma de comunicação, a velocidade nas respostas para as suas dúvidas e anseios (KUNSCH, 2003 & TORQUATO, 1986).

De acordo com MAXIMIANO (2000), a comunicação organizacional possui fluxos que dependem da estrutura da organização (organograma) e da tecnologia utilizada. Para otimizar a comunicação organizacional é essencial ter conhecimento desses fluxos e saber utilizá-lo de

acordo com a estrutura e a cultura organizacional. Sendo assim, os tipos ou fluxos de comunicação são baseados na direcção em que esta é dada, como comunicação: para cima (ascendente), para baixo (descendente) ou para os lados (lateral). Na comunicação para baixo, ou descendente, geralmente é utilizada em organizações burocratizadas e autoritárias, visto que ela constitui-se em ordens ou informações sobre políticas ou programas que a empresa pretende implantar. Portanto, são comunicadas decisões já tomadas pela direcção da empresa, sem consulta prévia dos colaboradores.

Por outro lado, a comunicação ascendente permite que os dirigentes obtenham informações, geralmente através de relatórios, a respeito do desempenho de seus colaboradores, dados de produção e controle de qualidade. Também é uma forma de se inteirar sobre as atitudes e sugestões dos colaboradores. De modo geral, todos os tipos de programas que se baseiam na participação dos colaboradores são do tipo de comunicação para cima.

A comunicação lateral, também chamada de comunicação diagonal é a que ocorre entre unidades de trabalho do mesmo nível ou entre unidades de trabalho de níveis diferentes, mas que se situam em diferentes hierarquias. Para este autor, os canais de comunicação diagonal possibilitam o funcionamento dos processos interdepartamentais e a tomada de decisões. A comunicação lateral/diagonal geralmente processa-se através da comunicação oral em organizações com estrutura horizontal, ou seja, com poucos níveis hierárquicos e por isso tende a ser mais rápida que a comunicação formal. O único inconveniente é que este tipo de comunicação que também é chamada de rede informal é propenso ao aparecimento de “boatos” ou “rumores”. Estes são recursos utilizados para satisfazer as necessidades dos membros das organizações e extrapolam os níveis de autoridade, sendo praticamente impossível controlá-los, o que pode prejudicar seriamente os indivíduos e a empresa como um todo.

No entanto ROBBINS (1999) afirma que o conteúdo das redes de rumores geralmente são consideradas mais verdadeiras, pelos funcionários, do que as informações formais advindas da cúpula das organizações. A comunicação interna deve facilitar a compreensão tanto do mapa estratégico corporativo quanto dos processos e sistemas que contribuem para a implementação da estratégia, além de gerar feedback contínuo sobre o desdobramento da estratégia. A comunicação assume-se hoje em dia como um dos factores mais importantes no funcionamento de uma organização. Tem como função primordial assegurar o envolvimento dos funcionários nos processos de negócio sempre na mira do sucesso.

A categoria trabalho de equipa e as suas subcategorias relacionamento e comunicação foram exploradas, nas entrevistas, de modo conjunto, dada a sua interdependência para a aprendizagem organizacional, tendo como base autores como SENGE (1990), SCHEIN (1993) e STARKEY (1995). SENGE (1990) salienta que nos vários níveis da organização existem

equipas: um conjunto de pessoas que precisam umas das outras para obter um resultado. As equipas são um componente crítico de qualquer empresa e assumir-se-ão num futuro próximo uma unidade predominante na tomada de decisões e nas acções. Por isso, é cada vez mais importante que se destrua, no seio das organizações, a ideia de que a eficácia é individual e que se incentive a aprendizagem em equipa.

Na essência da aprendizagem em equipa está o conceito de alinhamento (“*alignment*”) em oposição ao conceito de acordo (“*agreement*”), presente no trabalho em equipa.

Alinhamento significa funcionar como um todo: trata-se de melhorar a capacidade da equipa em pensar e agir sinergeticamente, com total coordenação e um forte sentido de unidade. À medida que o alinhamento se desenvolve, as pessoas não precisam de se preocupar em esconder os seus desacordos, pois como um todo, a equipa é capaz de os utilizar para construir um sentido colectivo mais alargado e rico do mundo.

A capacidade de uma equipa gerar resultados assume-se assim, sempre superior ao somatório das capacidades de cada elemento que a integra.

Relativamente à categoria trabalho de equipa foram estruturadas as seguintes questões:

- *Como descreverias o trabalho de equipa desenvolvido em toda a estrutura hierárquica da escola? Como achas que as pessoas exteriores à escola caracterizariam o trabalho de equipa desenvolvido?*

Relativamente à subcategoria relacionamento, foram estruturadas as seguintes questões:

- *Como caracterizarias o ambiente relacionamento interpessoal na escola? Achas que as relações pessoais interferem nas profissionais? De que modo?*

Relativamente à subcategoria comunicação, foram estruturadas as seguintes questões:

- *Como caracterizas os processos internos de comunicação na escola? E os externos? Como funcionário da empresa e/ou aluno, sentes desejo de te envolver com ideias corporativas da escola?*

3.4.1.3 - Categoria A3 – Acção monitorizada

A avaliação é algo que está presente em todos os domínios da sociedade contemporânea urbana em que vivemos. Somos constantemente desafiados a mostrar nossas qualidades, as nossas mais-valias, nossos atributos, pois se não o fizermos somos esquecidos, “arrumados” para um canto, como se de peças obsoletas nos tratássemos. A avaliação começa precisamente

em nós mesmos. Avaliamo-nos de uma forma introspectiva, com o sentido de perceber como maximizar as nossas capacidades e minimizar o efeito dos nossos defeitos. Em segunda análise somos avaliados pelos “outros”, pelos nossos colegas de trabalho, pelos nossos alunos, pelo nosso patrão, pelos espectadores que vão ver os nossos espectáculos, de uma forma directa ou indirecta. Estando inserida num meio artístico, a avaliação na Academia All About Dance faz-se sentir em domínios específicos e tendo como base por exemplo o número de alunos que frequentam as suas aulas, a satisfação dos encarregados de educação quando vão ver um espectáculo, o número de t-shirt’s vendidas e a lotação dos seus espectáculos. No entanto, como organização, a All About Dance possui os seus próprios meios e instrumentos de avaliação. Estes instrumentos permitem balizar todo o trabalho dos seus docentes, rendimento dos seus alunos e satisfação dos seus clientes. A avaliação assume-se para a escola como um processo fundamental, pois dela obtém resultados e indicadores que permitem, de uma forma adequada e contextualizada alterar políticas de funcionamento da organização no sentido de maximizar o rendimento da empresa nas suas diferentes áreas de intervenção. O desafio está então em perceber se esses instrumentos de avaliação são reconhecidos pelos funcionários da escola e de que forma é que se manifestam, de que forma é que se faz sentir esta Acção Monitorizada. Assim sendo, entende-se pela acção monitorizada, não apenas verificar a eficiência dos métodos²¹ mas também a eficácia²² dos mesmos. A importância desse factor para a aprendizagem organizacional é reforçada pelos trabalhos de GARVIN (1993), CAMPBELL e CAIMS (1994) e SCHEIN (1996). Relativamente a esta categoria, foi estruturada a seguinte questão:

- *A avaliação é algo presente em todos os domínios da nossa sociedade. Percebes que ela esteja presente na escola? Como? Em que sítio? Em que domínios?*

3.4.1.4 - Categoria A4 – Visão sistémica

PADOVEZE (1998) entende as organizações como um sistema aberto, pois estão constantemente a interagir com o ambiente e a sociedade de maneira completa. O mesmo autor refere ainda que uma empresa é considerada um sistema aberto em razão da sua interacção com a sociedade e o ambiente onde ela actua. É, assim, em consequência dessa interacção com a sociedade que a empresa/organização acaba influenciando o comportamento das

²¹ Eficiência dos métodos ou, por outras palavras, quanto os processos contribuem para mudar os comportamentos

²² Eficácia dos métodos ou, por outras palavras, se a aprendizagem ocorreu no sentido da melhoria de resultados organizacionais

peessoas, aumentando os padrões de vida e desenvolvendo a sociedade. Logicamente, pode-se entender que a empresa é um subsistema de um bairro, cidade, estado, país e no mundo actual de um sistema global. Nesse ponto da análise direccionamo-nos para uma questão menos abrangente, mas extremamente relevante. A organização em si é um sistema e da mesma forma possui seus subsistemas. Assim, devemos entender que a cultura da organização não é a soma da cultura do mercado em que ela actua, mas sim um produto importante da história empresarial e do modelo de gestão adoptado ao longo de sua existência.

A Visão Sistémica assume-se como um padrão ideal de comportamento organizacional no qual as atitudes dos membros da organização consideram os impactos das acções individuais nos resultados sectoriais e globais, e mesmo suas repercussões no ambiente. Este factor apoia-se nas proposições de autores como SENGE (1990), NONAKA (1995) MORGAN (1997) e SCHEIN (1994). Na All About Dance, todas as suas produções são resultado de um conjunto diversificado de esforços a diferentes níveis. A responsabilização das acções do professor e mesmo do aluno nos resultados de uma cena e mesmo nos resultados de um espectáculo, é algo que foi sempre reforçado pelos órgãos directivos da escola. O desafio é entender se este reforço foi realmente assimilado pelos intervenientes no processo pedagógico, nomeadamente pelos docentes da academia, e de que forma é eles condicionam e moldam as suas atitudes em função desta tomada de consciência de que as suas acções têm impacto nos resultados globais da escola.

Numa organização, o desempenho de um componente pode afectar não apenas a própria organização, mas todas as suas partes interessadas. O todo é muito mais do que a soma das diversas partes. Relativamente a esta categoria, e porque pretendemos compreender de que maneira as diversas partes se integram no todo, foi estruturada a seguinte questão:

- *Como caracterizarias o funcionamento das diversas «partes» organizativas da escola?*

3.4.1.5 - Categoria A5 – Fluxo das informações

Na era da informação, o conhecimento tornou-se um produto principal de riqueza (DRUCKER, 1996). Tomando o conhecimento como fonte primária da corporação moderna, significa que o processo de desenvolvimento será a criação de conhecimento, e o processo de distribuição será a partilha de conhecimento/informação (KOIVULA, citado por PANKAKOSKI, 1998).

Diversos autores (HUBER, 1991; GARVIN, 1993; MORGAN, 1997; WICK e LEÓN, 1995) destacam o fluxo de informação como significativo para a transposição da aprendizagem do nível individual para o organizacional. Por conseguinte, estabelecemos esta categoria para

compreender de que modo se processa esta circulação, ou seja, qual a percepção dos entrevistados sobre o quanto as informações circulam e como tal processo ocorre.

A gestão de Sistemas de Informação e a sua inserção na estratégia empresarial são um factor crucial na criação de valor acrescentado e das vantagens competitivas para a empresa. Se, por um lado, ajudam a identificar novas oportunidades e criar vantagens competitivas, por outro, ajudam a defendê-la de ameaças provenientes da concorrência.

Uma empresa em actividade é, por natureza, um sistema aberto e interactivo suportado por uma rede de processos articulados, onde os canais de comunicação existentes dentro da empresa e entre esta e o seu meio envolvente são irrigados por informação. A informação tornou-se tão importante que DRUCKER (1993) considera o primado da informação como a base e a razão para um novo tipo de gestão, em que a curto prazo se perspectiva a troca do binómio capital/trabalho pelo binómio informação/conhecimento como factores determinantes no sucesso empresarial. Caminha-se para a sociedade do saber onde o valor da informação tende a suplantar a importância do capital. Com base no que foi referido, parece-nos fundamental tentar perceber e documentar de que forma é que a informação flui na Academia All About Dance e de que forma é que os seus funcionários percebem esse mesmo fluxo da informação, pois ficou claro pelo exposto acima que, a informação e o conhecimento são a chave da produtividade e da competitividade de uma organização.

Cada organização tem um fluxo de informação que lhe é peculiar e que é condicionada pelas pessoas, fontes de informação, tecnologia, produtos e serviços. No entanto, para ser utilizada estrategicamente, é fundamental que a informação seja gerida em favor da sobrevivência e competitividade da escola. Relativamente a esta categoria, foi estruturada a seguinte questão:

- *Consideras que a escola tem uma boa política de gestão de informação? Pensas que existe um fluxo de informação eficaz e adequado ao longo de toda a cadeia hierárquica da escola?*

3.4.1.6 - Categoria A6 – Receptividade à inovação

Segundo SCHUMPETER (1961), o sucesso de uma organização está profundamente relacionado com a sua capacidade de inovar e a receptividade da organização para essas ideias inovadoras. Este factor foi explorado por colocando questões aos entrevistados sobre a forma como ocorria a aceitação de novas ideias e propostas de mudanças nos seus processos de

trabalho, bem como o “*benchmarking*”²³ de experiências bem sucedidas no ambiente. Com efeito, e tal como sugere DRUCKER (2005), a inovação é o instrumento específico dos empreendedores, o meio através do qual estes exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio ou serviço diferentes. Assim sendo, está justificada esta categoria, na medida em que nos ajuda a compreender o modo como os diversos intervenientes/actores estão receptivos e predispostos para inovar. De facto, o inovador vê e aprende, precisa de se submeter a uma rigorosa análise lógica. Não chega só a intuição. Torna-se necessário por vezes parar, olhar à volta, fazer perguntas e escutar. O mesmo autor considera que, da mesma forma que a invenção se tornou numa espécie de pesquisa, numa actividade sistematizada, com um determinado propósito, planeada e organizada e com um alto grau de previsibilidade dos resultados pretendidos e das possibilidades de estes serem alcançados, a inovação também o deverá fazer. Os empreendedores precisam de praticar a inovação sistemática. A All About Dance como empresa empreendedora, sempre se preocupou em renovar seus produtos, em inovar suas produções, pois ninguém quer ver o mesmo espectáculo de um ano para o outro. No entanto será que a All About Dance tem sido tão receptiva à inovação noutros sectores, quanto os seus espectáculos parecem traduzir? O desafio é perceber e traduzir a amplitude da receptividade à inovação desta organização e de que forma é que isso se traduz nos resultados da mesma. O sucesso de cada organização está em muito dependente da sua capacidade de inovar e da sua receptividade para aceitar inovações. Se por um lado a escola all about dance reinventa-se todos os anos através dos seus espectáculos e produções, existem muitos outros aspectos da escola que se têm mantido inalterados. Relativamente a esta categoria, foi então estruturada a seguinte questão:

- *Como classificarias a capacidade de inovação da escola? E a sua receptividade à inovação?*

²³ Benchmarking, de acordo com a Comissão Europeia (2002), refere-se ao processo contínuo e sistemático que permite a comparação das performances das organizações e respectivas funções ou processos face ao que é considerado o melhor nível, visando não apenas a equiparação dos níveis de performance, mas também a sua ultrapassagem.

