

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO - MPA**

Isaura Lima de Santana Melo

**Aprendizagem organizacional a partir de
indicadores de *rankings* universitários: um estudo
qualitativo na Universidade Federal de Pernambuco**

Recife

2021

Isaura Lima de Santana Melo

**Aprendizagem organizacional a partir de indicadores de
rankings universitários: um estudo qualitativo na
Universidade Federal de Pernambuco**

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção de grau de Mestre em Administração, área de concentração em estratégia, finanças, marketing e competitividade nas empresas do Mestrado Profissional em Administração.

Orientador: Dr. Eduardo de Aquino Lucena

Recife

2021

Catálogo na Fonte

Bibliotecária Maria Betânia de Santana da Silva, CRB4-1747

M528a Melo, Isaura Lima de Santana
Aprendizagem organizacional a partir de indicadores de rankings universitários: um estudo qualitativo na Universidade Federal de Pernambuco / Isaura Lima de Santana Melo. – 2021.
139 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Profº. Dr. Eduardo de Aquino Lucena.
Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2021.
Inclui referências e apêndices.

1. Aprendizagem experimental. 2. Aprendizagem ativa. 3. Universidades e faculdades - Avaliação. 4. Aprendizagem organizacional. 5. Teoria do autoconhecimento. I. Lucena, Eduardo de Aquino Lucena (Orientador). II. Título.

378.107 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2021 – 115)

ISAURA LIMA DE SANTANA MELO

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL A PARTIR DE INDICADORES DE
RANKINGS UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO QUALITATIVO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em: 28/01/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo de Aquino Lucena (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Yákara Vasconcelos Pereira, UFPE (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Simone Costa Silva, UEPB (Examinador Externo)
Universidade Estadual da Paraíba

Agradecimentos

Quero agradecer a Deus e a Nossa Senhora por terem me guiado ao longo deste estudo científico. Agradeço aos meus pais, Paulo e Fátima e ao meu irmão Junior, pelas orações e confiança. Aos meus filhos José Benício, João Vitor e Maria Júlia, que suportaram o distanciamento da mãe durante essa longa jornada, aos quais dedico todo o meu amor, e gratidão a Deus pelos tesouros que recebi. Ao meu amor Cleber que dedicou atenção e apoio ao longo da trajetória do curso. Seu amor e fé me fortaleceram. Agradeço também aos meus familiares, em especial minha prima Fernanda e tia Consuelo.

As amigas Simone e Eveline. Com ilustre competência propuseram adaptações e sugestões, além de me proporcionarem momentos de reflexão os quais direcionaram meus estudos.

A Zezé (in memoriam) pelos momentos de partilha que me ensinaram que o trabalho é uma oportunidade que temos de nos oferecer por inteiro. Sou grata por ter vivenciado sua generosidade, sua fé contagiante e sua sabedoria encantadora. A Maria pelo estímulo a investigação que leva ao aprendizado. A Sumaya, por me ensinar tanto e ser presença afetuosa em minha vida. A George e Adelau pela amizade e aprendizado. A Ana Maria pelo carinho. Taciana e Douglas, pelo incentivo e disponibilidade. E aos demais colegas de trabalho pelo apoio e compreensão.

Agradeço ao professor Eduardo de Aquino Lucena pelas orientações e paciência. Seus ensinamentos me fizeram refletir e aprender sobre a vida acadêmica e profissional.

Aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Administração por compartilharem suas experiências e amizade.

Aos respondentes desta pesquisa pela disponibilidade e valiosas contribuições.

A professora Taciana Jerônimo pelas orientações e partilha. As professoras Yákara e Simone por aceitarem participar da Banca Examinadora, conduzindo essa pesquisa a uma construção sólida a partir de seus preciosos comentários, possibilitando, assim, a implementação de melhorias.

A UFPE pela oportunidade em ampliar meus conhecimentos contribuindo com a minha formação.

*“Nada te perturbe,
nada te assuste,
tudo passa.
Deus não muda.
A paciência tudo alcança.
Quem a Deus tem nada lhe falta.
Só Deus basta!”*

Poema de Santa Teresa D’Ávila

Resumo

Os profissionais que atuam nas atividades de gestão de universidades consideram os indicadores alcançados por suas instituições em diferentes *rankings* na elaboração de seus planos de ação. No enfrentamento de situações problemáticas, eles precisam aprender formas adequadas de estruturação e acompanhamento das atividades. Neste estudo, considera-se que a aprendizagem organizacional abrange o nível dos indivíduos, dos grupos e da própria organização. O objetivo geral da pesquisa é compreender como acontecem os processos de aprendizagem organizacional em diferentes áreas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a partir de indicadores de *rankings* universitários. A fundamentação teórica destaca os conceitos de experiência e reflexão nos processos de aprendizagem. Um estudo qualitativo foi elaborado com base na análise de documentos e entrevistas conduzidas com pessoas que ocuparam ou ocupam cargos da alta administração da universidade nos últimos seis anos. Os respondentes desenvolveram reflexões sobre os resultados alcançados pela UFPE em diferentes *rankings* e, com base nos mesmos, promoveram mudanças em áreas da instituição. Houve um incentivo para o acompanhamento dos diferentes indicadores obtidos pela instituição. Foram criadas novas práticas para preparação dos cursos de graduação para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Foi criado o Centro de Ciências Médicas com o objetivo de oferecer melhores condições para o funcionamento do curso de Medicina. Foi elaborado um plano de internacionalização. Normativos e editais para fomento à pesquisa científica também foram elaborados.

Palavras-chave: Aprendizagem pela Experiência; Aprendizagem Multinível; *Rankings* Universitários; Pensamento Reflexivo.

Abstract

Professionals who work in university management activities consider the indicators achieved by their institutions in different rankings when preparing their action plans. When facing problematic situations, they need to learn appropriate ways of structuring and monitoring activities. In this study, it is considered that organizational learning covers the level of individuals, groups and the organization itself. The general objective of the research is to understand how organizational learning processes take place in different areas of the Federal University of Pernambuco (UFPE) from indicators present in university rankings. The theoretical foundation highlights the concepts of experience and reflection in the learning processes. A qualitative study was prepared based on the analysis of documents and interviews conducted with people who have occupied or occupy senior management positions at the university in recent years. Respondents developed reflections on the results achieved by UFPE in different rankings and, based on them, promoted changes in areas of the institution. There was an incentive to monitor the different indicators obtained by the institution. New practices were created to prepare undergraduate courses for the National Student Performance Exam. The Medical Sciences Center was created in order to offer better conditions for the operation of the medical course. An internationalization plan was prepared. Norms and notices for promoting scientific research were also prepared.

Keywords: Learning by Experience; Multilevel Learning; University Rankings; Reflective Thinking.

Lista de Figuras

Figura 1 (4): <i>Rankings</i> x categorias da pesquisa.....	60
Figura 2 (4): As avaliações que constituem o SINAES.....	62
Figura 3 (4): Indicadores do SINAES	70
Figura 4 (4): Atores da Avaliação Institucional	87
Figura 5 (4): Visão da avaliação sistêmica.....	89
Figura 6 (4): Eventos norteadores do Plano de Ação Enade/UFPE	93
Figura 7 (5): Processo de aprendizagem organizacional - preparação para o Enade	108

Lista de Quadros

Quadro 1 (3): Procedimentos de Pesquisa	51
Quadro 2 (4): RUF – <i>Ranking</i> Universitário Folha.....	57
Quadro 3 (4): QS World <i>University Rankings Latin America</i>	58
Quadro 4 (4): The <i>Times Higher Education Latin America University Rankings</i>	58
Quadro 5 (4): Composição do CPC e IGC	59
Quadro 6 (4): Detalhamento do processo avaliativo do SINAES	63
Quadro 7 (4): Tipos de avaliação e periodicidade	66
Quadro 8 (4): Indicadores de qualidade da educação superior	69
Quadro 9 (4): Objetivos, eixos estratégicos e eixos transversais do PI 2017-2027.....	74
Quadro 10 (4): Implantação <i>Brave</i>	77
Quadro 11 (4): Editas de estímulo à pesquisa científica	83
Quadro 12 (5): Pensamento reflexivo e criação do Protocolo Enade	101
Quadro 13 (5): Processo de aprendizagem organizacional - preparação para o Enade....	103
Quadro 14 (5): Processo de aprendizagem organizacional - exigências da internacionalização.....	110
Quadro 15 (5): Processo de aprendizagem organizacional – estímulo à pesquisa científica.....	112
Quadro 16 (5): Processo de aprendizagem organizacional - mudança no modelo de gestão do curso de Medicina Recife.....	113

Lista de Abreviaturas e Siglas

AO – Aprendizagem Organizacional

AUDINT – Auditoria Interna

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCEPE – Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão

CE – Componente Específico

CIG – Coordenadoria de Informações Gerenciais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

DAP – Diretoria de Avaliação Institucional e Planejamento

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FG – Formação Geral

FGV – Fundação Getúlio Vargas

GM- Gabinete do Ministro

GR – Gabinete do Reitor

IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IES – Instituição de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LIKA – Laboratório de Imunopatologia Keizo Asami

MEC – Ministérios da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PAI – Plano de Ação Institucional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI – Planejamento Estratégico Institucional

PI – Plano de Internacionalização

PGF - Procuradoria Geral Federal

PROACAD – Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos

PROAES – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROCIT – Pró-Reitoria de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação

PROEXC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROGEPE - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida

PROGEST – Pró-Reitoria de Gestão Administrativa

PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROPESQI – Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

PROPG – Pró-Reitoria de Pós-Graduação

QS – Quacquarelli Symonds

RUF – Ranking Universitário Folha

SciELO – Scientific Eletronic Library Online

SIG@ – Sistema de Informações e Gestão Acadêmica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SODS – Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores

STI – Superintendência de Tecnologia da Informação

SUPERCOM – Superintendência de Comunicação

THE – Times Higher Education

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRR – Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Problema e objetivos de pesquisa.....	19
1.2	Justificativa.....	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	Aprendizagem Organizacional.....	23
2.2	Aprendizagem pela Experiência.....	26
2.2.1	<i>Compreensões analíticas acerca da experiência.....</i>	<i>28</i>
2.2.2	<i>Pensamento reflexivo.....</i>	<i>29</i>
2.3	Processo de aprendizado organizacional no uso de ferramentas.....	37
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1	Pergunta de Pesquisa.....	44
3.2	Delineamento da pesquisa.....	44
3.3	Lócus da Pesquisa.....	46
3.4	Coleta e análise de dados.....	47
3.5	Validade e confiabilidade.....	51
3.6	Limitações do estudo.....	52
4	RESULTADOS.....	54
4.1	A UFPE e os <i>rankings</i> universitários.....	55
4.2	Avaliação da educação superior.....	61
4.3	Processos de aprendizagem organizacional a partir de indicadores de <i>rankings</i> universitários.....	71
4.3.1	<i>Exigências da internacionalização.....</i>	<i>72</i>
4.3.2	<i>Estímulo à pesquisa científica.....</i>	<i>79</i>
4.3.3	<i>Preparação para o Enade.....</i>	<i>84</i>
4.3.4	<i>Mudança no Modelo de gestão do curso de Medicina Recife.....</i>	<i>94</i>
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	99
6	CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	115
6.1	Conclusões.....	115
6.2	Implicações para a administração, contribuições acadêmicas e recomendações para futuras pesquisas.....	119
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICE A.....	131
	APÊNDICE B.....	132
	APÊNDICE C.....	133
	APÊNDICE D.....	135
	ANEXO A.....	136
	ANEXO B.....	139

1. Introdução

O papel que as universidades desempenham na promoção do conhecimento de maneira democrática e transparente favorece diretamente o desenvolvimento de uma nação. Ter acesso ao ensino superior é a possibilidade de ampliar o exercício da cidadania pelos caminhos do ensino, da pesquisa e da extensão. A respeito da universidade, o Projeto UFPE Futuro (UFPE, 2018a, p. 10-11) relatou que,

com legitimidade publicamente reconhecida, ela concentra a massa crítica existente de pesquisa e de problematização da realidade e, portanto, as condições objetivas para compreensão e questionamento de fenômenos da natureza e da sociedade, assim como a produção de conhecimento e desenvolvimento de soluções específicas para os problemas observados, forma pessoas qualificadas para esta importante função, e auxilia na construção de políticas públicas e iniciativas governamentais e não governamentais, atenta a fluxos globais de conhecimento.

De acordo com Santos (2015), as universidades têm destaque na sociedade do conhecimento, pois, por meio de suas atividades de pesquisa, por exemplo, difundem o conhecimento mediante publicações e patentes, impactando, inclusive, a formação dos graduandos. Para que essa contribuição se fortaleça, essas instituições necessitam de um esforço diário, decorrente de ações de indivíduos que interagem constantemente para a manutenção da qualidade dos serviços que são prestados. Os gestores e demais profissionais da área de gestão das universidades estabelecem planos de ação no sentido de promover as adaptações necessárias a fim de atender de forma efetiva às demandas da sociedade. As várias atividades desenvolvidas pelas universidades, no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, são submetidas a diferentes processos avaliativos. Os resultados obtidos nesses processos, divulgados por diferentes veículos de comunicação de grande abrangência, afetam a imagem das universidades perante a sociedade.

A cada ano e de diferentes maneiras, as universidades são avaliadas nacional e internacionalmente. No Brasil, devidamente amparada em previsões constitucionais, essa avaliação teve início com a publicação da Lei nº 10.861, de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (RIGHETTI, 2016, p. 59). De acordo com a mencionada lei, a finalidade do SINAES é

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito

à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Os indicadores de qualidade do ensino superior brasileiro são compostos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), cujos resultados subsidiam o cálculo do Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), todos normatizados pela Portaria Normativa GM/MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018 e pelas avaliações institucionais que estão subdivididas em duas modalidades: avaliação externa e a autoavaliação. A primeira representa as avaliações *in loco*, realizadas pelas comissões de especialistas do MEC; a segunda é realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição (RIGHETTI, 2016; INEP, 2015a).

Além dessas avaliações existem os *rankings* universitários, elaborados por entidades privadas, não ligadas ao governo, com metodologias e periodicidade próprias, classificando as instituições universitárias com base em variados critérios. Sua importância deve-se à necessidade de retornar à sociedade os resultados do compromisso que assumem e de garantir o direito de escolha dos estudantes que almejam ingressar em boas instituições, obter o acesso a recursos de qualidade tão almejados por organismos que buscam parcerias, bem como o retorno para a própria gestão universitária das escolhas estratégicas que tem realizado (RIGHETTI, 2016). Ainda com base nos estudos de RIGHETTI (2016, p. 175),

há pelo menos seis aspectos que contribuem para a disseminação dos *rankings* universitários: i) o interesse da sociedade por listas, ii) a consolidação da sociedade da informação, iii) a expansão do acesso ao ensino superior, iv) a crescente cultura de prestação de contas, v) o aumento da internacionalização do ensino superior e, por fim, vi) a necessidade de informações das próprias instituições de ensino superior para o desenvolvimento de sua gestão interna.

Segundo a autora, os *rankings* universitários chamam atenção, inclusive, por guiar a implementação de políticas públicas. Além disso, podem gerar visibilidade à instituição justamente pela diferenciação de suas propostas inovadoras, que absorvem a identidade da instituição e o desejo de impactar a sociedade. Por outro ângulo, não o da disputa, mas de uma necessidade de reconhecimento de todo o esforço para formar um profissional que possa atender satisfatoriamente à sociedade, seja pelo seu trabalho ou por meio da realização de pesquisas. Entende-se que os indicadores dos *rankings* universitários consolidam os esforços para a valorização do ensino superior e representam um guia para a realização e implementação dos planos estratégicos das instituições.

Na UFPE, os *rankings* universitários são utilizados como ferramentas de trabalho pelos gestores e demais profissionais na área administrativa. No exercício de suas atividades diárias

e por meio da análise de diferentes indicadores (presentes em *rankings* universitários ou não) obtidos pela instituição, esses profissionais percebem deficiências ou possibilidades de aprimoramento em diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas. Diferentes planos de ação são elaborados com a finalidade de fortalecer as diferentes operações sob responsabilidade da UFPE. Percebe-se aqui a importância de atores organizacionais atuarem de forma a promover as adaptações necessárias em determinadas práticas de forma que resultados satisfatórios sejam alcançados pela instituição em suas diferentes áreas de atuação. Diante de diferentes situações problemáticas enfrentadas, os atores precisam refletir para encontrar soluções adequadas, promovendo, assim, a aprendizagem organizacional (AO).

Em um reconhecido texto dos debates acadêmicos, Fiol e Lyles (1985, p. 803) define AO como “o processo de melhoria de ações organizacionais por meio de melhor conhecimento e entendimento”. Nesta definição, aprendizagem é concebida como o processo de aprimoramento de algumas práticas de trabalho (VALENTINE, 2018). No dia a dia, os atores organizacionais aprofundam seus conhecimentos e entendimentos acerca de determinadas questões a fim de realizarem satisfatoriamente suas atividades. Popova-Nowak; Cseh (2015, p. 316) definem AO como “um processo social de indivíduos que participam de práticas coletivas situadas e discursos que reproduzem e simultaneamente ampliam o conhecimento organizacional”. Diferentes revisões de literatura da área (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000; PETTIT; CROSSAN; VERA, 2017; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015) apontam que os processos de aprendizagem organizacional abrangem múltiplos níveis, como os indivíduos, os grupos, as organizações e relações entre organizações. A ideia é a de que a criação de conhecimento se inicia no indivíduo, depois, expande-se para o nível coletivo para, finalmente, chegar ao nível da organização. Em algumas situações, os processos de aprendizagem podem abranger diferentes organizações.

Os atores vinculados à administração da UFPE buscam alternativas para a superação de obstáculos identificados de forma que resultados satisfatórios sejam alcançados nas diferentes atividades desenvolvidas na instituição ao longo do tempo. No enfrentamento das diferentes situações de trabalho, os atores compartilham suas experiências na busca de soluções satisfatórias.

A literatura aponta que em alguns casos as organizações, ao desenvolverem condições favoráveis para a geração e compartilhamento de diferentes conhecimentos, facilitam os processos de aprendizagem, que se iniciam no nível dos indivíduos e podem se desdobrar até o nível organizacional ou até interorganizacional. Para alguns autores, a aprendizagem engloba

como no dia a dia de trabalho os conhecimentos são gerados e transferidos para diferentes indivíduos no processo de construção do conhecimento particular e coletivo.

Com base nos estudos de Clegg, Kornberger e Pitsis (2011, p. 345), a AO é uma área da administração do conhecimento, que “em muitos aspectos, é similar à aprendizagem individual, pois a organização aprende quando o conhecimento de seus membros é compartilhado e codificado”. Da mesma forma, Senge (2017) afirma que a organização só aprende por meio de seus membros, uma vez que apenas as pessoas possuem a capacidade de aprender. Embora os indivíduos desempenhem papéis de grande relevância, os processos de AO são mais complexos do que os de aprendizagem individual (PETTIT; CROSSAN; VERA, 2017), englobando outros elementos, materiais inclusive, que se encontram presentes no contexto específico da organização examinada. Com base no reconhecido livro Berger e Luckmann (1966), intitulado “Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento”, Soares (2017) aponta que o homem constrói o seu próprio conhecimento da realidade ao considerar o contexto social vivenciado.

Nos debates acadêmicos, a AO é classificada como um processo técnico ou social. O processo técnico diz respeito ao tratamento das informações, desde a sua compreensão até a eficácia de seu processamento. A visão social já trata da atribuição de significados pelas pessoas quando vivenciam suas experiências. Nessa perspectiva, a aprendizagem emerge de interações sociais que ocorrem no ambiente de trabalho.

A perspectiva social sobre a aprendizagem organizacional focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho. Essas experiências podem derivar de fontes explícitas, como informação financeira, ou de fontes tácitas, tais como a ‘sensibilidade’ que um talentoso artesão possui, ou a intuição desfrutada por um brilhante estrategista. Dessa perspectiva, a aprendizagem é algo que emerge de interações sociais, normalmente no ambiente natural de trabalho. No caso de informação explícita, isso envolve um processo conjunto de retirar significado dos dados; por exemplo, ao examinar dados financeiros, há sempre debates sobre se as cifras são boas ou más e que tipo de ação é requerida. As formas mais tácitas e incorporadas de aprendizagem envolvem práticas estabelecidas, observação e emulação de profissionais competentes e socialização (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001, p. 19).

No tocante a essas fontes, Nonaka (1994), em reconhecido texto acadêmico, discorre sobre o processo de criação do conhecimento quando os indivíduos inseridos no contexto organizacional interagem de forma dinâmica e contínua. Ele ensina que por meio do conhecimento tácito, decorrente de elementos cognitivos, o indivíduo detém as habilidades necessárias para aplicá-los a contextos específicos, apoiando-se, inclusive, no conhecimento explícito capturado pelos registros ocorridos no passado. E reforça que é no conhecimento

explícito que as experiências são compartilhadas e cabe a organização fornecer subsídios para a ampliação desse conhecimento.

Seguindo a linha de pensamento da perspectiva da aprendizagem social, Elkjaer (2004) propõe a chamada “terceira via” para os estudos em AO. A proposta considera a aprendizagem como um processo social e toma como base o pensamento do reconhecido filósofo norte-americano John Dewey, que é considerado um dos fundadores da filosofia do pragmatismo e que faleceu em 1952.

uma teoria pragmática da aprendizagem considera o pensamento como um instrumento - como uma maneira de jogar ou experimentar na mente com diferentes soluções para problemas - no processo de aprendizagem em que a investigação da situação incerta é o pré-requisito para a aquisição de conhecimento. Pode-se dizer também que a condição para a aprendizagem é o envolvimento na investigação e na aplicação do pensamento e da reflexão como ferramentas nesse esforço (ELKJAER, 2004, p. 424).

A “terceira via da AO”, elaborada com base nos conceitos de “experiência” e “investigação” explorados por John Dewey, implica no reconhecimento de uma interação, pois os eventos não acontecem simplesmente porque determinado indivíduo assim o determinou, mas sim pela interação e reflexão de indivíduos de forma mútua. Esse processo promove experiência e gera os fenômenos da aprendizagem (ELKJAER, 2004, p. 427).

Segundo Elkjaer (2004), a concepção do pragmatismo é a de que as pessoas fazem uso de ideias, teoria e conceitos para enfrentarem as situações nas quais se encontram envolvidas.

As ações são concretas. Isso significa que as ações estão sempre enraizadas em uma situação. Segue-se que pensamentos e ideias também estão sempre situados. Assim, a ação reflexiva é sempre criada em relação a uma situação ou problema particular. A possibilidade de transferência de experiências de uma situação para outra depende da existência de condições idênticas nas situações subsequentes. Para Dewey é sempre a situação – consistindo em participantes concretos, objetos e fatores mediadores (por exemplo, linguagem, tecnologia), que substituem o participante individual (ELKJAER, 2004, p. 425).

A autora sugere que nas investigações a unidade de análise não deve ser o indivíduo nem a organização, mas sim a situação problemática (ou evento organizacional) a ser tratado pelos atores. A situação problemática (ou o evento de aprendizagem) acontece em um determinado contexto e se desdobra ao longo do tempo.

A implicação da ‘terceira via’ para iniciar a AO é que existe um método, investigação ou pensamento reflexivo que pode ser organizado de maneiras para que as organizações aprendam partindo de trajetórias de eventos e situações concretas. Isso está, por exemplo, relacionado a projetos de desenvolvimento organizacional, mas também pode ser apenas parte da vida cotidiana e da prática de trabalho nas organizações. (ELKJAER, 2004, p. 430-431).

A ideia é a de que a AO é desencadeada a partir de uma determinada situação problemática (ou evento de aprendizagem). Na perspectiva da “terceira via de AO”, Elkjaer (2004), Brandi e Elkjaer (2011), Elkjaer (2013) e Elkjaer (2018) apontam que os atores envolvidos no processo precisam sentir que algo não está funcionando adequadamente para que, dessa forma, o processo de AO seja iniciado.

Se os indivíduos querem aprender com suas experiências, eles têm que usar sua capacidade de não apenas contemplar a relação entre suas ações e suas consequências, mas também para relacioná-las com suas experiências passadas, presentes e futuras. O elemento provocativo no desenvolvimento da experiência é quando há uma sensação de ações habituais sendo perturbadas (BRANDI; ELKJAER, 2011, p. 31)

Destacando as dimensões instrumental e social, Knipfer et al. (2013, p. 32) definem AO como “o crescimento intencional e evolutivo do conhecimento individual e coletivo dentro de uma organização que se manifesta na prática compartilhada de trabalho e que, finalmente, amadurece em rotinas e padrões organizacionais”. Para os autores, a AO está fortemente relacionada ao desenvolvimento de uma nova prática. Porém, as mudanças consideradas relevantes são aquelas que contribuem para a consecução dos objetivos organizacionais ou produzem novos objetivos a serem perseguidos.

Os autores argumentam que a reflexão é o catalisador mais importante para transformar a experiência do dia a dia de trabalho em aprendizagem individual, grupal e organizacional. Isso acontece porque a reflexão possui o potencial para conduzir à melhor compreensão do trabalho das pessoas e, além disso, pode orientar a adoção de comportamentos futuros. Neste estudo, argumenta-se que os processos de reflexão constituem meios importantes por meio dos quais a aprendizagem organizacional acontece. É por meio da reflexão que os atores organizacionais investigam aspectos das práticas de trabalho adotadas nos seus ambientes de atuação.

1.1 Problema e objetivos da pesquisa

Como já foi apontado, os processos de AO abrangem múltiplos níveis (individual, grupal, organizacional, interorganizacional). Contudo, segundo Pettit, Crossan e Vera (2017, p. 482), “a maioria das pesquisas de processos de AO concentra-se no nível organizacional de análise e, portanto, falha em levar em consideração as complexidades decorrentes de um fenômeno multinível”. Os autores acrescentam que “há pouco trabalho revelando como os fatores individuais afetam o processo multinível global de AO” (p. 484).

Ao fazerem uma análise sobre diferentes concepções de aprendizagem na área de AO, Knipfer et al. (2013, p. 31) indicam a existência da seguinte lacuna de conhecimento: “nós precisamos entender como indivíduos e equipes aprendem no trabalho, como eles otimizam sua própria prática de trabalho, como eles compartilham as lições aprendidas e como seu aprendizado contribui para o desenvolvimento de melhores práticas no nível organizacional”.

Considerando a lacuna de conhecimento apontada e o trabalho de atores vinculados à administração da UFPE no uso de *rankings* universitários, o problema desta pesquisa é o seguinte: como acontecem os processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários? O objetivo geral é compreender como acontecem os processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários. Os objetivos específicos do estudo são os seguintes:

- a) descrever processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários;
- b) descrever consequências de processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários.

1.2 Justificativas

Esta seção pretende elucidar sua importância sob dois aspectos contributivos, o prático e o teórico. O primeiro trata da maneira pela qual se percebe como os *rankings* universitários impactam nas reflexões dos atores organizacionais, tendo em vista, que esse assunto tem se destacado nos últimos tempos (CIERNA et al., 2017). O Relatório de Autoavaliação institucional é resultado das recomendações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A autoavaliação institucional é um autorretrato em permanente processo de análise, que resgata sua função diagnóstica, identificando situações problemáticas, o que permite a instituição gerar mecanismos capazes de identificar e construir conhecimentos que lhe permitam aperfeiçoar a sua gestão acadêmica e administrativa e indicar alternativas para a sua superação, redirecionando as ações (UFPE, 2018b). De acordo com este documento, os *rankings* universitários possibilitam analisar diversos aspectos que caracterizam as instituições. Este documento, além de outros assuntos, relata a importância de se analisar os *Rankings* divulgados, inclusive por evidenciar que a UFPE tem como objetivo estratégico contido em seu Plano Estratégico Institucional 2013-2027 estar entre as melhores universidades mundiais. Recentemente, diversas listagens trouxeram destaque para a UFPE, o que significa um ponto

de partida para uma compreensão dos eventos de aprendizagem que levam a reflexões e a mudanças na instituição.

O segundo aspecto é inerente à contribuição teórica que este estudo possibilitará, por meio do fortalecimento da perspectiva social da AO e do desenvolvimento de metodologias que investiguem empiricamente essa abordagem (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001, p. 23). Além disso, “[...] em um mundo que se muda e se torna cada vez mais interconectado, em um ritmo acelerado, as preocupações com a aprendizagem certamente são justificadas” (WENGER, 2013, p. 252). Segundo Pettit, Crossan e Vera (2017, p. 484) “há pouco trabalho revelando como os fatores individuais impactam o processo de AO multinível”.

Em contraponto, a aprendizagem é vista como tema preocupante, pois segundo Wenger (2013), as perspectivas pessoais sobre aprendizagem influenciam seu reconhecimento, bem como, a decisão de fazer algo como indivíduo, comunidade ou organização. Assim, o pensar e o fazer estão interligados e impactam o resultado da aprendizagem, justificando cada vez mais a necessidade de se repensar a aprendizagem, por meio de uma ação reflexiva.

Ao realizar pesquisas nas bases de dados SPELL e CAPES, observou-se que há um número significativo de estudos a respeito dos *rankings* universitários. Todavia, não foi localizado nenhum que vislumbresse o aprofundamento dessa categoria analítica sob a lente teórica da aprendizagem organizacional. Silva e Lucena (2018) sinalizam sobre a carência de análises e reflexões que possam contribuir na resolução de questões que envolvam tempo e contexto no processo de aprendizagem organizacional.

Diante dessas considerações, este estudo visa contribuir de alguma forma com a lacuna existente de estudos empíricos nesta área. Pretende-se compreender aspectos da aprendizagem dos atores a partir de indicadores de *rankings* universitários. Sabe-se que o campo da AO parte de situações da organização ou eventos organizacionais, conforme relatado por Elkjaer (2004, p. 422), e esse passo inicial norteará essa compreensão. Além disso, ela é capaz de guiar a pesquisadora ao encontro do conhecimento que envolve as reflexões praticadas pelos atores organizacionais e as consequências desse processo que permeia o uso dos *rankings* universitários, tendo em vista as constantes mudanças vivenciadas pelas universidades em busca de maior qualidade e transparência em seus serviços, os quais visam contribuir de forma significativa no desenvolvimento econômico, social e científico em apoio à sociedade.

Assim, essa aprendizagem construída ao longo do tempo pode inclusive estimular a visibilidade de ações não pertencentes ao escopo avaliativo dos indicadores presentes nos *rankings*, porém de relevante impacto social, frente aos novos desafios da universidade pública. Esse entendimento se coaduna com os relatos de Durante et al. (2019), ao perceberem que as

práticas inseridas no contexto das organizações revelam potencial para preencher lacunas no campo da aprendizagem organizacional.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Aprendizagem Organizacional

A aprendizagem organizacional se preocupa em compreender a natureza e o processo que envolve a aprendizagem. Em geral, o interesse parte de pesquisadores acadêmicos (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001, p. 23). Em virtude disso, este estudo se deterá na AO vivenciada socialmente. Isso fica mais claro quando Easterby-Smith e Araújo (2001, p. 24) definem essa perspectiva social como “a habilidade de indivíduos de aprender, com base em suas experiências, e aprender com os outros em ambientes de trabalho”. O contato com a questão duvidosa ou situações difíceis geram uma inquietação, um desejo de ir ao encontro de soluções que levem a compreensão do problema (ELKJAER, 2013, p. 100). O ponto de partida é reflexo de uma “perturbação”, sendo esta capaz de ir ao encontro, por meio da investigação, do desenvolvimento de novas experiências que são vivenciadas com o uso dos indicadores dos *rankings* (ELKJAER, 2013 p. 100).

Definir a aprendizagem, em virtude de sua complexidade, é um desafio. Várias abordagens vão surgindo na intenção de compreender cada vez mais a sua essência. Para Crossan et al. (2011, p. 446) “uma teoria de aprendizagem organizacional continua por resolver”. Eles se reportam a metáfora da árvore, ao afirmarem que “[...] a teoria de AO é mais sobre um tronco fundamentado capaz de sustentar a complexidade dos galhos e das folhas” (CROSSAN et al., p. 454). De acordo com Nogueira e Odelius (2015, p. 99) a inexistência de uma teoria da aprendizagem organizacional possibilita explorar as fronteiras do conhecimento em busca de premissas que se apliquem à organização. Esse conceito abarca um campo bem mais abrangente, além daquele da aquisição de conhecimento e habilidades. Existem várias abordagens e construções teóricas que surgem ao longo do tempo sobre a aprendizagem, ou seja, diferentes contribuições epistemológicas. Illeris (2013, p. 16) define aprendizagem como “[...] qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento”. Este conceito trata de uma compreensão abrangente, pois envolve as influências geradas pelas condições existentes, como também, de que maneira essas condições podem ser influenciadas (ILLERIS, 2013). A aprendizagem assume a natureza de desenvolvimento de competências, resultado da influência de diversas áreas do conhecimento, as quais adentram na construção teórica da aprendizagem (ILLERIS, 2013).

De acordo com Illeris (2013), há uma integração de dois processos básicos da aprendizagem: o interno, que envolve um processo psicológico de administração do conteúdo que é aprendido e um incentivo ao desenvolvimento do processo ao se deslocar a energia necessária para sua concretização, e o externo, que corresponde à interação do indivíduo com o ambiente.

Esses dois processos estão envolvidos em três dimensões: o conteúdo, o incentivo e a interação. A dimensão do conteúdo corresponde aos conhecimentos e às habilidades, além de *insights*, significados, posturas, valores, modos de agir, métodos, estratégias etc. A capacidade do ser humano em tomar decisões, ultrapassar obstáculos e seguir adiante passa pelo encontro com o que faz sentido para os objetivos propostos em cada circunstância. A segunda dimensão é a do incentivo, compreendendo os elementos que irão impulsionar a energia necessária ao processo de aprendizagem. O incentivo envolve os sentimentos, as motivações e cria no indivíduo uma sensibilidade no agir. Observa-se que o conteúdo da aprendizagem é motivado pelos incentivos e estes, por sua vez, também são influenciados pela resposta daquele. A terceira dimensão é a interação, que indica o envolvimento do indivíduo com o meio social, por meio da integração. As três dimensões indicam a amplitude das possibilidades de aprendizagem na atualidade (ILLERIS, 2013).