3.5 - Procedimentos de análise

Os textos resultantes da transcrição das entrevistas foram formatados e introduzidos no programa de análise de dados qualitativos QRS Nvivo 9. A utilização do programa informático possibilita, como nos refere ARAUJO (1995) solicitar todos os dados classificados na mesma categoria, compara-los e contrasta-los num processo de contextualização-recontextualização.

A primeira fase da análise teve como base a codificação do material transcrito das entrevistas após uma análise temática seguida de uma análise de conteúdo onde foram emergindo várias categorias. ARAUJO (1995) advoga que a codificação deve começar com uma grelha fundada numa teoria ou num esquema conceptual e deve ser encarada como um processo de retroacção circular entre teoria, grelha de codificação e dados.

As categorias, por onde vai ser decomposto o manancial informativo, devem ser criadas por referência a uma base empírica mas também a um quadro conceptual mais vasto. O primeiro recurso para a construção de uma grelha de codificação deve ser o conjunto de questões da investigação e os problemas teóricos donde se parte.

Tomar como ponto de partida um quadro conceptual não implica, no entanto, torná-lo como um quadro fechado, com todas as categorias já estabelecidas e com fronteiras delimitadas. O movimento circular de retroacção entre teoria, grelha de codificação e dados sugere a vantagem do não encerramento das categorias constituintes da grelha de codificação. Assim, após esta fase foi realizada uma leitura flutuante do documento emergente e nova re-categorização. De acordo com GRAÇA (1997), os códigos são vistos como instrumentos heurísticos uma vez que, indexando de uma forma sistematizada teórica e empiricamente fundada, as passagens dos textos relativos aos diferentes tópicos da investigação permitem que, o investigador possa apreciar todo o material relevante relativo a um dado tópico e concentrar-se na compreensão do significado do seu conteúdo. Apresenta-se de seguida a grelha de codificação utilizada no estudo.

Quadro 5 – Designação das categorias, seu respectivo código e questões.

Categorias	Código	Questões
1 - Visão Compartilhada	A1	<i>A All About Dance tem procurado, desde a sua constituição, desenvolver um trabalho de qualidade na formação de bailarinos e produção de espectáculos na área da dança. O seu lema é “Eu sou All About Dance”. O que é para ti ser All About Dance? Como imaginas a All About Dance num futuro próximo?</i>
2 - Trabalho em Equipa	A2	<i>Como descreverias o trabalho de equipa desenvolvido em toda a estrutura hierárquica da escola? Como achas que as pessoas exteriores à escola caracterizariam o trabalho de equipa desenvolvido?</i>
2.1 - Relacionamento	A2R	<i>Como caracterizarias o ambiente relacionamento interpessoal na escola? Achas que as relações pessoais interferem nas profissionais? De que modo?</i>
2.2 - Comunicação	A2C	<i>Como caracterizas os processos internos de comunicação na escola? E os externos? Como funcionário da empresa e/ou aluno, sentes desejo de comprar ou de te envolver com ideias corporativas da escola?</i>
3 - Acção Monitorizada	A3	<i>A avaliação é algo presente em todos os domínios da nossa sociedade. Percebes que ela esteja presente na escola? Como? Em que sítio? Em que domínios?</i>
4 - Visão Sistémica	A4	<i>Como caracterizarias o funcionamento das diversas «partes» organizativas da escola?</i>
5 - Fluxo de Informações	A5	<i>Consideras que a escola tem uma boa política de gestão de informação? Pensas que existe um fluxo de informação eficaz e adequado ao longo de toda a cadeia hierárquica da escola?</i>
6 - Receptividade à inovação	A6	<i>Como classificarias a capacidade de inovação da escola? E a sua receptividade à inovação?</i>

O sistema categorial tem duas funções, a confirmatória e a heurística, sendo privilegiada esta última, no sentido que o estudo vai em busca dos pensamentos, perspectivas e crenças dos professores da escola, no sentido de compreender e conhecer a opinião, motivação e concepções sobre a cultura organizacional na All About Dance.

BARDIN (1997) enfatiza a necessidade de recorrer a paradigmas heurísticos, na medida em que estes enfatizam a importância de estudar o todo, a experiência subjectiva dos indivíduos, examinando como estes percebem, criam, e interpretam o seu mundo.

A unidade de análise utilizada foi a unidade de contexto, tendo a sua codificação sido efectuada através da codificação por parágrafo. Relativamente às regras de enumeração utilizadas, elas foram as seguintes: *presença /ausência, frequência e direcção* (BARDIN, 1977).

4 – Tarefa Descritiva e Interpretativa

A apresentação dos resultados, isto é, a tarefa descritiva, está dividida em duas partes, sendo que a parte dos resultados está incluída no capítulo do campo metodológico. Na realidade, a descrição da All About Dance e a sua organização é fruto da observação participante. Tendo em conta a necessidade de enquadrar os entrevistados e os respectivos discursos obtidos nas entrevistas, a sua inclusão antecipada justificava-se. Seguidamente apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise do corpus de estudo (a transcrição de todas as entrevistas). Começamos com uma visão geral dos resultados, para depois se descrever os resultados para cada uma das categorias. A apresentação de cada categoria será de imediato discutida e interpretada. De facto, tendo em conta o tipo de resultados, pensamos que esta é a melhor opção. O quadro que se segue mostra, de uma forma detalhada, a distribuição o número total de referências efectuadas, provenientes da respectiva codificação por parágrafo dos discursos dos professores entrevistados, pelas categorias de análise.

Quadro 6 – Distribuição do número total de referências pelas respectivas categorias de análise.

Categorias	Código	Número total de Referências
1 - Visão Compartilhada	A1	109
2 - Trabalho em Equipa	A2	126
2.1 - Relacionamento	A2R	52
2.2 - Comunicação	A2C	36
3 - Acção Monitorizada	A3	64
4 - Visão Sistémica	A4	80
5 - Fluxo de Informações	A5	113
6 - Receptividade à inovação	A6	108

Como podemos ver pela observação do quadro 6, a categoria trabalho de equipa é a que apresenta um maior número de referências, seguida da categoria relativa ao fluxo de informações, visão compartilhada e receptividade á inovação respectivamente. A categoria acção monitorizada é a categoria menos vezes referenciada. É importante referir, que das duas subcategorias que fazem parte do trabalho de equipa, o relacionamento assume maior destaque do que a comunicação.

O quadro que se segue ilustra a frequência das respostas dos entrevistados por cada uma das categorias de análise. Apesar de se ter indicado como uma das regras de enumeração a presença/ausência, optamos por apresentar apenas a frequência das categorias de análise. De facto, conforme se verifica, todas as categorias de análise estão presentes no discurso de todos os entrevistados, ficando como tal, redundante a apresentação de um quadro apenas para esse efeito. No que concerne à regra de enumeração da direcção, esta ficará evidente aquando da apresentação e discussão de cada uma das categorias.

Quadro 7 – Distribuição do número referências de cada entrevistado pelas respectivas categorias de análise.

Categorias								
Entrevistados	A1	A2 (Total)	A2 (Subcategorias)		A3	A4	A5	A6
			A2R	A2C				
D1	13	14	4	6	5	6	21	19
P1	21	16	9	8	10	9	14	10
P2	20	23	12	6	12	16	12	23
P3	12	23	7	4	16	17	15	18
P4	17	18	7	4	4	16	15	15
P5	11	8	5	2	4	4	11	7
P6	6	13	5	4	4	5	8	4
P7	9	11	3	2	9	7	17	12

Da análise do quadro 7, podemos verificar que existem diferenças ao nível do número de referências e respectiva importância atribuída às várias categorias em estudo, entre D1 e P1, P2, P3, P4, P5, P6. Só o entrevistado P7 se assemelha a D1 na hierarquização das categorias, apresentando como categorias mais referenciadas a A5 e A6. Os entrevistados P1 e P4 apresentam como categorias mais referenciadas A1 e A2, os entrevistados P2 e P3 as categorias mais vezes enunciadas são A2 e A6, e para os entrevistados P5 e P6 são as categorias A5 e A1 e A2 respectivamente.

4.1– Categoria A1 - Visão Compartilhada

A visão compartilhada assume-se como a 3ª categoria com mais referências, 109 no total. Sendo inclusivamente a mais referenciada nos discursos dos entrevistados P1 e P5. O slogan da escola é “Eu Sou All About Dance” e ser All About Dance para os entrevistados tem como denominadores comuns a união, comunidade, família, paixão, humildade, inovação e dança. Os entrevistados P4, P5 e D1, retratam de forma bastante elucidativa o sentimento subjacente á esta realidade na escola, como podemos verificar pelas seguintes declarações: *“ser All About Dance, em primeiro lugar, tem a ver com a estadia na escola, de alguma forma: como aluno, como professor, como secretariado ou como staff nos espectáculos. Tem a ver com o estar ligado à escola de alguma forma, mesmo que não seja directamente com a dança, porque um familiar também pode ser All About Dance. Passa também por viver um pouco as ideias, as vontades, os projectos da instituição...”* (P4), *“ ser All About Dance é fazer parte de um grupo de pessoas que partilha os mesmos interesses, principalmente a nível da dança. E, depois, a escola AAD não se cinge só à parte técnica e de dança, tem a ver com a comunicação interpessoal, o relacionamento uns com os outros, solidariedade...”* (P5) e *“ como são muito mais novos, não pensam nas coisas a esse nível, mas eu acho que os alunos têm um sentido de pertença e de família...nós também lhes incutimos isso; não de uma maneira voluntária, mas involuntária, porque é a nossa maneira de ser. Nós vamos incutindo, falando nas coisas, apesar de não haver uma cartilha; mas vamos incutindo essa mensagem involuntariamente, porque gostamos tanto das coisas, as coisas são para nós tão importantes, que falamos delas...”* (D1).

Outro dos aspectos referenciados pelos entrevistados P1 e P2 prende-se com a noção de projectar a escola a nível nacional e não fidelizar a escola só a Santa Maria da Feira e à região Norte. O trabalho a nível nacional é mais feito pela companhia de dança semi-profissional da escola. No entanto, os entrevistados referem ser necessário projectar também a escola.

A noção de visão compartilhada está também presente no sentimento de entreaajuda que é ensinado e cultivado de forma constante nos espectáculos da escola. A organização, a preocupação com os detalhes, a valorização do papel do aluno, mas mais do que isso, a consciencialização de que todo o esforço, por mais pequeno que seja, é determinante para o desfecho do espectáculo, são aspectos referenciados por todos os entrevistados. Este aspecto é referenciado por SENGE (1990) quando nos fala no conceito de «learning organization», que traduz a ideia de organização em constante esforço de aprendizagem, e que tem subjacente a focalização nos grupos e equipas de trabalho e não nos indivíduos isoladamente considerados. Pelo referido pelos entrevistados, a existência de modelos mentais (SENGE, 1990), ou seja de grelhas pessoais de análise dos objectos, pessoas e situações, em função dos quais, os

indivíduos agem e interagem, influenciando tanto o comportamento individual quanto o dos grupos, é algo que está bem presente em todos os níveis hierárquicos da organização. Assim sendo, o aluno tem a perfeita noção das suas responsabilidades e do peso que as suas acções têm no produto final da sua turma ou cena e, naturalmente, do espectáculo. Como nos refere P1: *“acho que a organização, por exemplo, da parte dos professores, é muito incutida informalmente ou inconscientemente pela direcção, porque nós somos como somos, devido aos valores e hábitos da All About Dance.. eu acho que a organização é ao nível geral mesmo. Até os alunos são organizados, porque aí já é incutido pelos professores. Eles sabem que têm que estar nos ensaios àquela hora, que termina a tal hora, sabem que não podem faltar aos ensaios gerais, porque os ensaios gerais são importantes...”* Por outro lado, P2 refere que *“ficarmos todos envolvidos numa espécie de ambiente de trabalho, com algumas regras e alguns princípios e valores que toda a gente cumpra. Depois, claro, por todo aquele ambiente que não se consegue muito bem explicar e que se cria através das pessoas, dos ensaios, dos espectáculos. Portanto, ser All About Dance também passa muito pelo trabalho desenvolvido, por toda a dinâmica dos ensaios, da preparação, dos defeitos e qualidades das pessoas, ultrapassar os problemas...”*

Esta incorporação de valores, rotinas e hábitos da escola vai ao encontro do que ZANELLI (2000) designa de subsistema ideológico, onde a organização, através de cada participante, pode ser vista como um instrumento de reprodução do instituído. O indivíduo, ao internalizar valores, agirá de acordo com eles. Posteriormente, irá institucionalizá-los através de normas e padrões tomados como referência para julgar o comportamento aceitável ou inaceitável. Cria-se, assim, uma orientação comum, que nada mais é que a uniformidade ou similaridade dos valores, a harmonia e a afinidade nas relações. Os valores compartilhados por um grupo influenciam o comportamento organizacional e, assim, integram as acções, tornam os padrões de interacção homogéneos e reforçam o sistema de regras e a configuração do poder (ZANELLI, 2000). Este aspecto é também retratado por GARVIN (1993), quando nos fala das actividades das «learning organization», nomeadamente a aprendizagem a partir da história e de experiências passadas, da aprendizagem a partir das experiências e práticas alheias e da transferência rápida e eficiente de conhecimento para toda a organização actividades.

O entrevistado P3 acrescenta ainda que: *“ser All About Dance não é só pertencer à All About Dance, acho que é fazer parte do funcionamento da escola, fazer parte de todas as organizações. Personalizando, é, por exemplo, quando há um espectáculo e há a necessidade de se fazer um cenário, os alunos vêm para cá voluntariamente; os alunos dão opiniões sobre as cenas, conseguem estar com os professores e conviver com eles, conviver na criação de um espectáculo e também em ambiente lúdico, não só de trabalho...”* Este aspecto está descrito e identificado por SHEIN (1991) quando nos fala nas organizações participativas, onde

predominam sistemas de poder pouco autoritários e que incentivam à participação dos seus intervenientes nos processos da empresa de uma forma autónoma. Desta forma são criadas maiores condições para o desenvolvimento de soluções criativas.

Outro dos aspectos que é referenciado pela totalidade dos entrevistados é a necessidade de se envolver com as ideias cooperativas da escola e suas respectivas iniciativas, como, a participação nos workshops, o assistir aos espectáculos e actuações das companhias da escola, a compra do merchandising e a distribuição de material publicitário. Esta visão compartilhada passa também da direcção para os professores. A totalidade dos entrevistados revela uma interiorização dos princípios e valores ligados ao lema da escola, isto é, existe uma enorme liberdade criativa e conceptual em todo o trabalho artístico dos professores e grupos de trabalho, mas a responsabilidade e sentido de dever estão sempre presentes, como nos salienta o entrevistado P3: *“como professora e relacionando-me com os níveis acima, claramente sinto-me na responsabilidade de respeitar e de fazer as tarefas no tempo devido. Sinto isso como uma responsabilidade minha, como uma obrigação e que não posso falhar. Acho que a forma de isso chegar até mim, não é através de uma postura autoritária por parte dos níveis superiores, é através de uma postura de me deixarem à vontade: eu sei as tarefas que tenho para fazer, mas toda a gente na escola as tem. E acho que me deixam tão à vontade, que é isso que me faz sentir responsabilizada...”* Como nos refere SALAZAR & SANCHEZ, (2001), as organizações que aprendem necessitam de uma cultura, onde todos os indivíduos, sem excepção, compartilhem os valores organizacionais e confiem nos seus colegas e superiores. Esta identificação dos vários intervenientes com a missão da organização é geradora de satisfação no trabalho, pois existe um comprometimento com os colegas e superiores, uma predisposição para inovar e uma necessidade de fidelização, de permanência em toda a dinâmica organizacional (CAMERON & FREEMAN, 1991). Finalmente, outro dos aspectos que é transversal a todos os entrevistados é a ideia da escola num futuro próximo. Com instalações próprias, todos os entrevistados revelam que o sentido de pertença vai aumentar, que a identidade e nome All About Dance vão atingir maturidade e credibilidade. Como nos refere D1: *“num futuro próximo, não vejo estagnado, não tem nada a ver com isso. Vejo-a crescer, sobretudo agora com um espaço, a identidade ainda vai ser maior, porque as pessoas têm necessidade de se identificar com algo físico e palpável. Então, com o espaço, as pessoas vão sentir como se fosse uma “casa”. Eu acho que aí sim, vai crescer, vai atingir aí a maturidade e outra credibilidade...”*

Esta postura assumida pela direcção da escola é reforçada pela concepção de SENGE (1990), quando refere que os líderes são projectistas, professores e regentes, e que tais papéis exigem novas habilidades: a capacidade de construir uma visão compartilhada, de trazer à superfície e questionar os modelos mentais vigentes e de incentivar padrões mais sistémicos de

pensamento. Os líderes são responsáveis por construir organizações nas quais as pessoas possam estar continuamente a expandir a sua capacidade de criar o seu futuro, isto é, os líderes são responsáveis pela aprendizagem.

A existência desta visão compartilhada, domínio pessoal e modelos mentais que são descritos por SENGE (1990) como disciplinas estruturantes das «learning organization», mostra como muitas vezes o sucesso de algumas organizações assenta na existência de uma crença e aspirações comuns, de uma visão partilhada e compartilhada de como alcançar os objectivos, como atingir as metas e em ultima análise, como perspectivar o futuro.

4.2 - Categoria A2 – Trabalho em Equipa

O trabalho de equipa é a categoria que mais referências tem em todo o estudo, possuindo um total de 126 referências. Os entrevistados P2, P3 e P4 contribuem em muito para estes números, pois, nas suas entrevistas, esta categoria é a mais referenciada. Este aspecto, por si só, ilustra bem o peso que esta categoria tem na dinâmica organizacional desta escola, e como é algo que é reforçado e enfatizado no discurso dos professores. Relativamente a esta categoria, é possível retirar 6 direcções de resposta que são transversais a todos os entrevistados.

A primeira direcção que emana das entrevistas é de que o trabalho de equipa ao nível dos docentes funciona bem e é enriquecedor. Os entrevistados P1 e P2 reforçam precisamente essa ideia quando afirmam respectivamente: *“o trabalho de equipa, mais uma vez, não há outro sítio em que eu me consiga identificar como me identifico aqui. Nos outros sítios não há trabalho de equipa. Há uma grande preocupação da vossa parte em estarem sempre em contacto connosco...eu acho que o trabalho de equipa aqui funciona muito bem...”* (P1) e *“eu defendo muito que o trabalho de equipa é enriquecedor, não só para o resultado final, porque é a junção de duas ou mais mentes a trabalhar. Portanto, o resultado final é sempre enriquecedor, porque há sempre alguma coisa a acrescentar que o outro se lembra...”* (P2).

Relativamente a esta primeira direcção, as declarações dos entrevistados revelam a existência de boas sinergias de grupo, que posteriormente permitem alcançar desempenhos brilhantes. Este aspecto é retratado por SENGE (1990), quando nos fala da dimensão aprendizagem de grupo, em que retrata a necessidade da organização proporcionar o máximo aproveitamento das ligações do grupo, que se torna capaz de resultados excelentes, permitindo igualmente aos indivíduos um desenvolvimento mais rápido e enriquecedor, como nos refere um entrevistado, do que se passassem por um processo de aprendizagem individual

A segunda direcção dominante é de que o trabalho de equipa está presente com qualidade ao nível dos próprios alunos: *“Os alunos não se importam que dance só uma turma ou que sejam*

poucos ou muitos. Portanto, acho que o trabalho de equipa é enriquecedor também para eles, porque trabalham com outras pessoas, estão em contacto com outras realidades, outros ambientes de trabalho e mesmo que seja forçado para eles, é positivo...de facto, essa relação de equipa que existe, eu acho que é uma coisa a manter e que foi muito bem pensado, porque só tem tido bons resultados, mesmo a nível de espectáculos, a nível de outros trabalhos. Portanto, é uma coisa a continuar...” (P2). A presença, de uma forma tão visível do trabalho de equipa nos alunos da escola, salienta que nos vários níveis da organização existem equipas, um conjunto de pessoas que precisam umas das outras para obter um resultado. Na opinião de SENGE (1990), as equipas são um componente crítico de qualquer organização e assumir-se-ão num futuro próximo uma unidade predominante na tomada de decisões e nas suas acções. Por isso é que fundamental e cada vez mais importante que se destrua, no seio das organizações, a ideia de que a eficácia é individual e que se incentive a aprendizagem em equipa.

A terceira direcção que podemos retirar das entrevistas é de que na All About Dance tudo é feito em conjunto. Aliás, o trabalho de equipa é o que caracteriza ser All About Dance, como nos indica o entrevistado D1: *“nós trabalhamos sempre em equipa. Isto é um ponto essencial da nossa escola. E também respondemos pelos sucessos e pelos insucessos dos outros...”*

A quarta direcção relaciona-se com o facto do trabalho de equipa existir e ser primordial na escola. O entrevistado P4 ilustra bem esse aspecto quando refere que: *“o trabalho de equipa existe e acho que é primordial na escola....se os professores não conseguissem trabalhar em equipa, os espectáculos não correriam da forma que correm, a cenografia não seria a mesma... Acho que o resultado do trabalho de equipa fala por si: os espectáculos têm gente, são espectáculos interessantes de se ver, têm informação e conteúdo, não é apenas uma mostra coreográfica, têm uma intenção, são pensados e trabalhados com muita antecendência. O resultado final mostra o trabalho de equipa que é necessário e eu acredito que funciona...”* Esta ideia é destacada por SENGE (1990) quando afirma que a capacidade de uma equipa gerar resultados é sempre superior ao somatório das capacidades de cada elemento que a integra. Em suma, organizações que aprendem são aquelas em que as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar novos padrões de pensamento e em que aprendem, continuamente, a trabalhar juntas, em equipa. A aprendizagem organizacional nunca é um produto final, mas um processo em contínuo desenvolvimento.

A quinta direcção dominante é de que a imagem que passa para o exterior é de um trabalho em equipa. Esta percepção é partilhada por todos os entrevistados (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) e pela directora (D1). O entrevistado P1 refere: *“eu tenho ideia que a imagem que passa é de um trabalho em equipa, quase de uma comunidade um pouco fechada...”*, o entrevistado P5 reforça a ideia afirmando: *“acho que as pessoas têm a percepção de que se trabalha bastante em*

equipa...” e o entrevistado P7 partilha uma dúvida: “acho que há trabalho de equipa a todos os níveis...a nível do exterior, não sei se as pessoas têm bem noção disso...”

A sexta direcção relaciona-se com o facto de os entrevistados percepcionarem o trabalho de equipa como algo transversal a toda a cadeia hierárquica da escola. Segundo os todos os entrevistados, vai desde a divisão de grupos para fazer coreografias, até à escolha do guarda-roupa ou construção e montagem de cenários. Na verdade, este aspecto é referenciado por GOMES (1990), quando nos fala nas organizações em constante esforço de aprendizagem. Nestas organizações, à semelhança do que é retratado na All About Dance, existe uma incorporação de uma atmosfera na qual o desejo de aprender é experienciado pelos funcionários e equipas de trabalho, reflectindo-se nos processos, sistemas e na própria estrutura organizacional.

4.2.1 - Subcategorias: A2- Relacionamento (A2R) e Comunicação (A2C)

De acordo com DURAND et al (1996), a aprendizagem organizacional resulta da comunicação e da interacção entre as pessoas e nem a comunicação nem a interacção têm natureza computacional. A importância que este autor atribui a estas 2 dimensões, reforça o interesse na análise dos resultados obtidos ao nível das subcategorias relacionamento e comunicação, uma vez que se assumem determinantes para um saudável e produtivo trabalho de equipa. Relativamente à comunicação, esta apresenta um número de referências total de 36. Os entrevistados referem que, entre alunos e professores ela é, na sua generalidade, directa e informal. A entrevistada P1, retrata de forma muito clara o tipo de comunicação existente na escola. Passo a citar: *“entre direcção e professores, a comunicação é fundamental, em todo o lado...também acho que a comunicação entre professor e aluno é muito boa, porque, por exemplo, uma coisa que sempre reparei aqui na escola é que não há aquela coisa de “Ó professor”... os alunos chamam-nos pelo nosso nome. E há sítios onde isso acontece que é mau, porque começa a haver aí um abuso de confiança e podemos passar um pouco barreiras. Aqui, eu nunca senti que isso acontecesse e acho óptimo não haver essa barra na comunicação. A partir do momento em que tu tratas um professor por “professor” e por “você”, há já uma distância muito grande. Tu chegas à tua aula e tens os alunos a chamarem-te “Vitor”, ou “Diana”, aí acho que a comunicação é muito mais directa...”*

O facto da direcção da escola procurar criar canais de comunicação que sejam perceptíveis por todos os intervenientes, torna o processo de comunicar mais fácil e eficiente De acordo com MINICUCCI (1995), o papel do administrador é determinar e desenvolver os sistemas de

comunicação (sistemas de informação e decisão) que melhor preencha os objectivos pessoais e organizacionais.