No campo organizacional, renomados autores aprofundam as questões tratadas anteriormente. Popova-Nowak e Cseh (2015) definem as organizações como entidades estruturadas e compostas de recursos humanos e não humanos, que compartilham atividades, perspectivas e discursos e que a todo o instante são movidos a não realização de algo ou a realização de algo (mudança). Dentre as várias perspectivas apresentadas pela literatura acerca da aprendizagem na organização, Antonacopoulou (2001), ao representar uma delas, conduz a resolução de um questionamento a respeito da ocorrência da aprendizagem individual no âmbito das organizações. Essa perspectiva defende a importância da interação entre o indivíduo e a organização para que haja a aprendizagem no interior das organizações, pois o indivíduo é capaz de produzir *insights* durante todo o processo, construindo realidades de aprendizagem em relação aos eventos no ambiente de trabalho. Desta forma, a AO pode ser compreendida como “[...] um processo social de participação individual em situações coletivas práticas e discursos que reproduzem e expandem simultaneamente conhecimento organizacional” (POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015, p. 315). Para Goh (2018, p. 2), a aprendizagem seja vista como “tornando-se através da participação”, ou seja, “aprender como se tornar”, indicando uma interação complexa de experiências individuais e práticas sociais no ambiente de trabalho, ampliando, assim, a dimensão social da aprendizagem. Em recente estudo de Silva e Lucena

(2018, p. 7), os quais aprofundaram as reflexões sobre a Aprendizagem e a Inovação em Organizações com enfoque nos aspectos temporais e contextuais, foi concebida a seguinte definição para a AO:

Aprendizagem Organizacional é entendida como um processo social de gerar novos conhecimentos e fornecer mais racionalidade às práticas organizacionais, por meio da interação entre indivíduos e o contexto onde estão inseridos. É por meio da aprendizagem que a organização pode escolher cursos de ação de forma mais consciente, não apenas como resposta às pressões do ambiente, mas por compreender quais escolhas podem ser feitas, quais decisões podem ser tomadas, inclusive a decisão de não mudar.

Elkjaer (2000) revela que existem duas abordagens para AO. A primeira, como ferramenta gerencial, que foca nas habilidades individuais por meio da cognição, denominada de aprendizagem cognitiva, a qual reflete uma perspectiva sistêmica por meio do uso de mapas mentais, baseados na “herança biológica” (ELKJAER, 2000, p. 105). A segunda, denominada aprendizagem situada, propõe além de aspectos cognitivos, um sentimento de pertença a um ambiente social. Por meio desta teoria, a aprendizagem ocorre com a prática social, a qual envolve “teorias da vida cotidiana e da cultura social”. (ELKJAER, 2000, p. 107). A autora afirma que essa teoria apresenta uma ligação com a abordagem construtivista. As duas abordagens de AO são vistas como “[...] um ponto de partida para uma teoria de aprendizagem social” (ELKJAER, 2000, p. 101). Com o auxílio da teoria do sociólogo Anselm Strauss, a qual é descrita por Elkjaer (2000) como uma teoria pragmática que se volta para ação, a autora elabora a sua proposta da teoria social da aprendizagem. A teoria de Strauss ensina que a “ação/interação e a experiência (individual e coletiva), que são parte integral da ação, são vistas como um processo contínuo” (ELKJAER, 2000, p. 109).

Baseando-se na obra do filósofo norte-americano John Dewey, um dos principais representantes da corrente filosófica do Pragmatismo, considerado “um dos mais conhecidos pensadores do século XX por seu trabalho nas áreas da epistemologia, da moral e da política” (MATOS, 2011, p. 482), Elkjaer (2004, 2013) desenvolve uma concepção pragmática para os estudos de AO. A autora concebe a aprendizagem como fruto de encontros contínuos entre indivíduos em ambientes que favoreçam a troca de experiência. Segundo a autora, a noção de experiência corresponde à interação. A experiência para esse filósofo envolve a interação do indivíduo com o ambiente, a qual ele denominou de transação (ELKJAER, 2013). Conforme Brandi e Elkjaer (2011, p. 28),

O argumento da teoria da aprendizagem social é o de que uma situação apresenta certas possibilidades para algumas ações e conhecimentos serem legítimos e outros

conhecimentos e ações não. Os acessos à participação e ao poder são, portanto, questões importantes para serem levados em conta na aprendizagem organizacional. Além disso, os indivíduos ‘produzem’ e são ‘produtos’ de situações que refletem acesso e poder. Esta visão ‘situada’ da aprendizagem se afasta da concepção da mente individual para a da esfera social de interação, atividade e prática; e isso tem pavimentado o caminho para outra visão sobre aprendizagem e conhecimento.

Neste contexto, os atores organizacionais são responsáveis por criarem valor e representam um capital importante para as organizações (CIERNA et al., 2017). A AO resulta das interações entre os indivíduos, cujo processo pode ser realizado de baixo para cima ou de cima para baixo, com base nos níveis hierárquicos da organização. Entretanto, segundo Cierna et al. (2017), a estrutura hierárquica convencional deve ser alterada possibilitando a todos os níveis de acesso ao processo de aprendizado. Neste processo de experiências coletivas vivenciadas no ambiente da organização, faz-se necessário o exame dos aspectos sociocognitivos, conduzindo a uma compreensão de como esses atores utilizam a informação que é disponibilizada e de que maneira se revela o processo de interação entre eles no contexto ao qual estão inseridos. Revela-se um processo de conhecimento da prática que é vivenciada no ambiente de trabalho. Essa investigação por meio da experiência ocorrerá a partir da aprendizagem reflexiva, considerando-se a reflexão como um “catalisador” da AO (KNIPFER et al., 2013, p. 32). Na seção seguinte, serão observados os aspectos delineadores da aprendizagem pela experiência.

2.2 Aprendizagem pela experiência

Com base nos estudos de Pinto e Cunha (2015, p. 253), “[...] o termo experiência assume várias conotações, a depender da corrente filosófica”. A experiência de John Dewey norteará a condução desta pesquisa, e ainda segundo Pinto e Cunha (2015, p. 253), muitos estudiosos o consideram como “o filósofo da experiência”. Diante disso, como afirmou Dewey (1976, p.31), “[...] a experiência não sucede no vácuo”. As experiências além de se processarem no indivíduo captam influências do meio externo em todos os momentos. De acordo com Fenwick (2003, p. 5), “[...] além das perguntas ‘o que’ e ‘como’ que os educadores fazem sobre a aprendizagem experiencial, são importantes questões éticas sobre o ‘por quê’ e o que ‘deve ser’, conduzindo ao final ao exame de propósitos”.

As experiências vivenciadas de maneira particular por cada pessoa, em ambientes e circunstâncias específicas, direcionam as ações subsequentes (DEWEY, 1976). Isso tem forte ligação com a educação de adultos, a qual possibilita reconhecer que o aprendizado adquirido

no desenvolvimento do conhecimento prático é construído por meio das habilidades conquistadas no dia a dia (FENWICK, 2003). Para Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007, p. 424) “[...] o maior uso de experiência de um adulto na aprendizagem é reintegrar ou transformar significados e valores”. Dentre os estudiosos da aprendizagem de adultos, encontra-se David Kolb, o qual “[...] desenvolveu uma teoria para esclarecer exatamente como as pessoas aprendem integrando suas experiências emocionais concretas à reflexão” (FENWICK, 2003, p. 46). Fenwick (2003) revelou que para Kolb e outros teóricos nem toda experiência conduz ao aprendizado, o qual só passa a ocorrer quando há um pensamento reflexivo e o processamento interno dessa experiência.

Cunha (2015, p. 74) ao relatar sua percepção a respeito da obra *Arte como Experiência*, de Dewey, publicada inicialmente em 1934, indica que este estudioso encontrou “[...] na esfera das artes, as condições sociais, que envolvem tanto a ação de produzir quanto o agente e o produto; e não só, pois envolvem também aqueles que desfrutam o objeto produzido”. Isso demonstra que o ser humano é capaz de interagir a todo momento com o contexto ao qual está inserido e, a cada situação, essa experiência é afetada de uma maneira diferente, a depender da emoção, “uma força motriz e consolidante” e das ideias que são sugeridas. Muitas vezes, ocorre uma inquietação, pelo fato de haver fissuras que afetam o processo de ter uma “experiência singular”. É em virtude dessa experiência, que ocorre em um fluxo contínuo, que é possível encerrar aquilo que inicialmente foi proposto, ou seja, uma inquietação foi resolvida ou um desejo foi realizado. Com base nessa interação, é possível afirmar que “a experiência ocorre continuamente” (DEWEY, 2010, p. 109).

Por meio do princípio da continuidade, Dewey (1976, p.28) ensina que cada experiência refletirá nas atitudes que subsidiarão as experiências posteriores. É preciso que haja uma adaptação no momento da interação entre indivíduos, tendo em vista que se encontram inseridos em um dado contexto, que revela, muitas vezes, critérios impositivos que irão refletir nas ações que serão desenvolvidas. O significado da experiência será percebido a partir do conteúdo das suas relações, pois quando se há um “padrão comum” nas experiências que são vivenciadas, a adaptação ou aceitação se torna mais harmônica (DEWEY, 2010, p. 122). Com o mesmo entendimento Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) consideram a importância do contexto para a aprendizagem, pois com ele o indivíduo interage.

A experiência estética proposta por Dewey (2010, p. 116) vem modelar os aspectos emocionais, que oscilam ao longo dos acontecimentos. De início, é possível identificar as “emoções primárias”, que representam a força necessária ao impulso, e no decorrer do processo, são reveladas as “emoções secundárias”, que têm o papel de consolidar as variações nas

emoções iniciais, desencadeando na unidade que torna a experiência singular (DEWEY, 2010, p. 121). Essa experiência se revela qualitativa pelo interesse do indivíduo a tudo que possa influenciá-la, e essa observação deve acontecer de maneira organizada, caso contrário, essa vivência se tornará frágil e descontínua (DEWEY, 2010).

2.2.1. Compreensões analíticas acerca da experiência

As condições que rodeiam cada experiência vivenciada devem ser reconhecidas, pois são elas que modelam o sentido construtivo da experiência (DEWEY, 1976), ou seja, “[...] o significado da experiência é parte do problema a ser explorado” (DEWEY, 1976, p.14). “Quando um profissional define um problema, ele escolhe e nomeia os aspectos que irá observar... o profissional seleciona os fatos aos quais se ater e os organiza, guiado por uma apreciação da situação que dá a ela coerência e estabelece uma direção para ação” (SCHON, 2000 p. 16). Dewey (1976) revela que as condições objetivas (externo ao indivíduo) devem ser reguladas, por meio da ordenação e do reconhecimento das condições internas, as quais devem se utilizar da experiência passada para auxílio dessa regulação. Quando essas condições interagem estão desempenhando uma das funções da experiência, a interação, pois esta é capaz de realizar a interseção entre essas condições, resultando na definição de uma situação a ser analisada. Considerando que essas situações ocorrem ao longo dos tempos, é possível afirmar que a “experiência está em contínuo desenvolvimento” (DEWEY 2010, p. 111). Para Dewey (2010), um fluxo contínuo possibilita que a nova fase se agregue a anterior, sem perder a singularidade das condições que cada uma delas proporcionou. Sendo assim, a continuidade e a interação são consideradas como “aspectos longitudinais e transversais da experiência”.

Nesse contexto, os gestores no desempenho de suas funções precisam tomar decisões que produzam resultados satisfatórios para a instituição. O “problema a ser explorado” (DEWEY, 1976, p.14) e a “direção para ação” (SCHON, 2000 p. 16) estão relacionadas as escolhas estratégicas relatadas por Kaplan e Orlikowski (2013). Na implementação de escolhas estratégicas, as práticas vinculadas ao trabalho temporal passam a se basear em relatos estratégicos específicos que vinculam interpretações do passado, do presente e do futuro, de maneira que pareçam coerentes, plausíveis e aceitáveis. Envolve também a negociação e a resolução de tensões entre os diferentes entendimentos sobre o que aconteceu no passado, o que está em jogo no presente e o que pode surgir no futuro. Isso permitirá que a organização avance em fase de incerteza. Utilizando-se de *insights* no trabalho temporal, os atores constroem e

reconstruam as conexões. As ações organizacionais tenderão a substituir o *status quo* pela produção de mudança e mesmo que haja falhas, estas serão insumos para novas interpretações e possibilidades de ação.

Cada experiência envolve uma curiosidade bem particular, que direciona iniciativas e propósitos, e deve ser levada em consideração em suas especificidades. Por isso que Dewey (1976, p. 59) afirma que “a única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos”. No processo de aprendizagem, Dewey (1976) revela que a inteligência se constrói ao se possibilitar o exercício da liberdade ao indivíduo para delinear com organização os seus propósitos. Para o autor, propósito é um objetivo claro capaz de prever as consequências geradas em virtude dos impulsos inerentes à formulação das ações, e essa previsão só se efetivará por meio da observação das condições objetivas que estão envolvidas. Por isso que a observação deverá ser atenta e conter significado para cada situação detectada, e exigirá, a depender do sentido, uma direção específica a seguir.

Tendo em vista que as sucessivas experiências devem se integrar (DEWEY, 1976), “[...] a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro” (DEWEY, 1976, p.11), ou seja, as situações seguintes recebem o aprendizado construído pelas situações pretéritas (DEWEY, 1976). “Esse aprendizado procede de forma emergente, por meio do comportamento que estimula o pensamento retrospectivo a fim de compreender a ação” (MINSTZBERG et al., 2010, p. 202).

A experiência válida é quando ocorre o encontro das condições favoráveis com as capacidades e os propósitos daquele que aprende (DEWEY, 1976). Dessa relação, é possível concluir pela existência de um “indivíduo socializado” e de um “mundo interpretado” capazes de impulsionar a experiência, a possibilidade de apreciar a dificuldade (fenômeno) por meio de um processo investigativo. A investigação, por sua vez, se apegando ao pensamento reflexivo e crítico, que segue em busca da experiência singular (ELKJAER, 2013, p. 92).

2.2.2. Pensamento reflexivo

Dewey (1976) critica a uniformidade que imobiliza, presente, muitas vezes, nos métodos de ensino. O hábito em concentrar-se para uma adequada reflexão é algo que ocorre ao longo dos tempos. Pensar é adiar uma ação, para que se possa por meio da reflexão realizá-la com observação, domínio e com o amparo da memória (DEWEY, 1976). Elkjaer e Hoyrup

(2006) afirmam que o interesse pela reflexão vem crescendo, e partem da sua relação com a aprendizagem no local de trabalho. Para tanto, discorrem que a reflexão deve considerar mais de uma perspectiva, envolvendo tanto aspectos individuais como sociais.

Para Dewey (1959) pensar é um curso desordenado de ideias, que após exame reflexivo, estruturado em um processo de ordenação, conduz a uma consequência. Há algo que o provoca e conduz a necessidade de explicar particularidades. Um termo se sobrepõe ao outro numa espécie de arquivo. Por isso, ele considera o pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar, pois é um processo de ordenação das ideias, como uma cadeia destinada a esclarecer melhor os fatos, a se vislumbrar uma saída. Para Rantatalo e Karp (2016, p. 712), “um processo de reflexão conduz as pessoas a pensar, sentir, agir e aprender”.

A indagação deve ocorrer por meio do raciocínio, em busca de evidências que fundamentem os fatos, por meio de um esforço consciente e voluntário. Da possibilidade sugerida para possibilidade reflexiva, passando o pensamento a ser legítimo, se enquadrando no campo do conhecimento. O pensar reflexivo envolve pesquisa, além do exame e da verificação, e deve levar em consideração o estado da dúvida ou inquietação até que se chegue às razões que justifiquem determinado pensamento (DEWEY, 1959).

Isso pode ser relacionado com a disposição pessoal que cada um tem para pensar. Para Dewey (1959) não basta uma organização na forma de pensar, necessita-se também de um desejo pessoal do ator que pode ser encontrado em suas atitudes. Segundo ele, há algumas atitudes a se cultivar. Primeiramente, o espírito aberto vem representar o distanciamento da pré-disposição em não considerar novos problemas e ideias, dar sentido aos fatos por meio de várias fontes, reconhecer prováveis erros mesmo diante de crenças. E continua ao afirmar que forças negativas provenientes da indolência mental, da resistência e do medo inconsciente impedem o acesso a novas observações que são necessárias à aprendizagem. A essência do espírito aberto encontra-se, assim, na busca espontânea do que é novo e do cultivo à curiosidade. Em seguida, de todo o coração, deve o indivíduo se atirar a um determinado objetivo. Por meio da responsabilidade, ele deve enfrentar as consequências. E por fim, por meio da prontidão, zelar para não executar algo que se evite o esforço de pensar, tendo como elemento essencial as atitudes pessoais.

Nesse contexto, é necessário fazer surgir as experiências por meio de ideias, não apenas de ações concretas que estão sendo vivenciadas. A investigação também pode ser compreendida como fruto de uma consequência, de um resultado. Elkjaer e Hoyrup (2006, p. 30) afirmam que uma condição para que a reflexão ocorra é que a ação se torne inibida. Ela é

capaz de conduzir a novas maneiras de entender o contexto ao qual se está inserido, e o ponto de partida é “[...] tentar definir o que não está funcionando em uma situação incerta”.

Desse modo, olhar o passado durante a investigação tem um significado amplo, capaz de formar uma base para o futuro, sobre o qual se foca o pragmatismo, pois é para o futuro que os indivíduos devem se alinhar. Entende-se que essa visão para o futuro é provisória, sujeita a mudanças, pois o que está por vir (a experiência futura) pode alterar o conhecimento existente. Por isso, a previsão de consequências do tipo “e se” irá auxiliar na compreensão dos significados dos fenômenos (ELKJAER, 2013, p. 92).

O resultado da investigação, entretanto, segundo o pragmatismo defendido por Dewey, pode ser afetado por diferentes ideias e conceitos. Que conceitos estão sendo considerados no processo de investigação? O embasamento conceitual e teórico irá auxiliar o pensamento, inclusive na definição das incertezas que surgem no decorrer das experiências. Neste sentido, ao se analisar um problema, o que determinará qual conceito ou teoria a ser seguida será a situação (ELKJAER, 2013).

Mintzberg et al. (2010, p. 176), ao tratar da escola de aprendizado, que representa uma das perspectivas na formulação de estratégias, ensina que as estratégias surgem, na maior parte de forma coletiva, quando “[...] as pessoas aprendem a respeito de uma situação tanto quanto a capacidade da sua organização de lidar com ela”. Baseando-se nisso, a reflexão vai surgindo para atender determinada ação. Essa vinculação da reflexão à ação favorece a antecipação desta e torna a compreensão da aprendizagem inovadora, pois há uma linha de raciocínio entre o pensamento e a ação que está aberta a criatividade. Não é um processo simples. Não se trata de um “arco-reflexo”, como argumentava inicialmente Dewey. Do pensamento à ação passa-se necessariamente pela coordenação dos elementos estímulo, ideia e ação, o que leva ao “círculo orgânico”, pois um depende do outro (ELKJAER, 2013, p. 96). Por isso, que “[...] a reflexão ganha caráter e significado ao separar o pensamento da ação” (ELKJAER; HOYRUP, 2006, p. 31).

Sendo a investigação um método de resolução de conflito e de criação de significado, a aprendizagem pode resultar em uma melhor compreensão a respeito de um determinado fenômeno, não necessariamente sua modificação. Neste processo, o passado deve fazer parte dos desafios da investigação como um insumo (ELKJAER, 2013). “O passado sugere memórias maleáveis, aberto à reinterpretação e renegociação” (REINECKE; ANSARI, 2015, p. 4). Estes autores trazem a reflexão do tempo não cronológico, mas um tempo que atribui significado, dando-se valor as oportunidades e as interpretações.

A partir desse entendimento “[...] é possível que a organização passe por um período de interpretações com vistas a reduzir a ambiguidade e também para aprender como lidar com eventos similares no futuro” (SILVA; LUCENA, 2018, p. 10). Além disso, o valor das experiências estéticas e emocionais defendidas possibilitam que ações cotidianas se utilizem da reflexão. Por isso, reconstruir experiências anteriores que sejam similares a que se está convivendo produz uma experiência reflexiva capaz de gerar significados, conduzindo ao aprendizado e conseqüentemente ao encontro do conhecimento (ELKJAER, 2013).

Além disso, Dewey (1959, p. 43) alerta que as potencialidades estimulam o crescimento e relata que “[...] não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, mas temos de aprender como pensar e como adquirir o hábito de refletir”. No tocante ao direcionamento dos esforços, Dewey ainda esclarece que é importante manter o foco em tendências inatas, como ponto de partida para o desenvolvimento de hábitos.

No que tange ao desenvolvimento de bons hábitos de pensamento, Dewey (1959) ensina três métodos, denominados de curiosidade, sugestão e ordem, que são de alta aplicabilidade e sensibilidade. O primeiro deles carrega na curiosidade um processo onde há uma atividade contínua para ampliação da experiência, que envolve todos os sentidos, afinal, há uma curiosidade em explorar o que se está fora de si próprio. A curiosidade se torna um componente básico para o ato de pensar reflexivo. Segundo ele, a curiosidade é formada por níveis, do orgânico ao intelectual. No primeiro nível Dewey detalha essa atividade como de exploração e verificação. Fases simples, porém de grande valor para a continuidade do processo. No segundo nível, há a chamada curiosidade social, que se desenvolve pela influência dos estímulos sociais. As experimentações projetam perguntas para sanar as inquietações por meio da recepção de algo que justifique melhor certa ocorrência ou não de algo. Ainda se revela um processo desordenado. No terceiro e último nível, surge a curiosidade intelectual, em busca de respostas que deem sentido as interrogações que surgiram no processo de interação. Passa-se a envolver uma cadeia de pensamento. Mas, neste processo é necessário que um “[...] alvo distante controle a sequência de investigações e observações” (Dewey, 1959, p. 47), as quais se desencadearam de curiosidades orgânicas e sociais e são, neste momento, direcionadas a um fim que corresponda ao processo particular que cada indivíduo realiza para aprender.

No segundo método, denominado de sugestão, Dewey (1959) revela que ela envolve um fluxo de ideias que ocorrem na experimentação. Esse fluxo vai e vem na medida em que se vivenciam outras situações similares a anterior. Resgata-se um pensamento que outrora foi construído em cadeia. Por isso, que ele afirma que “[...] ter ideias não é tanto o que fazemos, mas o que nos acontece” (Dewey, 1959, p. 49). A partir do momento que há o controle das

condições que determinam uma sugestão é que o autor afirma haver a aceitação pessoal do que dela irá resultar. Ele descreve as dimensões que influenciam a sugestão: a facilidade ou prontidão representam a facilidade pessoal no resgate de sugestões ao se deparar com as situações que demandam respostas.

Em seguida, a extensão ou variedade, que indica a quantidade de sugestões que são produzidas também tem relevância, podendo ocasionar incerteza ou até dispersão, prejudicando a disciplina e o desenvolvimento do hábito mental. A multiplicidade no pensar pode trazer danos à ação, a relacionamentos lógicos, a uma conclusão ou decisão que se faz necessária, pelo fato de terem sido lançados vários pontos de vista em uma determinada situação. É preciso haver um equilíbrio. E, por último, a Altura ou Profundidade, que se refere à qualidade do pensamento. Até que ponto cada indivíduo se aprofunda em determinado conteúdo. Obter ideias que traduzam um conteúdo relevante requer tempo. Com propriedade Dewey (1959, p. 53) conclui que “Não se deve deslizar pela casca do problema”. Muitas vezes uma situação atual é necessária, mesmo que julgada não profunda, superficial, fora dos padrões, mas que se envolve de uma profunda e extensa reflexão, mesmo que lenta, para no futuro, gerar os resultados almejados.

Ainda nos esclarecimentos acerca da sugestão, Dewey (1959) relata que o pensar encaminha e direciona, de um modo bem particular, o que faz sentido para cada indivíduo. A observação é individual e se insere em um contexto. Ela é coordenada pelas sugestões que surgem em uma situação específica. Cada situação exprime uma função, aquilo que desperta o interesse, e é capaz de induzir a uma investigação e consequente reflexão. Para Dyke (2016, p. 108), “Dewey buscou promover formas sistemáticas de investigação com base no planejamento, coleta de evidências e experiência, seguida de observação cuidadosa, reflexão e testes adicionais de ideias na prática”.

A ordem se apresenta como o último método e determina que “[...] o ato de pensar reflexivo subentende consecutividade, continuidade ou ordem das sugestões” (DEWEY, 1959, p. 54). Segundo Dewey (1959), o pensar é, inicialmente, sugestivo, um caminho de ideias, que por meio da reflexão, da observação, se chega a uma conclusão aceitável. E explica que quando se há uma conclusão que foi conduzida com base em associações e apuração de evidências é possível afirmar que houve pensamento reflexivo. É nitidamente um processo de ordem, que envolve uma continuidade e se chega a uma consequência repleta de ideias e de reflexões aptas a serem aceitas.

Ainda segundo o autor, a ordem no ato de pensar envolve organização dos meios utilizados para se chegar ao fim desejado, a qual perpassa pela maneira como o conhecimento

é adquirido ao longo da vida pessoal e profissional. No campo profissional, a exigência pelo desempenho eficiente, como resultado necessário à ação, está presente em todas as organizações. Para atender a essa exigência, Dewey (1959) orienta que é preciso se manter inteligente, ou seja, capaz de acumular as informações e classificá-las para oportunamente serem utilizadas. Afirma ainda que o pensamento é inerente a esse processo de ordenamento para a execução de uma ação de forma favorável. Se esta ação se mantiver de forma inteligente, processos inovadores e criativos terão abertura e proporcionarão consecutividade das sugestões.

De maneira bem significativa, o filósofo ainda orienta que para a ocorrência do equilíbrio deve existir a facilidade, a fertilidade e a profundidade para, em seguida, gerar a continuidade do pensamento. Essa continuidade deve estar aberta a mudanças em direção ao atendimento do objeto, mesmo que haja ramificações que não se coadunem com o objeto principal (DEWEY, 1959).

Por isso, é oportuno expor a expressão plasticidade, utilizada pelo autor para elucidar a capacidade de se remodelar em função de novas experiências. O modo de pensar deve ser “relativo e adequado”, pois deve necessitar sempre de novas observações que recaiam em resultados, envolvendo uma “linha consecutiva de ação”. A ausência deste percurso corrobora a necessidade de reorganizar a estrutura por meio de experiências novas, ou seja, da “plasticidade”. A plasticidade vem oportunizar a continuidade da relatividade em busca da adequação, pois as conexões tendem a se fortalecer quando são feitas com frequência (DEWEY, 1959, p. 57).

A análise do ato de pensar reflexivo envolve fatos e ideias. Como o pensar é um recurso utilizado por todo aquele que se depara com uma situação, seja ela favorável ou não, é através da reflexão, que é possível observar o que está em volta e iniciar um processo de identificação das condições da situação a qual se vivencia. Essas observações surgem por um trabalho exercido pelos sentidos humanos ou pela lembrança de observações anteriores. O autor esclarece ainda que as condições que serão verificadas podem ser definidas como obstáculos ou potenciais recursos. (DEWEY, 1959).

Sendo assim, para amparo à verificação das condições, apresentam a observação e a memória, uma importante função na correta interpretação dos fatos. A formação do hábito de pensar vem em auxílio aos momentos indesejáveis, que não corroboram com a aquisição de conhecimento. Após a observação, seguem-se as sugestões para direcionar as ações. Depara-se com várias sugestões e as julga qual a melhor. Exigindo-se uma solução, qual caminho percorrer? Novas observações vão surgindo e devem se guiar pelas sugestões como exercício do pensamento reflexivo.

A interação entre os fatos revelados pela observação, a sugestão de soluções e o método de tratamento das condições, seguem para a aceitação de uma solução viável. Os dados, fatos em si, são insumos que compõem a interpretação durante o processo de observação, no qual surgem as possíveis soluções ou ideias. Os dados e as ideias são fatores para a atividade reflexiva e são movidos pela observação e pela inferência, respectivamente. A inferência é uma revelação das possibilidades de sugestões com base no que foi observado com zelo e atenção e para tanto, requer a verificação do processo de formação da ideia por meio das condições que são observadas. Em seguida, a ideia é testada pela ação que foi sugerida, que pode ser confirmada, modificada ou refutada (DEWEY, 1959).

Baseando-se nos métodos que foram demonstrados, os estudos de Dewey (1959) apontaram para cinco fases do pensamento reflexivo: As sugestões, a intelectualização, ideia-guia ou hipótese, raciocínio e verificação da hipótese. A primeira fase se expressa nas sugestões, que por meio das ideias, pretende-se ir ao encontro das soluções. As sugestões ficam em suspenso aguardando a verificação das condições e nesse processo outras ideias/sugestões vão surgindo, além do próprio confronto com a ação que pode ocasionar demora, dúvida, inibição, aspectos importantes no ato de pensar. Por isso, o pensamento está voltado a examinar os propósitos, os recursos, os meios, as dificuldades e os obstáculos que envolvem uma situação.

Em seguida, a intelectualização é quando o problema a ser resolvido é constituído. Há algo a ser procurado. Apesar de ser artificial iniciar com um problema pronto, Dewey (1959, p. 112) chamou de “tarefa marcada”, algo que se tem ciência e precisa ser realizado. Este autor ao transcorrer sobre a situação e o problema revela que estes devem andar conectados, ou seja, há algo que incomoda e necessita de reflexão que a partir da observação detectam-se as condições. Identificam-se os limites e a extensão do problema, possibilitando a identificação das dificuldades que carecem de auxílio. É um processo de oportunizar a atenção a uma situação perturbada.

A terceira fase trata da ideia-guia ou hipótese e refere-se a uma sugestão para iniciar e guiar a observação em processos contínuos. Ideias iniciais sobre as quais não há domínio em seu aparecimento. São *insights* aleatórios. Por meio da observação são realizadas as verificações para se chegar a um diagnóstico, uma hipótese, que norteará outras observações. Por intermédio do raciocínio, observam-se fenômenos que são inerentes ao problema e verificam-se as condições que os justificam. Nesta fase a sugestão e a intelectualização são controladas, se tornam equilibradas já que houve uma verificação da possibilidade inicial.

A quarta fase é o raciocínio, que representa uma inferência inicial. A experiência exerce forte influência no momento da valoração de uma sugestão. Corroborando com este

pensamento, Elkjaer e Hoyrup (2006, p. 30) afirmam que “[...] na reflexão, diferentes tipos de experiência entram em contato, interação, influenciam e mudam. Aprender é reaprender e o processo de aprendizado que a reflexão apoia é uma demonstração de equilíbrio”. A ideia inicial é processada e se transforma, inclusive, em novas ideias. A segurança desse processamento de ideias depende da carga de conhecimentos que o indivíduo traz consigo e do ambiente ao qual ele interage. O raciocínio vem ampliar o conhecimento existente e corrobora o desenvolvimento de ideias que fazem conexão entre si, formando uma cadeia de causa e consequência no auxílio à solução. Esse raciocínio é altamente influenciado pelas inovações que surgem, facilitando o caminho para alcance das soluções.

A verificação da hipótese é a última fase, significando que a ação passará por uma verificação experimental. Verificam-se as condições para a posterior aceitação ou não das consequências. Aceitando-se ou não, o hábito da atividade reflexiva se transforma em instrução, ou seja, “Não existe melhor pedra de toque para a capacidade do pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros” (DEWEY, 1959, p. 118). No mesmo entendimento, para Elkjaer e Hoyrup (2006, p. 30), “[...] o teste da hipótese torna possível o aprendizado, pois pode criar um vínculo entre as consequências previstas da ação inerentes aos pressupostos e à hipótese e as mudanças reais criadas pela ação”. A pessoa que pensa, aprende, é estimulada a investigar e visualizar novas possibilidades de trabalho.

Todavia, a sequência das cinco fases do pensamento não é fixa. Miettinen (2000), ao estudar o conceito de aprendizagem experiencial e a teoria do pensamento reflexivo de John Dewey demonstra a partir das fases do pensamento reflexivo de Dewey, um modelo esquemático para representação da aprendizagem e do processo de obtenção de novos conhecimentos. Miettinen (2000, p. 69) se depara com “a continuidade da situação onde as hipóteses e conceitos são planos de ação”, afirmando assim, que Dewey não incluiu os resultados como uma fase, por não considerar apenas um problema resolvido, mas uma fonte para novas situações. Por isso, essas fases, ordenadas ou não, vão contribuir de alguma forma para localizar e definir o problema. A maneira pela qual elas funcionarão dependerá da sensibilidade intelectual do indivíduo. A visão de futuro detém especial destaque em suas orientações, haja vista, toda sugestão significa uma possível experiência que irá acontecer, bem como, a solução diagnosticada é um passo concreto ao que se tornará viável operacionalizar. Muitas vezes, essa solução pode ser replicada para atenderem outras situações-problema, se tornando uma referência futura. Do mesmo modo, a experiência passada influencia as sugestões que são formuladas.

Ademais, certo zelo há de se ter quando da verificação das semelhanças com o caso pretérito, pois além do exame minucioso, torna-se necessário visualizar as variáveis envolvidas no caso quando de sua conclusão, por meio do exercício de organização do conhecimento (DEWEY, 1959). Esse exame “[...] se traduz em um esforço consciente e voluntário para estabelecer conexões e continuidades nas experiências vividas dos indivíduos” (ELKJAER; HOYRUP, 2006, p. 30). Ao se rever um fato deve-se atentar para a análise de seu contexto e da maneira como a cadeia do pensamento reflexivo foi desenvolvida. Trazer à tona a bagagem anterior e inseri-la sob nova perspectiva (DEWEY, 1959).