Por outro lado os entrevistados P4 e P6 salientam que a comunicação na escola é abundante, diversificada e eficaz. O entrevistado P3 acrescenta o seguinte: *“eu tenho ideia que a escola tem uma boa comunicação. Sobretudo de uma forma escrita, acho que a informação flui e o facto de haver tanta informação faz com que, mesmo a que se dissipe, não faça tanta falta, porque isto é uma espécie de funil: as coisas acabam por ir falhando, mas chegam na mesma; algumas não são dadas com uma intensidade tão forte e acabariam por não chegar. Mas eu tenho ideia que a comunicação da escola é feita em abundância e chega aos encarregados de educação, que são o final da cadeia...como já referi, acho que a comunicação flui na instituição e que chega a quem deve chegar...”* O entrevistado P2, partilha da mesma ideia, mas considera que a comunicação podia ser ainda melhorada, com a realização de reuniões mensais ou bimensais. A este propósito, SENGE (1990) considera aprendizagem em equipa como uma disciplina iniciada pelo diálogo, abandonando as ideias fixas sobre determinados assuntos, e partindo para um verdadeiro pensamento colectivo. Desta forma, para haver aprendizagem organizacional é necessário que as equipas demonstrem capacidade para aprender, capacidades estas substanciadas pela comunicação e relacionamento, partes integrantes e estruturantes do trabalho de equipa. A comunicação lateral assume-se como a forma de comunicação mais utilizada, ocorrendo, como os entrevistados referem, de forma fluida entre unidades de trabalho do mesmo nível ou entre unidades de trabalho de níveis hierárquicos diferentes. Desta forma, o canal de comunicação diagonal são muitas utilizado é o da oralidade, que em organizações com estrutura horizontal, como é o caso da All About Dance tende a ser mais rápida que a comunicação formal. No entanto, como os entrevistados referenciaram, existem várias formas de comunicação descendente, nomeadamente pela forma de circulares ou ascendente, pela entrega à direcção de sugestões de trabalho e propostas de novas iniciativas.

No que diz respeito ao relacionamento, este apresenta um número total de referência de 52. O facto de, esta subcategoria apresentar um maior número de referências do que a subcategoria comunicação, revela a importância que os entrevistados atribuem a cada uma delas na dinâmica do trabalho de equipa. Os entrevistados são unânimes a referir que este é muito bom a todos os níveis, quer no relacionamento entre direcção e professores, quer entre professores e alunos, quer entre direcção e alunos. O entrevistado P7, realça precisamente essa ideia, quando afirma: *“O relacionamento interpessoal na escola é muito bom. Quer entre professores e alunos, entre professores, ou mesmo entre os alunos, embora existam sempre invejas ou rivalidades, que são normais. E entre todos estes e a direcção da escola...”* Por outro lado, os entrevistados P2 e P5, utilizam palavras como união, comunidade e amizade para retratar o tipo de relacionamento

existente na All About Dance. O bom relacionamento é algo que se assume de extrema importância para toda a dinâmica de trabalho de equipa no sentido de obtenção dos objectivos e resultados pretendidos. Tal facto é salientado por ROGERS (1986), quando refere que numa organização, o valor do bom relacionamento é vislumbrado como de interesse central, ao evidenciar a ideia de que a principal barreira à comunicação interpessoal é a tendência humana natural de julgar, avaliar, aprovar ou desaprovar outra pessoa/outro grupo. De facto CHIAVENATO (1999) reforça esta ideia referindo que o relacionamento constitui-se numa reciprocidade, por vezes influenciadora, que nos permite compreender os sujeitos da interacção no exercício de seus papéis, que no caso da All About Dance são calorosas e amistosas e sentimentais. Essas bases influenciam, de modo geral, todo o contexto organizacional, como por exemplo, na determinação dos espaços e nos relacionamentos interpessoais, quem irá trabalhar com quem. De acordo com o fluxo de trabalho, essas bases implicarão a necessidade de novos arranjos nas rotinas de trabalho, que novamente poderão definir outros espaços organizacionais e consequentemente determinarão o relacionamento existente na instituição. Na All About Dance existe uma enorme rotatividade entre os grupos de trabalho, o que demonstra a facilidade de relacionamento e estabilidade nas rotinas de trabalho, pois desta rotatividade não existe diminuição da qualidade do trabalho desenvolvido. Esta pelo menos é a opinião da direcção (D1) e de todos os entrevistados.

Os relacionamentos ajudam as pessoas a entrar em contacto com outras que podem ajudá-las a completar sua tarefa. E os relacionamentos duráveis requerem interacções frequentes, proporcionando incentivos para que as pessoas se ajudem mutuamente.

Por fim, e esta parece ser uma ideia partilhada por todos os entrevistados, o relacionamento entre professores e alunos, pais e a direcção é directo e informal, que contribui para um clima de proximidade, envolvimento e partilha entre todos.

Passemos então para a análise da categoria A3, acção monitorizada.

4.3– Categoria A3 - Acção Monitorizada

A acção monitorizada apresenta-se como a categoria com menor número de referências. Apenas 64. Tal facto deve-se em muito ao carácter informal em que se processa a avaliação na escola, o que faz com que, muitas vezes, esta nem se faça sentir pelos entrevistados. De acordo com todos os entrevistados a acção monitorizada é algo que está presente em vários domínios da organização e, segundo os mesmos, de uma forma indirecta em grande parte dos contextos, como é exemplo as seguintes declarações: *“Penso que na escola houve sempre avaliação, e há-de haver sempre, porque isso vem da parte extra-escola, da parte pessoal e social extra-escola.*

Passa por ver o que se faz bem, o que se faz mal, se gosto, se não gosto, se eu faria aquilo, se não faria...” (P2). Por outro lado o entrevistado P3 refere: “E acho que me deixam tão à vontade, que é isso que me faz sentir responsabilizada...”. Por outro lado os entrevistados P1 e P4 referem respectivamente: “Por isso, acho que sim, a avaliação é feita de forma indirecta, porque não há aquela pressão negativa...” (P1), “Passa pela avaliação do público que vai ver os espectáculos, dos alunos que recebem as aulas, de outros professores, se o trabalho foi bem organizado e pensado ou se foi apenas despejado e feito à última da hora...” (P4). A direcção da escola assume posição semelhante à dos entrevistados, quando refere que: “A nossa maior avaliação é a crítica. Se eu acho que devia haver avaliação aos professores? Não, acho que não. Acho que a avaliação dos professores faz-se pelo trabalho. No entanto, está sempre presente. Tu tens alunos e eles continuam a ir às tuas aulas, os alunos gostam de ti, o público vai aos espectáculos e isso é a maior avaliação. As palmas no final são a nossa maior avaliação. As pessoas neste espectáculo puseram-se todas de pé. Isto é uma avaliação. A qualidade é discutível, mas acho que a maior avaliação é isso. E os alunos dizem se gostam ou não das cenas que fazem, há abertura para isso...” (D1)

Por outro lado, a avaliação também se faz sentir de um modo formal e directo, seja por feedback, seja por entrega de documentação específica, como se denota pelas seguintes declarações quer do entrevistado P4, quer do entrevistado P6, que afirmam respectivamente: *“Passa pela avaliação administrativa, sobre os meus domínios administrativos: se eu chego a horas, se entrego os papéis, se os alunos recebem a informação, se recebem os DVD’s, se eu faço os pagamentos, se faço isso a horas e se entrego as presenças. Tudo isto é avaliação...” (P4) e “Acho que fazemos sempre uma avaliação do que foi feito anteriormente, fazemos balanços de espectáculos, de turmas, etc...” (P6). No entanto, a avaliação é encarada como algo natural, sem qualquer tipo de pressão, e como um instrumento fundamental para melhoria dos processos de trabalho, e produção de resultados adequados, até porque, como sabiamente refere WEICK (2002), as pessoas não aprendem sem que algum tipo de resultado tenha ocorrido, e o êxito das experiências ocorridas na organização está dependente do acompanhamento ou da acção monitorizada. Só assim se corrigem erros e se melhoram procedimentos. A mesma ideia é assumida por BERNARDES (1999) quando refere que aprender é aumentar a capacidade de agir eficazmente, logo é função da empresa controlar para que tal se concretize. Esta atitude é precisamente reforçada com as declarações dos entrevistados P4, P6 e P2 respectivamente: “Sinto-me avaliado e acho importante...” (P4); “Acho que a avaliação tem que ser contínua e que não segue só esses parâmetros. Acho que não depende só dos alunos. Não acho que nós sintamos pressão ao estarmos a ser avaliados, mas acho que numa empresa deve haver sempre alguma avaliação, tanto para ajudar as pessoas a ver o que fizeram e fazerem balanços,*

como também para as pessoas melhorarem...” (P6) e “Há vários tipos de avaliação subjacentes, mas eu acho que isso tudo só reforça os laços que existem e é tudo muito positivo assim...” (P2) Convém ainda referir, que, os processos de avaliação nesta organização, assumem-se como transversais, isto é, fazem-se sentir nos diferentes níveis hierárquicos da organização, desde da direcção até aos alunos, como nos referem os entrevistados P1 e P2: “Nós estamos a dar aulas e somos capazes de receber informação dos alunos para podermos melhorar o nosso trabalho...” (P1) e “A avaliação é feita em todas as aulas a nível de professor-aluno. Inter-aluno há sempre, acho que é a mais intensa e mais típica, que é o olhar para o lado e ver o que o outro está a fazer, é para o bem e para o mal. Professor-aluno, é óbvio que é uma avaliação muito mais específica, a nível também de trabalho técnico e artístico: ver como as pessoas estão a desenvolver, como podemos melhorar as pessoas em determinados campos. Depois, inter-professores, eu acho que é uma avaliação muito mais subtil, ou seja, como há aquele respeito, eu penso que é uma avaliação mais formal e, ao mesmo tempo, informal... e, depois, claro, sob o ponto de vista da direcção é óbvio que há uma avaliação mais corporativa, empresarial, ou seja, se está tudo a correr bem, avaliar o fluxo de alunos, as vagas, a parte mais burocrática da empresa...” (P2). Quando os entrevistados (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7) e direcção da escola (D1) afirmam que a avaliação não se faz sentir de uma forma formal, mas é assumida por todos como um dado adquirido, isto pressupõe algo que considero relevante, e que vai ao encontro da concepção defendida por SCHEIN (1984), relativa aos pressupostos culturais, ou seja respostas aprendidas que se originam dos valores apreendidos. Segundo este autor, os valores compartilhados levam a determinados comportamentos, e como tais comportamentos tomam resposta imediata e frequentemente utilizada para resolver problemas, estes valores gradualmente são transformados em pressupostos básicos sobre como as coisas realmente são. À medida que estes pressupostos são gradualmente interiorizados, eles passam a ser considerados como verdades inquestionáveis. É o que parece acontecer com os processos de avaliação e com a concepção de acção monitorizada na All About Dance. A partir do momento em a direcção estabeleceu suas normas e exigências e definiu a maneira “certa” de ver o mundo e fazer as coisas, estas “verdades” foram interiorizadas e passaram a constituir-se em um paradigma cultural para esta organização. Esta postura proactiva, este pragmatismo são descritas como pressupostos consistentes que estruturam uma cultura de aprendizagem por SCHEIN (1996). Em resumo, a avaliação na organização All About Dance é informal, directa e é através da utilização de feedback. Passemos então para a análise da categoria A4, visão sistémica.

4.4 – Categoria A4 – Visão Sistémica

A visão sistémica é a segunda categoria menos referenciada pelos entrevistados, com 80 referências no total. Penso que tal facto, se deve à pouca reflexão dos entrevistados sobre esta noção de sistema, pois em entrevista expõem as várias simbioses existentes entre as várias partes estruturantes da organização, mas quando questionados directamente sobre a existência de uma visão sistémica, mostram-se surpreendidos pela utilização dessa terminologia.

Autores como SENGE (1990), NONAKA (1995) MORGAN (1997) e SCHEIN (1994) consideram que a Visão Sistémica se assume como um padrão ideal de comportamento organizacional no qual as atitudes dos membros da organização consideram os impactos das acções individuais nos resultados sectoriais e globais, e mesmo suas repercussões no ambiente. Este pressuposto é referenciado inúmeras vezes pelos entrevistados, quando estes retratam o ambiente de entreajuda e voluntariado que existe na escola em contextos específicos de espectáculo ou qualquer outro evento dinamizado pela instituição. Este aspecto já foi anteriormente descrito a quando da análise da categoria Visão Compartilhada (A1). A noção de escola como um sistema integrado que, apesar de sectorizado em áreas distintas como a formação, companhias de dança e produção de espectáculos (onde os professores e alunos são divididos em grupos de trabalho), está fortemente ligado, é algo que é assumido no discurso de todos os entrevistados. Exemplos disso mesmo são as seguintes declarações: *“Temos a equipa grande, os professores, depois somos divididos em sub-equipas, mas temos sempre uma ligação às entidades superiores; ou seja, sempre que estou a trabalhar com outro professor ou com outros professores, acho que temos a noção de que forma temos que apresentar o projecto às entidades superiores para que elas percebam o que nós queremos realmente fazer, do que precisamos...”* (P3), *“Esta centena de ligações que cada indivíduo tem com outros elementos da escola, faz com que se torne uma bola muito coesa em que as pessoas se sentem muito ligadas umas às outras. Este é um todo muito importante na escola... o outro todo tem que ver, se calhar, com o facto de cada elemento não ter apenas uma tarefa. As tarefas, por vezes, conseguem ser flexibilizadas...”* (P4), *“Claro que a chefia tem determinadas funções que não competem aos professores, mas a nível de ideias e de funcionamento da escola, acho que toda a gente participa, principalmente os professores. Não há aquela distinção de os chefes fazem isto, os professores fazem aquilo. Acho que há uma grande interligação. Vejo de uma forma global, sem dúvida...”* (P5) e *“A visão do todo é o que caracteriza fundamentalmente a escola, ou seja, o aluno tem noção que pertence a uma coisa maior. Os alunos recentes começam a aperceber-se desse todo nos espectáculos...através dos espectáculos ou de ensaios, começam*

a aperceber-se da globalidade da escola e de que não é só o que eles estão a fazer que vai contribuir, por exemplo para um espectáculo. Apercebem-se que há muitas outras coisas envolvidas. Normalmente, tentam dar o contributo, para além da sua turma. Isso nota-se, por exemplo, na colocação de cenários em palco. Nenhum aluno se recusa a ajudar por não fazer parte da cena da sua turma, não há essa separação...” (P6).

Para BERNARDES (1999), a abordagem sistémica das organizações trabalha com a capacidade de auto-regulação das empresas, ou seja, a capacidade de readaptação das mesmas, a partir do feedback que recebem (e do processamento dos mesmos) a fim de obterem resultados cada vez mais otimizados. Os defensores do modelo de *Learning Organization* (GARVIN, 1993 e SENGE, 1990), contam com a capacidade sistémica da empresa para o processamento de feedbacks, e readaptação através da aprendizagem que leva a mudanças. Esta ideia é defendida pela direcção da escola como podemos verificar pela declaração do entrevistado D1: “*Acho que as pessoas têm noção do sistema integrado, porque quando são entregues coisas, têm noção das partes para fazerem parte de um todo... o maior exemplo disso é do espectáculo, quando falhou a música. Aí é que as pessoas se aperceberam do sistema, que basta falhar uma coisinha para deitar tudo a perder. Aí, ao mesmo tempo, também vimos o espírito de grupo. Se as pessoas não tivessem essa noção de sistema organizado, não tinham esse espírito de grupo, não era a parte que fazia parte do todo...” (D1).* Esta ideia também amplamente expressa pelo depoimento do entrevistado P2, quando refere: “*recebemos uma quantidade de informação que, para nós, é nova e queremos transformá-la em algo nosso. Acho que esse sempre foi o espírito da escola...”* Outro aspecto importante relaciona-se com o que o entrevistado P4 refere como “*flexibilidade dos limites dos papéis*”, ou seja; todos os docentes e alunos por vezes têm de assumir funções que vão para além das suas responsabilidades convencionais. O professor tem de fazer planos de luzes para a sua cena, tem de idealizar guarda-roupa, conceptualizar cenários e muitas vezes ajudar a construí-los e a retirá-los ou colocados em palco, tem de por vezes coordenar ensaios gerais, fazer as misturas musicais. Por outro lado, os alunos de cada turma são solicitados para ajudar outras turmas, seja na montagem de cenários, seja a maquilhar os colegas, todos sentem que as suas responsabilidades vão para além da simples aprendizagem da coreografia. Esta flexibilidade na limitação dos papéis dos intervenientes da organização faz com que a visão da organização como sistema onde todas as partes estão interligadas seja reforçada e interiorizada por todos, como nos reforça o entrevistado P4: “*eu como docente não sou apenas docente, às vezes também sou programador de luzes, criador cénico ou até organizador da instituição, na medida em que tenho que avisar os alunos que o ensaio passou a ser às tantas horas. Portanto, esta flexibilidade dos limites dos papéis, ajuda a que o todo se mova, mas não se quebre...”* Esta flexibilização dos papéis é portanto resultado

um pensamento sistémico, factor crítico para a aprendizagem organizacional (SCHEIN, 1996). A organização All About Dance assume-se assim como uma organização participativa, que incentiva o envolvimento de todos na procura e desenvolvimento de soluções criativas (SHEIN, 1991). Posteriormente a implementação dessas soluções não é feita de uma forma autoritária mas si de uma forma cooperante, algo que constatamos nos depoimentos dos entrevistados relativamente à categoria acção monitorizada. Este pensamento sistémico referido por SENGE (1990), que emerge do discurso dos entrevistados faz perceber um quadro de referência conceitual, uma espécie de conjunto de conhecimento, estratégias e ferramentas desenvolvido ao longo dos anos pela direcção da escola para esclarecer os padrões como um todo. Apenas se entende um sistema quando se contempla o todo. Tal pensamento faz com que a soma das partes possa exceder o todo. Com o pensamento sistémico torna-se compreensível a nova forma pela qual os indivíduos se percebem a si mesmos e ao seu mundo. Passemos então para a análise da categoria A5, fluxo de informações.

4.5 – Categoria A5 - Fluxo de Informações

Esta categoria é a segunda mais referenciada nos discursos dos entrevistados, com um total de 113 referências. Este dado ilustra bem a importância que a organização (uma vez que o entrevistado D1 tem, relativamente a esta categoria o maior número de referências), e os seus professores (com especial destaque para os entrevistados P5 e P7, que possuem o maior número de referências também nesta categoria), dão à informação que circula para o exterior. Essa preocupação parece traduzir um forte sentimento de comunidade, uma vez que toda a informação é filtrada e disponibilizada de forma cuidadosa, para assim salvaguardar os interesses da escola. Na percepção dos entrevistados, o fluxo de informação primordial da escola advém dos seus espectáculos e produções. Segundo PANKAKOSKI (1998), a partilha de informação/ conhecimento consiste em formatar o conhecimento de tal forma que ele se torne acessível e compreensível para outras pessoas fora do grupo que desenvolveu a inovação. Requer a exteriorização, isto é, a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito. A este nível, os entrevistados consideram que a informação que passa para o exterior é positiva, pois a percepção do público é de um trabalho desenvolvido com grande qualidade, pautado pela organização, forte trabalho de equipa e união e excelente gestão dos recursos humanos e materiais existentes. As declarações do entrevistado P1, resumem de uma forma bastante clara, aquilo que são as ideias principais dos restantes entrevistados relativamente ao fluxo de informação que emana das produções da escola. O entrevistado P1 refere as seguintes ideias: *“Em relação aos espectáculos, os nossos espectáculos envolvem muita gente, mas é sobretudo*

pela qualidade que temos vindo a conquistar ao longo dos anos...quem vai ver os espectáculos não vê uma cena que não tem nada a ver com o resto do espectáculo, nota-se mesmo que existe esse trabalho de equipa e que nós nos preocupamos em ligar umas coisas às outras, que não são só coreografias que são plantadas ali sem fundamento nenhum. Nunca ouvi nada de negativo em relação ao nosso trabalho...” (P1), “ Nós podemos perceber se a gestão da informação é eficaz ou não pelos resultados. Se temos salas de espectáculo cheias, temos turmas cheias, temos uma inauguração e temos inúmeras pessoas que até nem são alunos da escola ou que são ex-alunos, que vêm para conhecer e para experimentar, para ver o espaço, significa que o fluxo de informação está a funcionar bem. Avalia-se isso sobretudo pelos resultados e os resultados têm sido bons até aqui...” (P1) e “A primeira palavra que me vem à cabeça é por conversas que às vezes temos com pessoas que trabalham noutras escolas, é mesmo a união que nós temos entre todos...” (P1).

O entrevistado P4 reforça ainda as ideias de P1, salientando a forte ligação da escola à sua comunidade local, o que contribui para que exista curiosidade e necessidade, por parte das pessoas de Santa Maria da Feira, de saber o que a escola está a fazer. Relativamente a este aspecto, o entrevistado P4 refere: *“Na altura dos espectáculos, acredito que a informação chegue ao exterior, através de cartazes, placards, pela publicidade. Em relação à cidade Feira, a escola está muito assente nas pessoas, as pessoas estão habituadas a ver alunos da escola, camisolas, a ter a escola a participar nos eventos da Câmara. Portanto, acho que na cidade não existe dúvida quanto à comunicação da escola com o resto da sociedade...” (P4).* Outro aspecto frequentemente referenciado pelos entrevistados prende-se com a forma como a informação circula ao longo de toda a organização, desde a direcção até aos encarregados de educação e, em última instância, os consumidores dos produtos All About Dance. Grande parte dos entrevistados enfatiza positivamente a forma como toda a informação documental de carácter mais burocrático e institucional é gerada pela escola e transmitida ao longo de toda a cadeia hierárquica, de uma forma fluida, de fácil entendimento e de elevada pertinência. Não a considera excessiva, muito pelo contrário, considera necessária, como aliás podemos constatar nas seguintes citações dos entrevistados P1 e P2: *“As cartas e os dossiers são uma informação necessária e não vejo isso em mais lado nenhum. Eu nunca vi uma preocupação tão grande em transmitir tudo aos alunos. Quer dizer, vamos fazer um espectáculo no Europarque e vem tudo detalhado, não falha nada. Aliás, eu lembro-me dos primeiros anos, em que até o orçamento do ano anterior, do Europarque, vinha detalhado, para os nossos pais verem...” (P1), “ Os dossiers que vão para casa, tanto o dossier de membro, de patrocínios, de espectáculos, rifas, etc. (que muitas vezes não é lida, e tu sabes), acho que é muito importante, até porque é essa informação que começa a incutir responsabilidade aos mais novos e a Patrícia e tu, muitas vezes, insistem*

com os miúdos para lerem tudo. Isso é também mostrar que aqui é tudo feito às claras e isso é muito importante...” (P1), “Há toda uma produção de informação, mesmo a nível prático (papel, e-mail, etc.) para que seja tudo uniformizado e organizado de uma forma coerente para ser apresentado às pessoas. Portanto, acho que a esse nível, a escola raramente falha: quer para o exterior, quando se trata de divulgação de aulas e de informar acerca de algo; quer numa componente mais interna, onde também há uma gestão de informação bastante eficaz...” (P2) e “Porque há toda uma escada que se desce, desde a direcção até aos alunos e até aos encarregados de educação, que é devidamente respeitada e que só dessa forma conseguimos que a informação passe correctamente...” (P2). No entanto, algumas lacunas são referenciadas, nomeadamente ao nível da circulação de informação técnica, onde, por exemplo o entrevistado P4, alerta para o facto de nem todos os docentes terem a mesma facilidade de acesso a essa mesma informação, nomeadamente à realização de workshops, acções de formação e frequência de aulas de professores exteriores à escola e de docentes da própria academia. Como tal, a partilha de conhecimentos fica por vezes enfraquecida e a informação técnica mais recente não é transmitida de uma forma tão imediata. Outro aspecto referenciado prende-se com a intensidade da informação. Os docentes revelam que por vezes a informação dos professores para os alunos nem sempre é dada da mesma forma e intensidade, o que pode trazer problemas quando esta informação for transmitida posteriormente dos alunos para os encarregados de educação. Apesar de a direcção tentar colmatar este hiato comunicacional e informativo, através do fornecimento de um conjunto de documentação de assinatura obrigatória para os encarregados de educação, há uma série de informação, nomeadamente a que existe nas circulares da escola que é lida pelos docentes e por vezes mal interpretada pelos alunos. Como exemplo disso é a seguinte citação de um dos entrevistados: “Quanto à informação dos professores para os alunos, acredito também que nem sempre a informação seja dada da mesma forma, nem com a mesma intensidade. Eu próprio, se calhar, me desleixo um pouco nesse aspecto. Nem sempre dou a informação com a atenção devida da parte dos alunos. Sendo assim, e tendo a agravante de que os alunos são, muitos deles, menores e que vão transmitir essa informação aos pais, a informação é deturpada, devido à faixa etária a que é submetida. Portanto, a informação dos pais nem sempre é a informação primária. Refiro-me à informação verbal. A informação escrita, em geral, funciona, sendo que poderá numa ou noutra situação, não chegar ou ser tardia. Isto porque o aluno pode não ir sempre às aulas, ou porque o professor não levou o material na aula em que o aluno compareceu, ou porque o aluno começou há pouco tempo e ainda não tem ficha na administração e, por isso, a administração ainda não enviou a informação para aquele aluno, porque ainda nem sabe da existência dele. Mas é uma coisa que, em geral, funciona bem...” (P4) e “Penso que, por vezes, os alunos têm falta de