Segundo Elkjaer e Hoyrup (2006) as teorias, a partir de 1980, que tratam da reflexão, têm avançado ao considerar os processos sociais presentes no contexto em que a ação se desenvolve. Segundo Dyke (2006, p. 107), “Dewey levou a uma literatura sobre a aplicação da teoria à prática reflexiva”. Afirma ainda que “uma abordagem mais reflexiva da aprendizagem ajuda as pessoas a tomarem decisões com mais conhecimento” (DYKE, 2016, p. 105). A partir dessa compreensão, percebe-se a condução de um processo social de aprendizagem organizacional ao longo do tempo que orienta os caminhos para a reflexão: atitudes, hábitos, resgate ao passado, processo (ordem e investigação) e experiência (interação e contexto).

2.3 Processo de aprendizagem organizacional no uso de ferramentas

O processo de integração entre a prática reflexiva e o processo de aprendizagem ao longo da vida profissional possibilita que novas práticas sejam inseridas mediante a contribuição individual dentro de um contexto. A metáfora do “tornando-se” na prática reflexiva coletiva, revela a existência de movimento na aprendizagem e nas práticas, influenciada pela “intenção organizacional” e pela “intenção individual” (Goh, 2018, p. 10). A organização deve promover a prática reflexiva coletiva, pois segundo Goh (2018) deve haver uma intenção organizacional, que consolide experiências individuais e as conecte ao contexto vivenciado.

Vince (2002, p. 63) reforça os estudos dessa prática reflexiva, que para ele “representa uma forma da organização aprender e mudar”. Para ele, reflexão é processo de investigação coletivo acerca das relações de poder em uma organização. Ele deixa claro que não é uma conspiração, mas “um reconhecimento de que a organização ocorre em um contexto de contínuas tensões pela democracia” (Vince, 2002, p. 68). Por isso, as práticas reflexivas devem

possibilitar o questionamento de pressupostos; a visibilidade dessas relações e a construção de novas experiências. De acordo com Goh (2018, p. 2), “por meio da prática reflexiva, os trabalhadores exploram as suposições que enquadram sua compreensão dos problemas e buscam respostas para esses problemas”.

Vince (2002) se utiliza de quatro abordagens para orientar a prática reflexiva. Uma delas é o grupo de consultoria de pares que deve desenvolver uma orientação estimulando os indivíduos a refletirem sobre as transformações da organização. Por meio da análise do papel organizacional o indivíduo é orientado a refletir sobre o seu papel como membro da organização e sobre essas transformações que ele vivencia, a exemplo de seminários, dinâmicas capazes de sinalizar positivamente ou não para os padrões organizacionais e possíveis mudanças. A terceira abordagem é focada nas comunidades de práticas, definida como “mecanismo informal de organização” (Vince, 2002, p. 72) que atuam promovendo experiências para uma aprendizagem coletiva [...] com o esforço coletivo para uma atuação em políticas organizacionais. E por fim, as conferências de relações em grupo com o intuito de estreitar relações utilizando-se da aprendizagem pela experiência para compreender complexidades na organização. Segundo Vince (2002, p. 73), essas conferências são projetadas para “fornecer um ambiente no qual se questione a experiência emocional individual e coletiva, possibilitando pensar sobre as relações de poder, como estas podem ser transformadas e sobre as políticas que estão sendo construídas na organização”.

Mintzberg et al. (2010, p. 176), ao tratar da escola de aprendizado, que representa uma das perspectivas na formulação de estratégias, ensinam que as estratégias surgem, na maior parte de forma coletiva, quando “[...] as pessoas aprendem a respeito de uma situação tanto quanto a capacidade da sua organização de lidar com ela”.

Langley et al. (2013), por sua vez, revelam que as relações existentes entre o fazer estratégico e a aprendizagem nas organizações têm uma dimensão que perpassa pela experiência, interagindo com as compreensões de Dewey. Eles orientam que a experiência envolve uma troca entre o indivíduo e o ambiente. Ainda segundo esses estudiosos, tornar-se conhecedor por meio de um pensamento reflexivo e participativo conduz às relações de aprendizado na organização. Para Alavi et al. (2017, p. 145),

uma organização que aprende é uma organização que está continuamente expandindo sua capacidade de mudar e de se adaptar, da mesma forma que as pessoas aprendem em todos os níveis individuais e coletivos aumentando a capacidade de produzir resultados consistentes [...] as organizações devem usar os mecanismos e estruturas para criar oportunidades de aprendizagem organizacional.

Com base nos ensinamentos de Whittington (1996) é realizado um mapeamento do desenvolvimento do pensamento estratégico desde os anos 1960 e identifica-se uma perspectiva emergente sobre a estratégia como “prática”, com foco nos estrategistas (como agem e interagem) e na criação de estratégias. A prática, sendo vista como um fenômeno da aprendizagem, representa o que os praticantes fazem, suas atividades e experiências. (BRANDÃO; LUCENA, 2019).

Destaca-se que esta observação não é um processo simples, como já relatado por Dias e Becker (2014), os quais mencionaram a dificuldade natural das pessoas em identificar quais eventos motivaram a organização a repensar suas estratégias e quais fatores internos e externos influenciaram na formulação das novas estratégias. Um caminho possível é aprender com a experiência, pois ela é capaz de criar conexões com o passado e o futuro (ELKJAER, 2013). Ao analisar esse caminho percebe-se uma influência direta do contexto e das interpretações dos atores. Durante a interpretação, os atores podem utilizar as tecnologias disponíveis de maneiras criativas e imprevisíveis, como ferramentas que favoreçam a partilha do conhecimento (JARZABKOWSKI; KAPLAN, 2015).

Segundo Jarzabkowski e Kaplan (2015) é preciso propor, por meio de um olhar sociológico, uma estrutura que examine como e quando as ferramentas de estratégia são selecionadas e aplicadas. É mais que avaliar o uso correto ou incorreto de uma ferramenta, é destacar a variedade de resultados gerados. (JARZABKOWSKI; KAPLAN, 2015 *apud* Whittington 2007, p. 541).

Neste contexto, é oportuno destacar que a incerteza é um fator contingencial que afeta a estrutura da organização. A utilização de ferramentas em ambientes de incerteza pode ter um efeito contrário. A tomada de decisão pode ser influenciada por uma simplificação ou deturpação no uso da ferramenta. A tecnologia de racionalidade em questão será menos confiável em ambiente incerto, a exemplo de preferências ambíguas e de interesses particulares (JARZABKOWSKI; KAPLAN, 2015 *apud* MARCH, 2006).

Além disso, uma ferramenta de estratégia deve gerar uma discussão sobre o que é importante analisar, inserido em um contexto específico, e a depender da interpretação do ator, utilizar a tecnologia da forma mais apropriada (JARZABKOWSKI; KAPLAN, 2015, p. 539). Podendo, nessa discussão, haver divergências nas interpretações e até mesmo conflitos de interesses.

Quanto aos resultados apurados pelo uso de uma determinada ferramenta, Jarzabkowski e Kaplan (2015) ensinam que o ideal é equilibrar o potencial dessa ferramenta, identificando, inclusive, novas possibilidades, mesmo havendo riscos dessa tecnologia de racionalidade

apontar para uma solução em situações impróprias. Uma experiência de insucesso pode contribuir com a construção de um amanhã mais sólido, pois trará consigo os reflexos da prudência. Entretanto, é oportuno destacar que “os atores têm diferentes graus de competência no uso de ferramentas de estratégia, por isso o sucesso da ferramenta está associado também à possibilidade de permitir que o ator demonstre sua competência individual” (JARZABKOWSKI; KAPLAN, 2015, p. 547). Destaca-se que o amadurecimento das experiências enfatiza a importância da inteligência na direção dos trabalhos, pois ela é favorável a um pensamento que guie e conecte as ações que estão sendo desenvolvidas com as que realmente precisam ser realizadas (DEWEY, 2010).

Nonaka (1994, p. 32) ao ensinar a respeito do processo de criação de conhecimento, destaca a importância “[...] do desenvolvimento da capacidade organizacional de adquirir, criar, acumular e explorar o conhecimento de forma contínua”. Afinal, é o indivíduo que impulsiona esse processo a partir das experiências que vivencia e as conecta em apoio oportuno às mudanças necessárias de qualquer organização (NONAKA, 1994).

Já a aprendizagem pela experiência pode lançar luz ao entendimento de como o praticante da estratégia aprende ao examinar de forma mais concentrada o processo de aprendizagem do indivíduo e de como suas experiências são moldadas por contextos sociais e culturais. Para Goh (2018, p. 5) “usar a prática como uma abordagem para entender a aprendizagem profissional implica ver o processo de aprendizagem”. Neste sentido, para enfrentar esse desafio, deve-se examinar não apenas ferramentas específicas ou atores, mas também as interações entre as pessoas e os artefatos, os quais estão engajados em fazer o trabalho de estratégia. Quando se tem um olhar sociológico, a atenção se concentra no contexto de uso da ferramenta, nas motivações dos atores em utilizá-la e na capacidade analítica do ator em identificar potencialidades e fragilidades por meio desta ferramenta. “O verdadeiro aprendizado ocorre na interface entre pensamento e ação, quando os agentes refletem sobre o que fizeram, ou seja, seus resultados” (MINTZBERG et al., 2010, p. 192).

Os aspectos temporais estão sempre presentes nas experiências de aprendizagem. Eles conduzem o “como” se aprende por meio de um processo em construção. As características peculiares de cada organização mudam ao longo do tempo, fruto da interação indivíduo, grupo e organização e são vistas sob duas ópticas: metafísica substantiva e metafísica de processo, sendo a primeira representada pela mudança nas coisas e a segunda, como os processos que se desdobram ao longo dos tempos, a exemplo das tomadas de decisão, como emergem, se desenvolvem ou se retiram da linha estratégica. (LANGLEY et al., 2013). Para Alavi et al. (2017, p. 144), “a mudança é a única característica constante do mundo de hoje com rápida

evolução [...] as organizações estão descobrindo que ir além da situação atual ou anterior exige aprendizado”. A organização reproduz sua identidade nas suas próprias rotinas, em um processo interativo, a depender da mobilização de recursos e da experiência absorvida. (LANGLEY et al., 2013). É um processo de acumulação, de repetição, de formação do que é padrão, recorrente na organização. No decorrer desse processo, os resultados organizacionais devem ser analisados. Langley et al. (2013) ensinam que esses resultados servem como insumos (*inputs*) na atividade e não como o fim em si mesmo. Eles são formados por um conjunto de ações, cujo desempenho é descrito em categorias específicas ao longo do tempo.

Os estudos do sociólogo Anselm Strauss vêm agregar de maneira significativa o processo de aprendizagem pela experiência ao contribuir com as noções de processo por meio de método e conteúdo. Sua teoria considera a ação e a interação como um processo contínuo (ELKJAER, 2004). Strauss e Corbin (2008), ao direcionarem os estudos sobre o processo para um enfoque mais analítico, propõem um acompanhamento da ação/interação ao longo do tempo, verificando se há ou não mudança, ao se expor a condições estruturais. O objetivo desses autores é auxiliar na análise dos dados em busca de um processo.

Segundo Elkjaer (2004, p. 428), Strauss desenvolveu os conceitos “trajetória” e “matriz condicional” para compreender a ação e a interação dos indivíduos. Ele relata que a trajetória é capaz de identificar um fenômeno de aprendizagem no tempo cuja concepção decorre da sucessão de eventos que acontecem ao longo dos tempos. Além disso, reconhecer que acontecem sob condições específicas, as quais poderão ser organizadas na forma de uma matriz. Para Strauss e Corbin (2008, p. 161-162), a matriz condicional é “um mecanismo de codificação”, que viabilizará uma reflexão analítica. Para eles (p. 187), “[...] as condições/consequências representam o contexto estrutural no qual ocorre a ação/interação”. Assim, conclui a autora, que é possível entender o desenvolvimento e o resultado de um projeto, ao passo que essa matriz condicional beneficiará a compreensão das condições que envolvem a interação dos atores e dos resultados produzidos neste projeto. O entusiasmo no início de projetos é um facilitador para a análise do contexto. Porém, deve ser considerado também o contexto organizacional em que cada ator individualmente participa. Assim, por meio da matriz condicional é possível identificar as relações de poder que estão envolvidas e seus reflexos no desenvolvimento das habilidades de cada participante (ELKJAER, 2004).

Crossan et al. (1999) desenvolveram uma estrutura para o processo de aprendizagem organizacional com o fenômeno da renovação estratégica, definindo premissas para dar suporte a essa estrutura. Essas premissas indicam que a aprendizagem organizacional envolve um caminho de conhecimento e exploração que exigirá o desenvolvimento de ideias por meio da

reflexão até a utilização do que foi aprendido. Ademais, nesse percurso, eles afirmam que o aprendizado é multinível, ou seja, ocorre no nível do indivíduo, do grupo e da organização, os quais se conectam com quatro fases sequenciadas de um processo: a intuição, a interpretação, a integração e a institucionalização, que usualmente é chamado de Modelo 4I.

Ademais, eles orientam que os níveis de aprendizagem são envolvidos por fluxos de *feedforward* e *feedback*. O primeiro se refere à capacidade de indivíduos e grupos transferirem sua aprendizagem ao nível da organização. O *feedback*, no entanto, revela como a aprendizagem institucionalizada retorna ao nível do grupo e do indivíduo. Berends e Lammers (2010, p. 1045) denominaram de “interações bidirecionais entre níveis”. Para eles, os processos de interação que envolvem o modelo permitem realizar análises dinâmicas de um processo organizacional.

A intuição é um atributo humano que ocorre no nível do indivíduo. Trata do reconhecimento de possibilidades e padrões e da capacidade de realizar conexões. Para o indivíduo há a necessidade de aprofundar essas possibilidades e padrões, de uma forma explicativa, indo ao encontro do faz sentido. Da mesma forma quando os indivíduos conversam e interagem no sentido de buscar a compreensão, eles estão trabalhando a interpretação. Nesta fase, os indivíduos se apropriam de mapas cognitivos trazendo a linguagem para uma dimensão coletiva e compartilhada. A integração ocorre e o que foi compartilhado delibera uma “ação coletiva coerente”. Há um consenso no entendimento a fim de adentrar na fase da institucionalização, a qual indica que os *insights* percorreram o caminho de interações e partilha em busca do conhecimento e da sua aplicação na organização, orientando suas práticas (CROSSAN et al., 1999). Existe a possibilidade do que foi institucionalizado não se adequar a um contexto em mudança, havendo um hiato entre “o que a organização precisa fazer e o que ela aprendeu a fazer” (CROSSAN et al., 1999, p. 530).

Crossan et al. (1999) consideram o contexto crítico nos processos de interpretação e integração. Relacionando esse entendimento aos ensinamentos de Strauss e Corbin (1993) pode-se dizer que o contexto exerce a mesma força inclusive na fase da intuição. Berends e Lammers (2010) ao realizarem um estudo sobre a descontinuidade nos microprocessos de uma trajetória de aprendizagem organizacional concluem que pode haver descontinuidade nos processos do Modelo 4I quando um deles é interrompido ou quando a aprendizagem não flui de um nível para o outro, ou mesmo pela ausência de conexão entre os níveis. Eles afirmam que as “descontinuidades surgem ao longo tempo, influenciadas pelas estruturas sociais e temporais” (CROSSAN et al., 1999, p. 1050). As estruturas temporais institucionalizadas possibilitam a proposição de mudanças, o que denominam de “janela do tempo para o

aprendizado” (CROSSAN et al., 1999, p. 1061). Eles concluem que o reflexo disso na organização só será visto ao longo do tempo.

3. Procedimentos Metodológicos

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos que foram definidos para a pesquisa. Amparado nas estratégias de investigação, Creswell (2007 p. 30), declara que “[...] elas fornecem uma direção específica para a definição dos procedimentos em um projeto de pesquisa”. Ou seja, será possível visualizar de que forma a pesquisa foi desenvolvida, os métodos utilizados e a definição da coleta e tratamento de dados. Para tanto, ele será subdividido nas seguintes seções: 1. pergunta da pesquisa, 2. delineamento da pesquisa, 3. lócus da pesquisa, 4. coleta e análise dos dados, 5. validade e confiabilidade, 6. limitações do estudo.

3.1 Pergunta de pesquisa

É possível observar no apêndice de Merriam e Tisdell (2016), que os procedimentos metodológicos deverão partir do resgate das perguntas de pesquisa, que se relacionam com o objetivo geral. Segundo Merriam e Tisdell (2016, p. 77), “a declaração de propósito é uma reafirmação da ‘lacuna’ na base de conhecimento e é seguida por questões de pesquisa”. Sendo assim, o objetivo geral desta dissertação é: é compreender como acontecem os processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários. A pergunta de pesquisa que norteia o estudo é: como acontecem os processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários?

3.2 Delineamento da pesquisa

O objetivo desta seção concerne em demonstrar como a pesquisa foi sendo moldada, por meio da apresentação das escolhas metodológicas. A presente investigação apresenta os resultados de uma pesquisa científica, em consonância com as diretrizes do método científico que envolve, segundo Goldenberg (2009), a observação sistemática dos fatos e suas causas e conexões, sob a orientação de conhecimentos teóricos, exigindo assim, consulta às referências teórico-metodológicas para suporte na estruturação e condução deste trabalho. Espera-se que a pesquisa seja apoiada no tripé teoria-método-observação, para que possa ser produzido um conhecimento estruturado e viável.

Além disso, este estudo se enquadrará como uma pesquisa teórico-empírica. É inerente a uma pesquisa aplicada a solução de problemas. Sua utilização visa avaliar oportunidades. A pesquisa em administração tende a nortear a tomada de decisão. Sendo guiada por uma teoria e requerendo uma investigação sistemática e empírica. O empirismo, por sua vez, baseando-se nos métodos de indução lógica, tenta descrever e explicar por meio de observações (COOPER; SCHINDLER, 2003).

Aprofundando nas escolhas metodológicas, a pesquisa fundamenta-se em um estudo qualitativo. Patton (1985 *apud* Merriam; Tisdell 2016, p. 15) a respeito dessa escolha esclarece que:

A pesquisa qualitativa é um esforço para entender as situações em sua singularidade como parte de um contexto particular e as interações existentes. Esse entendimento é um fim em si mesmo, de modo que não está tentando prever o que pode acontecer no futuro necessariamente, mas para entender a natureza desse cenário.

Neste entendimento, é que Merriam e Tisdell (2016) concluem que a pesquisa qualitativa tem por natureza se concentrar no processo, na compreensão e no significado, tendo por consequência, a geração de um estudo descritivo. Bogdan e Biklen (1994), tratando sobre o objetivo dos investigadores qualitativos, relatam sobre a importância de se compreender o processo no qual são construídos os significados.

Com estreita relação, a natureza da pesquisa qualitativa perpassa pelos seus fundamentos filosóficos (MERRIAM; TISDELL, 2016). A perspectiva adotada, ou seja, o tipo de conhecimento a ser produzido, segundo as orientações dessas autoras, foi a do construtivismo social, sendo este o fio condutor do propósito do estudo. “A pesquisa interpretativa, que é o tipo mais comum de pesquisa qualitativa, assume que a realidade é socialmente construída; isto é, não há única realidade a ser observada” (MERRIAM; TISDELL, 2016; p. 9). De acordo com Dos Santos et al. (2018, p. 6), na perspectiva construtivista “[...] a investigação tem como foco os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em investigação, os quais são contextuais, moldados pelas interações sociais e mudam ao longo do tempo”.

Quanto à metodologia qualitativa específica (Procedimentos), a pesquisa estará sob a forma de estudo de caso, sendo definida por Yin (2015, p. 17) como sendo “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”.

3.3 Lócus da Pesquisa

O objetivo desta seção concerne em descrever sobre o objeto de estudo, no caso a UFPE. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, que por meio de seu estatuto define sua competência institucional de ministrar o ensino em grau superior, realizar pesquisa e estimular atividades criadoras no campo das ciências, artes e das letras, ampliando as áreas do conhecimento humano (UFPE, 2020).

A estrutura organizacional da UFPE, de acordo com o Relatório de Gestão 2019, informa que a administração da instituição é exercida pela Reitoria, em parceria com o Conselho Universitário, e por outros dois conselhos específicos, o de Administração e o de Ensino, Pesquisa e Extensão. O Conselho Fiscal, por sua vez, é o órgão de fiscalização econômica e financeira da universidade. Além desses, há um conselho consultivo, o Conselho Social, criado em 2019 com o novo Estatuto da UFPE (UFPE 2019a), a fim de ampliar a participação de membros de entidades representativas da sociedade civil.

A Reitoria é o órgão que coordena, planeja e supervisiona as atividades dessa instituição, sendo constituída pelo Gabinete do Reitor (GR) e por oito Pró-Reitorias: para assuntos Acadêmicos (PROACAD); para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ); de Extensão e Cultura (PROEXC); Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN); Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE); Gestão Administrativa (PROGEST); para assuntos Estudantis (PROAES) e de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação (PROCIT). O Gabinete do Reitor é composto pela Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores (SODS), Assessorias do Reitor, Procuradoria Geral Federal (PGF), Auditoria Interna (AUDINT), Comissões Permanentes Setoriais e institutos. Ademais compõem a Reitoria, a Ouvidoria Geral e os Órgãos Suplementares e Complementares (UFPE, 2019).

Essa estrutura sofreu mudanças com a edição da Portaria Normativa GR nº 16, de 01 de julho de 2020. A Pró-Reitoria para assuntos Acadêmicos (PROACAD) passou a ser denominada Pró-Reitoria de Graduação. A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) passou a ser denominada Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG). Foi estabelecida a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPESQI). A Pró-Reitoria de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação (PROCIT) foi extinta e suas atividades passaram a ser desempenhadas pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), relativas à área de tecnologia da informação e no tocante à área de comunicação, pela Superintendência de Comunicação (SUPERCOM), criada por meio dessa portaria normativa.

Contudo, apesar dessas alterações nas nomenclaturas, a coleta de dados realizada por meio de entrevistas ocorreu com servidores que ocupavam posições nas antigas denominações.

Em virtude do compromisso que tem assumido a cada ano, a UFPE se revela como uma instituição de referência mundial com a difusão do conhecimento e no auxílio ao enfrentamento dos problemas existentes na sociedade. Em virtude desse compromisso, é possível observar que a UFPE vem se destacando nas avaliações dos *rankings*, a exemplo da declaração contida no Relatório de Gestão 2018, realizada pelo Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN), que afirma a importância de a instituição ocupar a 13ª posição no Brasil no *ranking* QS 2018/2019, um *ranking* latino-americano. O desempenho das universidades, nos rankings nacionais e internacionais, está focado na qualidade de suas pesquisas e publicações em periódicos de excelência. A UFPE aparece nos mais diversos *rankings* entre as 10 melhores do país e entre as 40 melhores da América Latina (UFPE 2019).

Diante disso e considerando que a pesquisadora é servidora desta instituição, compreende-se que a universidade tem um papel importante na formação e no desenvolvimento profissional de toda a comunidade acadêmica, subsidiando de diversas formas o aprendizado contínuo, o que tem possibilitado responder às inquietações presentes na prática profissional. Assim, é possível afirmar que isso contribuiu para o acesso às informações e o contato com os respondentes, corroborando assim na seleção da UFPE como unidade de análise. Na seção seguinte serão expostos o processo de coleta e análise de dados relacionados à pesquisa.

3.4 Coleta e análise dos dados

Merriam e Tisdell (2006), discorrendo sobre a coleta de dados, revelam que estes não estão prontos para serem utilizados facilmente. Os dados “[...] devem ser notados pelo pesquisador e devidamente tratados para os propósitos de sua pesquisa” (MERRIAM; TISDELL, 2006, p. 106 apud DEY, 1993, p. 15). Elas ainda declaram que as técnicas de coleta de dados são determinadas pela orientação teórica do pesquisador, pelo propósito do estudo e pela amostra selecionada. O método de coleta de dados empregado foi análise documental e a realização de entrevistas para obter uma visão prática e experiente do objeto estudado.

Para enriquecimento da pesquisa foram consultados sites da internet de instituições de ensino superior; do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como instituição estratégica para evidências educacionais; da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (Rede

Rankintacs); documentos institucionais, como Estatuto, Planos Estratégicos, Relatórios de Gestão, Relatório de Autoavaliação Institucional, Projeto UFPE Futuro, relatórios emitidos pela Diretoria de Avaliação Institucional e Planejamento (DAP/PROPLAN) e pela Coordenadoria de Informações Gerenciais (CIG/PROPLAN), bem como consulta a normativos publicados pela UFPE e por outros órgãos da administração pública.

Bogdan e Biklen (1994), ao relatarem sobre a escolha do estudo, ensinam que no início do estudo, os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto de estudo ou fontes de dados. Escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais aspectos a aprofundar.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada para colher dados baseados na interpretação do sujeito (respondente) sobre as questões da pesquisa. Merriam e Tisdell (2006) ainda classificam a amostragem em dois tipos: a probabilística e a não probabilística. Na primeira tende-se a generalizar os resultados da amostra, sendo utilizados nas pesquisas quantitativas. Baseando-se nas orientações de Merriam e Tisdell (1996), a amostragem não probabilística foi utilizada nesta pesquisa, por ser a mais adequada para estudos qualitativos. Especificamente, foi adotada a amostragem intencional, por conter elementos que possibilitam a escolha dos atores pela riqueza da informação, gerando por consequência, grande relevância para o propósito do estudo.

Inicialmente foi realizada uma entrevista exploratória com a Diretora de Avaliação e Planejamento, em consonância com as orientações de Quivy e Campenhoudt (2017), pois esta ação tende a contribuir na problemática da investigação, por meio do balanceamento dos conteúdos e na delimitação do campo de investigação.

A entrevista foi do tipo semiestruturada, cujo entendimento foi exposto por Merriam e Tisdell (2006), ao descreverem que este tipo de entrevista não está devidamente estruturado ou rígido, assim, ela contém perguntas que são usadas de forma flexível. Ou seja, não são ordenadas, favorecendo a performance do respondente.

De forma prévia, foram encaminhadas cartas (Apêndice A) de apresentação aos respondentes, assinadas pelo orientador, com informações acerca do objeto da pesquisa (LUCENA, 2001).

Os respondentes foram selecionados com base no seu envolvimento nas temáticas relacionadas aos critérios definidos pelos *rankings*, bem como, por alguns pertencerem à atividade avaliativa desses indicadores no âmbito da instituição. Na escolha dos respondentes foi levado em consideração tanto indivíduos do reitorado 2016-2019 (Gestão 1), quanto aqueles que se encontram na gestão atual (2019-2022) (Gestão 2).

As entrevistas foram agendadas previamente por e-mail. Foram anexados a carta de apresentação (Apêndice A) e o formulário de informações básicas do entrevistado (Apêndice B). Foram selecionados doze participantes, dos quais três são técnicos administrativos e nove docentes, que exercem ou exerceram cargos de direção. Dos docentes apenas um não exerceu função administrativa na UFPE. A seguir algumas informações e seus pseudônimos.

Davi graduado em Ciências Contábeis é servidor da UFPE há 12 anos, já exerceu cargo de confiança (2015/2019) e de Diretoria (2012-2015).

Isabel cursou sua graduação em Estatística (1973), possui mestrado em Estatística (1985) e doutorado em Economia (2000) na UFPE, exerceu a função de confiança no período de 2006 a 2012 e foi diretora na gestão 2012/2018 e está há 46 anos na instituição.

João tem graduação (1982) e mestrado (1989) na UFPE, PhD em Ciência da Computação pela Universidade de Glasgow, Escócia (1993) e pós-doutorado pela Universidade de Maryland em College Park, EUA (2011). Trabalha na UFPE há 24 anos e já exerceu função de Pró-reitor (2011-2015).

Joaquim é servidor da UFPE há 11 anos, formado em Estatística e exerce cargo de Direção.

José é Doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (2005), foi Visiting Scholar na Universidade de Coimbra (2003-04) e Research Fellow na Universitat Pompeu Fabra (2012-2013), exerceu cargo de coordenador UFPE (2008-10), também foi coordenador do Programa de Pós-Graduação UFPE (2010-2012), foi Assessor (2011-2012), diretor (2014-2015) e Pró-Reitor (2015-2019) da UFPE. Atualmente é Coordenador e funcionário há 14 anos da UFPE.

Lucas é Doutor e Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da UFPE é graduado em Administração pela UFPE e exerce cargo de Diretor trabalhando há 7anos na UFPE.

Marta é graduada em Administração de Empresas, é servidora da UFPE há 27 anos e exerce cargo de confiança (1996/atual).

Moisés é graduado em Odontologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1992). (Concluiu Mestrado em Odontologia (Odontopediatria) pela Universidade de Pernambuco (1997) e Doutorado em Epidemiologia e Saúde Pública, University of London (2001), exerceu os cargos de Coordenação (2004-2005), exerceu cargo de Diretoria 2014-2019) e trabalha há 9 anos na UFPE.

Pedro possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (1977), mestrado em Engenharia Industrial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de

Janeiro (1981), Especialização (1987) e Doutorado em Transportes pela École Nationale des Ponts et Chaussées (1991) está há 42 anos na instituição e exerceu cargo de confiança (2003-2006), (2007-2011) e (2011-2019).

Rute tem graduação em Arquitetura pela Universidade Federal de Pernambuco (1985), com mestrado em Urban Development Planning pela University College London (1991) e doutorado em Urban Development Planning pela University College London (1996), Reino Unido, exerce desde 2012 a função de Diretoria na UFPE e é servidora há 18 anos.

Salomão graduado no Bacharelado em Matemática pela Universidade Católica de Pernambuco (1973), possui também graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (1974), é mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976) com Doutorado em Estatística pela Imperial College, University of London (1982). Fez pós-doutorado na University of London (1986-1987) e no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1990-1992), está na UFPE há 38 anos e não exerceu cargo de coordenação.

Sara graduada em Odontologia (1996) FOP/UPE, possui mestrado (2004) FOP/UPE e Doutorado em Odontologia em Saúde Coletiva (2008) FOP/UPE, está na UFPE há 11 anos, e exerce cargo de coordenação desde 2016.

Foi elaborado um roteiro com base na fundamentação teórico-metodológica para a realização das entrevistas (Apêndice C), o qual foi submetido aos acadêmicos selecionados, para que possam verificar a clareza e a coerência das perguntas com os objetivos específicos da pesquisa (LUCENA, 2001). O registro das entrevistas foi realizado por meio de gravações e as transcrições foram realizadas pela pesquisadora visando melhor aproveitamento e propriedade do seu conteúdo.

Durante o registro dessas informações, foi realizada a análise desses dados, conforme relata Cooper e Schindler (2003), esse procedimento faz com que os dados sejam reduzidos a um tamanho administrável. Gomes (2015, p. 81) também colabora ao afirmar que “[...] não há fronteiras nítidas entre a coleta de informações, início do processo de análise e a interpretação”.

Nesse sentido, foi necessário haver um processo de organização, de revisão sistemática dos materiais que estavam sendo acumulados, analisando-os na medida em que eram coletados, segundo as orientações de Merriam e Tisdell (2016). Bogdan e Biklen (1994) orientam que essa compreensão irá favorecer a leitura por terceiros dos achados científicos. E também indicam a criação de unidades manipuláveis, facilitando a inclusão, alteração ou exclusão de dados no banco de dados da pesquisa.

Para tanto, Merriam e Tisdell (2016) ensinam a respeito da importância da construção de categorias e do gerenciamento intensivo dessas categorias. Dizem que deve ser planejada e

envolver codificação, ou seja, uma designação abreviada. Foi realizada a numeração linha a linha, codificando as categorias identificadas para análise dos dados.

Conscientes deste processo complexo, Merriam e Tisdell (2016) concedem um roteiro para facilitar a categorização: primeiramente, o pesquisador deverá pensar sobre o propósito do estudo; em seguida pensar nas lentes da estrutura epistemológica; depois codificar os dados, concentrando-se em padrões e *insights* relacionados ao seu propósito e guiado por seu referencial teórico. E, por fim, analisar as categorias encontradas das partes para o todo, cruzando-as (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 207). Neste entendimento, Creswell (2007, p. 207) fala “[...] em triangulação de dados, ou seja, os dados são coletados por intermédio de fontes múltiplas para incluir entrevistas, observações e análise de documentos”.

Merriam e Tisdell (2016) também revelam uma decisão importante durante o processo de análise no que se refere à saturação. Sua identificação é positiva, pois a coleta de dados não produz novas informações ou *insights* sobre o fenômeno estudado. Por fim, a partir dos objetivos específicos, e após as considerações das etapas anteriores, será apresentado um quadro síntese contendo os procedimentos realizados para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1 (3): Procedimentos de Pesquisa

Objetivo Específico	Fonte de Pesquisa	Categorias	Técnica da Coleta	Tratamento
1	• Pesquisa Documental (<i>Web Sites</i>)	• Aprendizagem Organizacional	• Análise documental	Análise de Conteúdo Interpretativa
	• Artigos Científicos, Dissertações e Teses	• Aprendizagem pela Experiência	• Entrevista Semi-estruturada	
2	• Pesquisa Bibliográfica	• <i>Rankings</i> Universitários		
		• Ferramentas de Aprendizagem		

Fonte: Elaboração própria

3.5 Validade e Confiabilidade

Segundo Merriam e Tisdell (2016), as estratégias de validade e confiabilidade do estudo envolvem a condução da investigação de maneira ética. Os estudos precisam apresentar

insights e conclusões que sejam verdadeiros para leitores. Os aspectos que envolvem a validade e a confiabilidade em estudos qualitativos, pressupõem a existência de diferentes visões de mundo, ficando sob capacidade do pesquisador em defender suas descobertas. “Em pesquisas qualitativas, a compreensão é a razão principal para a investigação” (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 238).

Essas estudiosas ainda afirmam que uma dessas estratégias é quando o pesquisador se utiliza da triangulação de vários métodos de coleta de dados (MERRIAM; TISDELL, 2016). Assim, foi possível conciliar as informações transmitidas durante as entrevistas com os documentos analisados ao longo da pesquisa. Procurando evitar interpretações errôneas, buscou-se também consultar alguns entrevistados em mais de uma ocasião, buscando consistência e confirmando os resultados expostos na pesquisa.