informação vinda directamente dos superiores, porque, em determinados momentos, os alunos sentem falta de sentir o Vítor e a Patrícia, de conhecer essas pessoas, de perceber quem são....” (P4). Por outro lado, os entrevistados P1, P4 e D1 consideram que a organização revela algumas lacunas ao nível do fluxo de informação associado às novas tecnologias, nomeadamente a inexistência de um site adequado. Como a escola se encontra em processo de reestruturação, nomeadamente com a abertura do novo espaço, a construção de um site tem sido um processo moroso, o que tem provocado algumas limitações do fluxo de informação virtual. Relativamente a este ponto WEIK (1995) lembra o modo como conceitos como cognição, percepção e representação estão normalmente associados a imagens passivas, implicando a aceitação passiva do ambiente, e contrapõe-lhe a ideia de «*dar sentido a*» como um problema de invenção, ou seja; ao inventar os seus espectáculos, os seus novos estilos de dança ou a sua página virtual, a All About Dance, não se limita a ponderar o que existe, tem de acrescentar algo, de consolidar o existente, de questionar o que poderá existir e de orquestrar qualquer tipo de acordo acerca do que lá está. Na medida em que esta acção sobre o mundo afecta aquilo que a organização vê, ele inventa o seu próprio ambiente, mas também o talha à sua medida, ao escolher os seus concorrentes, posicionar os seus produtos, formar coligações e educar clientes e trabalhadores. A utilização do Facebook e YouTube são apontadas como estratégias adequadas e pertinentes, mas fica a faltar um espaço próprio de relevo na comunidade cibernauta, como podemos constatar pelas seguintes declarações: “*A nível virtual, por exemplo, não há uma base assim tão forte. Claro que através do Facebook e das redes sociais, chega tudo, mas não há mesmo um site ou um blog onde as pessoas possam ir consultar e onde vejam, por exemplo, os calendários de ensaios. Um site com informação apenas da All About Dance, porque nas redes sociais acaba por se misturar um pouco as coisas e a informação fica confusa devido aos comentários que é possível deixar lá. Acho que falta isso, porque era importante para a informação estar mais disponível...na internet são publicados os vídeos e os teasers sobre os espectáculos, mas é apenas sobre os espectáculos, sobre a escola há muito pouco e acho que, neste momento, a nível de publicidade é o que resulta melhor e a nível de comunicação é o que chega a toda a gente e é uma área na qual penso que seja importante investir...*” (P3), “*Eu acho que a comunicação para o exterior nem sempre é conseguida. Sinceramente, acho que faz muita falta uma boa placa interactiva na internet com ligação a um bom site, um site explícito, a ligação ao Facebook, ao Twitter e as redes sociais, que faça com que mesmo a população mais distanciada tenha acesso. Acho que essa pode ser a maior lacuna da escola neste momento...*” (P4) e “*Por exemplo, não temos uma boa política de gestão de base de dados, isso é uma gestão de informação. Falta-nos isso. Por vezes, vamos por caminhos mais longos, porque não gerimos bem a informação...devíamos também conhecer*

melhor a nossa concorrência” (D1). Relativamente a esta última citação do entrevistado D1, é importante referenciar que de acordo com SALM & AMBONI (1997), na maioria das organizações que aprendem, os testes de informações e dos sistemas de informações implicam a necessidade da organização estar receptiva a dados externos do seu ramo de actividade, dos seus mercados, da concorrência e a canalizar essas informações para os colaboradores apropriados, sem reorientações de gestão. Para estes autores, a eficácia de qualquer organização que aprende gira em torno da sua capacidade de recolher informações apuradas acerca dos efeitos do seu comportamento e de usar essas informações para modificar o comportamento. CHIAVENATO (1999) salienta que, em plena era da informação, cada vez mais as organizações necessitam de sistemas de informação adequados para lidar com a complexidade ambiental e para transformar seus funcionários em parceiros e agentes activos da mudança e inovação. Passemos então para a análise da categoria A6, receptividade à inovação.

4.6 – Categoria A6 - Receptividade à Inovação

A receptividade à inovação é a quarta categoria mais referenciada com 108 referências no total. Ela assume especial importância para o entrevistado D1, o que, à primeira vista. Mostra uma elevada abertura da direcção da escola à inovação. Por outro lado, e apesar de muito referenciada por todos os entrevistados, ela assume especial importância para os entrevistados P2, P3 e P7, o que demonstra igual abertura por parte do corpo docente às inovações. Relativamente a esta categoria, existem algumas ideias genéricas que são transversais a todas as entrevistas e que enaltecem a capacidade de inovação da escola. Em primeiro lugar a vantagem de dispor de um espaço próprio, que permite a abertura a imensas possibilidades de iniciativas e desenvolvimento de projectos individuais. Relativamente a este aspecto, o entrevistado P3 afirma que: *“não há nenhuma escola que eu conheça que consiga fazer estes projectos: como professora, que me permita criar, o que para mim é muito importante, porque não tenho que ter sempre a mesma estrutura de aula, é-me permitido criar e apresentar uma obra de arte feita por mim, não há nenhum sítio onde eu pudesse fazer isso...eu consigo desenvolver um projecto artístico com o apoio da escola, com a produção da escola; e isso é impossível noutro local, não há nada nesse sentido, acho que é a única estrutura, pelo menos a Norte do país, que apoie a criação de projectos artísticos...”* Ainda relativamente a este ponto, o entrevistado P4 traduz na seguinte frase uma ideia que é transversal a todos os entrevistados: *“Tento envolver-me e noto que as outras pessoas também o fazem, porque é uma maneira de poderem projectar o seu trabalho no meio artístico, o que é difícil, e mostrar novas ideias, uma vez que a escola está aberta a expor ideias individuais ou de grupos específicos, sem ser só dos*

mentores, da direcção...” (P4). Outras das ideias presentes em grande parte das entrevistas prende-se com o aproveitamento das novas tecnologias na interacção entre alunos/professores/pais/direcção da escola. Relativamente a este ponto, o entrevistado P2 tem uma declaração bastante elucidativa. Ele refere que *“sem dúvida, tem evoluído muito. Há toda uma produção de informação, mesmo a nível prático (papel, e-mail, etc.) para que seja tudo uniformizado e organizado de uma forma coerente para ser apresentado às pessoas. Portanto, acho que a esse nível, a escola raramente falha: quer para o exterior, quando se trata de divulgação de aulas e de informar acerca de algo; quer numa componente mais interna, onde também há uma gestão de informação bastante eficaz...”* De facto, SANTANA (2005), atribui uma enorme importância às técnicas de informação e comunicação (TIC). Para ele, estas tecnologias desempenham um papel cada vez mais importante e de mais alto nível nos processos de aquisição, interpretação, partilha e armazenamento de informação e conhecimento, chamando ainda a atenção para o modo como o ambiente externo e os diversos factores internos podem inibir a aquisição de TIC e impedir a sua utilização eficiente. Outro dos aspectos referenciados como dinamizador de inovação é a abertura da escola ao exterior através de uma boa estratégia de marketing publicitário (com estratégias de divulgação de eventos bem pensadas e com identidade muito própria). Como refere o entrevistado P4: *“tem uma boa capacidade de inovação, tem um lettering e um design interessante, que vai sendo mantido, há cuidado com isso; na medida em que tem uma edição videográfica em cada espectáculo e que tem cuidado com a parte de vídeo. E que essas duas pessoas estão em constante actualização, o que ajuda a que a escola esteja também sempre em actualização...”* A participação das companhias de dança em eventos de relevo e concursos importantes e a capacidade escola para dinamizar de workshops, cursos e acções de formação para toda a comunidade envolvente, são aspectos que são também referidos como potenciadores de inovação na escola. No entanto, existe uma lacuna na escola ao nível da criação de uma plataforma digital de divulgação que é sinalizada pela totalidade dos entrevistados. A escola é propiciadora e estimuladora de formação contínua e permanente como nos salienta o entrevistado P1, quando refere que: *“outra coisa em que sempre me sinto bastante à vontade e motivada é para fazer formação, porque nós estamos cá e se precisarmos de tirar uma semana para ir fazer formação, vocês são os primeiros a dizer para nós irmos e para trazermos coisas novas para a escola, que eu acho que é o vosso principal interesse, também para que não se caia na monotonia. Assim, trazemos cada vez mais coisas novas para os nossos alunos e para a própria escola...”* De facto, a formação contínua é também um factor apontando pelos entrevistados como determinante no potenciamento da inovação. No entanto, e ainda relacionado com a questão da formação, o entrevistado P4 refere que, por vezes, nem todos os

professores têm o mesmo tipo de informação. Ele refere: *“Nem todos os professores têm o mesmo tipo de informação e de acesso a informação e formação. Se calhar, a nível de informação técnica seria importante haver aulas abertas em que os professores e os alunos que quisessem, tivessem a possibilidade de fazer aulas livremente com outros professores da escola...”* Esta dinâmica de potenciamento e incorporação de novos conhecimentos existente na All About Dance é descrita por NONAKA (1998), quando refere que as organizações de conhecimento podem ser definidas como aquelas que criam sistematicamente novos conhecimentos, disseminando-os por toda a organização e incorporando-os rapidamente em novas tecnologias e produtos. As principais ideias que emanam da análise das entrevistas são, claramente, de uma escola aberta à inovação, com espectáculos que surpreendem sempre o seu público e com projectos de formação que conferem um elevado grau de liberdade artística aos seus professores. Existe um incentivo claro à formação contínua, uma procura de novas tendências artísticas. A palavra de ordem é inovar.

Resumidamente, o trabalho de equipa é a categoria que mais referências tem em todo o estudo, possuindo um total de 126. Este aspecto, por si só, ilustra bem o peso que esta categoria tem na dinâmica desta escola. O fluxo de informação assume importância elevada para esta organização, constituindo-se como é a segunda categoria mais referenciada nos discursos dos entrevistados, com um total de 113 referências, o que traduz o carácter de organização aberta ao envolvimento, e preocupada com o tratamento de informação produzido internamente. A visão partilhada assume-se como a 3ª categoria com mais referências, 109 no total. Este aspecto traduz um grande sentido de identidade e de comunidade existente na organização. Denominadores comuns como a união, comunidade, família, paixão, humildade, inovação e dança, são constante nos discursos dos entrevistados. A receptividade à inovação é a quarta categoria mais referenciada com 108 referências no total. No entanto, os discursos dos entrevistados demonstram uma elevada abertura da direcção da escola e respectiva organização à inovação. A visão sistémica é a segunda categoria menos referenciada pelos entrevistados, com 80 referências no total, no entanto todos são unânimes em defender a existência de um pensamento sistémico em toda a estrutura hierárquica da escola. A acção monitorizada apresenta-se como a categoria com menor número de referências. Apenas 64. Tal facto deve-se em muito ao carácter informal em que se processa a avaliação na escola, o que faz com que, muitas vezes, esta nem se faça sentir pelos entrevistados. De acordo com todos os entrevistados a acção monitorizada é algo que está presente em vários domínios da organização e, segundo os mesmos, de uma forma indirecta em grande parte dos contextos.

Passemos então à apresentação das conclusões do estudo.

5– Conclusões

Este trabalho teve como objectivo investigar, segundo a percepção de actores internos, o tipo de ambiente de aprendizagem organizacional existente na escola de dança All About Dance Academia e sua relação com a cultura desta organização. A caracterização e compreensão do ambiente de aprendizagem organizacional, assumiram-se assim como premissas orientadoras e estruturantes de todo este trabalho de investigação, pois só assim poderíamos chegar a uma concepção de cultura organizacional da escola. Como sócio fundador desta empresa, de professor, de aluno e bailarino da escola, este trabalho é a concretização de um projecto pessoal de vida. O entendimento do fenómeno “*Eu Sou All About Dance*”, que neste momento envolve 400 alunos era algo determinante para mim. Como é que os intervenientes e responsáveis da escola percebem a organização? Que valores, princípios transmitem aos seus alunos? Que cultura organizacional existe na All About Dance?

Se algo ficou bem patente com todo este estudo, é que ser All About Dance é ter como denominadores comuns a união, comunidade, família, paixão, humildade, inovação e dança. Estes pressupostos são descritos por todos os entrevistados, e pela direcção. Outras conclusões emanaram da análise e interpretação das entrevistas. Passemos então à sua exposição:

1. Um dos objectivos da escola é projectar-se a nível nacional;
2. A noção de visão partilhada está presente no sentimento de interajuda que é ensinado e cultivado de forma constante nos espectáculos da escola;
3. A visão partilhada passa também da direcção para os professores;
4. Com instalações próprias o sentido de pertença vai aumentar e a identidade e nome All About Dance vão atingir maturidade e credibilidade;
5. O trabalho de equipa tem um peso determinante na dinâmica organizacional da escola;
6. O trabalho de equipa, ao nível dos docentes, funciona bem e é enriquecedor;
7. O trabalho de equipa está presente com qualidade ao nível dos próprios alunos;
8. Na All About Dance tudo é feito em conjunto;
9. O trabalho de equipa é primordial na escola;
10. A comunicação entre alunos e professores é directa e informal;
11. O relacionamento é muito bom a todos os níveis, quer no relacionamento entre direcção e professores, quer entre professores e alunos, quer entre direcção e alunos;
12. O relacionamento entre professores e alunos, pais e direcção, é directo e informal, o que contribui para um clima de proximidade, envolvimento e partilha entre todos;
13. A acção monitorizada está presente entre vários domínios da organização;

14. A avaliação faz-se sentir de modo formal, com entrega de documentação específica, de modo informal e directa através da utilização de feedbacks específicos;
15. Os processos de avaliação na nesta organização assumem-se como transversais, isto é, fazem-se sentir nos diferentes níveis hierárquicos da organização, desde a direcção até aos alunos;
16. A Visão Sistémica assume-se como um padrão de comportamento organizacional e está patente no ambiente de irterajuda e voluntariado que existe na escola, em contextos específicos de espectáculo ou qualquer outro evento dinamizado pela instituição;
17. A noção de escola como um sistema integrado, apesar de sectorizado em áreas distintas como a formação, companhias de dança e produção de espectáculos (onde os professores e alunos são divididos em grupos de trabalho) está fortemente inter-ligado;
18. A preocupação que a escola e os seus professores dão à informação que circula para o exterior traduz um forte sentimento de comunidade;
19. O fluxo de informação primordial da escola, advém dos seus espectáculos e produções;
20. A informação que passa para o exterior é positiva. A percepção do público é de um trabalho desenvolvido com grande qualidade, pautado pela organização, forte trabalho de equipa e união, e excelente gestão de recursos humanos e materiais existentes;
21. Toda a informação documental de carácter mais burocrático e institucional, é gerada pela escola e transmitida a toda cadeia hierárquica, de forma fluida, de fácil entendimento e de elevada pertinência;
22. Existem porém algumas lacunas ao nível da circulação de informação técnica e a organização revela algumas carências ao nível do fluxo de informação associado às novas tecnologias, nomeadamente, a inexistência de um site adequado;
23. A Receptividade à Inovação também decorre da vantagem de dispor de um espaço próprio, o que permite a abertura a imensas possibilidades de iniciativas e desenvolvimento de projectos individuais;
24. O aproveitamento das novas tecnologias é importante na interacção entre alunos, professores, pais e direcção da escola;
25. É importante a abertura da escola ao exterior através de uma boa estratégia de marketing publicitário;
26. Existe uma lacuna na escola ao nível da criação de uma plataforma digital de divulgação;
27. É uma escola sempre aberta à inovação;
28. Participação das companhias de dança em eventos de relevo e concursos importantes, quer a nível nacional, quer a nível internacional, e a capacidade da escola para

dinamizar workshops e cursos de formação para toda a comunidade envolvente, são aspectos potenciadores de inovação da escola.