Merriam e Tisdell (2016, p. 250-251) ensinam, a princípio, que “a confiabilidade se refere à extensão na qual os resultados da pesquisa podem ser replicados”. Porém, considerando o contexto inserido, a relatividade do comportamento humano e a possibilidade da diversidade de interpretações, nos estudos qualitativos ‘produzir os mesmos resultados’ inibe a própria natureza da pesquisa e suas possibilidades. Em decorrência disso, tamanha é a importância da descrição do que cada entrevistado experimentou, garantindo consistência dos resultados aos dados coletados (MERRIAM; TISDELL, 2016).

Desta forma e considerando que “a investigação qualitativa deve permanecer aberta a descoberta” (PAIVA JUNIOR; LEÃO; MELLO, 2011, p. 194) entende-se ser viável sua aplicação em outros contextos que se desenvolvem ao longo do tempo. A partir da descrição dos eventos percebe-se que é possível identificar semelhanças que possam ser implementadas em outras instituições e construir significados quando do uso dos *rankings* universitários em seu processo de aprendizagem organizacional.

3.6 Limitações do estudo

No decorrer desta investigação, surgiram algumas questões reflexivas e paralisantes. A escolha das temáticas, por exemplo, foi sendo clarificada com os estudos de Bogdan e Biklen (1994), os quais orientam que se deve escolher um assunto cuja extensão e dificuldade lhe pareçam razoáveis, a fim de que este possa ser concluído com as fontes existentes e dentro do prazo previsto. Estes autores também orientam “[...] que o investigador busque informação sólida e concentrada e não artigos abrangendo uma área muito vasta” (BOGDAN; BIKLEN,

1994, p. 334). Nesta fase é difícil limitar a extensão da revisão que é feita para que a experiência vivenciada na pesquisa possa ser compreendida pelo leitor.

Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), a influência do aspecto temporal gera receio de se passar demasiado tempo procurando algo que pode não existir, mas com a definição de foco da pesquisa as questões tendem a tornar-se mais claras. Ainda no tocante a esse aspecto, a incerteza provocada pela pandemia decorrente do novo coronavírus (responsável pela doença COVID-19) refletiu nas inevitáveis alterações no cronograma inicialmente previsto, impossibilitando a ampliação da coleta de dados a fim de compreender como acontecem os processos de aprendizagem organizacional promovidos pelos indicadores voltados à pós-graduação sob a supervisão da Capes.

Segundo Merriam e Tisdell (2016), construções diversas são promovidas a depender de como as pessoas experimentaram um determinado fenômeno e deram sentido ao processo vivenciado. Assim, o caráter subjetivo do pesquisador, envolvendo interpretação e correlação com documentos, é um fator que ocasionou dúvidas ao longo da pesquisa. Em alguns momentos da coleta e da análise dos dados ocorreram incertezas que fizeram com que novos encontros fossem promovidos excluindo interpretações equivocadas, incluindo a análise conjunta de trechos de documentos. Com isso foi possível refletir a realidade vivenciada pelo entrevistado visando a validade e confiabilidade da pesquisa.

4. Resultados

O objetivo deste estudo é compreender como acontecem os processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir do uso de indicadores presentes em *rankings* universitários. Os objetivos específicos são os seguintes: (a) descrever processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários; e (b) descrever consequências de processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários.

Levando em consideração o conceito de AO proposto por Edmondson (2002) como o processo de aprimoramento de determinadas ações organizacionais resultante de reflexões com base em conhecimentos mais aprofundados, foi solicitado aos respondentes que descrevessem situações em que determinadas práticas da administração da UFPE foram aprimoradas a partir da análise de indicadores de desempenho da instituição. Esclarece-se que diferentes indicadores são utilizados na composição de *rankings* de universidades.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista exploratória, com uma experiente respondente na área de avaliação institucional, numa fase anterior a etapa de coleta de dados, no intuito de colher sinais acerca de situações de destaque na administração da UFPE no uso de *rankings*. Observou-se na etapa de análise de dados que tais indícios foram confirmados e puderam ser aprofundados ao longo da pesquisa, e ao final verificar que a aprendizagem foi observada em diferentes áreas de atuação. Além disso, foram consultados normativos e documentos institucionais para uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Em determinados momentos foi observado que o RU se apresenta como um *input* e em outros como um *output*. Como um *input* o *ranking* é uma ferramenta que sinaliza pontos fortes e fracos da instituição, oportunizando momentos de reflexão para a proposição de ações. Como um *output*, percebe-se que o *ranking* será diretamente impactado pelos resultados decorrentes das ações que vêm sendo desenvolvidas na instituição, resultantes de diversos processos de reflexão ocorridos ao longo do tempo. Neste sentido, é possível verificar o alinhamento dessa ferramenta com os instrumentos de Planejamento Estratégico Institucional, a exemplo de diversas ações voltadas à adoção de novas práticas pedagógicas para a formação acadêmica e a expansão e consolidação da internacionalização.

No processo de análise de dados foram construídas seis categorias: a UFPE e os *rankings* universitários, avaliação da educação superior, exigências da internacionalização, estímulo à pesquisa científica, preparação para o Enade e mudança no modelo de gestão do Curso de

Medicina Recife. Para o desenvolvimento das ideias, este capítulo está estruturado em três seções. Na primeira são expostas as considerações a respeito dos *rankings* universitários na UFPE. A segunda seção trata da avaliação do ensino superior e a terceira seção, composta por quatro subseções, são apresentados os achados referentes ao primeiro e ao segundo objetivos específicos, representados pelos processos de reflexão e pelos resultados decorrentes dessa reflexão.

4.1 A UFPE e os *Rankings* universitários

Os *rankings* universitários continuam a enfrentar críticas e resistências, presentes nas mais variadas instituições de ensino superior (IES) espalhadas pelo mundo. É comum encontrar nas diversas literaturas que discutem a temática, uma inquietação quanto à metodologia e o propósito que adotam, deixando a margem, questões relevantes que vêm sendo desenvolvidas nessas IES. Todavia, se fortalecem pela visibilidade que conferem às IES, estimulando comparações e possibilitando que renovem suas ações institucionais a partir da oportunidade de pensar sobre a importância da avaliação institucional e de seus reflexos.

Nesse contexto, José lembra que no início do reitorado 2011-2015, havia uma crítica muito forte acerca dos *rankings* e das avaliações institucionais. Segundo João, “começou-se a trabalhar para entender a lógica dos *rankings* e ter presença nessas classificações, respondendo a todos que tivermos acesso”. Apesar dessas dificuldades, a instituição tomou a iniciativa de compreendê-los, sendo constituído um grupo ligado ao Gabinete do Reitor para pensar a lógica dessas avaliações. A criação da Diretoria de Avaliação e Planejamento – DAP, vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças – PROPLAN foi uma ação importante para acompanhamento dos *rankings* de forma centralizada, conforme destaque realizado por José:

A DAP ficou encarregada por recepcionar e responder a todas as questões relativas aos *rankings*. Esses *rankings* entram em contato com a universidade e eles solicitam informações oficiais para poder fazer as mensurações comparativas. O que acontecia era que muitas vezes as informações não seguiam porque não havia nenhuma unidade responsável por alimentar esses dados. A gente teve um ganho em termos de qualidade de informação, de competitividade muito forte só com essa ação, simplesmente ter uma unidade centralizada que respondesse todas as demandas dos *rankings*.

Isabel relatou que há dois tipos de participação em *rankings* universitários: com e sem anuência. Com anuência acontece quando algumas instituições convidam a UFPE para participar. Neste caso, um grupo específico trabalha na apuração dos dados necessários ao cumprimento da solicitação. Por outro lado, no tipo sem anuência, nada é solicitado a UFPE.

Os *rankings* são divulgados e a instituição toma ciência junto com as demais instituições de ensino superior. Informações públicas, como *Web of Science*, são os insumos para a avaliação dos indicadores. Vale salientar que esse mesmo grupo, executa também a análise desses *rankings*, estudando metodologias, composição e realizando comparações. Isabel revela ainda que havia um interesse da equipe pelo aprendizado, pois poderia acontecer de surgir novos indicadores ou até mesmo mudanças em metodologias. Assim, o grupo compilava todas as informações para novas discussões junto ao Gabinete do Reitor e as Pró-Reitorias envolvidas para que os atores pudessem sugerir ações de melhoria, que gerassem impacto na posição da instituição.

Isabel relata que as discussões a respeito dos *rankings* se intensificaram a partir do ano de 2017. Ao longo do tempo, a divulgação jornalística se ampliou, impactando positivamente ou negativamente a visão que as pessoas tinham da universidade. Com isso, alguns gestores aumentaram o interesse pela compreensão de como os indicadores estavam estruturados, propondo a realização de grupos de trabalhos.

Especificamente um grupo de trabalho foi designado pelo Reitor para promover debates acerca dos *rankings* visando ampliar a visibilidade da instituição. Sobre isso, Lucas comentou que os *rankings* têm sido muito utilizados para dar um diagnóstico da instituição e de alguma forma a sociedade os utiliza”. “Os *rankings* mobilizam a expertise e o espírito competitivo. Ele não pode ser um fim em si mesmo”, afirma Pedro. Este grupo estava constituído de representantes das Pró-Reitorias e de professores interessados na discussão da temática. Os trabalhos se iniciavam com a exposição dos indicadores dos *rankings* nos quais a UFPE não estava bem. Com isso, as situações inquietantes eram identificadas. Em seguida sugestões eram lançadas e o grupo discutia as propostas para melhorias que poderiam seguir para serem trabalhadas nos seus grupos de origem, sendo cada ator responsável por uma dimensão, comenta Isabel.

Visando delimitar o escopo e demonstrar um panorama da UFPE nos indicadores mais citados na coleta de dados, tanto nas entrevistas quanto nas publicações e nos documentos institucionais, foram selecionados os *rankings*: *QS Latin American University Rankings*, o *Times Higher Education Latin America University Rankings*; o *Ranking Universitário Folha* (RUF) e os *Rankings* oriundos do IGC/CPC, e que de forma sintética são apresentados aspectos, percentual e componentes desses *Rankings* nos quadros 2 a 5.

Quadro 2 (4) – RUF – *Ranking* Universitário Folha

Aspectos	Percentual	Componentes	Percentual
Pesquisa	42%	Artigos científicos publicados pela universidade	7%
		Relevância de trabalhos científicos a partir do total de citações recebidas	7%
		Média de citações para cada artigo científico da universidade	4%
		Média de artigos científicos por professor	7%
		Média de citações por professor	7%
		Artigos científicos em revistas brasileiras	3%
		Valor médio de recursos obtidos por docente	3%
		Percentual de professores da universidade considerados produtivos pelo CNPq	2%
		Número de teses defendidas por docente Bases: Web of Science (de 2012 a 2016 para publicações e 2017 para citações), Capes, CNPq e agências federais de fomento (2017), SciELO (de 2012 a 2016)	2%
Ensino	32%	Pesquisa feita pelo Datafolha com professores distribuídos pelo país	20%
		Percentual de professores com doutorado ou mestrado	4%
		Percentual de docentes em regime de dedicação integral ou parcial	4%
		Leva em conta a nota média da universidade no Enade Bases: pesquisa Datafolha (2017, 2018 e 2019), Enade (2015, 2016 e 2017), Censos (2017, 2016 e 2015)	4%
Mercado	18%	Considera a opinião de empregadores sobre preferências de contratação Base: pesquisa Datafolha (2017, 2018 e 2019)	18%
Inovação	4%	Número de patentes pedidas pela universidade	2%
		Quantidade de estudos da universidade em parceria com o setor produtivo. Bases: Fontes: Web of Science (2012 a 2016) e INPI (2008-2017)	2%
Internacionalização	4%	Média de citações internacionais pelos trabalhos dos docentes	2%
		Percentual de publicações em parceria com pesquisadores estrangeiros. Bases: Web of Science (de 2012 a 2016 para publicações e 2017 para citações)	2%

Fonte: RUF (2019)

Quadro 3 (4) – QS World *University Rankings Latin America*

Indicadores	Percentual	Componentes
Reputação Acadêmica	30%	Pesquisa anual realizada pela QS projetada para avaliar as percepções de acadêmicos de todo o mundo sobre ensino e qualidade de pesquisa nas melhores universidades
Reputação do empregador	20%	Empregadores que identifiquem as instituições das quais são originárias dos graduados mais competentes, inovadores e eficazes.
Proporção de professores para alunos	10%	É a razão entre o número de funcionários acadêmicos e o número de alunos.
Equipe com PhD	10%	Este indicador tenta avaliar a qualidade da formação do corpo acadêmico, detectando a proporção deles que atingiram o mais alto nível de escolaridade em sua área de atuação.
Rede internacional de pesquisa	10%	Utilizando dados fornecidos pela <i>Scopus</i> , este indicador avalia o grau de abertura internacional em termos de colaboração de pesquisa para cada instituição avaliada.
Citações por artigo	10%	Essa razão mede o número médio de citações obtidas por publicação, sendo uma estimativa do impacto e qualidade do trabalho científico realizado pelas universidades.
Artigos por corpo docente	5%	Este indicador busca determinar o número médio de publicações científicas (artigos) produzidos por corpo docente e avalia a produtividade da pesquisa das instituições
Impacto na web	5%	Esse indicador busca avaliar a eficácia com que as instituições estão fazendo uso de novas tecnologias.

Fonte: QS (2020)

Quadro 4 (4) – The *Times Higher Education Latin America University Rankings* (continua)

Indicadores	Percentual	Categoria	Percentual
Ensino	36%	Pesquisa de reputação	15%
		Renda institucional	6%
		Proporção de funcionários para alunos	5%
		Proporção de doutorado para bacharelado	5%
		Proporção de doutorado / equipe acadêmica	5%
Pesquisa	34%	Pesquisa de reputação	18%
		Produtividade da pesquisa	10%
		Renda de pesquisa	6%

Quadro 4 (4) – The Times Higher Education Latin America University Rankings (conclusão)

Citações	20%	Influência da pesquisa capturando o número de vezes que o trabalho publicado de uma universidade é citado por acadêmicos em todo o mundo	20%
Perspectiva internacional	7,5%	Proporção de estudante internacional para nacional	2,5%
		Proporção de funcionários internacionais para domésticos	2,5%
		Colaboração internacional	2,5%
Renda da indústria	2,5%	capacidade de uma universidade de ajudar a indústria com inovações, invenções e consultoria tornou-se uma missão central da academia global contemporânea	2,5%

Fonte: THE (2019)

Quadro 5 (4) – Composição do CPC e IGC

Composição do CPC		
DIMENSÕES	PERCENTUAL	CONSIDERAÇÕES
Conceito Enade	20%	Desempenho dos estudantes na prova do Enade
IDD	35%	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
Corpo docente	30%	Informações do Censo Superior sobre o percentual de mestres, doutores e regime de trabalho
Questionário estudante Enade	15%	Informações do Questionário do Estudante do Enade
Composição do IGC		
Notas contínuas de CPC cursos de graduação avaliados no triênio		
Número de matrículas nos cursos de graduação		
Conceitos dos cursos de Mestrado e Doutorado atribuídos pela Capes		
Número de matrículas nos cursos de Mestrado e Doutorado		
Composição do IDD		
Nº de concluintes participantes no Enade com resultados válidos		
Desempenho geral dos estudantes participantes no Enade		
Desempenho dos estudantes no Enem		
Número de participantes no Enade com nota do Enem recuperada		
Composição do Conceito Enade		
Nº de estudantes participantes no exame e com resultados válidos		
Desempenho dos estudantes participantes na FG do exame		
Desempenho dos estudantes participantes no CE do exame		

Fonte: INEP (2020)

O estudo revelou que as categorias selecionadas para a pesquisa se relacionam a diversos *rankings*, como apresentado na figura 1.

Figura 1 (4): *Rankings* x categorias da pesquisa

Avaliação da educação superior	RUF	QS LATIN	THE LATIN	IGC
Exigências da Internacionalização	RUF	QS LATIN	THE LATIN	
Estímulo à Pesquisa Científica	RUF	QS LATIN	THE LATIN	
Preparação para o Enade	RUF			IGC
Mudança no modelo de gestão do Curso de Medicina Recife	RUF			IGC

Fonte: Elaboração própria

Assim, na UFPE, os *rankings* universitários são discutidos sob duas perspectivas. Uma delas se reporta à avaliação do ensino superior e a outra ao posicionamento da universidade perante as classificações. Nesse sentido, a leitura que se faz acerca dos *rankings* recai no apelo à mudança e na necessidade de acompanhar as transformações nas sociedades de várias nações. Eles concedem uma oportunidade às instituições de ensino superior de refletir sobre suas ações e caminhos que devem percorrer para cumprir da melhor maneira a sua missão, o seu propósito. Percebe-se a atenção dada à temática pela formação, em vários momentos, de grupos de discussão, nos mais variados níveis, pela transparência em expor a análise que é realizada por um grupo específico, continuamente, visando fornecer a toda a sociedade um panorama dos indicadores por meio da mídia institucional. Além disso, há uma análise desenvolvida em diversos documentos institucionais, a exemplo do Planejamento Estratégico Institucional – 2013-2027; Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023; Relatório de Gestão 2019 e Relatório de Autoavaliação Institucional 2019.

Nesse sentido, percebe-se a influência que os *rankings* têm na formulação das prioridades institucionais, incluindo em seus planejamentos estratégicos, as posições auferidas nesses *rankings*. Embora concentrem a comparação em um conjunto limitado de atributos e não meçam adequadamente a qualidade do ensino superior, devido ao “caráter multipolar”, eles continuam a envolver a sociedade em geral, fazendo com que as IES busquem neles sinais para atuação (HAZELKORN, 2013). Sobre isso Salomão comentou: “os *rankings* são importantes, mas não são ‘termômetros’, eles têm pesos diferenciados. O que alguns *rankings* fazem é possibilitar a seleção por área, pois nela você elimina ruídos e incertezas”. Devido à lacuna dos indicadores quanto à mensuração da qualidade das instituições, os debates têm aumentado em torno do desempenho estudantil e institucional, de maneira ampla e transparente, incluindo as

medidas que estão sendo tomadas para que não fiquem à margem, mas demonstrem suas contribuições e seu valor (HAZELKORN, 2013).

O esforço de instituições nacionais, a exemplo do INEP, para estimular e avaliar a qualidade do ensino superior no Brasil está em sintonia com as demandas de uma universidade de referência mundial, que vêm sendo discutidas internacionalmente, o que leva, segundo Hazelkorn (2013) a uma conversa mundial sobre o papel, o valor e a contribuição do ensino superior. Acerca disso, Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018, p. 1054) ao analisarem a capacidade indutora desses instrumentos em termos de políticas, planejamento e gestão concluem que “os *rankings* também vêm incitando um importante debate sobre a regulação e a avaliação da educação superior, bem como maior atenção às concepções de qualidade e excelência”.

Entretanto, é um grande desafio a participação da universidade em *rankings*, comenta Sara, pois a aceitação de modelos avaliativos precisa ser estimulada para que bons conceitos possam sinalizar que o processo de avaliação está sendo conduzido a contento. Segundo ela, os *rankings* não criam dados, eles apenas coletam. E continua:

Ele pega as próprias informações da universidade para criar o *ranking* que ele trabalha, seja de pesquisa, a nota do Enade, a internacionalização, dados do CENSO. O Enade é um evento marcador, é uma sentinela, é uma metodologia que sinaliza, se o curso tira nota boa, o CPC é alto. A gente precisa se preocupar em estar bem nesse modelo avaliativo. Além disso, o maior desafio é fazer uso desses resultados. Eu lembro de uma visita que a gente fez, fazendo parte de uma comissão, no curso de medicina, que no Enade 2016, tirou a nota no limiar de tirar 2. Ficou com 3. E aí houve toda uma mudança, fruto de todo esse modelo de reflexão de gestão.

Assim, após tecer algumas considerações iniciais quanto aos *rankings* universitários e a UFPE, serão apresentadas nas seções seguintes, a relevância de destacar a avaliação da educação superior para o desmembramento da pesquisa e as respostas aos objetivos da pesquisa distribuídas por categorias empíricas, encontradas após análise das entrevistas e dos documentos institucionais.

4.2 Avaliação da educação superior

Ao longo das entrevistas e das consultas a documentos institucionais, a avaliação da educação superior se apresentou como tema relevante para o fenômeno estudado. Segundo Moisés, os indicadores gerados na avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é a mais importante para a instituição. Sendo assim, são

apresentados alguns recortes da avaliação da educação superior, objetivando nortear o processo de reflexão desses indicadores, tendo em vista, que ela se caracteriza por um processo complexo e dinâmico, que permeia vários aspectos de uma instituição de ensino superior.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o SINAES, assegurando a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004). Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cabe a condução do processo. De acordo com INEP (2015a, p. 19):

A avaliação das instituições busca identificar o seu perfil e a qualidade da sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. No caso dos cursos de graduação, a avaliação tem como objetivo verificar as condições de ensino oferecidas, o perfil do corpo docente e a organização didático-pedagógica. A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências – esse exame também oferece elementos para a construção de indicadores de qualidade dos cursos que servem de referência para os processos posteriores de avaliação *in loco*. O resultado das avaliações possibilita traçar um panorama da educação superior brasileira.

Figura 2 (4): As avaliações que constituem o SINAES



Fonte: INEP (2015b)

De modo a ilustrar, a figura 2 demonstra o envolvimento existente entre os processos avaliativos constituídos pelo SINAES, voltados à avaliação da qualidade do ensino superior. Em seguida, no quadro 6, são detalhadas as configurações de cada um desses processos, com base nas orientações disponibilizadas pelo INEP:

Quadro 6 (4): Detalhamento do processo avaliativo do SINAES

Processo de Avaliação	Quem realiza	Instrumento	Indicador da educação superior
Avaliação Institucional	Internamente: A instituição de ensino superior por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) Externamente: Comissões designadas pelo INEP	Autoavaliação Avaliação institucional (comissões <i>in loco</i>) para fins de credenciamento e credenciamento.	Conceito Institucional (CI)
Avaliação dos Cursos de Graduação	Comissões designadas pelo INEP	Instrumentos diversificados que busquem identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.	Conceito de Curso (CC)
Avaliação do Desempenho Acadêmico dos Estudantes	INEP	Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade) Questionário do estudante Questionário do coordenador	Conceito Enade

Fonte: INEP (2015a)

Essa diversidade de instrumentos avaliativos, amplamente reguladores, conduz a processos intensos de interação, que se propõem a verificar se as ações cotidianas estão promovendo reflexões acerca da qualidade no ensino superior no cumprimento do dever institucional, pois “[...] a ação avaliativa, tal como o bordado, é multidimensional e complexa. Está imersa na complexidade da vida cotidiana e chama para si a atitude dialógica e problematizadora” (FIGUEIREDO, et al., 2019, p. 76). Deste modo, Dias Sobrinho (2008, p. 82-89) ao discorrer sobre os processos e instrumentos de avaliação ensina que o conceito de avaliação deve ser amplo e incorporar “processos relacionais, as missões e objetivos

institucionais, os sentidos de pertinência e relevância sociais... devendo ser participativa e inclusiva”. Em busca desses sentidos e do fortalecimento da dinâmica institucional, os processos de avaliação interna e externa estão “[...] a serviço da elaboração dos planejamentos institucionais, na orientação de objetivos, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação oferecida nos cursos” (FIGUEIREDO, et al., 2019, p. 77).

Nesse contexto, considerando a importância dos processos que envolvem as avaliações interna e externa, e que a avaliação institucional representa “um dos macroprocessos de gerenciamento que objetivam monitorar e controlar as atividades da instituição, além de se preocupar com a administração do presente e do futuro da instituição” (UFPE, 2020a), a UFPE a partir dos resultados da avaliação institucional, apontou, por meio da Análise *SWOT* que a cultura de avaliação precisava ser fortalecida. Diante disso, implantar uma política de avaliação (interna e externa) em todas as instâncias constituiu-se como um dos objetivos estratégicos presentes no Planejamento Estratégico Institucional (PEI) 2013-2027 (UFPE, 2013). Nova análise foi realizada, quando da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, instrumento tático da UFPE, de médio prazo, atualizando esse objetivo para “implantar uma política de planejamento e avaliação (interna e externa) em todas as instâncias” (UFPE, 2019b, p. 130).

Diante desses reflexos da avaliação na condução dos planejamentos institucionais, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) é a responsável pelos processos de avaliação institucional interna, elaborando anualmente o relatório de autoavaliação da UFPE, “em consonância com os conselhos superiores da instituição e com a comunidade acadêmica, pois têm por finalidade contribuir, continuamente, para a melhoria da instituição em todos os seus aspectos” (INEP, 2015b, p.29). É uma exigência imposta pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 representando um dos processos avaliativos do SINAES. A avaliação institucional interna aliada a avaliação externa (*in loco*) leva a apuração do Conceito Institucional (CI), subsidiando o ato de credenciamento das instituições (INEP, 2015c). Dentre os inúmeros conteúdos do relatório de autoavaliação, é apresentado um capítulo específico sobre a participação da UFPE em *rankings*. O relatório toma por base os dados fornecidos pela Diretoria de Avaliação e Planejamento – DAP, que realiza um trabalho de análise e monitoramento dos *rankings* nacionais e internacionais.

A UFPE, a partir de 2014, iniciou um processo para incremento dos instrumentos de avaliação interna em apoio aos instrumentos definidos pelo SINAES. Moisés quando assumiu um cargo de gestão, em 2014, percebeu que havia uma iniciativa sendo debatida quanto à avaliação do docente pelo discente, pois havia uma indicação dos órgãos de controle e do MEC

para a implantação de avaliações internas no âmbito dos cursos. Ele relata que havia, quanto a esta avaliação, um processo que demandava um grande esforço dos envolvidos pelo fato de todo o controle ser realizado manualmente. A sua experiência na área de planejamento, gestão e avaliação contribuiu com a identificação de lacunas a serem trabalhadas e com sugestões de novas formas de avaliar. Diante dessa dificuldade, ele e demais membros da equipe, de forma colaborativa, começaram a pensar em um modelo de avaliação sistêmico, que ampliasse o escopo dos processos de avaliação. Para tanto, realiza, inicialmente, a transferência da avaliação do docente pelo discente para um controle sistematizado, via Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (Sig@). Era preciso que se implantasse um processo de avaliação que envolvesse vários aspectos dos cursos de graduação, incluindo a avaliação do docente acerca das condições de ensino, bem como a necessidade dos estudantes realizarem a autoavaliação, conclui Moisés. Figueiredo *et al.* (2019, p.79) relataram a trajetória dessas discussões, como pode ser observado a seguir:

[...] a exemplo de outros processos avaliativos, a proposta de avaliação das condições de ensino na UFPE, em 2014, foi perpassada por tensões, tendo sido a avaliação do docente pelo discente a modalidade mais sensível do rol de elementos a serem avaliados. Entre as razões das tensões vivenciadas estiveram as marcas históricas que a avaliação carrega em sua trajetória. Em contrapartida, essas inquietações foram se reduzindo na medida em que o processo de escuta aos docentes, realizado na fase de elaboração de uma versão preliminar da proposta de avaliação foi avançando. Uma vez elaborada, a primeira versão da proposta de avaliação foi disponibilizada para consulta da comunidade acadêmica por um período de quarenta dias.

Inicialmente a proposta foi denominada de avaliação dos cursos de graduação, conta Moisés. Após as sugestões realizadas pela comunidade acadêmica, a proposta foi atualizada e durante cinco semestres foi aplicada em caráter experimental, o que corrobora com o relato de Sara quando diz que os debates acerca dos instrumentos de avaliação se intensificaram a partir de 2015, por um grupo ligado à área de avaliação e educação. Após esta fase, novos ajustes foram realizados para posterior submissão e aprovação pelas Câmaras de Graduação e de Admissão e Ensino Básico do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE). Em 10 de maio de 2017, a Resolução nº 10/2017 foi aprovada, passando a regulamentar a avaliação das condições de ensino na UFPE.

Segundo o art. 1º da Resolução nº 10/2017, a política de avaliação das condições de ensino na UFPE compreende a avaliação da infraestrutura física; a avaliação do docente pelo discente e a autoavaliação docente e discente, as quais estão detalhados no quadro 7. Estas avaliações passaram a ser ofertadas pelo Sig@ e obedecem a um cronograma disposto no calendário acadêmico anual da UFPE (FIGUEIREDO, et al. 2019, p. 79). Segundo Sara, a

avaliação docente pelo discente é realizada tanto para turmas presenciais quanto para o ensino à distância. É composta de 10 (dez) assertivas, onde o estudante assinala com o que mais concorda e o que menos concorda.

Quadro 7 (4): Tipos de avaliação e periodicidade

Tipo	Periodicidade	Assertivas	Observações
Avaliação docente pelo discente	Semestral	10	Será validada a partir de um mínimo de 30% de adesão dos estudantes e professores.
Autoavaliação docente e discente	Anual	10/11	Não coincidem com a avaliação do docente pelo discente.
Avaliação de infraestrutura	A cada dois anos	12	Será validada a partir de um mínimo de 30% de adesão dos estudantes e professores.

Fonte: Resolução nº 10/2017-CCEPE e Figueiredo, et al. (2019).

Assim, a percepção de Moisés em identificar uma situação que demandava mudanças, abordagens diferenciadas, foi concretizada em um modelo sistêmico de avaliação, estruturado via Sig@ e devidamente normatizado, representando uma iniciativa que agregou, inicialmente, um grupo menor, diretamente ligado a ele, e posteriormente, diversas unidades administrativas da UFPE, como PROACAD, DAP/PROPLAN e CPA. Ainda segundo ele, o intuito da avaliação é para melhorar, para compartilhar boas práticas e não para punir. Isso pode ser observado em seu relato que revela um sentimento de sempre se buscar o melhor desempenho:

A ideia não é essa, a ideia é saber onde estão os melhores cursos, os melhores professores, entender quais as práticas desses grupos e poder divulgar para o resto da universidade. Então, é o conceito de avaliação pensado, não é para punir, poderia ser até para premiar, mas também não é para premiar, mas é para a gente melhorar.

Destaca-se que a avaliação das condições de ensino, regulada pela Resolução nº 10/2017-CCEPE, foi um marco importante na definição de um panorama que subsidiasse as avaliações realizadas pelo SINAES. As avaliações internas, no âmbito de centros e departamentos, acabam agregando fortalezas no desempenho do Enade e de outras avaliações em cadeia contidas no escopo do SINAES. Sara sinalizou que esses instrumentos de avaliação representam aspectos transversais do Enade. Isso pode ser observado no relato de Sara: “A gente vem melhorando a adesão dos estudantes e também as notas melhoraram ao longo do tempo.” Ela acredita nos diversos instrumentos de avaliação existentes, porém ressalta que:

Poderiam ser melhor aproveitados para fins de mudança, haja vista que a disponibilização dos resultados é instrumento de gestão acadêmica. A gente tem um desafio de retroalimentar e perpetuar tanto a avaliação quanto o uso do resultado da avaliação que eu acho o mais importante.

A avaliação do docente pelo discente pode sinalizar para a necessidade de qualificação do docente voltado para estratégias de sala de aula. Essa é uma demanda que afeta qualquer organização de ensino, que deseje atender a sociedade de forma plena e qualificada. Em especial, nos tempos atuais, onde o ensino remoto tem ganhado destaque. Segundo Sara, o Núcleo de Formação de Professores - NUFOPE é um exemplo dessa preocupação com a formação de seus professores. Conforme seu relato:

Então, eu acho que isso foi pensado, existe NUFOPE, existe formação, acaba que no contexto, o isolamento social, levou uma indução pela qualificação do professor até por esse momento, então estratégia, metodologias diferentes, tiveram cursos de qualificação que a gestão de uma forma geral pode efetuar.

A avaliação externa, por sua vez, ocorre por meio de visitas *in loco* da comissão designada pelo INEP. Segundo Sara, “a CPA tem como papel, por exemplo, todo o preparatório da avaliação externa. Os primeiros passos para visita, quem orienta, supervisiona e gere isso é a coordenação de avaliação dos cursos de graduação.” Essas visitas ocorrem tanto aos cursos que tiram notas abaixo de três no Enade quanto aos cursos que não participam do Enade. Joaquim tratando da visita *in loco* revela que este tipo de avaliação exige a articulação entre a Coordenação de Avaliação dos Cursos de Graduação, a CPA e as coordenações de cursos, a fim de gerar reflexos positivos nos resultados.

Uma visita *in loco* exige para gestão uma série de demandas que mexe tanto com a reitoria, no caso a PROACAD, coordenadores de cursos e inclui a CPA, porque as comissões avaliadoras exigem vários documentos, *in loco* verificam a infraestrutura, para no final do processo dar um novo conceito, o CC. Por exemplo, curso com conceito a partir de três não exige visita *in loco*. Esse ano só tivemos um curso com conceito três, todos os outros foram quatro ou cinco. Por conta disso a gente sente que houve uma grande melhora.

O Conceito do Curso (CC) citado por Joaquim é o indicador gerado pelo processo de avaliação dos cursos de graduação realizado pelo SINAES, desencadeado por meio da avaliação *in loco* citada acima. Sua apuração se dá pela média ponderada dos conceitos gerados em cada dimensão avaliada, relativa ao perfil do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações físicas, considerando seus pesos correspondentes (INEP, 2015c, p. 24). Ainda de acordo com o INEP (2015c, p. 23),

Para o CC são emitidos conceitos de um a cinco. O conceito cinco indica que o curso é referência na sua área, o quatro demonstra um nível elevado de qualidade e o três informa que o curso atende ao padrão de qualidade para o funcionamento. Os conceitos um e dois mostram que o curso apresenta fragilidades e que não atende às condições necessárias ao funcionamento.