As organizações são encaradas como sistemas de aprendizagem que estão assentes em um modelo composto pelas «*orientações de aprendizagem*» e pelos «*factores facilitadores*». Estas orientações são valores e práticas que reflectem onde a aprendizagem tem lugar e a natureza do que é aprendido. Elas formam, no seu conjunto, padrões que definem um estilo de aprendizagem. Com base nestas «*orientações de aprendizagem*» e em todo o trabalho de investigação realizado, o estilo de aprendizagem organizacional da All About Dance tem como base duas fontes de conhecimento, interno, produto da aposta em acções de formação para seus professores e alunos, e externo fruto da receptividade à inovação existente na escola. Existe um foco quer no processo, nomeadamente ao nível dos projectos de formação, quer ao nível do produto, quando falamos da importância atribuída pela escola aos seus espectáculos. O modo de documentação é tanto pessoal (entre professores e funcionários da organização), como público (encarregados de educação, espectadores, clientes), e seu modo de disseminação é, de uma forma geral, informal. Existe um foco da aprendizagem no incremento, mas fundamentalmente na transformação e adequação dessa aprendizagem á realidade da escola, pois existe uma preocupação assumida no desenvolvimento de capacidades de grupo, e um foco claro nos projectos, isto ao nível da cadeia de valor. Utilizando como referência os «*factores facilitadores*» de aprendizagem, podemos caracterizar o grau de dificuldade com que se desenrola a aprendizagem e a sua efectividade na All About Dance. A facilidade de aprendizagem e o elevado grau de efectividade da mesma é algo que é assumido por todos os entrevistados e que se justifica por:

1. Uma grande facilidade na aquisição de conhecimentos, provocada por uma leitura atenta e crítica do ambiente externo, uma atitude positiva perante as falhas no desempenho, uma preocupação pela quantificação, um elevado espírito experimental;
2. Facilidade na partilha e disseminação desse mesmo conhecimento, em consequência do grande clima de abertura á inovação, preocupação pela educação contínua,
3. Adequada utilização dos conhecimentos através da integração do que foi aprendido, de modo a torná-lo acessível a todos e poder generalizá-lo a novas situações

Estes factores, aliados ao elevado empenhamento dos líderes e uma clara perspectiva de sistema, contribuem de forma positiva para a facilidade de aprendizagem e elevado grau de efectividade da mesma.

Se analisarmos os resultados obtidos á luz do modelo de desenvolvimento molecular proposto por ABLETT e REYNOLDS (1996), verificamos que a missão da All About Dance é determinada por uma acção conjugada e específica dos seis factores apontados pelos autores como

determinantes para a aprendizagem organizacional: a cultura, a estrutura, o foco no grupo, a visão estratégica, a gestão integrada dos recursos humanos e a comunicação. Assim sendo, a cultura de inovação e preocupação com as novas tendências artísticas e culturais do mercado, o foco no trabalho de equipa, na liberdade conceptual, confiança e auto-responsabilização dos intervenientes, os processos de comunicação acessíveis e informais, uma gestão integrada dos recursos humanos e estrutura directiva que proporciona sistemas de apoio e suporte à iniciativa individual dos seus professores, fazem com que o *“momentum”*, a dinâmica da organização seja no sentido do desenvolvimento integrado. Parece assim existir um estado de espírito, uma aura que dinamiza e motiva todos os agentes para os processos de aprendizagem organizacional. A aprendizagem organizacional implica uma reestruturação da cultura da empresa, criando, na organização, um estado de espírito que oriente seus membros para o entendimento do pensamento complexo e sua aplicação ao conhecimento técnico. A fotografia exterior de toda a dinâmica de aprendizagem organizacional da All About Dance que o modelo de SCHWANDT (1996) nos permite tirar, revela-nos uma forte aposta nos subsistemas de interface ambiental, isto com fortes preocupações com os sinais vindos quer do exterior, quer do interior da organização, com modos de acção muito pró-activos desenhados propositadamente para adquirir informação, como é o caso das acções de formação, cursos e incentivos à criação, e nos subsistemas de estruturação, onde as acções são governadas por procedimentos muitas vezes informais, mas com objectivos muito precisos e claros para todos os intervenientes. Na All About Dance existe uma enorme rotatividade entre os grupos de trabalho, o que demonstra a facilidade de relacionamento e estabilidade nas rotinas de trabalho, pois desta rotatividade não existe diminuição da qualidade do trabalho desenvolvido. Esta pelo menos é a opinião da direcção (D1) e de todos os entrevistados.

A comunicação lateral assume-se como a forma de comunicação mais utilizada, ocorrendo, como os entrevistados referem, de forma fluida entre unidades de trabalho do mesmo nível ou entre unidades de trabalho de níveis hierárquicos diferentes. Desta forma, o canal de comunicação diagonal são muitas utilizado é o da oralidade, que em organizações com estrutura horizontal, como é o caso da All About Dance tende a ser mais rápida que a comunicação formal. No entanto, como os entrevistados referenciaram, existem várias formas de comunicação descendente, nomeadamente pela forma de circulares ou ascendente, pela entrega à direcção de sugestões de trabalho e propostas de novas iniciativas.

Radiografada grande parte do processo de aprendizagem organizacional na escola All About Dance, penso neste momento ser claro que, a aprendizagem organizacional nesta escola é, em muito, resultado de processos de interacção social entre indivíduos, interacção esta, que advém de toda a política de trabalho de grupo implementada e praticada pela direcção, quer para os

professores, quer para os alunos em contexto de preparação para os espectáculos. Este facto, aliado aos processos de comunicação informais, relacionamento saudável e fácil entre a direcção e professores, entre professores e alunos e entre direcção e alunos, aproxima o modelo de aprendizagem organizacional da escola do modelo proposto por SANTANA (2005). De facto, a aprendizagem na escola é processada de um modo interactivo, estimulada quer por mudanças externas, como são os exemplos dos diversos contextos de espectáculos, quer por mudanças internas, como é o exemplo das diferentes responsabilidades incutidas aos alunos e dos múltiplos desafios criativos colocados aos professores. Na All About Dance, a comunicação e a interacção assumem importância crucial. No entanto apresenta lacunas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, faltando uma estratégia adequada de uniformização do fluxo de informação, nomeadamente ao nível de uma plataforma virtual. A escola é forte ao nível dos processos de aquisição, interpretação, partilha interna e armazenamento de informação e conhecimento, no entanto, carece da operacionalização da sua estratégia de marketing virtual, ficando o fluxo de informação com o exterior debilitado. Como organização extremamente receptiva à inovação, a All About Dance é sensível à influência de factores externos e internos, mas procura transformar todo o conhecimento adquirido em novas experiências, algo que é comprovado, por exemplo, pela criação de um estilo de dança próprio designado de “*fusão*”, que não existe em mais nenhuma escola dança em Portugal, e que resulta de uma mescla de influências (oriundas de vários conhecimentos adquiridos e transformados internamente) no trabalho criativo e coreográfico dos professores da All About Dance. Esta integração de novos modelos de conhecimento é o que permite reconhecer uma organização que aprende e cuja aprendizagem decorre de conjunto de pressupostos que orientam o todo o processo em 3 níveis: a intuição, a interpretação e, naturalmente a integração, que visa a mudança de valores e crenças orientadoras das acções colectivas. A All About Dance, não se limita a ponderar o que existe, tem de acrescentar algo, de consolidar o existente, de questionar o que poderá existir e de orquestrar qualquer tipo de acordo acerca do que lá está. Na medida em que esta acção sobre o mundo afecta aquilo que a organização vê, ele inventa o seu próprio ambiente, mas também o talha à sua medida, ao escolher os seus concorrentes, posicionar os seus produtos, formar coligações e educar clientes e trabalhadores. Desta forma, todo o trabalho coreográfico, toda a imagem, no fundo, toda esta roupagem artística que é vista nos espectáculos da escola apresenta uma identidade muito própria, alternativa e que a distingue dos demais concorrentes directos. Falando na questão da identidade, esta demonstra grande interactividade com a cultura, ou seja valores, crenças, diversidade, serviço, visão e missão compartilhada, conhecimento, qualidades e família. Neste sentido, falar da All About Dance é falar de um conjunto de pressupostos culturais consistentes que estruturam uma cultura de aprendizagem. É

uma organização em processo contínuo de aprendizagem e que acredita que o contexto ambiental onde actua é administrável, assume uma visão pragmática do processo de busca de solução para os problemas, incentiva seus funcionários a adoptarem uma atitude proactiva, procura avaliar as consequências sistémicas de diferentes cursos de acção, cria múltiplos canais que possibilitam a circulação de informação e comunica de forma intensa e a informação é confiável. Possui um pensamento sistémico, valorizando as relações interpessoais mas com uma forte orientação para as tarefas e produto final. É uma organização participativa, no que refere à autoridade e poder, procurando sempre criar condições para o desenvolvimento de soluções criativas. Estas são as metáforas que definem o bilhete de identidade da All About Dance. São também estas metáforas que permitem que a aprendizagem individual ocorra e seja transferida, tornando-se um evento colectivo e, portanto, compartilhado, podendo modificar a cultura e direccionar novos modos de pensar e aprender. A aprendizagem e cultura assumem-se, assim, como dois conceitos interdependentes. Por outro lado, e utilizando como base o conceito de teorias de acção, os membros desta escola têm uma necessidade implícita e explícita de actuar como agentes de aprendizagem tanto com teorias de acção declaradas, no caso da direcção e professores, como usadas, no caso dos alunos.

A All About Dance é uma *“Learning Organization”*, pois é uma organização em constante esforço de aprendizagem, tendo sempre subjacente a focalização nos grupos e equipas de trabalho, e não nos indivíduos isoladamente considerados. É uma organização onde os seus intervenientes possuem um pensamento sistémico, isto é, possuem uma visão de um sistema não isolado, mas antes parte integrante de vários e diferentes sistemas em permanente e contínua interacção. É uma organização que põe a tónica nos indivíduos, nos seus objectivos pessoais, na concentração de energias, na perseverança e na capacidade de analisar objectivamente a realidade. É uma organização onde os seus agentes possuem modelos mentais bem definidos, que são desenvolvidos com base em conceitos de união, comunidade, família, paixão, humildade, inovação e dança. É uma organização com uma visão compartilhada e que aproveita o máximo as sinergias do grupo e, que desta forma, se torna capaz de desempenhos de sucesso.

O mundo actual exige que o indivíduo se saiba integrar no sistema organizacional e trabalhar em equipa visando o atendimento de determinadas metas e objectivos, além de se manter atento ao próprio desenvolvimento e aprendizagem. O conhecimento assume-se cada vez mais como um ponto de apoio para a sobrevivência dos indivíduos e das empresas, o que requer organizações de aprendizagem capazes de gerir a mudança a seu favor. Na All About Dance, a gestão da aprendizagem das pessoas e equipas compromete cada interveniente com o seu processo de aperfeiçoamento contínuo de conhecimentos, habilidades e atitudes, dotando-o de capacidades

que lhe permitem promover e melhorar os resultados das organizações. Na All About Dance a aprendizagem individual ocorre e é transferida, tornando-se um evento colectivo e, portanto, compartilhado, podendo modificar a cultura e direccionar novos modos de pensar e aprender. A partir do momento em que os indivíduos definem a maneira “certa” de ver o mundo e fazer as coisas, estas “verdades” são interiorizadas e passam a constituir-se em um paradigma cultural para esta organização. Parafraseando Anais Nin:

“Nós não vemos as coisas como elas são, vemo-las como nós somos.”

5.1 – Limitações do estudo

Como autor da dissertação e director da escola é imperioso terminar com uma referência a esta vantagem em termos do que é a obtenção dos dados. De facto, ao ser director da escola, tenho possibilidade de contextualizar de um modo quase natural os discursos, sabendo interpretar muitas respostas. Se isto se configura como uma real vantagem no que se refere à interpretação, não deixa de levantar questões relativamente ao modo como terão decorrido as entrevistas, bem como a própria interpretação. Isto é, como potencial investigador compreendo que esta situação possa levantar dúvidas ao leitor. Por essa mesma razão, é conveniente referir que estou ciente que algumas respostas possam ter sido influenciadas pela minha posição. Não obstante, na preparação do guião houve o cuidado de anular questões onde a relação de poder pudesse emergir. Aliás, a categoria da comunicação, demonstra uma forte crítica à forma como esta se processa no interior da escola. Por outro lado, na análise e interpretação recorreu-se à literatura numa tentativa de manter a distância necessária e objectividade. Adicionalmente, ao longo de todo o trabalho houve um continuo vai vem entre a teoria e o terreno, no sentido de desenvolver uma postura crítica e a distância possível face aos dados e terreno de observação. Finalmente, cabe referir que este trabalho contribui profundamente para o meu futuro no novo espaço da All About Dance.