O Conceito Enade, por sua vez, é o indicador gerado pela avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes, realizada por meio da aplicação de uma prova aos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação. De acordo com o INEP (2016, p. 7),

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é uma das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. É componente curricular obrigatório dos cursos de graduação do país e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação; suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Além da prova, faz parte do processo Enade, o Questionário do Estudante, que se destina a levantar informações que permitam caracterizar o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos, o Questionário de Percepção de Prova, que visa levantar informações que permitam aferir a percepção dos estudantes em relação à prova e ao Questionário do Coordenador de Curso, para que se apurem informações que permitam caracterizar o perfil do coordenador de curso e o contexto dos processos formativos (INEP, 2020). Em virtude de ter obtido nos últimos anos uma legitimidade por parte da administração central da UFPE, optou-se em destacar a avaliação de desempenho dos estudantes em seção específica, na qual foram expostos os processos e os resultados da aprendizagem organizacional decorrentes da preparação para o Enade.

Contudo, os indicadores CI, CC e Conceito Enade se revelam como insumos aos demais indicadores de qualidade da educação superior, os quais estão demonstrados no quadro 8. Esses indicadores são regidos pela Portaria nº 429, de 02 de julho de 2020. No âmbito da avaliação trienal, que determinam as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados, esta norma define os indicadores especificamente referentes ao ano de 2019, sendo expressos em escala contínua e em cinco níveis (INEP, 2020a). Além desta norma, são emitidas notas técnicas INEP orientando quanto às metodologias de cálculo adotadas para cada exercício. “Esses indicadores medem a qualidade dos cursos e das instituições do país e são utilizados para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior e como fonte de consultas pela sociedade.” (INEP, 2011, p. 4).

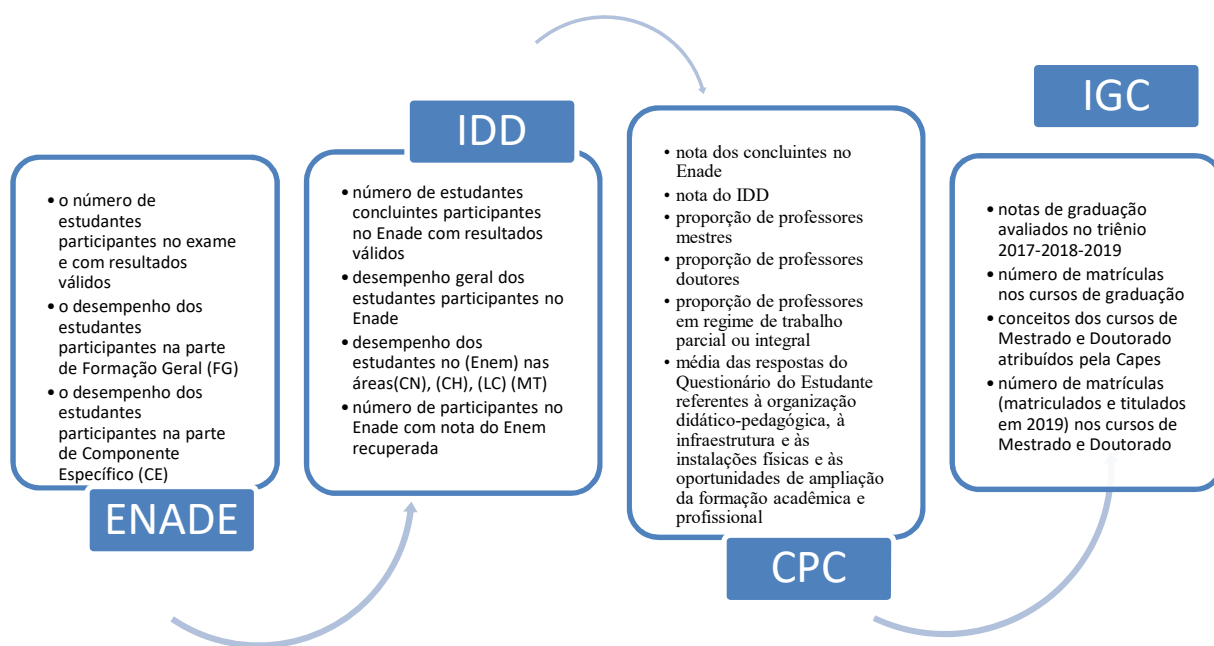
Quadro 8 (4): Indicadores de qualidade da educação superior

Indicador	Composição	Nota Técnica CGCQES/DAES
Conceito Enade	a) o número de estudantes participantes no exame e com resultados válidos; b) o desempenho dos estudantes participantes na parte de Formação Geral (FG) do exame; c) o desempenho dos estudantes participantes na parte de Componente Específico (CE) do exame.	5/2020
IDD	a) número de estudantes concluintes participantes no Enade com resultados válidos; b) desempenho geral dos estudantes participantes no Enade; c) desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas áreas de Ciências da Natureza (CN), Ciências Humanas (CH), Linguagens e Códigos (LC) e Matemática e suas Tecnologias (MT); d) número de participantes no Enade com nota do Enem recuperada.	34/2020
CPC	a) nota dos concluintes no Enade; b) nota do Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado; c) proporção de professores mestres; d) proporção de professores doutores; e) proporção de professores em regime de trabalho parcial ou integral; f) média das respostas do Questionário do Estudante referentes à organização didático-pedagógica; g) média das respostas do Questionário do Estudante referentes à infraestrutura e às instalações físicas; h) média das respostas do Questionário do Estudante referentes às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.	58/2020
IGC	a) notas contínuas de Conceitos Preliminares de Curso referentes aos cursos de graduação avaliados no triênio 2017-2018-2019, calculadas conforme metodologias apresentadas nas Notas Técnicas do Inep nos 18/2018/CGCQES/DAES e 56/2019/CGCQES/DAES e 58/2020/CGCQES/DAES, respectivamente, considerando o CPC mais recentemente publicado para cada curso; b) número de matrículas nos cursos de graduação (estudantes cursando ou formando no ano de referência do CPC), conforme base de dados oficial do Censo da Educação Superior, cujos períodos de informação e de conferência, ajustes e validação dos dados pelas IES foram definidos na Portaria Inep no 319, de 23 de abril de 2020; c) conceitos dos cursos de Mestrado e Doutorado atribuídos pela Capes na última avaliação divulgada oficialmente, para os programas de pós-graduação reconhecidos, incluindo a avaliação dos novos programas recomendados para o ano de referência do IGC, conforme base de dados oficial encaminhada pela Capes ao Inep; e d) número de matrículas (matriculados e titulados em 2019) nos cursos de Mestrado e Doutorado, conforme base de dados oficial encaminhada pela Capes ao Inep, nos termos previstos na Portaria no 49, de 20 de março de 2020 e no Manual de Coleta de Dados: conceitos e Orientações da Capes.	59/2020

Fonte: Notas Técnicas INEP (2020b, 2020c, 2020d, 2020e)

A figura 3 expõe a composição dos indicadores evidenciando, assim, que para apuração dos indicadores de qualidade da educação superior, no âmbito do SINAES, há um percurso avaliativo de interdependência, exigindo da instituição um constante monitoramento.

Figura 3 (4): Indicadores do SINAES



Fonte: Notas Técnicas INEP (2020b, 2020c, 2020d, 2020e)

É nesse contexto de discussões em torno dos processos avaliativos, que a UFPE tem promovido novas ações para melhorar os resultados dos insumos, no intuito de evitar as visitas *in loco*, que ocorrem, por exemplo, quando os cursos não estão bem avaliados. Segundo Sara, “os indicadores gerados nesses processos promovem mudança tanto no trabalho, quanto na organização e na prática da institucional [...] foi realizada uma sistematização para a organização das visitas, passando-se a realizar reuniões em momento prévio à visita, bem como reuniões durante e após as visitas”. O CPC abaixo de três gera reflexos na visita *in loco*, conforme pode ser observado no relato de Joaquim:

Geralmente a gente fica no CPC entre três e quatro, a gente está lutando para chegar no cinco, mas precisa deixar de ter curso três, mas a gente vem evoluindo, apenas um curso foi três. Se a gente é bem avaliado mostra que o trabalho da gestão, da instituição está a contento e evita a visita *in loco*, que é um desgaste. Geralmente passam semanas levantando informações e a visita dura entre três ou quatro dias, avaliando o curso junto ao coordenador e a CPA. Assim, monitorar o resultado, evita visita *in loco*, e evitando essa visita, o curso está bem avaliado.

Pela experiência promovida na consolidação e no acompanhamento dos resultados dessas avaliações, a UFPE estruturou dois protocolos, além da edição da Resolução nº 10/2017, para darem suporte na condução das atividades demandadas pelas avaliações interna e externa, estimulando as coordenações à elaboração de planos de ação. O primeiro deles é o protocolo de ações para a avaliação externa e o segundo o protocolo para preparação do Enade, o qual será detalhado na subseção 4.3.3. Com base no relato de Figueiredo, et al. (2019, p.87) seguem algumas considerações acerca do Plano de Ação Avaliações Externas/UFPE:

O assessoramento executado pela Coordenação de Avaliação de Curso de Graduação/DDE (CAGG/DDE), desde 2016, junto aos cursos participantes das visitas avaliativas *in loco* está baseado no Plano de Ação Avaliação Externa/UFPE, que consiste na operacionalização de um protocolo de ações para a avaliação externa. Didaticamente, o protocolo está dividido em quatro etapas, desdobrando-se em ações e atividades para sua efetivação, além da definição do papel dos atores sociais envolvidos, constam as seguintes etapas: 1ª etapa: Abertura do processo de avaliação para reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso, 2ª etapa: Preparatório para preenchimento de Formulário Eletrônico (FE) e avaliação *in loco*, 3ª etapa: Avaliação *in loco*, e 4ª etapa: Discussão dos resultados e monitoramento das ações.

Sara comentou que “as ações são desencadeadas pelo processo de avaliação, principalmente avaliação externa. Se o curso tem uma visita marcada, a depender se é para reconhecimento ou renovação, uma atenção maior é dada a esse curso”. Assim, a importância de se estruturar tais protocolos decorre das experiências vivenciadas ao longo das avaliações.

4.3 Processos de Aprendizagem Organizacional a partir de indicadores de *rankings* universitários

Nesta seção tem por finalidade demonstrar os resultados encontrados no tocante ao atendimento dos objetivos específicos da pesquisa: (a) descrever processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários; e (b) descrever consequências de processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários. Para o primeiro objetivo observou-se a existência de eventos ou situações que impulsionaram os processos de aprendizagem a partir da reflexão coletiva ao longo do tempo. Quanto ao segundo objetivo específico, as consequências resultantes desses processos impactaram a UFPE em diversos níveis da organização, ou seja, o aprendizado construído pela organização pode ser visualizado tanto no nível do indivíduo ou do grupo quanto no nível da instituição, quando assim as ações se tornam institucionalizadas.

4.3.1 Exigências da Internacionalização

A internacionalização do ensino superior deve ser compreendida como um instrumento que promove melhorias na formação e na produção do conhecimento “[...] e envolve não apenas as relações entre países e instituições, mas principalmente as relações entre culturas e entre o global e o local” (UFPE, 2019c, p. 42). Segundo o British Council (2020, p. 8):

A internacionalização é uma ferramenta de mudança e tem potencial para alcançar resultados como o aumento da qualidade no ensino superior, da visibilidade para a produção científica brasileira, da colaboração em pesquisa e inovação e do fluxo de estudantes entre os países.

Considerando as exigências da internacionalização, Stalliviere (2017, p. 19) ressalta que ela “[...] não é mais vista como opção por algumas instituições, mas como um passo necessário. [...] Deve estar no âmbito das políticas e decisões estratégicas dos conselhos institucionais superiores [...] se transformando em uma meta a ser alcançada”. Neste sentido, o PDI 2014-2018, por meio da Análise *SWOT*, apontou como uma das fraquezas da UFPE “a política de internacionalização ainda desconhecida de parte do corpo docente” (UFPE, 2015, p. 25). Diante disso, “implantar uma política de internacionalização” constituiu-se como um dos objetivos estratégicos presentes no PEI 2013-2027, distribuído em 23 ações (UFPE, 2013, p. 29). Nova análise foi realizada, quando da elaboração do PDI 2019-2023, instrumento tático da UFPE, de médio prazo, atualizando esse objetivo para “expandir e consolidar a internacionalização” (UFPE, 2019b, p. 112), contemplando neste objetivo oito ações para fortalecimento da internacionalização na instituição (UFPE, 2019b, p. 123).

Os *rankings* universitários vêm sendo discutidos junto a organismos nacionais, como a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), uma das mais importantes associações latino-americanas que lidam com a internacionalização da educação superior (UFPE, 2019b). Diferentes universidades procuram participar de *rankings* reconhecidos, na área acadêmica e pela sociedade em geral, e acompanham os resultados alcançados nas métricas apresentadas.

Entretanto, os *rankings* universitários recebem diferentes críticas da comunidade acadêmica, sendo uma delas representada pelo escopo avaliativo, ou seja, deveriam contemplar outras estruturas de internacionalização em suas métricas, comenta Rute. Esta respondente salienta que, no quesito da internacionalização, os *rankings* contemplam a publicação, o impacto da publicação e a participação do corpo docente internacional na instituição, ou seja, há percentual bem reduzido em termos de métrica para a mobilidade acadêmica tanto do

docente quanto do discente. Dos *rankings* mais utilizados pela UFPE, o THE Latin America é o que adota em sua metodologia a capacidade que uma universidade tem em atrair graduandos, pós-graduados e professores (THE, 2020). No entanto, *rankings*, como o RUF e o QS Latin America, em sua dimensão da internacionalização, não abarcam outras questões relevantes para instituição, se concentrando nos indicadores de publicação. Com relação a essa restrição, Rute comenta:

Eu acho que é muito limitada a forma como eles observam a internacionalização. Internacionalização não é só publicação, publicação é um dos componentes da internacionalização. Eu acho que para você dizer que uma instituição tirou dois, medir isso somente com um componente da internacionalização, penso ser uma forma estreita, não estou dizendo que não é relevante, é relevante sim a publicação, até para formar parcerias e divulgar nossas potencialidades.

Nesse contexto, a partir dos resultados de *rankings* são realizadas as análises da dimensão da internacionalização, como pode ser observado no relato de Joaquim: “Há indicadores, insumos que compõem cada *ranking* e em todos têm a internacionalização. A pontuação geralmente é de 0 a 100 e a gente tinha uma pontuação baixa, em relação a esse insumo”.

Segundo José “os debates acontecem desde 2012, quando a gestão já vinha com essa lógica que para ser uma universidade relevante ela teria que estar ocupando um espaço internacional”. Novos debates, entre 2014-2015, declara José, fortaleceram a construção do Plano de Internacionalização (PI) 2017-2027, por meio de um trabalho conjunto entre a PROPESQ e a DRI, sendo a direção a cargo desta, levando a UFPE a instituir políticas voltadas à internacionalização nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Isabel comenta a respeito: “houve um grande debate sobre a internacionalização na UFPE que culminou na elaboração de um documento institucional”. “É nesse documento que se explica como as relações com pesquisadores, laboratórios e conteúdos do exterior podem impulsionar a produção acadêmica, o ensino e a pesquisa, mesmo naquelas instituições que pretendem atuar em âmbito local” (BRITISH, 2020, p. 24).

Com base nos relatos de Rute, os debates se fortaleceram em 2017, com a apresentação do plano aos coordenadores do grupo do CCEPE, que fez algumas sugestões, para em seguida, ser apreciado no Conselho Universitário da UFPE, com a aprovação do CCEPE. Para Rute o PI:

Vai além da questão de mobilidade, trazendo outros componentes da internacionalização, internacionalização da pesquisa, internacionalização em casa, internacionalização do currículo, a questão da língua como meio, a questão da tecnologia como meio, normativas no Brasil e na UFPE. Então é um plano mais

macro, aonde o *print* pode entrar nele, outras ações de internacionalização possam ser espelhadas nesse plano.

O PI 2017-2027 considera como documentos estruturadores, o Plano Estratégico Institucional – PEI 2013-2027; Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 e o Projeto UFPE Futuro (2018). No tocante ao alcance de seus objetivos, as ações propostas encontram-se estruturadas em cinco eixos estratégicos e três eixos transversais. Os objetivos e os eixos do PI estão detalhados no quadro 9. Destaca-se o envolvimento de diversas unidades administrativas da UFPE na construção do PI, espelhado em uma corresponsabilidade na execução das ações definidas. Quanto a isso destaca Rute:

O plano foi feito em conjunto. O que é interessante é que em diversos instrumentos de planejamento, como o PEI, ações com um componente de internacionalização têm outros executores além da DRI, estão sempre relacionadas a alguma unidade da UFPE. A gente trata não só estudante, a gente trata a comunidade acadêmica como um todo, técnicos administrativos, professores e alunos.

Quadro 9 (4): Objetivos, eixos estratégicos e eixos transversais do PI 2017-2027 (continua)

Objetivos	
Incorporar dimensões internacionais e interculturais no ambiente universitário, por meio de seus processos de formação, de produção, de trabalho e de convivência de estudantes, professores e técnicos administrativos, ampliando e fortalecendo suas competências de diálogo e troca de conhecimento e cultura com o mundo.	
Ampliar a capacidade de comunicação internacional da comunidade universitária, por meio de promoção de uma política multilinguística para a UFPE.	
Dar visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação, propiciando a cooperação e a construção de redes colaborativas de saberes.	
Fortalecer e adensar a produção do conhecimento e da pesquisa realizada na UFPE, promovendo parcerias e conexões em redes internacionais estratégicas.	
Promover um ambiente intercultural e internacional de ensino-aprendizagem e trabalho, que traga benefícios para o processo de formação de qualidade para todos.	
Eixos Estratégicos	
MOBILIDADE UNIVERSITÁRIA	refere-se à mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e técnicos administrativos.
INTERNACIONALIZAÇÃO DA GRADUAÇÃO, DA PÓS-GRADUAÇÃO, DA PESQUISA, DA EXTENSÃO E DA INOVAÇÃO	refere-se ao conjunto de medidas que levam à ampliação da capacidade de diálogo da comunidade acadêmica com o mundo nos seus processos de ensino e aprendizagem e de trabalho, como o incentivo a cotutelas e duplo diplomas; atração de docentes do exterior; oferta de disciplinas em língua estrangeira; fortalecimento e reconhecimento dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito internacional; incentivos a parcerias múltiplas, nacionais e internacionais; pesquisas e publicações conjuntas; incentivo a atividades pedagógicas inovadoras que promovam o diálogo entre conteúdos e expertises local e global; reconhecimento de componentes internacionais nos currículos escolares e profissionais.

Quadro 9 (4): Objetivos, eixos estratégicos e eixos transversais do PI 2017-2027 (conclusão)

INTERNACIONALIZAR EM CASA	refere-se a ações que ampliem e fortaleçam as possibilidades de trocas de conhecimentos interculturais e acadêmicos prioritariamente ocorridas no ambiente da UFPE, a exemplo do ambiente virtual de aprendizagem que pode ser internacionalizado, salas interativas, e promoção de eventos de caráter internacional na UFPE que privilegiem as trocas de saberes acadêmicos e culturais.
MISSÕES INSTITUCIONAIS E PARTICIPAÇÃO EM REDES	refere-se à presença institucional da UFPE em associações e redes internacionais de ensino superior, em encontros que discutem a internacionalização do ensino superior, divulgando suas competências de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Esse eixo conta com um forte componente de divulgação das capacidades e expertises institucionais e de articulações interinstitucionais.
DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES	de estudantes, professores e técnicos administrativos que estarão envolvidos com a internacionalização universitária, por meio da formação para participação em projetos internacionais e captação de recursos para atividades acadêmicas.
Eixos Transversais	
HABILIDADES EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	com oferta de cursos que estruturem e ampliem a capacidade linguística da comunidade acadêmica;
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E MARKETING INSTITUCIONAL	que promovam, por meio de mídias digitais e meios tecnológicos, o acesso multilíngue às informações sobre a instituição e as atividades universitárias;
REGULAÇÃO	que defina as diretrizes legais para ações de internacionalização institucional.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos objetivos traçados no PI 2017-2027 se consolidam os esforços compartilhados na fase de sua elaboração, elencando os propósitos aos quais se pretende alcançar, destacando peculiaridades do processo de internacionalização que devem ser desenvolvidas. Ao refletirem sobre os eixos estratégicos, foi definido o escopo do processo de internacionalização na UFPE, que não envolve apenas a capacidade de produção científica de uma instituição, mas uma integração das atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação com o cenário mundial. Além disso, foi reforçada a importância da mobilidade acadêmica no processo formativo, incluindo novas formas de atuação, como a internacionalização em casa. Isso se deve ao contexto da internacionalização que tem exigido novos recursos, na tentativa de ampliar o baixo percentual de mobilidade acadêmica presente nas IES. Esses eixos também reconheceram a importância da presença institucional para a articulação da internacionalização entre instituições nacionais e internacionais, com também, o estímulo a participação em projetos para desenvolvimentos das capacidades de estudantes, professores e técnicos administrativos.

Os eixos transversais, por sua vez, surgem com a preocupação de suprir e/ou apoiar o desenvolvimento dos processos propostos pelos eixos estratégicos.

Com o propósito de fortalecer a internacionalização nas IES, a Capes publicou em 2017 o Edital 41/2017 para seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior ou de Institutos de Pesquisa que tenham Programas de Pós-Graduação (PPGs) recomendados pela Capes no âmbito Programa Institucional de Internacionalização – Capes Print. A aprovação do PI 2017-2027 possibilitou que a UFPE participasse dessa seleção. José reforça que as discussões realizadas na UFPE proporcionaram subsidiar o processo de criação do *Print*, por meio da experiência de gestores ligados à UFPE. Para ele, o *Print* vem apoiar as universidades e esse incentivo foi estruturado com base em um levantamento realizado pela Capes, objetivando identificar as formas de financiamento existentes na instituição voltadas à internacionalização. Em decorrência desse diagnóstico foi observado que havia uma pulverização de recursos em todas as universidades pesquisadas. E conclui:

O *Print* vem para quebrar isso, a ideia é que ele vai dar um recurso para a universidade e a universidade vai dizer como ela quer gastar esse dinheiro, se os resultados não forem satisfatórios ela perde a oportunidade de continuar no *Print*. O *Print* é como se fosse, você recebe um *plus* em recursos para se internacionalizar. A gente fez a proposta, foram vinte universidades aprovadas na primeira rodada, a UFPE estava entre as vinte. Universidades grandes ficaram de fora porque continuaram a ficar nesse mesmo sistema de pulverização do recurso e tiveram seus projetos reprovados, e depois refizeram. Conseguiram entrar mais 18 no Brasil todo. Apenas 38 universidades foram aprovadas no *Print*. E a dinâmica do *Print* são projetos apresentados em parceria com pesquisadores de universidades internacionais

Ademais, a internacionalização é uma dimensão que atravessa o ensino, a pesquisa e a extensão, como também a inovação em IES, que agrega essencialmente a formação qualificada tendo em vista as redes de colaboração que são constituídas. Além disso, por meio do Programa Ciência Sem Fronteiras, o Governo Federal investiu fortemente nesta área, possibilitando que a UFPE fosse além da mobilidade acadêmica, proporcionando ganhos para a instituição, como se observa no relato de Rute:

Fez com que várias instituições se interessassem pela UFPE e fosse além da mobilidade acadêmica, procurando pesquisa, ofertando muitas vezes possibilidades de mestrado, doutorado, isso abriu possibilidades para a gente participar de vários Erasmus - projetos da Comunidade Europeia. Eles têm duas categorias: o elaborador da proposta e na outra você é somente um agente executor. Então a gente passou a ser agente proponente também, passaram a convidar a UFPE não só para ser executor, mas também para ser proponente, eu atribuo isso a não só ao Ciência Sem Fronteiras, mas ao trabalho de divulgação que a gente passou a fazer internacionalmente da UFPE. A internacionalização exige a presença institucional em missões internacionais para conexões em rede e divulgação de nossas potencialidades.

Rute ressalta que as dificuldades enfrentadas para a realização da mobilidade estudantil internacional, proporcionadas pelas mais diversas razões, faz com que apenas 2% dos estudantes da UFPE tenham a oportunidade de uma experiência internacional. No intuito de ampliar esse número, a instituição, por meio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e da PROACAD, começou a discutir, em 2016, no contexto da internacionalização do ensino superior, uma nova metodologia de ensino e aprendizagem baseada nas iniciativas COIL (*Collaborative Online International Learning*), GLE (*Global Learning Experience*), VE (*Virtual Exchange*) ou Mobilidade Virtual (MV). Para tanto, representantes da UFPE passaram a frequentar eventos relacionados à temática, culminando no encontro de propósitos comuns com outras instituições de ensino superior no Brasil. Dessa percepção conjunta surge o *Brave – Brazilian virtual Exchange Program* e sua implantação na UFPE pode ser visualizada por meio do quadro 10, de forma resumida (MAIA; DA NÓBREGA; CUNHA, 2019).

Quadro 10 (4): Implantação *Brave*

Ano	Atividade
2016	• A baixa proporção de estudantes em mobilidade estudantil é discutida na UFPE. • A UFPE se apropria do conteúdo da mobilidade virtual em eventos internacionais. • Propósitos e experiências são compartilhados em eventos internacionais.
2017	• Início da 1ª etapa com o projeto piloto, visando à implantação da iniciativa na UFPE. • Cinco professores foram convidados para receberem treinamento da <i>State University of New York – SUNY</i>, precursora dessa metodologia.
2018	• No âmbito do projeto piloto, três disciplinas foram desenvolvidas, uma no CAC e duas no CCSA. • Início da 2ª etapa, com a abertura da primeira chamada pública. O primeiro edital foi aberto para 10 vagas.
2019	• Disponibilização de 13 disciplinas eletivas internacionais no 1º semestre de 2019. • Disponibilização de 10 disciplinas eletivas internacionais no 2º semestre de 2019. • Aprovação da Resolução nº 09/2019 - Regulamenta a oferta de disciplinas internacionalizadas nos cursos de graduação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Fonte: Elaboração própria.

Ressalta-se que o Projeto *Brave – Brazilian virtual Exchange* está inserido na dinâmica da internacionalização em casa (MAIA; DA NÓBREGA; CUNHA, 2019). A internacionalização em casa aponta que as universidades despertaram para outras formas de internacionalizar. “Essa estratégia é definida no plano de internacionalização, que, idealmente, deve ser discutido pela comunidade universitária antes de sua aprovação” (BRITISH, 2020, p. 24). Sua operacionalização, comenta Rute, ocorre por meio da disponibilização de disciplinas com duas salas de aula em funcionamento simultâneo. Uma na UFPE e outra em instituição internacional. Foi uma alternativa que ganhou destaque por proporcionar uma experiência internacional entre alunos de diversos países com culturas e línguas variadas. Sobre o projeto, Rute esclarece:

A gente fez um treinamento com professores. A oferta de disciplinas ocorre em duas salas de aula funcionando juntas, mas cada uma no seu lugar, sem precisar viajar. A gente estruturou em torno dos 17 ODS. A ideia é de que a gente também pudesse introduzir a temática do desenvolvimento sustentável e que pudesse ser ofertado para alunos de mais de um curso, que a gente trabalhasse a interdisciplinaridade nessas disciplinas. É um projeto que das universidades no Brasil, a UFPE foi a pioneira das federais. Além de ser pioneira, do Brasil ela foi a única que fez o processo completo, o aluno faz a matrícula como qualquer outra matrícula em outra disciplina.

Outro aspecto relevante são os reflexos gerados pelo Projeto *Brave* no Enade e na formação de novas parcerias, em que os resultados deste projeto impactam diretamente nos objetivos expostos no Plano de Internacionalização. Práticas pedagógicas são beneficiadas, experiências culturais compartilhadas e há o aprimoramento da língua inglesa. Além disso, há oportunidades de fomento à produção científica entre os envolvidos, pois representa um trabalho colaborativo entre docentes de diversos países. Acerca disso Rute conta:

Eu recebi com satisfação o resultado do Enade 2019 e ouvi coordenadores, professores agradecendo por ter participado do projeto *Brave*, a gente levou o inglês para o curso, levou o espanhol. São os alunos que ganham. Vários professores que incrementam parcerias e possibilidades de internacionalização com novos parceiros, os professores também se envolvem, têm que se envolver conjuntamente. Não estou chamando professor para dar palestra, estou desenvolvendo um módulo da disciplina que vai ser em conjunto com esse outro professor. A gente tem experiências fantásticas, como por exemplo, uma professora da engenharia química trabalhando polímeros, e ela tem alunos de fotografia, tem aluno de design, aluno de administração trabalhando com aluno da engenharia civil, com engenharia alimentar, aluno de design trabalhando com sociologia, essa coisa, essa triangulação, também são bem interessantes.

Ademais, há ações de internacionalização que ampliam para além da mobilidade, permitindo que diversas unidades administrativas da UFPE desenvolvam juntas uma temática específica, a exemplo do LISTO, programa de cooperação internacional, no âmbito do Projeto

Erasmus +, na área de inovação e empreendedorismo, que demandou, segundo Rute, a articulação de docentes envolvidos no projeto, da Diretoria de Inovação e da DRI.

Encontra-se em discussão pela Capes, UFRR e FGV a construção de indicadores vinculados à internacionalização, que podem ser definidos a depender dos modelos de avaliação definidos em Planos de Internacionalização elaborados pelas IES, visando estimular uma cultura de avaliação nesta dimensão. Além da Capes, tal iniciativa repercutirá também nas avaliações realizadas pelos *rankings* e estimulará a elaboração de autoavaliações voltadas à internacionalização. Isso pode ser observado com mais detalhes a seguir:

Para definir metas de internacionalização e estratégias, é fundamental saber de onde se parte e acompanhar o avanço ao longo do tempo. Avaliar-se e ser avaliado é, portanto, um importante exercício de autoconhecimento das Instituições de Ensino Superior (IES), que possibilita entender quais pontos precisam ser trabalhados, tanto nos aspectos relacionados à internacionalização quanto na qualidade da pesquisa (BRITISH, 2020, p. 21).

O estudo dos *rankings* se revela como um insumo para a tomada de decisões estratégicas na universidade. São novos conhecimentos que se colocam à disposição para ampliar ainda mais a qualidade da produção científica, da mobilidade de docentes e discentes, das colaborações internacionais. Neste sentido, Joaquim ressalta: “O Edital Qualis que já é consolidado, em conjunto com o Plano de Internacionalização fortalecerão ainda mais a internacionalização, ajudando no crescimento da qualidade da produção científica”.

Segundo Joaquim, debates estão sendo realizados para ampliar ainda mais as ações vinculadas à internacionalização, como a celebração de parcerias internacionais, para que os indicadores possam no futuro refletir todas as iniciativas que estão sendo tomadas.

4.3.2 Estímulo à Pesquisa Científica

De acordo com os estudos de Santos (2015), com a institucionalização da ciência em meados do século XIX, as universidades se destacam pela produção do conhecimento, em especial pela sua capacidade para a pesquisa. A medição e a avaliação da produção científica são preocupações desde então, revelando que a colaboração internacional tem fortalecido a produção científica nacional.

Há exigência crescente em relação à relevância das pesquisas realizadas pelas universidades. “No Brasil, a visão mais comum de impacto é a relacionada à publicação em revistas e à citação por outros pesquisadores. Uma segunda visão é o impacto econômico,

associado ao registro de patentes ou à adoção dessa patente por alguma indústria” (BRITISH, 2020, p. 43).

A política de incentivo à pesquisa, com base no PDI 2014-2018, voltou-se, nos últimos anos, para a publicação de editais, buscando promover o desenvolvimento científico e social da instituição. Estes editais têm fomentado à ampliação de publicações em periódicos internacionais, buscando maior visibilidade da produção científica, com o apoio, inclusive, de professores visitantes de outros países, com atuações relevantes em suas áreas de conhecimento (UFPE, 2015). Essa política tem possibilitado, ao longo dos anos, a ampliação de “incentivos para a promoção da pesquisa na UFPE contribuindo para a boa colocação da universidade em *rankings* nacionais e internacionais” (UFPE, 2019c, p. 52).

No intuito de fortalecer essas iniciativas, com a aprovação do PDI 2019-2023, a “capacidade de produção científica docente ainda não totalmente utilizada e a importância estratégica da pesquisa para o futuro da UFPE ainda pouco conhecida” foram apontadas, por meio da Análise *SWOT*, como fraquezas da instituição (UFPE, 2019b, p. 25). Isso levou a UFPE a definir como um de seus objetivos estratégicos do seu planejamento, “a promoção de uma análise crítica que impulsionasse políticas propositivas para a pesquisa e a pós-graduação” (UFPE, 2019b, p. 112), com ações voltadas ao “fomento de publicações em periódicos internacionais da produção científica e tecnológica e à consolidação e desenvolvimento de ações institucionais direcionadas à pesquisa e ao aperfeiçoamento da política de contratação de professor visitante” (UFPE, 2019b, p. 134).

No entanto, os baixos índices relacionados ao indicador da pesquisa científica foi o que levou a instituição a repensar suas estratégias de atuação. Salienta-se que a pesquisa científica foi uma dimensão citada por vários respondentes. No início da Gestão (2011-2015) José comenta que foi intensificado o acompanhamento dos *rankings* que ficou a cargo da DAP/PROPLAN. Quando da publicação dos *rankings*, continua José, o Reitor convocava reuniões com a presença de representantes das unidades vinculadas às áreas ranqueadas, a exemplo da PROACAD, PROPESQ e DRI. A reunião iniciava-se com a apresentação dos resultados pela DAP/PROPLAN, com base em um relatório que buscava olhar o passado para estruturar uma análise comparativa, sinalizando as variações nos indicadores.

Todavia, ao observar as classificações, especificamente quanto ao posicionamento em relação a outras instituições, José comenta que em termos de competitividade, é um desafio para as universidades brasileiras serem avaliadas com as universidades internacionais. Segundo ele, as universidades mundo afora são formadas a partir de campos de conhecimento, tornando-se as melhores nesses campos. A universidade brasileira, todavia, contempla todas as áreas,

buscando o desenvolvimento em todas elas. Como consequência, afirma ele, gera-se um descompasso, ou seja, alguns grupos sobem e outros descem e a avaliação no nível da instituição fica prejudicada.

Em 2015, relata José, que diante da visibilidade alcançada por alguns *rankings*, a exemplo do RUF e do THE, o Reitor (Gestão 2015-2019) teve a sensibilidade de constituir um grupo de discussão para estruturar uma avaliação sobre a produção científica existente na universidade. Em decorrência dessa reflexão, José declara:

Era uma realidade. Percebemos que era muito difícil você criar uma perspectiva de negação dos *rankings*. Alguns reitores fazem isso ainda hoje: tiram por menos, negam a importância dos *rankings*. A gente achou que era melhor abraçar e tentar entendê-los. Verificar se os indicadores aumentavam ou não vinculados à boa produtividade. Em 2015, o Reitor contou com o apoio de um professor que cuidava dos dados de pesquisa e dados em geral que funcionavam para os *rankings*, junto à PROPESQ, à PROACAD e à DRI.

Diante dos resultados gerados pelo estudo foi possível identificar lacunas que demandavam melhorias, conduzindo a instituição a direcionar esforços para implementação de diversas ações. Sobre isso, José relata:

Como a universidade poderia direcionar seus recursos fazendo uma reflexão sobre o perfil da nossa universidade, um levantamento de mais de 10 anos sobre o perfil dos docentes, quem estava entrando, quem estava saindo, se tinha melhorado, se tinha piorado, se falava inglês, se não falava inglês, se publicava, se não publicava. Então foi feito um levantamento exaustivo, realizado entre 2015 e 2017, foram 12 anos e a gente teve uma radiografia muito interessante da universidade. E a partir dessa radiografia muitas ações foram desenvolvidas. A gente criou, por exemplo, Resolução nº 02/2018-CCEPE, que colocava exigências para formação de bancas de professor.

Novas sugestões foram agregando os resultados desse estudo, como a reorganização dos investimentos, em especial, pelo reduzido aporte orçamentário no ano de 2015, fazendo com que a instituição focasse em áreas estratégicas, como pode ser observado no relato de José:

Em 2015, a gente teve um corte gigantesco, em torno de 50%, isso fez com que a gente tivesse que focar em áreas estratégicas. A partir dos relatórios que foram saindo, criou-se apenas um edital novo, que foi o de bolsa de produtividade, para alocar recurso para professores que conseguem através de seu desempenho e de seu talento ter a bolsa aprovada no CNPQ, mas a entidade, por falta de recurso, não teve como pagar a bolsa. Então, para todos esses professores que tiveram sua bolsa de produtividade aceita, mas sem orçamento, a universidade alocou um recurso com um valor muito próximo ao da bolsa pleiteada, para que ele pudesse desenvolver o trabalho naquele ano.

Ao longo do tempo, outras análises têm ampliado o processo de avaliação para proposição de novas ações. Outras perspectivas foram utilizadas visando à continuidade dos

trabalhos acerca dos *rankings*. Joaquim conta como esse processo tem ocorrido e como surgem as iniciativas para melhorar os indicadores voltados à pesquisa científica:

Realizamos uma análise comparativa, com base em anos anteriores, verificando a evolução da instituição em relação aos indicadores que compõem o *ranking*. Os resultados são levados para discussão do Reitor e da PROPESQ. Foi verificado que os *rankings* evidenciam que publicamos em termos de quantidade, muito bem, em comparação com as outras universidades de mesmo porte. Mas em termos de citações a gente acaba levando uma queda por conta da qualidade da revista que são publicados nossos artigos.

Diante da situação apresentada, percebe-se que no momento de reflexão, o grupo realiza comparações com outras IES a fim de auxiliar na indicação de ações que impactem os indicadores da UFPE. Com a consolidação das ideias, o grupo sugeriu que os editais que estimulam a publicação em periódicos nacionais e internacionais A1 e A2 tivessem uma continuidade. Após aprovação do Reitor, a partir do ano de 2017, novos editais foram lançados, ou seja, Qualis A1 e Qualis A2, no intuito de subsidiar a produção científica na instituição. A abertura do Edital para professor visitante de curta duração também resultou dessa reflexão em torno de indicadores dos *rankings*, que envolvia parceria com pesquisadores fora do Brasil, comenta Isabel.

Tal proposição corrobora o contido no PDI 2014-2018 que indicou que “os pesquisadores têm recebido apoio para darem visibilidade a sua produção científica e ampliarem publicações em periódicos internacionais. Pesquisadores de outros países [...] também foram selecionados como professores visitantes” (UFPE, 2015, p. 53). No quadro 11, são apresentadas algumas informações mais detalhadas de alguns editais lançados. Ademais, como toda ação que é implantada, o Edital Qualis está sendo monitorado, o que possibilita o surgimento de novos *insights* pelo grupo que se dedica ao acompanhamento dos *rankings*, agregando novas experiências e reflexões. Isso pode ser observado no relato de Joaquim:

Estamos terminando o levantamento do Edital Qualis A1 e A2. É um trabalho que a equipe está fazendo, a gente coleta essas informações através do Currículo Lattes de cada docente e realiza a consolidação dos dados. A gente já vem fazendo esse monitoramento antes do edital, e a partir do edital a gente vai fazer esse comparativo ao final desse levantamento.

A implementação de uma nova política de editais, publicados pela PROPESQ, tem reforçado o desenvolvimento das pesquisas, ainda mais transparente e democrática (UFPE, 2020a). Além desses editais, outros foram lançados, como o Edital para publicação em língua inglesa e o Edital para custeio de publicação em revistas específicas. Com relação a esses, José argumenta:

Outro edital foi focar na publicação em língua inglesa, pois nós temos um *déficit* grande principalmente em algumas áreas específicas, como humanidades, um *déficit* muito grande na publicação em inglês. Esse edital era quase permanente, era lançado duas vezes ao ano, quase fluxo contínuo. Um edital também para custeio de publicação em algumas revistas que, principalmente, em áreas técnicas, cobram para publicar porque para publicação às vezes é necessário rodar o experimento novamente, então eles rodam para ver se o que foi entregue realmente tem sentido, e isso custa dinheiro e essas publicações não custam barato.

A colaboração entre IES no fortalecimento dos indicadores dos *rankings*, também está presente na dimensão voltada à pesquisa científica. Os indivíduos quando compartilham suas experiências agregam novas possibilidades de atuação e aprimoram os seus processos na busca de bons resultados. Quanto a isso, Isabel recorda que nos momentos de discussão foi identificado:

Quais universidades brasileiras nós deveríamos buscar parcerias, com as universidades que estavam acima da UFPE na produção científica, a gente avaliava sistematicamente todo ano de forma comparativa as dez maiores universidades brasileiras. Esse indicador de produção científica era analisado e a gente identificava que a nossa tendência estava de estabilização, enquanto Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná estavam numa derivada positiva, e nós estável, tentando a gente se aproximar dessas instituições. Uma visita foi realizada no Rio Grande do Sul e identificamos que eles constituíram um grupo de assessoria do Reitor para acompanhar os *rankings* e realizar o marketing institucional.

Por fim, Isabel destaca que o sentimento de confiança precisa estar presente durante as exposições das ideias. Diante de problemas identificados, os atores precisam acreditar que determinadas iniciativas devem ser tomadas. Além disso, Davi afirma que é necessário sondar a viabilidade das ações sugeridas e a disponibilidade de recursos para a sua implementação.

Quadro 11 (4): Editas de estímulo à pesquisa científica (continua)

Ano	Editais	Objetivos
2017	Professor Visitante	Possibilitar a permanência, em caráter temporário junto aos PPGs da UFPE, de especialistas nacionais ou estrangeiros de reconhecida competência e liderança em suas áreas de conhecimento que possam contribuir para a consolidação da pesquisa, pós-graduação e internacionalização. Será especialmente estimulada a apresentação de propostas que tenham ao menos uma das seguintes características: seja apoiada pela manifestação explícita de interesse de mais de um PPG da UFPE, dentro de um projeto inter ou multidisciplinar; represente a possibilidade de abertura/consolidação uma área do conhecimento considerada prioritária pela UFPE; inserção de recursos humanos internacionais qualificados com o propósito de estimular o ambiente acadêmico internacional; professor visitante que possuir título de doutor em instituição de prestígio internacional com reconhecida produção científica.

Quadro 11 (4): Editas de estímulo à pesquisa científica (conclusão)

2017	Custeio de publicação	Este edital se destina ao pagamento de custos de publicação de artigos em periódicos. Os manuscritos apoiados através deste Edital deverão ser publicados em periódicos qualificados, exclusivamente, como A1 ou A2 segundo os critérios do sistema Qualis da Capes. Serão considerados apenas os artigos publicados e/ou aprovados para publicação em 2017.
2017	Tradução de manuscritos	Este edital se destina ao pagamento de custos de revisão/tradução de manuscritos para a língua inglesa. Os manuscritos apoiados através deste Edital deverão ter sido submetidos para publicação em periódicos indexados e classificados como A1, A2 e B1, segundo os critérios do sistema Qualis da Capes (http://qualis.capes.gov.br/webqualis/) específico de cada área. Serão aceitas para análise apenas as solicitações de apoio para artigos cuja tradução e submissão tenham ocorrido no ano de 2017.
2017	Qualis A	Visa ao incentivo à publicação de artigos em periódicos de elevada qualificação (classificados como Qualis A1, A2 na Capes) publicados no período de outubro de 2016 a setembro de 2017. Periódico que não conste do Qualis será considerado desde que seja claramente de alta qualidade internacional (conforme explica o edital).

Fonte: Elaboração própria.

4.3.3 Preparação para o Enade

Os atores que participam da gestão da UFPE analisam os diferentes indicadores obtidos pela instituição em suas diferentes áreas de atuação. Devido à importância dos resultados proporcionados pelo Enade na apuração de diversos indicadores de qualidade de educação superior, Moisés relatou que um grupo da PROACAD iniciou um processo de discussão direcionado ao Enade. Sabe-se que um indicador é capaz de sinalizar a necessidade de mudanças, que se desenvolvem por meio dos esforços dos participantes, da proposição de sugestões, da implementação de ações e da análise dos resultados auferidos. Por isso, explica Isabel, que assim que um resultado do Enade é divulgado, os coordenadores de cursos são convocados a uma discussão, sob a condução da PROACAD, com dados previamente analisados pela DAP/PROPLAN.

Um aspecto que incomodava bastante a Moisés era visualizar conceitos inferiores publicados para a UFPE, considerando a importância e a excelência de nossa instituição. Para ele, o Enade não significa apenas matricular o aluno para a realização de uma prova e sim um processo a ser trabalhado, ou seja, o Enade acontece em cada ano, possibilitando que sejam realizadas atividades anuais devidamente estruturadas. Afirma ainda que era preciso compreender que há o ano da prova, o ano da discussão da prova e do recebimento dos resultados e o ano para a construção do plano de intervenção, sendo este o terceiro ano do ciclo.

Seu acompanhamento era uma necessidade, pois representa um importante indicador de avaliação dos cursos de graduação. Ademais, o Enade compõe a avaliação de outros indicadores, como IGC gerado CPC, além de constituir um dos componentes do RUF. Este *ranking* utiliza os resultados do Enade, referentes ao último ciclo que antecede a apuração realizada por ele. No entendimento de Moisés, o RUF é muito relevante, porém, os indicadores gerados pelas avaliações promovidas pelo SINAES são mais importantes.

Ao longo de sua gestão, oportunizando momentos de reflexão com sua equipe, Moisés, com vistas a um acompanhamento sistemático das avaliações, sugeriu ao grupo a criação de protocolos que atendessem tanto as avaliações *in loco* quanto a preparação para o Enade, como pode ser observado em seu relato:

Então, eu demandei, e os colegas colaboradores criaram protocolos. Eu me lembro que fazia as reuniões iniciais, chamando os coordenadores de curso, os colegiados, às responsabilidades. Porque a avaliação precisa ser parte sistêmica do processo e, principalmente, numa instituição importante como a nossa, não é?

O protocolo de avaliação externa foi discutido na seção 4.2. Esta seção dedica-se ao protocolo instituído para o Enade. Inicialmente, destaca-se a atitude proativa e compartilhada de Sara na realização dos trabalhos. Era preciso se envolver, disponibilizar tempo para aprender. Foi observando a prática, apropriando-se de relatórios, participando de reuniões junto à CPA e verificando como as visitas aconteciam que ela desenvolveu seus trabalhos iniciais no ano de 2016. De forma singular, a equipe sempre apoiou em todas as atividades e registrava os acontecimentos. Houve a ampliação dos canais de diálogo entre a CPA, PROACAD e cursos, tendo como foco o fortalecimento da cultura avaliativa institucional (UFPE, 2020b). Segundo Sara, os gestores da UFPE proporcionaram momentos de reflexão acerca da avaliação institucional, em especial dos cursos de graduação. Isso confirma as palavras de João: “era preciso tornar a instituição mais proativa quanto ao Enade, pois se vivenciava sentimentos de negação de toda a comunidade acadêmica” Nesse momento, vem à tona a importância dos *rankings* para a universidade, o que levou a vivenciar críticas com relação à temática e a demandar por um trabalho mais estruturado junto aos cursos de graduação, para que a instituição obtivesse bons indicadores e retornasse à sociedade a qualidade das ações que nela se desenvolviam.

Entretanto, no decorrer da análise dos processos de avaliação interna e externa, e de seus indicadores, muitas vezes, é preciso tomar decisões difíceis, como a suspensão de ingresso em um curso de graduação. Essa atitude tem o propósito de reconduzir os atores a novas reflexões,

que indiquem possibilidades de atuação, vislumbrando melhores resultados em benefício dos estudantes e da instituição. As palavras de Moisés reforçam esse entendimento:

Fruto desse modelo de avaliação, nós suspendemos o ingresso de um curso por um ano. Ele estava numa curva decrescente, sem estudantes. O problema foi levado para a Câmara de Graduação e uma decisão, até onde eu sei inédita na universidade, a Câmara de Graduação decidiu suspender o ingresso no curso.

Nesse contexto, Sara comenta que uma situação que inquietava o grupo de discussão pertencente a PROACAD era a falta de compreensão de que o Enade não é apenas um exame que ocorre de três em três anos, mas sim um processo avaliativo que exige esforços constantes na agenda de um curso de graduação. Havia a necessidade de melhorar a sistematização dos cursos para se preparar para o Enade. Para ela, o Conceito Enade é o principal indicador para avaliação da qualidade do ensino superior.

Uma evidência percebida em suas palavras, ao relatar acerca dos momentos de reflexão que ocorriam entre eles, foi com relação à atitude que deveriam ter diante de estudantes e de professores. Ou seja, era preciso provocar o aluno, bem como estar perto de todos os atores envolvidos nos processos de avaliação, deixando clara a responsabilidade de cada um, para que não ocorressem visitas desnecessárias, apesar destas possibilitarem uma oportunidade para troca de experiências na instituição, comenta Sara.

Assim, foi desenvolvido um protocolo específico, denominado Protocolo Enade (Anexo A), implantado a partir do ano de 2017, com impacto nos cursos de graduação. Sara destaca que para a implantação, houve um fluxo de discussões na coordenação de avaliação dos cursos de graduação, em seguida, o documento foi apresentado a Procuradora Institucional – PI e por fim, encaminhado a CPA para fechamento. O protocolo representa um dos documentos orientadores do processo de preparação para o Enade. Sua realização e avaliação representam um processo contínuo e contém as etapas que foram pensadas para melhor sistematização. O INEP, para a realização do Enade, organiza as avaliações por ciclos. O Ciclo Avaliativo do Enade (Apêndice C) determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados (INEP, 2020). A partir da elaboração de um Plano de Ação Enade 2017, o protocolo foi apresentado aos atores envolvidos, juntamente com seu fluxograma operacional (Anexo B), o qual apresenta um elenco de atividades a serem processadas antes, durante e após a prova. A respeito desses trabalhos iniciais, Moisés descreve:

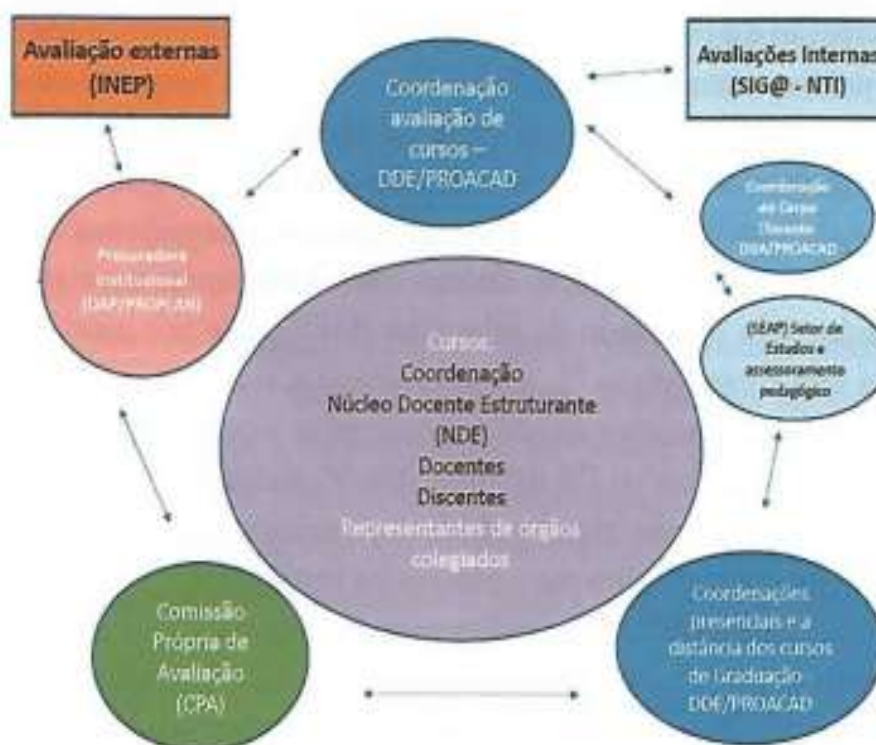
Eu me lembro que tinha uma ação que a gente chamava todos os coordenadores do ciclo porque o Enade ele tem ciclo verde, vermelho e azul. Havia uma reunião principal com todos os coordenadores e a diretoria e a coordenação tocava as outras ações que é chamá-los, discutir o colegiado, visitá-los, solicitar um relatório de

reflexão sobre os resultados, solicitar um plano de intervenção, chamá-los para monitorar esse plano de intervenção um a um.

Diante disso, Sara conta que essas reuniões foram ampliadas ao longo dos anos, possibilitando a articulação de vários atores, os quais foram detalhados na figura 4. Os atores envolvidos nos processos avaliativos dos cursos de graduação são indutores de ações à gestão da UFPE, pois realizam a interlocução sobre diferentes áreas de conhecimento, por meio da prática reflexiva e de um processo dialógico, interativo e conscientizador (FIGUEIREDO, et al., 2019). Sara comenta acerca desses atores:

Tem uma imagem que a gente fez, é bem interessante, é como um satélite mesmo, então o curso é um núcleo e tem os outros atores gravitando, a coordenação de curso de graduação para avaliações de graduação de uma forma geral, a própria diretoria de ensino, a PI, a CPA, o SEAP, e, por exemplo, para o Enade ainda tem uma coordenação extra que é Corpo Discente. Alguns Centros Acadêmicos têm o Setor de Estudos e Assessoramento Pedagógico – SEAP. É um grupo de técnicos que dá suporte a gestão acadêmica. O CAC tem, lá em Caruaru tem. E no CAV, CCSA e CCEN. Eles participam também, porque eram outros grupos tencionando no desenvolvimento dessas atividades de avaliação.

Figura 4 (4): Atores da Avaliação Institucional



Fonte: Figueiredo, et al., 2019, p. 78.

Além disso, é possível verificar que a apresentação dos resultados avaliativos anteriores do indicador Enade serviu como *input* dessas reuniões, promovendo a reflexão dos atores envolvidos nos ciclos. Segundo Moisés os dados servem para nos tornar relevantes e o efeito só será obtido se *rankings* forem levados a discussão. A análise desses resultados favorece a ampliação de conhecimentos, em especial do conteúdo da prova e a forma de se elaborar as questões. E a colaboração de atores externos ao processo enriquece todo o aprendizado acerca do modelo de avaliação. Isso foi observado quando Moisés descreveu a respeito das sugestões de uma professora colaboradora que agregou, em uma dimensão bem singular, as atitudes que precisavam ser tomadas, promovendo novas formas de interação entre os envolvidos.

Eu me lembro que a gente foi vendo coisas muito interessantes no ano de realização do exame. Por exemplo, teve uma professora colaboradora, que aderiu naturalmente, nos chamou a atenção que, sendo a prova do Enade uma escala, é preciso que nossos alunos estejam acostumados a responder as questões, que são questões do ENEM, que podem ser substituídas, porque ela é uma escala, aí essa professora deu várias conferências para a gente, eu acho que ela é do Secretariado. Convidamos essa professora para visitar os cursos, para mostrar como as questões eram feitas, o detalhe técnico da prova.

Com vistas ao acompanhamento sistemático, reza no protocolo que para dar início aos preparativos para o Enade, considerando o ano de realização da prova, deve-se aguardar a publicação da portaria emitida pelo Ministro da Educação instituída ano a ano. Em seguida, são realizadas as reuniões de orientação e repasse de tarefas aos cursos, como questionários e roteiro para análise de resultados anteriores. Voluntariamente, alguns cursos também apresentam um plano de trabalho, declara Sara. Ainda afirma que é solicitado *feedback* aos cursos para verificação das intervenções que serão realizadas e a definição do plano de ação para o ano corrente. A trajetória de trabalho que foi se desenvolvendo se deu de forma colaborativa com diversos níveis da instituição, como pode ser observado no relato de Moisés:

A gente passou a ter uma dinâmica que o Enade é todo ano, e aí, tinha uma primeira reunião comigo, depois tinha reuniões com grupos da diretoria de ensino, a coordenadora de avaliação, foram criados protocolos, tinham que criar planos de intervenção, nós chegávamos perto dos cursos, mostrávamos as deficiências que eles precisavam superar.

Um dos desafios é a aceitação por parte das coordenações de curso em apropriar-se para o Enade como uma estratégia para melhoria da qualidade do seu curso, utilizando-o como ferramenta de planejamento e gestão acadêmica, quanto aos aspectos pedagógicos e suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (UFPE, 2019d). Acerca disso, Sara comenta da possibilidade de se refletir quanto à forma e ao conteúdo das provas que são elaboradas pelos

curiosos, na tentativa de aproximar os estudantes do processo avaliativo que irão participar. E ainda menciona:

Na prova do Enade você vai ter que resolver juntando interdisciplinarmente para dar uma solução. Então, alguns cursos já adotam o modelo de questão do Enade, a questão que já foi utilizada no Enade como proposta de avaliação, então, isso em torno da questão avaliativa, há toda uma reflexão do plano de ensino, das disciplinas que são ofertadas, o perfil do curso em relação ao perfil da prova. A prova é um reflexo das DCN do curso, então se eu estou muito divergente da prova é porque eu estou muito divergente das DCN do curso, então isso tem um impacto pedagógico.

Salienta-se que foi desenvolvido um fluxograma operacional (Anexo B) como parte integrante do protocolo. Com base no protocolo, a depender do momento ou ciclo no qual o curso se encontra, ele está executando uma determinada etapa desse fluxograma. Em cada etapa há documentos para análise e é proporcionada uma diversidade de ações/interações com atores que podem variar a depender do ciclo avaliativo no qual a instituição se encontra, comenta Sara. Os atores que participam do processo estão presentes em várias áreas da instituição, pois cada curso contém suas demandas, sugestões e abertura para novas possibilidades.

De acordo com o protocolo, a etapa 1 (E1) representa a abertura do processo de avaliação. Nessa etapa são realizadas as seguintes atividades: convocação da 1ª reunião de orientação para discussão dos resultados anteriores; construção de parecer sobre o curso; etapas operacionais quanto à inscrição e uso do sistema, elaboração de um plano com ações estratégicas para a realização do Enade do ano corrente. A etapa 2 (E2) acontece o preparatório à realização do Enade com novas reuniões para enquadramento do curso e apresentação do parecer e planos de ação. Na etapa 3 (E3) trata da realização do exame. Na 4ª etapa (E4), pós Enade, serão realizadas análises preliminares sobre a prova e o monitoramento das ações propostas. A 5ª e última etapa (E5), já com os resultados divulgados, inclusive dos indicadores CPC e IGC, haverá uma avaliação geral e são fornecidas as diretrizes para execução do Plano de Ação Enade.

Figura 5 (4): Visão da avaliação sistêmica



Fonte: Elaboração própria

A figura 5 foi estruturada com base na avaliação trienal e sistêmica conforme disposto no fluxograma operacional (Anexo B). Levando em consideração a distribuição anual para os Grupos: I (2016/2019/2022); II (2017/2020/2023) e III (2018/2021/2024), indicando nesses o ano em que os estudantes realizarão a prova, conclui-se: (1) Em 2017, o Grupo I, que realizou a prova em 2016, estará executando a etapa 4. Essa etapa é de avaliação pós Enade, enquanto se espera a divulgação dos indicadores; para o Grupo II estará cumprindo as etapas 1, 2 e 3, que representam etapas preparatórias para a realização do exame, bem como, será o ano de sua realização. Para o Grupo III, que realizou a prova no ciclo anterior, estará na etapa 5, uma fase de planejamento, onde será elaborado o plano de ação para o ano seguinte. Em 2018, por sua vez, o Grupo I estará na etapa 5, o Grupo II, na etapa 4 e o Grupo III, nas etapas 1, 2 e 3. Por fim, em 2019, o Grupo I estará nas etapas 1, 2 e 3, o Grupo II, na etapa 5 e o Grupo III, na etapa 4.

O protocolo visa estimular uma cultura avaliativa dos cursos de graduação na instituição por meio da construção de um plano de ação por curso a cada ciclo avaliativo. Como disse Moisés: “uma avaliação sistêmica que permite um processo a ser trabalhado a cada ano, ou seja, o ano da prova, o ano dos resultados do Enade e sua discussão e o ano da execução do plano de intervenção”.

Assim, Sara revela que outro grande desafio é o da sensibilização, a exemplo do questionário da avaliação da universidade preenchido pelo estudante. Segundo ela, “não é induzir o aluno a responder tudo bom, é para que o aluno tenha o entendimento do que ele está respondendo”. O estudante tem papel importante nesse processo. Ele é o beneficiário direto de todo esforço que é realizado pela instituição para a sua formação. Ao emitir sua opinião por meio do preenchimento desse questionário, ele estará colaborando para a construção de melhorias para toda a comunidade acadêmica. Sobre isso Sara discorre: “precisamos ouvir o aluno a respeito do que ele vê sobre a universidade, a aula, a organização didático-pedagógica e a infraestrutura, para que as demandas cheguem aos gestores e os auxiliem na tomada de decisão”. Além disso, continua Sara, o trabalho de sensibilização corrobora para o entendimento de que o Enade é 75% da nota do CPC, ou seja, trata-se de importante indicador da qualidade da educação superior. Devemos sempre provocar o aluno para que ele se sinta parte do processo, comenta Sara.

Isabel enfatiza que a falta de interesse dos estudantes em realizar a prova do Enade induziu esse processo de sensibilização, a partir de 2016, por meio da valorização das atividades que envolvem a avaliação dos cursos, como pode ser observado em seu relato:

Nos últimos quatro anos houve uma ação efetiva para que os alunos entendessem que deviam fazer o Enade, que dá o conceito do curso. Ele fazer com o interesse que ele tem do curso ser bem avaliado. O aluno deve ter essa preocupação. Quando a mídia publica que os cursos da UFPE estão diminuindo a qualidade, tudo isso repercute negativamente na sociedade.

Para que o processo de avaliação seguisse seu fluxo era preciso que os envolvidos tivessem a disponibilidade em atender protocolos, participar de reuniões, de partilhar experiências. Então a cada ano, a Coordenação de Avaliação dos Cursos de Graduação divulga, em ícone próprio da página eletrônica da Pró-Reitoria, os documentos norteadores do processo Enade. Isso inclui o Plano de Ação Enade /UFPE, um instrumento de orientação que as coordenações de curso podem se apoiar para elaboração de seus planos. Para o ano de 2020 consta o Plano de Ação Enade /UFPE 2020 – Ano 2, no sentido de propor algumas ações de curto prazo aos atores envolvidos e auxiliar os cursos na elaboração de seus planos de ação (UFPE, 2020c), conforme segue:

1. Sensibilizar e orientar os estudantes que vão fazer o Enade 2020, com ênfase: a) no preenchimento do questionário do estudante; b) para fazerem a prova querendo obter boa nota; 2. Sensibilizar e orientar os professores que estão ministrando disciplinas aos alunos concluintes para os incentivarem a levar a sério o Enade; 3. Criar estratégias inovadoras e participativas à preparação e 4. Sensibilizar e orientar os coordenadores dos cursos que vão fazer o Enade 2020 no preenchimento do questionário do coordenador, que tem por objetivo coletar informações que permitam caracterizar o perfil tanto de gestores quanto dos projetos formativos das áreas participantes do Enade.

Como resultado dessa sensibilização, fruto também de um trabalho em conjunto com a CPA e a Pró-Reitoria de Comunicação Informação e Tecnologia da Informação (PROCIT), Sara destaca que muitas iniciativas foram realizadas pelos cursos, envolvendo a compreensão e o sentimento de pertença que permeia o processo de avaliação do Enade, como pode ser observado em seu relato:

Cursos que nunca tinham feito nada, realizam agora uma lista de discussão no *whatsapp* e manda provas antigas. Cursos que fizeram projeto de extensão com preparatório, com aulão, com oficinas de trabalho. Foi uma grande sensibilização. Demonstrar que o estudante da UFPE conhece os temas abordados. Teve curso que esteve presente no dia da prova, para dar os cumprimentos aos estudantes. Em 2017, a gente começou a ter material publicitário sobre isso, trabalhando junto a PROCIT. Cartaz, folheto, fora a comunicação via mídias. Em 2018, a gente também tinha material, sendo mais digital.

As atividades contínuas de mobilização tendem a motivar inclusive outros estudantes que ainda não estão habilitados à realização do exame. Ao longo do curso eles visualizam a todo momento ações de conscientização e preparação para as avaliações, e isso tende a

favorecer toda uma cultura de comprometimento com o seu aprendizado e com os resultados da instituição. Neste sentido, Sara lembra: “tinha cartaz no restaurante universitário, então além do curso que participaria dos exames, os outros alunos também começavam a perceber que existe esse processo na UFPE e que um dia poderá participar”.

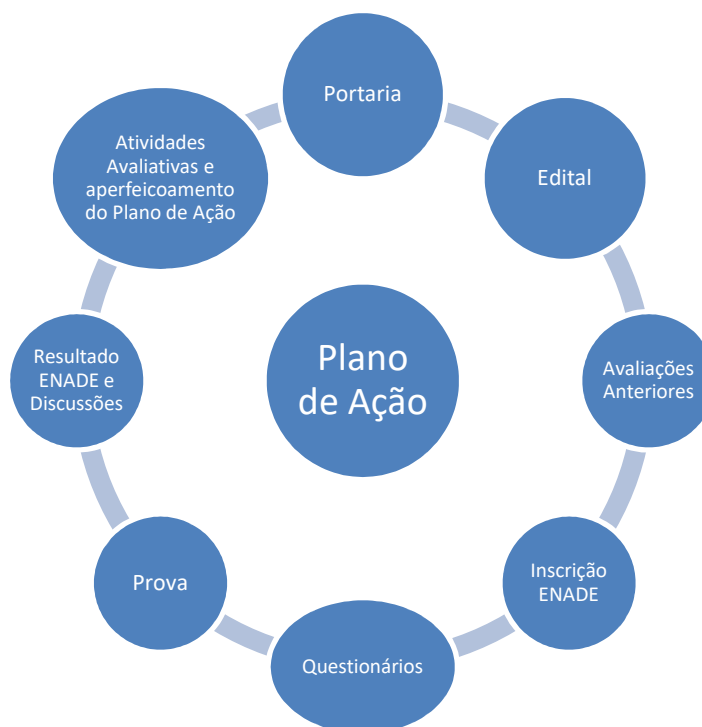
Sara acredita que o “olhar diferenciado pelo Enade” ao longo dos últimos anos, envolvido numa dimensão social perpassada pelo propósito compartilhado, foi essencial para o alcance dos resultados obtidos recentemente pela instituição. Nesse sentido, concorda Joaquim:

Houve um resultado reflexo dessas ações voltadas ao Enade. Só pelo fato que 90% dos alunos que eram concluintes, eles compareceram e fizeram a prova. Tivemos casos anteriores em que 50% da turma não compareceu na prova e isso prejudica muito no conceito final do curso. Mas eu sei que existe essa ação de motivação ao coordenador, inclusive com a colaboração da CPA. Ela chegou mais junto aos coordenadores, começou a acompanhar as visitas *in loco* quando o curso era mal avaliado pelo Enade. Antigamente a Reitoria pegava os dados dos concluintes no sistema acadêmico e lançava no Enade, e o aluno é que tinha que completar suas informações. Hoje existe uma ação onde coordenadores recebem essa lista, onde eles incluem as informações. Houve um trabalho que melhorou essa logística em relação à inscrição e ao incentivo ao aluno.

Segundo Sara, a coordenação do curso é o principal ator do processo de avaliação. Assim, enfatiza-se a importância dela se articular com os demais atores envolvidos, promovendo críticas e sugestões, como também, a compreensão da importância da realização de um trabalho prévio com atenção as etapas do processo avaliativo dos três ciclos do SINAES, que envolve planejamento, orientação, partilha, execução e acompanhamento, como pode ser observado na figura 6, que vem demonstrar que essas etapas acontecem em todos os eventos norteados pelo Plano de Ação Enade/UFPE elaborado para fins de suporte aos coordenadores de curso no acompanhamento do processo Enade.