7 – Referências Bibliográficas

- ABLETT, A., e REYNOLDS, R. (1996). Organisational learning to learning organisations: transforming rhetoric into reality, in Growth through Learning, Proceedings of the Annual Conference of the European Consortium for the Learning Organisation (ECLO), Copenhaga, Dinamarca, Maio, (pp. 143-159).
- ARAUJO, L (1995). Designig and refining hierarchical coding frames. In Kelle. U (Ed.) Computer-aided qualitative analysis: Theory, methods and practice (pp. 96-104). London: Sage.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, A. (1978). Organization learning: A theory of action prespective. Reading, MA: Adison-Wesley Publishing Company.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, A. (1996). Organization learning II: theory, method and practice. Reading, MA: Adison-Wesley Publishing Company.
- BARDIN, L. (2008). Análise de conteúdo. Extra Colecção, Edições 70.
- BARDIN, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BECKER, H. (1994). Métodos de pesquisa em ciências sociais. 2.ed. Hucitec, São Paulo.
- BERNARDES, E. (1999). Learning organization em empresa Brasileira: um estudo de caso. 23º ENANPAD.
- BURGESS, R. (2001). A Pesquisa de Terreno. Oeiras. Celta Editora.
- BILHIM, J. (2002). Questões actuais da gestão de recursos humanos. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- BILHIM, J. (2006). Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- CAMERON, K., & FREEMAN, S. (1991). Cultural Congruence, Strength, and Type: Relationships to Effectiveness. *Research in Organizational Development*, 5, (pp.23-58).
- CAVEDON, R. & FACHIN, R.(2000). Homogeneidade versus heterogeneidade cultural: um estudo em universidade pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Florianópolis.
- CHIAVENATO, I (1999). Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus.
- CLAVER, E. et al. (2001). The Performance of Information Systems through Organizational Culture. *Information, Technology & People*, 14 (3), (pp247-260).

- CÔTE, J, SALEMA, J & RUSSEL, S (2005). The Knowledge of high performance gymnastics coaches: Methodological Framework. *The Sport Psychologist*, 9, (pp.65-75).
- COSTA, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- COSTA, J. (1995). *Comunicación corporativa y revolución de los servicios*. Madrid. Ediciones de las Ciencias Sociales.
- CROSSAN, M. M., LANE, H. W., e WHITE, R. E. (1999). An organisational learning framework: from intuition to institution, in *The Academy of Management Review*, 24 (3), (pp. 522- -537).
- CROSSAN, M. M., LANE, H. W., WHITE, R. E., e DJURFELDT, L. (1995). Organisational learning: dimensions for a theory, in *The International Journal of Organisational Analysis*, 3 (4), (pp. 337-360).
- DAFT, R. & WEICK, K. (1984). Toward a model of organisations as interpretation systems», in *Academy of Management Review*, 9 (2), (pp. 284-295)
- DAVIS, K. & NEWSTROM, J. (1997). *Comportamiento humano en el trabajo*. 8.ed. Cidade do México: McGraw-Hill.
- DIBELLA, A., NEVIS, E., & GOULD, J. (1996): Organizational learning style as a core capability, in *Organizational Learning and Competitive Advantage*, ed. Bertrand Moingeon e Amy Edmondson, Sage.
- DOUGLAS, M. (1986). *How institutions think*. Syracuse: Syracuse University Press.
- DOGDSON, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, v. 14, n. 3, (pp. 375-394).
- DRUCKER, P. (1993 a). *Gerindo para o Futuro*. Difusão Cultural. Lisboa.
- DRUKER, P (1993 b). *Sociedade Pós-Capitalista*. Difusão Cultural. Lisboa.
- DRUCKER, P. (1996). *Administrando em Tempos de Grandes Mudanças* (4.^a ed.) Editora Pioneira, São Paulo.
- DRUKER, P. (2005). *Inovação e Espírito Empreendedor (Entrepreneur-Ship)*. Prática e Princípios. Tradução de Carlos Malferrari. Pioneira Thomson Learning, São Paulo.
- DURAND, T., MOUNOUD, E., e RAMANANTSOA, B. (1996). Uncovering strategic assumptions: understanding managers' ability to build representations, in *European Management Journal*, 14 (4), (pp. 389-398).
- EASTERBY-SMITH, M. (1997). Disciplines of organisational learning: contributions and critiques, in *Human Relations*, 50 (9), (pp. 1085-1113).
- FIOL, C. M., e LYLES, M. A. (1985). «Organisational learning», in *Academy of Management Review*, 10 (4), (pp. 803-813).

- FLEURY, A; FLEURY, M. (1997). Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coreia e Brasil. São Paulo, Atlas.
- FREITAS, M. (1991). Cultura organizacional. Formação, tipologias e impacto. Makron, São Paulo.
- GARVIN, D. A. (1993). «Building a learning organisation», in Harvard Business Review, Julho / Agosto.
- GHIGLIONE, R & MATALON, B. (2001). O inquérito: Teoria e prática (4ª ed.) Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2002). Sociologia. 3ª Edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIL, A. (1987). Métodos e Técnicas de pesquisa Social. São Paulo. Editora Atlas.
- GOLD, R. (1958). Roles in sociological field observations. Social Forces, v.36, n.3, (pp.217-223).
- GOMES, A. (1990). Cultura organizacional – Estratégias de integração e de diferenciação. Psychologica vol- 6.
- GOODE, W. & HATT, P. (1979). Métodos em pesquisa social. 7.ed. Nacional, São Paulo.
- GRAÇA, A. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto. FADEUP, Porto.
- HAGUETTE, T. (1995). Metodologias qualitativas na sociologia. 4.ed. Vozes, Petrópolis.
- HEBERT L., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005). Investigação qualitativa: fundamentos e práticas: Tradução Maria João Reis. Coleção Epistemologia e sociedade. Instituto Piaget, Lisboa.
- HENRY, M. (2000). Incarnation. Une philosophie de la chair. Paris.
- HOLLOWAY, I. & WHEELER, S. (1996): Qualitative research for nurses. Great Britain: Blackwell Science.
- HUBER, G. P. (1990). A theory of the effects of advanced information technologies on organisational design, intelligence and decision making, in Academy of Management Review, 15 (1), pp. 47-71.
- HUBER, G. P. (1991). «Organisational learning: the contributing processes and the literatures», in Organisation Science, 2 (1).
- KENDALL E. & KENDALL J. (1992). Systems Analysis and Design, Prentice Hall International Editions. Englewood Cliffs.

- KIM, D. (1993). The link between individual and organisational learning, in SloanManagement Review, Outono, (pp. 37-50).
- KUNSCH, M. (2003). Planejamento de relações públicas na comunicação integrada. 4 ed. São Paulo: Summus
- LIMA, S. (1998). O trabalho de enfermagem na produção de cuidados de saúde no modelo clínico. Ribeirão Preto: USP, Tese de Doutorado - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- MANZINI, J. (1990). A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, (p p. 149-158).
- MARCH, J., & OLSEN, J. (1976). Ambiguity and Choice in Organisations. Bergen, Norway.
- MAXIMIANO, A. (2000). **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- MINICUCCI, A. (1995). Psicologia aplicada à administração. São Paulo: Atlas.
- MORGAN, G. (1996). Imagens da organização. São Paulo, Atlas.
- MORGAN, G. (1997). Imaginization: New Mindsets for Seeing, Organizing, and Managing. Sage, London.
- NEVIS, E. C., DIBELLA, A. J., e GOULD, J. M. (1995). Understanding organisations as learning systems, in Sloan Management Review, Inverno, (pp. 73-84).
- NONAKA, I.; KPNNO, N. (1998). The concept of building a foundation for knowledge creation, California management review, vol 40, No.3, Spring.
- PADOVEZE, C. (2004): Sistemas de Informações Contábeis: Fundamentos e Análise. Atlas. 4ª Edição. São Paulo.
- PANKAKOSKI, M. (1998). Knowledge Sharing and Value Reproduction. The Work Flow Game as a case example Helsinki University of Technology. In *Industrial Management and Work and Organizational Psychology*, Report No 6. Helsinki: Hakapaino.
- PERUZZOLO, A. (2002). A estratégia dos signos: quando aprender é fazer. Santa Maria, Rio Grande do Sul. Imprensa Universitária.
- QUIVY, R & CAMPENHOUDET, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. 2ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- ROBBINS, S. (1999). Comportamento Organizacional. Prentice Hall (9ª edição). Livros Técnicos e Científicos S.A, Rio de Janeiro.

- RODRIGUES, M. (2007). Qualidade – Visão Sistêmica. Artigo de opinião no site www.administradores.com.br.
- ROGERS, C. (1986). A perspectiva centrada no cliente. São Paulo: Harbra.
- RUQUOY, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador in *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva Publicações.
- SALAZAR, E., & SÁNCHEZ, A. (2001). *Propuesta de un Modelo Conceptual de Aprendizaje Organizativo desde un Enfoque Cognoscitivo*. In II Encuentro Iberoamericano de Finanzas y Sistemas de Información, Noviembre, (pp. 310-318).
- SALM, F., & AMBONI, N. (1997). A Empresa que Aprende Baseada no Conhecimento. *Revista Brasileira de Administração*, 7 (19), (pp.44-49).
- SANTANA, S. (2005). *Análise Social*, vol. XI (175), (pp. 367-391). Universidade de Aveiro
- SCHEIN, E. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*. Vol. 25, nº2.
- SCHEIN, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco. Jossey-Bass publishers.
- SCHEIN, E. (1991). What is culture? In: FROST, Peter J. et al. *Reframing organizational culture*. Newbury: Sage.
- SCHEIN, E. (1996): Three cultures of management: The key to organizational learning. *Sloan Management Review*. Massachusetts Institute of Technology, Fall, (pp. 9-20).
- SCHWANDT, D. (1996): Exploring dynamic organisational learning processes: a social action theory perspective, in *Growth through Learning, Proceedings of the Annual Conference of the European Consortium for the Learning Organisation (ECLO)*, Copenhagen, Dinamarca, Maio, (pp. 42-60).
- SENGE, P. (1990): *A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem*. São Paulo: Editora.
- SIMON, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning, in *Organization Science*. (pp. 125-134).
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993): *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Editora McGraw – Hill de Portugal, Lda.
- STRAUSS, R. E. (1995), *Organisational Learning as a Cycle between Microscopic and Macroscopic Levels — Aspects of a Theoretical Concept and an Empirical Validation*, *Proceedings of the 1995 Northeast Decision Sciences Institute Conference*, Rhode Island, EUA.
- TORQUATO, F. (2002). *Tratado de comunicação organizacional e política*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- TRIVINOS, S. (1987): Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- TSANG, E. (1997): Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, v. 50, n. 1. (pp. 73-89).
- VALA, J. (1986): A Análise do Conteúdo. In J. Madureira Pinto (Ed.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, (pp. 101-128).
- WEICK, Karl E. (2002). Puzzles in organizational learning: an exercise in disciplined imagination. *British Journal of Management*, v. 13, (pp. S7-S15).
- WESTLEY, F. (1996). Organizational learning: affirming an oxymoron. In: Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy e Walter R. Nord (ed.) *Handbook of organization studies*. London. Sage, (pp. 440-458).
- ZANELLI, C. (2000): Interações humanas, significados compartilhados e aprendizagem organizacional. In: *Anais do 1º Encontro da ENEO, Curitiba*.

ANEXOS

ANEXO 1

(GUIÃO ENTREVISTAS)

Entrevista Semi-Estruturada

1 - Categoria A1 – Visão partilhada

- *A All About Dance tem procurado, desde a sua constituição, desenvolver um trabalho de qualidade na formação de bailarinos e produção de espectáculos na área da dança. O seu lema é “Eu sou All About Dance”. O que é para ti ser All About Dance? Como imaginas a all about dance num futuro próximo?*

2 - Categoria A2 – Relacionamento, comunicação e trabalho em equipa

- *Como caracterizarias o ambiente relacionamento interpessoal na escola? Achas que as relações pessoais interferem nas profissionais? De que modo?*
- *Como caracterizas os processos internos de comunicação na escola? E os externos? Como funcionário da empresa e/ou aluno, sentes desejo de te envolver com ideias corporativas da escola?*
- *Como descreverias o trabalho de equipa desenvolvido em toda a estrutura hierárquica da escola? Como achas que as pessoas exteriores à escola caracterizariam o trabalho de equipa desenvolvido?*

3 - Categoria A3 – Acção monitorizada

- *A avaliação é algo presente em todos os domínios da nossa sociedade. Percebes que ela esteja presente na escola? Como? Em que sítio? Em que domínios?*

4 - Categoria A4 – Visão sistémica

- *Como caracterizarias o funcionamento das diversas «partes» organizativas da escola?*

5 - Categoria A5 – Fluxo das informações

- *Consideras que a escola tem uma boa política de gestão de informação? Pensas que existe um fluxo de informação eficaz e adequado ao longo de toda a cadeia hierárquica da escola?*

6 - Categoria A6 – Receptividade à inovação

- *Como classificarias a capacidade de capacidade de inovação da escola? E a sua receptividade à inovação?*

ANEXO 2

(CD AUDIO - ENTREVISTAS)