O Plano de Ação 2020 Enade/UFPE (ano 2), por exemplo, está estruturado assim: identificação dos principais atores envolvidos nos processos regulatórios; importância do Enade no Plano de Ação UFPE; Avaliações anteriores; protocolo e fluxograma operacional. No momento da entrevista, Sara destacou que esse protocolo se encontra em uma fase de revisão, na tentativa de estabelecer um papel melhor de cada ator no processo.

Figura 6 (4): Eventos norteadores do Plano de Ação ENADE/UFPE



Fonte: Elaboração própria

Assim, todo o esforço em aprimorar o modelo de avaliação sistêmico e sua execução, tem trazido resultados favoráveis à instituição. Nesse aspecto, Sara declara:

A gente teve uma melhoria, e, inclusive, esse ano foi muito boa. Muitos cursos tiraram 5, em 2019, que se publica em 2020. Medicina Caruaru, outro curso de Caruaru tirou 5, acredito que Engenharia Civil. Dois cursos no CAV e os dois cursos de Nutrição obtiveram nota 5. O curso de Fonoaudiologia, 5. Mas houve uma melhora e tem um mínimo com nota 3. No CPC, a gente que teve um ou dois eventos com nota 2 de 2016 até agora.

Moisés revela que quando os resultados desse esforço começam a surgir, gerando visibilidade para a instituição, é natural que a aproximação com outras instituições ocorra, a fim de que se conheçam as estratégias definidas para o sistema de avaliação da UFPE, proporcionando a troca de experiências ainda maior e consequentemente novos aprendizados. Foi o caso, segundo ele, das trocas de protocolos, textos, modelos e resoluções durante as visitas de docentes e técnicos administrativos oriundos da Universidade do Rio Grande do Norte; da Universidade do Espírito Santo e da Universidade de Brasília.

4.3.4 Mudança no modelo de gestão do curso de Medicina Recife

A Resolução nº 3 de 20 de junho de 2014, emitida pela Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Medicina (BRASIL, 2014). Com base nos estudos de Ferreira et al. (2019, p. 3), “os Cursos de Graduação em Medicina de todo o Brasil têm envidado esforços na direção da reestruturação e readequação de seus currículos para o atendimento ao que preconiza as novas DCN”. Quanto ao prazo para implementação foi definido, conforme artigo 38 da resolução, que “para os cursos iniciados antes de 2014, as adequações curriculares deveriam ser implantadas, progressivamente, até 31 de dezembro de 2018”. Esta norma também exigiu que as IES desenvolvessem instrumentos para acompanhamento das condições de ensino, como pode ser observado em seu artigo 32:

O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, bem como desenvolver instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a dinâmica curricular definidos pela IES em que for implantado e desenvolvido (BRASIL, 2014).

A UFPE tem promovido inúmeras discussões desde então, no intuito de propor ações e melhorias na sua infraestrutura física visando viabilizar o atendimento dessas diretrizes, destacando-se a construção da nova sede do curso de Medicina Recife, inaugurada em março de 2017, bem como a atualização do seu Projeto Pedagógico em 2019, com trecho a seguir destacado:

O Curso de Medicina da UFPE entende que são várias as frentes de trabalho que se engajam na luta por um curso inserido no tempo e na sociedade atuais, sem a perda de sua referência, entre elas: adequação às normativas do MEC e pleno funcionamento da sua nova sede. A nova sede atende aos anseios da nossa comunidade acadêmica recuperando a identidade física e funcional do curso. Contempla ambientes para práticas com laboratórios integrados, salas de tutoria, espaços de convivência para alunos e professores, salas de avaliação das práticas, implementando um modelo pedagógico construtivista (UFPE, 2019e, p. 11).

Em paralelo a esta exigência contida na resolução, estava em discussão na UFPE, desde 2014, a estruturação de um modelo de acompanhamento sistemático das avaliações dos cursos de graduação, especificamente com relação às condições de ensino, o que culminou na publicação da Resolução nº 10/2017-CCEPE e na criação de um Protocolo Externo de Avaliação Externa. Além disso, a partir de 2016, em continuação aos debates que vinham

ocorrendo na UFPE, quanto às avaliações interna e externa, incorporou-se a preocupação com os baixos rendimentos obtidos no Enade. Vários atores ligados a PROACAD identificaram que o Enade é um processo que ocorre a cada ano e como tal precisava ser acompanhado periodicamente, com atividades antes, durante e após a prova. Para tanto, foi criado um Protocolo Enade, em 2017, que orientou os cursos de graduação a elaborarem seus planos de ação para as diversas etapas que constituem o processo do exame, com inúmeras ações de sensibilização e informação, conforme foi exposto na subseção 4.3.3.

No entanto, com a realização do Enade 2016, o Curso de Medicina Recife foi um dos cursos que não obtiveram bons resultados. O baixo conceito obtido por esse curso, agregado à necessidade de reformas no projeto pedagógico do curso, induziram os gestores a repensar o modelo de gestão adotado. Sobre esse ponto, Sara revela:

No ano de 2016 houve um gatilho que o curso de medicina da UFPE tirou nota 3, no Enade e no CPC 3, então isso levantou uma questão dentro do curso de necessidade de revisão. Se montou uma comissão do curso, com assessoramento da PROACAD, onde foi trabalhado além dos dados das avaliações anteriores, todas as questões do curso. Então esse grupo trabalhou, investigou várias possibilidades, entrou em um entendimento. Teve seminário, um trabalho com grupos de estudantes, se levantou junto aos estudantes instrumento de avaliação, essa questão junto aos professores, e se identificou que uma das possibilidades para mudança seria um novo modelo de gestão para o curso, o Centro de Ciências Médicas.

O indicador Conceito Enade sinalizou que algo não estava bem, impulsionando reflexões em busca de mudanças na instituição. Percebe-se pelo relato de Sara que este indicador possibilitou que discussões fossem realizadas sobre a importância e o conteúdo das avaliações do curso de Medicina. De acordo com o Moisés havia uma necessidade de repensar o curso de Medicina do Campus Recife e adequá-lo às diretrizes do MEC.

A estratégia realizada para atender o projeto pedagógico foi a mudança de estrutura, a fim de melhorar a avaliação do curso de graduação em Medicina, comenta Marta. Ela afirma que as discussões quanto à reformulação do Estatuto da UFPE, ocorridas ao longo de 2011 a 2018, induziram de certa forma uma reflexão nas estruturas organizacionais da instituição. Ele trouxe uma força no sentido de focar nos cursos em detrimento dos departamentos. O Novo Estatuto foi publicado em 29 de outubro de 2018. E continua:

A estrutura organizacional tem a ver com a estratégia, ou seja, você muda, melhora, redesenha uma estrutura organizacional a partir da estratégia, o que é estratégico para a instituição, então a estratégia e a estrutura organizacional têm muito a ver com os resultados obtidos por qualquer organização.

Moisés comenta que o Reitor designou uma comissão a qual foi constituída por representantes de cinco grandes áreas da medicina. Houve várias reuniões, para que fossem construídas ao longo dos relatos, percepções e evidências, que dessem robustez ao arcabouço que seria entregue ao Reitor para apreciação. A comissão fez todo um apanhado, estruturou o documento, para em seguida realizar um debate junto ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), aos colegiados e departamentos.

Com base nos relatos de Marta, essa comissão estava sob a coordenação da PROACAD e foi destinada a realizar um processo de argumentação, na tentativa de romper resistências e unificar a visão. Ela conta que a comissão realizou seu trabalho durante um ano aproximadamente. Marta ainda afirma:

essa comissão foi importante porque tinha grandes lideranças, muitos professores já se convenceram dessa necessidade e isso foi parte não só para construir uma proposta, mas uma mudança na estrutura. Essas pessoas atuaram positivamente nas mudanças. Foram necessárias grandes reuniões em cada um desses departamentos e a partir daí o convencimento, alguns foram mais resistentes outros menos resistentes, mas isso foi fundamental para se fazer uma mudança em torno de um consenso.

Moisés relata que precisava de uma reorganização na estrutura administrativa do curso para que todo o grupo trabalhasse em prol do curso de medicina. As sugestões seguiam com modelo de organograma, estrutura decisória e tantas outras recomendações. Com a finalidade de estruturar o documento que estava sendo elaborado pela comissão, ele afirma que foram realizados seminários com os estudantes, dos quais resultou em um documento de mais de 500 páginas, tornando-se um subsídio. “Fizemos diversas escutas com os vários atores envolvidos. Para que o objetivo fosse alcançado, foi essencial o diálogo”. E continua: “o que eu levava para os professores da medicina eram os *rankings* e os resultados dos testes”. Eles refletiam com base nos relatórios elaborados pelo INEP, com resultados de indicadores de qualidade como Conceito Enade, CPC e IGC e classificação realizada pelo RUF. Além desses instrumentos, eram analisados os dados das avaliações internas inerentes às condições de ensino.

Encerrados os encontros, Marta relata que foi elaborado um documento para o debate, aconselhando o Reitor acerca de medidas que poderiam ser tomadas para a reformulação do modelo de gestão do curso. Segundo Moisés “a ideia era que a comissão pudesse fazer uma espécie de proposta ‘olha, esse é um possível caminho’, uma estrutura mínima deve ser essa”. O documento contendo as recomendações e uma proposta de modelo de gestão foi analisado, em um segundo momento, por um novo grupo ligado ao Gabinete do Reitor, constituído para trabalhar diretamente na modificação da estrutura, estabelecendo o novo modelo de gestão para

o curso de Medicina Recife. Em seguida as discussões seguiram para os departamentos a fim de sensibilizar os indivíduos, conclui Marta.

Moisés conta que em 2017 foi instruído processo administrativo e contou com a apreciação da Procuradoria Federal. Após ajustes o documento retorna ao centro, novas discussões são promovidas e mais uma sugestão é lançada, decidindo-se pela constituição de áreas acadêmicas, importante para o bom andamento do curso e cumprimento das exigências do MEC. Para ele, na área acadêmica:

se define conhecimento, método, técnica, agregação de saberes e competências, a gestão administrativa do docente fica a cargo do centro, área acadêmica é lugar de nucleação de competências, de saberes, de reflexões da área da qual ela tenha abrangência.

Após entendimentos decidem pela criação do Centro de Ciências Médicas e segue para a votação no Conselho Universitário. Segundo Moisés, “o propósito era de ir ao encontro de uma gestão pública cada vez mais eficiente”. Sara reforça que uma das questões em debate tratava da identidade do curso e isso é compreendido por Marta quando afirma:

Foi possível ver de forma estratégica a área acadêmica, então com a questão da criação do centro trouxe para o primeiro nível de importância o curso de graduação e os cursos de pós-graduação e interação com o hospital das clínicas, criando coordenação de pesquisa, a extensão mais voltada para importância para colocar o curso de graduação como estratégico, a área acadêmica estratégica, essas questões específicas do curso.

Contudo Moisés comenta que era preciso reformar administrativamente o curso e ao se reportar aos *rankings* do Curso de Medicina comenta que “em três ciclos do Enade, ou seja, uma década, nosso curso de medicina em Recife era o 14º curso melhor avaliado no Brasil e em uma década ele passou a ser o 76º. As adaptações eram necessárias, caso contrário, poderia ocorrer de ter que suspender o ingresso dos alunos no curso para readequação, como prescrito nas orientações do SINAES. O propósito era obter um ganho maior para os estudantes e para a instituição. E foi o que ocorreu. Mediante esforço coletivo, foi divulgado o Conceito 4 no Enade 2019 para o Curso de Medicina de Recife. Apesar de um sentimento de discordância com relação ao modelo avaliativo do Enade, é importante entender que a universidade pública é submissa a normas e avaliações. Diante disso, o esforço é de adaptação, de melhorar processos, de propor novas sugestões.

Entretanto, os momentos de reflexão são capazes de gerar sentimentos tanto de dúvida quanto de confiança. Isso era muito importante para que novas sugestões fossem promovidas e conhecimentos solidificados. Isso se torna bem claro quando Moisés relata: “Qual é a garantia

que vocês têm que isso vai funcionar? Eu não tinha, eu não sei se vai funcionar. Eu acredito que vai ficar melhor do que como está. Era isso que eu dizia na reunião.”

Ademais, Moisés relata que teve a oportunidade de colaborar na constituição do Curso de Medicina de Caruaru, que pôde nascer nos moldes das diretrizes definidas em 2014 pelo MEC. Segundo ele, o curso possui matriz curricular e objetivos pedagógicos diferentes do Curso de Medicina Recife e foi aparelhado com o que havia de melhor em tecnologias nacionais. Além disso, houve um processo extenso de discussões para que ele fosse constituído da melhor forma, alinhado às ações promovidas pelo Protocolo Enade, exposto anteriormente. A UFPE e toda a sociedade se beneficia com o esforço da comunidade acadêmica, sendo divulgado o Conceito 5 para o Curso de Medicina de Caruaru no Enade 2019.

5. Discussão dos Resultados

Este capítulo tem por objetivo demonstrar as contribuições deste estudo quanto ao processo de aprendizagem organizacional a partir de indicadores de *rankings* universitários, interpretando os resultados obtidos à luz dos ensinamentos teóricos.

Diante da visibilidade alcançada pelos *rankings* universitários, os gestores da alta administração da UFPE estimularam a condução de reuniões para compreender aspectos relacionados aos indicadores. Essas reuniões se intensificaram a partir de 2012, proporcionando momentos de reflexão com diversos gestores de áreas de atuação da UFPE. Com a responsabilidade de coletar e de analisar preliminarmente os resultados apresentados pelos *rankings*, a DAP realizava o monitoramento e ampliava os estudos acerca da temática, elaborando relatórios para apreciação em reunião convocada pelo Reitor. Os gestores vivenciavam nessas reuniões um sentimento de inquietação ao visualizarem os resultados presentes nos indicadores da UFPE, levando-os a refletir sobre os problemas sinalizados, traçando diretrizes iniciais as quais indicaram as áreas que demandavam da instituição a implementação de novas práticas. Em seguida, esses gestores desencadearam outras discussões em suas unidades de origem, focadas nos indicadores específicos relacionados à área de atuação, intensificando assim, as ações voltadas para alcance dos propósitos da instituição.

O trabalho que vem sendo desenvolvido para monitoramento dos *rankings* é resultado do posicionamento da gestão que percebeu a importância dos indicadores como uma ferramenta de aprendizagem organizacional. Esse acompanhamento parte da análise comparativa, de um estudo que possibilita identificar, ao longo dos anos, fortalezas da instituição e sinaliza as áreas que demandam melhorias. Neste sentido, o passado norteia as condutas do presente quanto ao que foi compreendido. “Com base na reavaliação de uma experiência passada, a reflexão leva a uma melhor compreensão de uma experiência e permite derivar implicações, conclusões ou lições aprendidas” (KNIPFER et al., 2013, p. 38). A comparação também é interorganizacional, pois permite identificar convergências e divergências entre instituições de ensino superior, abrindo espaço para novas experiências.

Os ensinamentos de Dewey (1959, 1976) contribuíram, de forma significativa, com o desenvolvimento desta pesquisa, com os estudos da AO por meio da experiência e do pensamento reflexivo. A aprendizagem é fruto de encontros contínuos entre indivíduos em ambientes que favoreçam a troca de experiência (ELKJAER, 2013, p. 91). Dewey (1976) ensina que o processo de aprendizagem acontece ao se percorrer o sentido da organização e de que

forma poderá alcançá-la com base na experiência. O pensamento proporciona a realização de atividades planejadas baseando-se nos propósitos previamente definidos (DEWEY, 1959). É importante direcionar os esforços ao atendimento desses objetivos, que têm a função de orientar “o processo do ato de pensar”, partindo da identificação da “natureza do problema” a ser resolvido (DEWEY, 1959, p. 24). O pensamento reflexivo de Dewey (1959) ordena as ideias diante de situações inquietantes e está direcionado a atender uma necessidade, a solucionar uma dúvida ou problema.

A preparação para o Enade se apresentou como uma situação que demandava melhorias. Havia um incômodo ao visualizar os conceitos baixos obtidos no Enade. No quadro 12, a situação problemática que impulsiona a reflexão e a solução do problema, não constituem fases do pensamento reflexivo, mas foram inseridas no quadro para melhor apresentação. “O processo de interação com o ambiente constitui a estrutura da experiência” (DEWEY, 1959, p. 44), que leva a identificar que a natureza do problema estava na inexistência de uma abordagem processual, que subsidiasse os momentos de discussão quando da divulgação dos resultados dos indicadores. A experiência vivenciada ao longo das discussões conduziu a necessidade de ir ao encontro da funcionalidade e do sentido desse indicador, para que melhorias pudessem ser propostas. Os estudos de Strauss e Corbin (2018) também são reforçados ao afirmarem que diante de uma situação problemática, os indivíduos interagem e buscam soluções, em um processo de ação/interação. Para Boud e Hager (2012) quando os indivíduos refletem juntos há aprendizado coletivo que afeta diretamente a organização.

A aprendizagem ocorre por meio da prática em ambientes de trabalho diante de problemas que são vivenciados, não apenas pela aplicação de conhecimentos e sim pela participação. A aprendizagem surge naturalmente ao acessar a experiência dos colegas, pois a prática revela o que e como as pessoas vêm desenvolvendo seus trabalhos. (BOUD; HAGER, 2012). Destacam-se as atitudes que impulsionaram a fase inicial das discussões que levaram a criação do Protocolo Enade. Sara quando tomou a iniciativa de compreender o problema, colocou-se à disposição para aprender, a observar a prática, a se apropriar de relatórios e a participar de reuniões. Segundo Dewey (1959) há um desejo pessoal do ator que pode ser encontrado em suas atitudes e essa disposição se relaciona ao método de investigação mais adequado adotado por ele.

Quadro 12 (5): Pensamento reflexivo e criação do Protocolo Enade (continua)

Fases	Achados	Relato do respondente
Situação problemática	Baixos conceitos dos cursos de graduação no Enade	“me incomodava bastante visualizar conceitos inferiores publicados para a UFPE, considerando a importância e a excelência de nossa instituição” [Moisés]
Identificação das condições	Críticas aos indicadores Tensões Relatórios comparativos	“a falta de interesse quando você fala de <i>ranking</i>, há um preconceito, uma crítica, visão mercadológica. Então sempre se teve, se tem uma certa barreira.” [Sara] “Fruto desse modelo de avaliação, nós suspendemos o ingresso de um curso por um ano. Ele estava numa curva decrescente, sem estudantes. O problema foi levado para a Câmara de Graduação e uma decisão, até onde eu sei inédita na universidade, a Câmara de Graduação decidiu suspender o ingresso no curso” [Moisés] “levavam os relatórios do próprio Enade que tem todo um apurado, por pergunta, questionário. Tem o relatório institucional e os relatórios por curso” [Sara]
Intellectualização	Inexistência de abordagem processual Necessidade de conscientização	“todo ano é ano de Enade, o Enade não é só o ano da prova, trabalhar com os coordenadores, instrumentalizá-los, chamá-los” [Moisés] “precisava de um trabalho para sensibilizar e entender que o Enade, a nota mesmo do curso é CPC, mas 75% da nota do CPC vem do evento Enade” [Sara]
Ideia-guia ou hipótese	Mudança na forma de pensar do Enade. Cada ano é um processo a ser trabalhado. Vislumbra-se a possibilidade de se estruturar atividades a serem trabalhadas continuamente	“havia uma necessidade de melhorar a sistematização dos cursos para se preparar para o Enade. Compreender que o Enade não é apenas um exame que ocorre de 3 em 3 anos, mas sim um processo avaliativo que exige esforços constantes na agenda do curso” [Sara]
Raciocínio	Surge a ideia de se criar um protocolo para o Enade, para que fosse desencadeado um acompanhamento sistemático das avaliações.	“Então, bom, eu demandei, e os colegas colaboradores, criaram protocolos” [Moisés]

Quadro 12 (5): Pensamento reflexivo e criação do Protocolo Enade (conclusão)

Verificação das hipóteses	Primeiras reuniões de orientação com coordenadores de curso e membros da PROACAD Sensibilização iniciada Aprovação PI e CPA	“era preciso conscientizar os coordenadores” [Sara] “o grande desafio é sensibilizar o estudante a responder o questionário da avaliação da universidade e aí não é induzir o aluno a responder tudo bom, é para que o aluno tenha o entendimento do que ele está respondendo. Sempre provocar o aluno” [Sara] “A gente discutiu, eu idealizei junto com a coordenação, apresentei para a PI, para a CPA, aí a gente pactuou, fez algumas mudanças e fechou” [Moisés]
Solução do problema	Protocolo implantado	“em 2017 quando a gente foi implementando o protocolo” [Sara]

Fonte: Elaboração própria com base em Dewey (1959) e Miettinen (2000).

A identificação das condições da situação a qual se vivencia se apresenta com uma etapa da reflexão que é possível observar o que está em volta. As condições que serão verificadas podem ser definidas como obstáculos ou potenciais recursos (DEWEY, 1976). Na fase de intelectualização o problema é constituído. O Enade precisava ser percebido como um ciclo avaliativo que demandava organização, preparação e avaliação, sendo uma responsabilidade de todos os atores envolvidos na avaliação dos cursos de graduação. A reflexão possibilitou identificar sua extensão, a fim de nortear o início das sugestões. A ideia-guia ou hipótese é quando os *insights* começam a ser lançados em busca de uma solução. Entende-se que melhorando os processos e compartilhando experiências, as ideias iniciais se confirmam, seguindo-se para a fase de raciocínio no intuito de fornecer segurança ao processamento das ideias, com indicação de uma solução para o problema. Na verificação das hipóteses há a partilha das experiências com ações de sensibilização sendo iniciadas e o repasse para a aprovação das instâncias envolvidas. Por fim, o Protocolo Enade para implementação de Planos de Ação Enade/UFPE é implantado, constituindo-se como um documento que se caracteriza por um processo de avaliação contínuo e participativo.

Por meio do princípio da continuidade, Dewey (1976, p. 28) ensina que cada experiência refletirá nas atitudes que subsidiarão as experiências posteriores. A qualidade da experiência presente ao sensibilizar o indivíduo a uma participação mais intensa na preparação para o Enade está na capacidade de respeitar a liberdade de cada indivíduo, de construir amáveis relações entre eles e de formar atitudes emocionais e intelectuais para enfrentamento das situações

(DEWEY, 1976). Com isso, ao ser implantado, o protocolo tem contribuído com o entendimento de se realizar um acompanhamento contínuo das avaliações dos cursos de graduação, estimulando o compartilhamento de experiências em reuniões estruturadas e o incentivo à elaboração de planos de ação que definam diretrizes e ações antes, durante e após os exames.

A aprendizagem organizacional acontece quando há um processo de contínuas interações entre a aprendizagem individual e coletiva, que pode ser impulsionada pela alta administração ou de forma ascendente. Há profissionais que criam conhecimento afetando o grupo pela adoção de novas práticas em contribuição aos objetivos organizacionais e, nesse processo, o que impulsiona a aprendizagem organizacional é a reflexão individual e coletiva (KNIPFER et al., 2013).

As experiências transmitidas por Sara no desenvolvimento dos planos de ação elaborados pelos cursos revelam atitudes inovadoras, eles “[...] reinterpretem experiências, conectam com a realidade, imaginam e antecipam de visões sobre o futuro.” Os grupos ao assimilarem as orientações recebidas começaram a se preparar para a prova com afinco, utilizando-se, para isso, dos mais variados recursos e interações, “reinterpretando conceitos e práticas” (Miettinen, 2000, p. 63). Percebe-se uma trajetória de ações e interações (STRAUSS; CORBIN, 2008) proporcionando a criação de novos significados e aprendizado. O quadro 13 detalha o processo de aprendizagem organizacional envolvido na preparação para o Enade.

Quadro 13 (5): Processo de aprendizagem organizacional - preparação para o Enade (continua)

Processo de Aprendizagem Organizacional - Preparação para o ENADE		
Situação Problemática: Baixos conceitos no Enade		
No tempo	Nível	O que foi trabalhado (Ação/interação)
2015	Indivíduo/ Grupo	Situação problemática e o <i>input</i>: Havia um incômodo ao visualizar conceitos baixos no Enade. Não havia uma abordagem processual. Quando o resultado do Enade é divulgado, há sempre a convocação de uma reunião com a presença dos coordenadores de cursos, sob a condução da PROACAD, com dados previamente analisados pela DAP/PROPLAN.
2016	Indivíduo/ Grupo	Melhores processos e compartilhamento de experiências: Mudança na forma de pensar do Enade. Cada ano é um processo a ser trabalhado. Vislumbra-se a possibilidade de se estruturar atividades a serem trabalhadas continuamente. O Conceito Enade é um <i>input</i> para ele próprio e para outros indicadores.
	Indivíduo/ Grupo	Experiência e sugestão: Surge a ideia de se criar um protocolo para o Enade, para que fosse desencadeado um acompanhamento sistemático das avaliações.

Quadro 13 (5): Processo de aprendizagem organizacional - preparação para o Enade (continuação)

2016	Indivíduo	Atitudes e aprendizado de baixo para cima: que impulsionaram a fase inicial das discussões para criação do protocolo: Disposição para aprender. Observando a prática, apropriando-se de relatórios, participando de reuniões, compartilhando conhecimentos e registrando os acontecimentos.
	Indivíduo/ Grupo	Partilhando experiências: Primeiras reuniões de orientação com coordenadores de curso e membros da PROACAD.
	Indivíduo/ Grupo	Tensões e trabalhar estruturas: A avaliação institucional, em especial dos cursos de graduação, é discutida. A ocorrência de tensões é natural, pois são experiências variadas que impulsionam o processo. Foi possível vivenciar críticas com relação à temática, demandando por um trabalho mais estruturado juntos aos cursos de graduação.
	Indivíduo/ Grupo	"Janela de tempo": Quando a avaliação sinaliza para sérios problemas na condução de um curso, pode ocorrer de se discutir a suspensão de ingresso de alunos, levando a uma decisão política para a mudança. Quando o aprendizado leva a uma nova postura e ações, os resultados ocorrem paulatinamente ao longo do tempo, ou seja, o curso obteve excelentes resultados no Enade realizado nos anos seguintes ao bloqueio.
	Indivíduo/ Grupo	Conscientização e Percepção: As coordenações dos cursos precisam compreender que esforços à preparação para o Enade deveriam estar na agenda do curso.
	Indivíduo/ Grupo	Responsabilização: Nova postura em relação a professores e alunos, mostrando que cada um tem uma responsabilidade no processo.
	Indivíduo/ Grupo	Sensibilização: Era preciso provocar, estar perto, sensibilizar.
2017 2018 2019	Indivíduo/ Grupo	Integração: Novas discussões foram promovidas pela coordenação de avaliação dos cursos de graduação.
	Indivíduo/ Grupo	Integração: Em seguida, o documento foi apresentado a Procuradora Institucional – PI e por fim, encaminhado à CPA para fechamento.
	Organização	Documento institucionalizado: O Protocolo de preparação para o Enade é implantado.
	Indivíduo/ Grupo	Compartilhando práticas: Discussões são ampliadas e os atores envolvidos nos processos avaliativos dos cursos de graduação são indutores de ações à gestão da UFPE, pois realizam a interlocução sobre diferentes áreas de conhecimento, afim de tencionar os processos de avaliação.
	Indivíduo/ Grupo	Experiências passadas auxiliam nas reflexões: A apresentação dos resultados avaliativos anteriores do indicador Enade servia como input dessas reuniões, promovendo a reflexão dos atores envolvidos no ciclo.
	Indivíduo/ Grupo	Apropriação de conteúdos: Compartilhamento de experiências levando a aprofundar os conhecimentos acerca do conteúdo das provas do Enade, agregando novas alternativas para aplicação do protocolo.
	Indivíduo/ Grupo	Ferramenta de planejamento. Importância do pensamento reflexivo. Estímulo ao aprendizado. Apropriar-se do Enade como uma estratégia para melhoria da qualidade do seu curso, utilizando-o como ferramenta de planejamento e gestão acadêmica. Possibilidade de se refletir quanto ao processo que perpassa o Enade. Reestruturar a forma e o conteúdo das provas que são elaboradas pelos cursos, na tentativa de aproximar os estudantes do processo avaliativo que irão participar

Quadro 13 (5): Processo de aprendizagem organizacional - preparação para o Enade (conclusão)

2017 2018 2019	Indivíduo/ Grupo	Ações mediadoras ao bom andamento do processo. Compartilhando experiências: Disposição em atender protocolos, participar de reuniões, de partilhar experiências. Para que isso fluísse da melhor forma, foi estruturado um Plano de Ação Enade/UFPE constituindo-se como documento orientador do processo.
	Indivíduo/ Grupo	Ações mediadoras ao bom andamento do processo. Abrir-se à participação e à integração: Sensibilizar o estudante a preencher o questionário Enade com consciência do processo, da importância de sua participação promovendo um sentimento de pertença e exposição do conteúdo metodológico dos indicadores.
	Indivíduo/ Grupo	Ações mediadoras ao bom andamento do processo: Motivar o coordenador do curso a participar do processo desde o início e apoiando e incentivando o estudante a realizar a prova.
	Indivíduo/ Grupo	Estímulo ao planejamento e à avaliação contínua: O protocolo visa estimular uma cultura avaliativa dos cursos de graduação por meio da construção de um plano de ação. A depender do momento ou ciclo no qual o curso de encontra, ele está executando uma determinada parte do fluxograma operacional.
	Indivíduo/ Grupo	Trabalho colaborativo: Como resultado dessa sensibilização, fruto também de um trabalho em conjunto com a CPA e a Pró-Reitoria de Comunicação Informação e Tecnologia da Informação (PROCIT).
	Indivíduo/ Grupo	Criatividade/Mudança de atitude/autonomia: Iniciativas foram realizadas pelos cursos, envolvendo a compreensão e o sentimento de pertença que permeia o processo de avaliação do Enade.
2020	Organização	Propósito alcançado. Divulgação dos indicadores - Satisfatórios Conceitos no Enade.
	Indivíduo/ Grupo	Revisão dos processos - atualização/reestruturação: Protocolo se encontra em uma fase de revisão, na tentativa de estabelecer um papel melhor de cada ator no processo.
Resultados/Consequências: Protocolo Enade para implementação de Planos de Ação Enade/UFPE		

Fonte: Elaboração própria.

Para Berends e Lammers (2010), por meio das "Estruturas temporais institucionalizadas" a situação avaliada possibilita uma "janela de tempo" ao aprendizado determinando que a mudança ocorra. Isso pode acontecer quando a avaliação sinaliza para sérios problemas na condução de um curso, levando a uma decisão política representada pela suspensão de ingresso de alunos. A suspensão ou "janela de tempo" é oportunidade de reflexão, que foi conquistada pelos novos aprendizados nos níveis do indivíduo e do grupo ao vivenciarem o problema. Quando o aprendizado leva a uma nova conduta e ações, os resultados ocorrem paulatinamente ao longo do tempo, ou seja, o curso obteve satisfatório conceito no Enade realizado nos anos seguintes ao bloqueio. Isabel reforça quando afirma: "não tenho

dúvidas que o resultado do Enade 2019 foi fruto desse trabalho realizado no âmbito da avaliação dos cursos de graduação”. Nesse momento, o aprendizado atinge o nível da organização. Corrobora esse entendimento as palavras de Brandão e Lucena (2019, p. 51) ao afirmarem: “[...] Assim, as pessoas vivem no presente, interpretando o passado e moldando o futuro a partir de uma atitude deliberada sobre isso”.

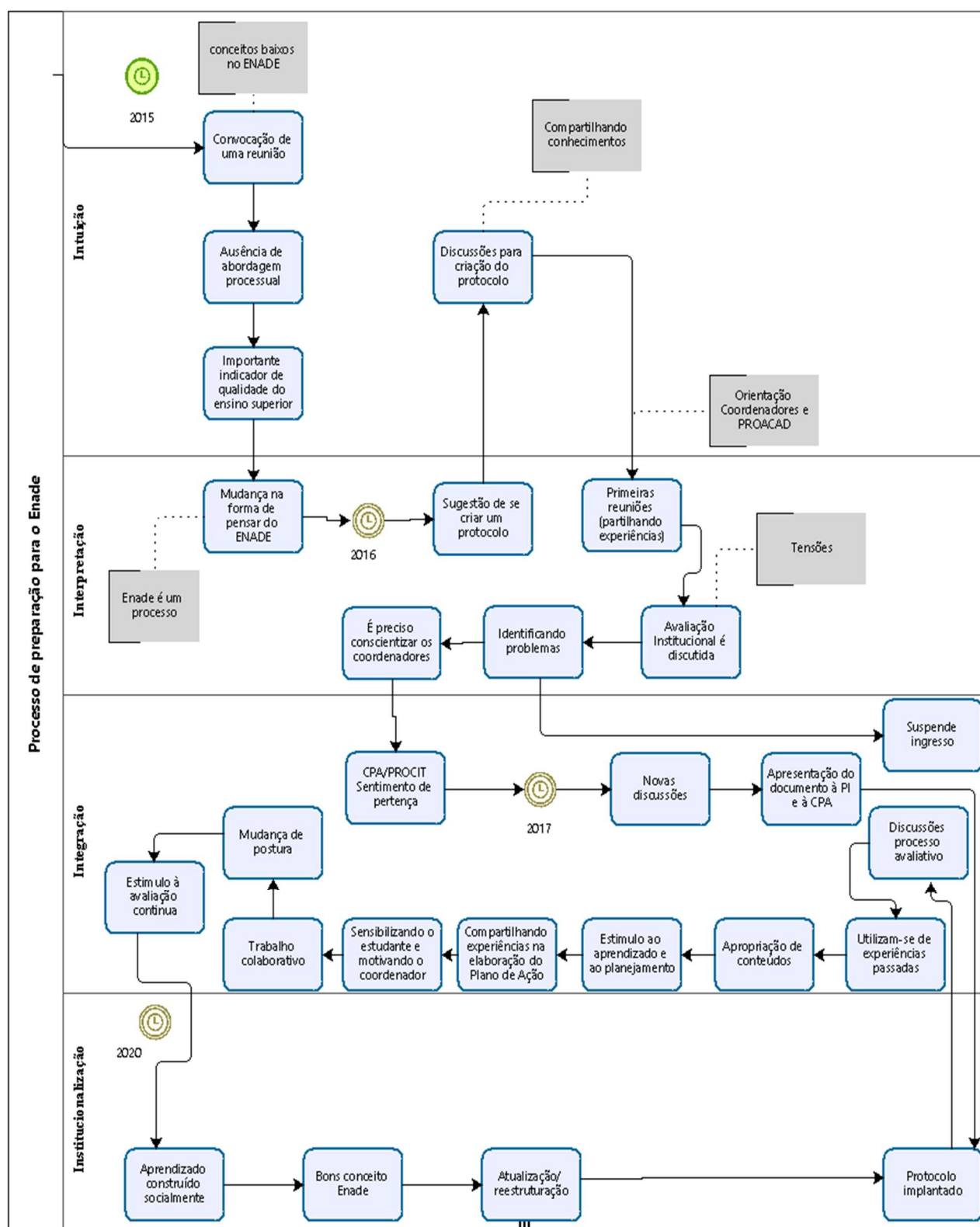
A estrutura desenvolvida por Crossan et al. (1999) de AO se apoia em premissas que indicam que ela envolve um caminho de conhecimento e exploração que exigirá o desenvolvimento de ideias por meio da reflexão até a utilização do que foi aprendido. Ademais, nesse percurso, os autores afirmam que o aprendizado é multinível, ou seja, ocorre no nível do indivíduo, do grupo e da organização. Os achados pertinentes à ação/interação do processo referente à preparação para o Enade foram destacados, na sua maioria, no nível indivíduo/grupo. A partir do momento que o propósito foi alcançado com a divulgação dos indicadores relacionados ao Conceito Enade de forma satisfatória, bem como com a implantação do Protocolo de preparação para o Enade, converge ao que Crossan et al., 1999 afirmaram quanto a fase de institucionalização no processo de aprendizagem organizacional.

Assim, o processo de aprendizagem organizacional que envolve a preparação para o Enade, se adéqua ao Modelo 4I, como pode ser visualizado na figura 7. A intuição ocorre no nível do indivíduo e é revelado quando a situação problemática gerada pelos baixos conceitos Enade é detectada pelo subconsciente, como também, pela ausência de abordagem processual percebida pelo indivíduo. Ao contrário da interpretação, que pode ocorrer nos níveis individual e grupal, esta pode ser representada pela mudança na forma de pensar do Enade, como um processo que a cada ano pode ser trabalhado e pela ideia de se criar um protocolo de preparação para o Enade. A integração, por sua vez, ocorre no nível do grupo e pode ser representada pelo momento em que o documento foi apresentado a PI e encaminhado a CPA para apreciação. E, por fim, a institucionalização pode ser visualizada no momento em que o Protocolo de preparação para o Enade foi implantado. Nesta fase o aprendizado individual e grupal é incorporado a organização. Na estrutura outros fluxos foram se desenvolvendo conectando os níveis em direção à aprendizagem organizacional.

Para Pettit, Crossan e Vera (2017), a visão de aprendizagem como um processo se concentra nas atividades da organização e na compreensão de possíveis subprocessos, sendo o indivíduo um agente importante. Os subprocessos podem ser necessários para a concretização das ações, sejam comportamentais ou por estímulo à reflexão. Ao ser institucionalizado, este documento incorporou o processo de preparação na UFPE, passando a nortear a conduta dos indivíduos para um acompanhamento sistemático deste exame incluindo a recomendação de se

elaborar planos de ação em cada coordenação. Dessa forma, este protocolo pode ser compreendido como um subprocesso de aprendizagem com contexto próprio e novas possibilidades de ação/interação. Este fluxo de retorno pode ser compreendido como um fluxo de *feedback* salientado por Crossan et al. (1999) quando o aprendizado organizacional retorna para os níveis grupal e o individual.

Figura 7 (5): Processo de aprendizagem organizacional – preparação para o Enade



O processo de aprendizagem organizacional na dimensão da internacionalização, apresentado no quadro 14, estruturado com base no Modelo 4I, parte da inquietação quanto aos baixos indicadores presentes nos *rankings*, apresentados nos resultados que foram discutidos junto ao Reitor e representantes de Pró-Reitorias. Representada pela intuição (acompanhamento e percepção), nesta fase os gestores puderam conhecer a situação e com base em suas experiências refletiram com relação ao conteúdo avaliativo desses indicadores e quanto à instituição de políticas que induzam a ações na busca por melhores resultados.

No decorrer do processo, algumas condições são identificadas no momento de interpretação (visualizando e compreendendo) que afetam diretamente a proposição de ações por parte da UFPE. Dentre elas, está a necessidade de fortalecimento da internacionalização junto à comunidade acadêmica conforme previsto no PDI e a identificação da limitação do escopo avaliativo presente nos *rankings*. As avaliações realizadas por *rankings* não têm contemplado a diversidade de ações que são desenvolvidas pelas IES nesta dimensão. Os *rankings* contemplam a publicação, o impacto da publicação, havendo um percentual reduzido para a mobilidade e apenas o *ranking* THE, pois o QS e o RUF não abarcam outras questões relevantes para a internacionalização. Apesar disso, a UFPE considerando a importância da mobilidade, amplia as discussões sobre a temática, visando compensar o baixo percentual de mobilidade na instituição.

Além disso, o processo de aprendizagem é amparado pelas exigências contemporâneas da internacionalização que demandam das IES um processo de construção de sentido que conduz ao planejamento e à avaliação de suas ações. A literatura e entidades de fomento, como a Capes e a British Council, têm orientado quanto à elaboração de planos e à definição de possíveis indicadores de internacionalização internamente nas instituições, ao passo que, quando monitorados, ampliem o conteúdo, a qualidade da formação acadêmica e a visibilidade nacional e internacional. A UFPE, ao reconhecer essas exigências, integra o contexto da internacionalização e conduz a elaboração de seu Plano de Internacionalização (PI), por meio do processo de integração (compartilhando), apresentado a diversas unidades para apreciação. Os objetivos traçados no plano consolidam os esforços compartilhados e isso confirma os ensinamentos de Knipfer et al. (2013), pois o processo de reflexão é colaborativo e ocorre quando o grupo compartilha suas experiências construindo novos conhecimentos ao atuar em uma atividade no ambiente de trabalho. Por meio dos eixos estratégicos validaram a importância de ampliar o escopo da internacionalização, incluindo ações voltadas a internacionalização em casa, por exemplo.

O CCEPE analisa e realiza sugestões para em seguida o PI seguir para aprovação. Além deste, é aprovada a Resolução nº 09/2019 – CEPE, regulamentando a oferta de disciplinas internacionalizadas. Nesta fase, o aprendizado se concentra no nível da organização, consolidando esforços de diversos atores da instituição. “A geração de uma resolução ou lição aprendida é uma parte essencial desse processo reflexivo [...] que permite a identificação de regras e princípios para orientar o comportamento futuro” (KNIPFER et al., 2013, p. 38). Observou-se assim, um processo de aprendizado que promove mudança na organização, revelando-se inclusive, como um “processo de cascata de oportunidades de aprendizagem” (EDMONDSON, 2002, p. 144), no sentido de estruturar uma orientação para as ações futuras, ampliando campos de atuações, visibilidade e adoção de novas práticas que beneficiem a identidade, a formação acadêmica e o reconhecimento.

Quadro 14 (5): Processo de aprendizagem organizacional - exigências da internacionalização

Processo (nível)	Ação/interação	Detalhamento
Intuição (indivíduo)	Acompanhamento e percepção	Nos <i>rankings</i> aos quais a UFPE participa todos têm a dimensão da internacionalização. Baixos índices relacionados a esse indicador induziram a uma reflexão quanto ao conteúdo avaliativo e a necessidade de instituir uma política de internacionalização, como pode ser observado no PEI 2013-2027.
Interpretação (indivíduo/grupo)	Visualizando e compreendendo	Por meio do planejamento compreendem que é preciso fortalecer a internacionalização e que há uma limitação no escopo avaliativo desta dimensão.
Integração (grupo)	Compartilhando e estruturando	Os gestores compartilham entendimentos que há exigências na internacionalização das IES que devem ser levadas em consideração, com estímulo ao planejamento específico para essa dimensão.
Institucionalização (organização)	Aprovando e normatizando	O Plano de Internacionalização 2017-2027 e a Resolução nº 09/2019 são aprovados pelo CCEPE.

Fonte: Elaboração própria.

O processo de aprendizagem organizacional na dimensão de pesquisa científica, apresentado no quadro 15, também foi estruturado com base no Modelo 4I. Inicialmente, foi constituído um grupo de discussão para estruturar a avaliação sobre a produção científica a fim de traçar o perfil da UFPE e identificar as áreas para atuação que fomentassem a produção científica. Há um processo de intuição (sensibilização e acompanhamento) que se inicia quando o indivíduo se depara com situações problemáticas, passando a refletir sobre elas no ambiente de trabalho.

Na busca em identificar um caminho a percorrer, em um processo de interpretação (compreendendo, comparando e avaliando), o indivíduo tem ideias que são postas em

discussão. Os gestores ao analisarem os indicadores interpretaram que o campo de atuação de cada universidade influi no posicionamento. Salomão afirmou que “o importante nas discussões era comparar com outras universidades brasileiras no contexto dos *rankings* internacionais”. Assim, ao realizarem as comparações sugerem buscar parcerias. Knipfer et al. (2013, p. 39) explicam que o conceito de interpretação contido no Modelo 4I de Crossan et al. (1999) “é fortemente relacionado à reflexão individual [...] que transforma conhecimento tácito em explícito capaz de ser compartilhado”.

Essas ideias se integram ao grupo em um processo de ação/interação. Novas experiências são construídas, pois o conhecimento é compartilhado, possibilitando novas interpretações. O grupo ao refletir, na fase de integração (compartilhando e estruturando), passa a consolidar entendimentos e obtém novo conhecimento que reforça a compreensão da situação ou problema. No primeiro momento, o contexto vivenciado de cortes no orçamento no ano de 2015 influenciou na definição do que seria mais estratégico atender. Compartilham experiências ao realizar visitas em outras IES e são realizadas novas análises em torno dos indicadores, subsidiando a proposição de novas ações concretizadas por meio de editais, definindo quais editais deveriam ser lançados, ou seja, se dariam continuidade aos já existentes ou por meio da criação de novos editais. Esse conhecimento possibilitou também instituir exigências na constituição da Comissão Examinadora de concurso para a Carreira de Magistério Superior.

O processo de reflexão culmina com a publicação da Resolução 02/2018-CCEPE e a publicação de editais, representando a fase de institucionalização (aprovando e normatizando), indicando que a aprendizagem ocorreu no nível da organização, conforme foi refletivo pelos gestores visando subsidiar as ações de fomento à pesquisa. Esses achados reforçam os estudos de Knipfer et al. (2013, p. 39) ao explicarem que as “organizações aprendem sempre que os indivíduos ou equipes adquirem novos *insights* em suas experiências de trabalho passando a refletir sobre elas”, como também, os estudos de Crossan et al. (1999), como pode ser observado no quadro 15, desenvolvido para delinear o processo de aprendizagem nos níveis individual, grupal e organizacional por meio de atividades ou fases que se integram ao longo de um processo de reflexão.

Quadro 15 (5): Processo de aprendizagem organizacional – estímulo à pesquisa científica

Processo (nível)	Ação/interação	Detalhamento
Intuição (indivíduo)	Sensibilização e acompanhamento	Baixos índices relacionados ao indicador da pesquisa científica foi o que levou a instituição a repensar suas estratégias de atuação. A visibilidade dos <i>rankings</i> era um estímulo ao aprendizado. É demandado a realização de um estudo específico.
Interpretação (indivíduo/grupo)	Compreendendo, comparando e avaliando	Nos relatórios constavam comparações com outras IES. Os gestores dialogam sobre o posicionamento. O estudo solicitado deve evidenciar um panorama da UFPE quanto a sua produção científica.
Integração (grupo)	Compartilhando e estruturando	As visitas em outras IES colaboram com o entendimento acerca dos <i>rankings</i> . Além disso, gestores definem o campo de atuação: alguns editais devem ter uma continuidade e outros devem ser elaborados. Acordaram que havia a necessidade de instituir exigências para a formação de bancas.
Institucionalização (organização)	Aprovando e normatizando	É aprovada a Res 08/2018-CCEPE (Regulamenta a realização de Concursos Públicos para a Carreira de Magistério Superior no âmbito da UFPE) e Editais para fomento à pesquisa são publicados.

Fonte: Elaboração própria.

O processo de aprendizagem organizacional inerente à mudança no modelo de gestão do curso de Medicina Recife, apresentado no quadro 16, também foi estruturado com base no Modelo 4I. Os baixos conceitos do curso de Medicina no Enade alinhados à necessidade de reformas no projeto pedagógico do curso induziram os gestores a repensar no modelo de gestão adotado. Destaca-se aqui a fase de intuição (percepção para a mudança), impulsionada pela experiência vivenciada ao se deparar com o resultado insatisfatório ou com exigências normativas. Ao longo de processos diversos atores interagiram e ampliaram os seus conhecimentos sobre o assunto.

Em uma fase de interpretação (compreendendo e sensibilizando), começam a dialogar sobre o problema, raciocinam, emitem opiniões no intuito de compreendê-lo e encontrar um caminho para a mudança. Reuniões e seminários foram frequentes, a fim de constituir elementos suficientes para proposição de um modelo. Nessa fase, também eram constantes as apresentações dos relatórios elaborados pelo INEP e os resultados de indicadores, a fim de subsidiar o entendimento para a mudança.

Na fase de integração (validando e consolidando), o projeto vai se aprimorando e as discussões quanto ao novo Estatuto da UFPE, fortaleceram a tomada de decisão. Compartilham entendimentos, realizam ajustes e finalizam a proposta com recomendações e sugestão de um

modelo de gestão. Diversas instâncias validam a proposta e chegam a um consenso. Nessa fase também se encontra a verificação de parte de um segundo grupo que tem a função de estruturar o modelo, como também a apreciação jurídica. Quando aprovada a criação do Centro de Ciências Médicas pelo Conselho Universitário é constituída a fase de institucionalização, o processo de aprendizagem alcança o nível da organização. A aprendizagem desenvolvida pelo indivíduo e pelo grupo alcança a organização. Isso reforça os estudos de Edmondson (2002) ao ensinar que o ambiente de aprendizagem é favorecido quando as organizações avaliam novas possibilidades e implementam novos cursos de ação.

A solução do problema é encontrada e é formalizada pela publicação da Resolução nº 07/2018 - CONSUNI. Todo o conhecimento construído, o significado que cada indivíduo ou grupo foi concedendo aos fatos e ideias, se consolida por meio desta resolução.

Quadro 16 (5): Processo de aprendizagem organizacional - mudança no modelo de gestão curso de Medicina Recife

Processo (nível)	Ação/interação	Detalhamento
Intuição (indivíduo)	Percepção para a mudança	Os baixos conceitos Enade, resgate ao passado e reformas no projeto pedagógico.
Interpretação (indivíduo/grupo)	Compreendendo e sensibilizando	Ampliaram os conhecimentos por meio da troca de experiências, legislações correlatas e resultados de indicadores. Realizaram reuniões e seminários.
Integração (grupo)	Validando e Consolidando	Há concordâncias e discordâncias. Lançam alternativas. É possível visualizar uma proposta estruturada, sendo validada por diversas instâncias.
Institucionalização (organização)	Aprovando e normatizando	A proposta é aprovada e encaminhada ao CONSUNI para normatizar a criação do CCM (Res 07/2018).

Fonte: Elaboração própria.

A mudança no modelo de gestão do curso de Medicina Recife proporcionou um processo de aprendizagem que reforça os estudos de Vince (2002) quanto à adoção de práticas reflexivas que colaboram com o aprendizado da organização. Uma dessas práticas é fazer com que os indivíduos reflitam sobre a transformação da organização, destacando a importância do seu papel no processo como participante da experiência emocional coletiva, política, de liderança que conduz a uma gestão participativa.

Disso depreende-se que a habilidade impulsiona a organização a novas soluções. Kaplan e Orlikowski (2013) destacam a habilidade de atores em executar trabalhos temporais. Eles são capazes de mobilizar a ação coletiva, de convencer os outros sobre uma articulação particular de interpretações temporais. São hábeis em gerar alternativas e relações externas de alavancagem e conectam as ideias aos resultados de outros projetos. Para a realização das projeções de futuro, com entendimentos do passado e das preocupações atuais. Kaplan e Orlikowski (2013), indicam que os critérios de plausibilidade, aceitabilidade e acordos provisórios, geram estratégias coerentes. Estes acordos, por sua vez, podem, muitas vezes, ser quebrados, por pressões do ambiente, como também podem impulsionar a organização a novas soluções.

6. Conclusões, implicações, contribuições e recomendações

O objetivo geral deste estudo foi compreender como acontecem os processos de Aprendizagem Organizacional (AO) em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários. Para tanto, foram definidos dois objetivos específicos: (a) descrever processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários e (b) descrever consequências de processos de AO em diferentes áreas de atuação da UFPE a partir de indicadores de *rankings* universitários.

Neste capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa e está dividido em duas seções: a primeira trata das conclusões e a segunda trata das implicações para a administração, contribuições acadêmicas e recomendações para futuras pesquisas.

6.1 Conclusões

As experiências que foram vivenciadas a partir de *rankings* universitários se apoiam na reflexão coletiva, que nasce a partir da interação dos indivíduos. Esse processo de reflexão é diretamente influenciado pelo contexto, e tem por objetivo apontar resultados para as situações problemáticas que surgem ao longo do tempo, agregando assim, o aprendizado na organização. Os resultados desse estudo demonstraram como acontecem os processos de aprendizagem organizacional no uso dos *rankings* universitários. Desse modo, os indicadores de *rankings* se tornam uma ferramenta importante de aprendizagem organizacional, pelo fato de possibilitar que sejam identificados eventos que impactam determinada classificação.

A Administração Central da UFPE reconhecendo a importância desses indicadores tem estimulado o acompanhamento e a realização de grupos de discussão. Muitas interações ocorreram diretamente com o Reitor, com a apreciação de relatórios comparativos, o que resultou em identificação de dimensões para atuação, alinhadas à avaliação do ensino superior e aos *rankings*. Essas dimensões possibilitaram segregar os processos de AO em: (1) exigências da internacionalização; (2) estímulo à pesquisa científica (3) preparação para o Enade; (4) mudança no modelo de gestão do curso de Medicina Recife.

De acordo com o PDI 2013-2027, implantar uma política de internacionalização constituiu-se como um dos objetivos estratégicos. Com base nos relatórios elaborados pela DAP/PROPLAN os gestores identificavam os baixos índices relacionados à

internacionalização. Isso levou os gestores a discutir sobre o conteúdo avaliativo e sobre a importância de se instituir uma política voltada à internacionalização. As experiências compartilhadas acerca das exigências da internacionalização promoveram a publicação do Plano de Internacionalização (PI) e da Resolução nº 09/2019-CEPE, que regulamenta as disciplinas internacionalizadas, como indutores de ações que vão além da publicação, mas que impactam na formação acadêmica. A internacionalização, como área de atuação, resultou em um aprendizado para a organização. Por meio do PI, a UFPE poderá nortear ações futuras voltadas a internacionalização. Além disso, a aprovação do plano possibilitou que a UFPE participasse da seleção de projetos institucionais de internacionalização realizada pela Capes.

De acordo com o PDI 2014-2018, a política de incentivo à pesquisa voltou-se, nos últimos anos, para a publicação de editais. Com a aprovação do novo PDI 2019-2022, essa iniciativa vem sendo estimulada. A partir do ano de 2012 o acompanhamento dos *rankings* foi se intensificado e sempre que eram publicados, convocava-se uma reunião para discussão junto ao Reitor e unidades envolvidas com as dimensões desses *rankings*. Com base nos relatórios elaborados pela DAP/PROPLAN os gestores identificavam os baixos índices relacionados à pesquisa científica e começaram a discutir alternativas que impactassem, no futuro, esses indicadores. Para melhor entendimento e acompanhamento da situação foi elaborado um estudo específico para apoiar as decisões. Foi vivenciado um momento de cortes de recursos, o que demandou a elaboração de novas estratégias. Com a apresentação dos resultados, os gestores puderam conhecer a situação e com base em suas experiências lançaram ideias e sugestões. Como consequência dessas reflexões foi publicada a Resolução nº 02/2018 e diversos editais foram lançados visando estimular à pesquisa científica. O aprendizado multinível indicou que a situação apresentada pelos baixos indicadores impulsionou a reflexão dos gestores que ao compartilharem suas experiências, puderam colaborar com iniciativas que, ao serem institucionalizadas, impactarão os indicadores da instituição.

Verificou-se que o Enade passou por uma fase de ressignificação. A compreensão de que se trata de um processo a ser trabalhado ano a ano, possibilitando que sejam realizadas atividades anuais devidamente estruturadas. Levando em consideração que o Enade é estruturado em ciclos, mediante avaliação trienal, entende-se que há o ano da prova, o ano da discussão da prova e do recebimento dos resultados e o ano para a construção do plano de intervenção, sendo este o terceiro ano do ciclo. A reflexão promovida levou a modificações gerenciais, no primeiro momento, para em seguida se tornar algo institucional, com a criação de documentos. Sua importância se destacou devido ao trabalho colaborativo que foi realizado na UFPE, ancorado na adoção de uma nova postura por parte dos atores envolvidos no processo

de avaliação dos cursos de graduação, fomentando, assim, uma cultura de avaliação na instituição. A preparação para o Enade foi um evento que se destacou em relação aos demais. Foi exposto ao longo da pesquisa que o Conceito Enade é um importante indicador de qualidade do ensino superior. Ele representa os esforços de inúmeras instituições que realizam em suas atividades cotidianas melhorias nos processos em benefício de milhares de estudantes de graduação que ingressam anualmente nas universidades. Considerando seu caráter transversal, o Conceito Enade é um *input* para outros indicadores.

A mudança no modelo de gestão do curso de Medicina Recife ocorreu de forma participativa. Indivíduos e grupos puderam refletir ao longo de reuniões, seminários, debatendo as questões inerentes a decisão. Possibilitou que vários grupos pudessem se posicionar revelando o seu papel na instituição ao longo da experiência que se vivenciava. Os atores que participavam da gestão se depararam com duas situações no ano de 2016. Havia uma exigência do Conselho Nacional de Educação para que os cursos de Medicina adequassem seus projetos pedagógicos até 2018. Além disso, discutia-se na UFPE melhorias para a avaliação dos cursos de graduação interna e externa e sobre a inexistência de uma abordagem processual para a realização do Enade. Nesse período, os estudantes do curso de medicina realizaram o Enade e no ano seguinte foi publicado seu resultado. Diante dos baixos conceitos obtidos, os gestores percebem que era preciso realizar mudanças.

Um dos efeitos seria a suspensão de ingresso de estudantes no curso de medicina da UFPE. Iniciaram, assim, um processo de compreensão daquela realidade, se apropriando de relatórios, incluindo resultados alcançados nos indicadores. Nesse momento já havia sido publicada a Resolução nº 10/2017 - CCEPE quanto às condições de ensino, bem como os protocolos de avaliação externa e de preparação para o Enade. A partir de então sugerem a possibilidade de redesenhar a estrutura e mediante a ação do Reitor é composta uma comissão para elaborar uma proposta. Os caminhos iniciais seriam de auxiliar na percepção dos problemas e na coleta de evidências.

Como se tratou de uma ação complexa foram necessárias amplas discussões com os departamentos envolvidos, em prol de uma proposta que fosse construída mediante a participação e o consenso da maioria. Seminários com estudantes geraram a elaboração de um documento fortalecendo as evidências. Uma versão preliminar foi lançada a consulta para fins de validação e seguiu para o Reitor, que por sua vez direcionou o documento a sua equipe para apreciação. Esse grupo modificou o modelo de gestão e encaminha para a Procuradoria Geral Federal (PGF) para apreciação jurídica. Após considerações, retorna ao centro para aprovação,

e em seguida para o conselho universitário que resolve criar o Centro de Ciências Médicas por meio da publicação da Resolução nº 07/2018- CONSUNI.

Como pode se observar, cada processo de aprendizagem organizacional foi desenvolvido de uma forma. Porém, em todos foram considerados como *input* do processo eventos de aprendizagem (situações problemáticas). Os indivíduos compartilharam suas experiências e refletiram sobre suas práticas de trabalho a fim de aprender e propor mudanças. Os ensinamentos de Dewey (1959) contribuíram quanto aos aspectos longitudinais e transacionais da experiência, utilizando-se do pensamento reflexivo em auxílio ao encontro da solução. Os estudos de Strauss (1993) colaboram com a compreensão das condições e consequências que eram reveladas nas ações/interações. Esses conceitos puderam ser observados no Modelo 4I estruturado por Crossan et al. (1999), desenvolvido para cada processo, demonstrando que o processo de aprendizagem organizacional ocorreu nos níveis do indivíduo, do grupo e da organização e em fases distintas a depender do nível da reflexão em que o processo se encontrava.

As experiências vivenciadas no uso de indicadores presentes em *rankings*, possibilitaram aos atores novos aprendizados, pois diante de uma situação conflituosa, que demandava por mudanças, eles se colocaram à disposição para colaborar, com sugestões, dúvidas e novas inquietações. Houve uma ampla troca de conhecimentos, pois se envolveram ativamente em um processo de reflexão, favorável à proposição de iniciativas em benefício da instituição.

A aprendizagem na instituição é multinível, do indivíduo a organização, possibilitando diversos momentos para reflexão quando intuem, interpretam ou integram conhecimentos, levando os grupos a repensarem suas práticas. A reflexão coletiva é estimulada em todas as situações apresentadas em busca de melhorias nas práticas da universidade. Quando os resultados desses esforços começam a surgir, geram visibilidade para a instituição, com aproximação de outras instituições, a exemplo da oportunidade de compartilhar estratégias definidas para o sistema de avaliação da UFPE, propiciando assim, uma troca de experiências ainda maior e consequentemente novos aprendizados. Com isso, a pesquisa proporcionou demonstrar a ocorrência da aprendizagem no nível interorganizacional.

As consequências decorrentes do processo de aprendizagem consideram o contexto organizacional e reforçam que os indivíduos refletiram, diante dos problemas enfrentados, compartilharam experiências e construíram novos conhecimentos, possibilitando uma normatização das condições de ensino em busca de uma avaliação sistemática que amparasse às avaliações externas e uma preparação para o Enade com a instituição de um protocolo para

criação de planos de ação para execução, avaliação e monitoramento. Além disso, permitiu um estímulo à pesquisa científica por meio do lançamento de editais, o atendimento às exigências da internacionalização ao publicar o Plano de Internacionalização da UFPE e a abertura a um novo modelo de gestão com a criação do Centro de Ciências Médicas.

6.2 Implicações para a administração, contribuições acadêmicas e recomendações para futuras pesquisas

Considerando a pesquisa realizada e os resultados alcançados, algumas contribuições deste estudo são direcionadas à administração. Os processos de aprendizagem organizacional no uso de indicadores de *rankings* e as consequências decorrentes reforçam a importância desses indicadores para a avaliação institucional. Nesse sentido, Moisés declara “... essa ideia de organização que aprende, que aprende ao longo do tempo trará grandes contribuições a instituição”. Percebeu-se que a atuação dos gestores ligados à administração central tem fortalecido, ao longo dos anos, práticas reflexivas e um maior monitoramento desses indicadores. Nos relatos de Salomão, esses *rankings* visam mais a gestão da universidade e em melhorá-la globalmente, pois revelam um capital humano e como está a nossa produção”.

A UFPE tem possibilitado por meio de diversas interações cotidianas, *insights* junto aos colegas de trabalho, os quais são interpretados, integrados e de alguma forma institucionalizados. Considerando que há diferentes níveis de aprendizagem, impactando na gestão organizacional de distintas maneiras (FIOL; LYLES, 1985), espera-se que essa experiência seja ampliada, proporcionando a realização de pequenas ações com os Centros Acadêmicos e Pró-Reitorias estimulando práticas reflexivas e coleta de dados voltada a dimensões específicas de *rankings*.

Este estudo materializa a importância de se realizar capacitações junto aos colaboradores, acerca da aprendizagem organizacional, institucionalizada, identificando novos processos relacionados às experiências individuais e compartilhadas de formas distintas em diversos setores da universidade. O intuito é que toda a comunidade acadêmica perceba os esforços que estão sendo desenvolvidos e obtenham conhecimentos sobre a temática.

Um painel de indicadores e ações poderia ser utilizado para levar informação, promover o conhecimento e dar visibilidade as ações que estão sendo desenvolvidas nas mais variadas dimensões: ensino, pesquisa, extensão, inovação, egressos, internacionalização e seus impactos nos *rankings*. Sugere-se a adoção do modelo de pensamento reflexivo de Dewey como uma alternativa para a prática reflexiva em casos que demandem soluções de problemas. Além disso,

a instituição poderá estimular o compartilhamento de experiências de aprendizagem para que os servidores reflitam acerca de suas atividades diárias e os auxiliem na tomada de decisão.

Revelou-se um estudo empírico com ênfase em aspectos longitudinais em uma organização pública, possibilitando uma compressão acerca de atividades que são executadas na instituição e seus reflexos no ambiente externo. O passado reinterpretado e renegociado proposto por Reinecke e Ansari (2015) e o trabalho temporal proposto por Kaplan e Orlikowski (2013) ampliam a contribuição para os estudos organizacionais. Ao reinterpretarem o passado constroem novo sentido a percorrer e

“[...] mesmo que o futuro não saia da forma que foi planejado, isto não significa que as projeções não importaram. As projeções moldam a atenção, a deliberação, o investimento e o esforço. A questão se concentra no que as possibilidades estratégicas estão permitindo ou impedindo baseando-se em diferentes posições”. (Kaplan e Orlikowski 2013, p. 990).

Espera-se que esse trabalho possa ter contribuído com o avanço do conhecimento científico na área de administração voltado aos estudos da Aprendizagem Organizacional sob a perspectiva da aprendizagem pela experiência em um processo multinível. Destaca-se a existência, inclusive da aprendizagem interorganizacional, colaborando, assim, com a lacuna apontada pela literatura. Visando a continuidade relatada por Dewey, é oportuno que as soluções encontradas não sejam um fim em si mesmas, mas que a partir de novas ideias e conceitos, ações e interações, novas experiências possam ser construídas, fomentando assim a aprendizagem pela experiência orientada por ele.

Recomenda-se que em trabalhos futuros, estudos possam ser aprofundados quanto aos seguintes aspectos: (1) Descrever o papel das emoções ao longo dos processos de aprendizagem organizacional, ressaltando como a inteligência emocional dos indivíduos pode influenciar as mudanças na organização; (2) Propor um modelo baseado nas fases do pensamento reflexivo de Dewey no ambiente de trabalho estimulando a prática reflexiva nas pequenas ações cotidianas; (3) Descrever o processo de aprendizagem organizacional por meio do fluxo de feedback durante a implementação do modelo de gestão do Plano de Internacionalização da UFPE; (4) Descrever os processos de reflexão coletiva no monitoramento dos rankings que solicitam a anuência da instituição, a fim de ser constituída uma matriz condicional (STRAUSS; CORBIN, 2008) de aprendizagem organizacional; (5) Descrever os processos de aprendizagem relacionados aos indicadores correspondentes à pós-graduação que agregam o IGC e buscam o fortalecimento da dimensão da internacionalização.

Referências

ALAVI, A.; SAFDARIAN, A.; ALAVI, A.; MASHHADIZADEH, M. An investigation of the effect of the components of the learning organization on knowledge application at Isfahan University of Medical Sciences. **International Journal of Educational and Psychological Researches**, v. 3, n. 2, p. 144, 2017.

BERENDS, H.; LAMMERS, I. Explaining discontinuity in organizational learning: a process analysis. **Organization Studies**, v. 31, n. 8, p. 1045-1068, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 334 p.

BOUD, D.; HAGER, P. Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. **Studies in continuing education**, v. 34, n. 1, p. 17-30, 2012.

BRANDÃO, J. A. S.; LUCENA, E. A. “Não, Tempo, não te gabarás de que eu mudo!” Evidências da Dimensão Temporal na Aprendizagem de Praticantes da Estratégia no Setor Público. **Teoria e Prática em Administração (TPA)**, v. 9, n. 1, p. 49-62, 2019.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning viewed from a social learning perspective. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. _____. **Handbook of organizational learning and knowledge management**. 2. ed. Chichester: John Wiley and Sons, 2011. p. 23-41

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Análise dos resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes das áreas avaliadas em 2005 e 2008, com ênfase nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia e Pedagogia**, v.1, Brasília, DF: INEP, 2015a.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caracterização dos cursos de graduação: análise do conceito preliminar de curso (CPC) obtido em 2008**, v.2, Brasília, DF: INEP, 2015.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES**, v.3, Brasília, DF: INEP, 2015b.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Egresso e empregabilidade - análise da relação do egresso dos cursos de graduação avaliados no ENADE 2005 e 2008 e sua inserção no mercado de trabalho**, v.4, Brasília, DF: INEP, 2015.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação *In loco*: referências no âmbito do SINAES**, v.5, Brasília, DF: INEP, 2015c.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do estudante do ENADE 2016 de 22 de junho de 2016**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/estudante/manual_do_estudante_2016.pdf>. Acesso em 15 fev. 2020.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital 43, de 04 de junho de 2019. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2019**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-43-de-4-de-junho-de-2019exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes-enade-2019-153779669>>. Acesso em 20 jun.2020.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual dos indicadores de qualidade**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/manual_indicadores_qualidade_2011_sem_logo.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **NOTA TÉCNICA Nº 5/2020/CGCQES/DAES, de 09 de julho de 2020**. 2020b. Brasília, DF: INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_5-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_Conceito_Enade_2019.pdf. Acesso em 15 set. 2020.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **NOTA TÉCNICA Nº 34/2020/CGCQES/DAES, de 09 de julho de 2020**. 2020c. Brasília, DF: INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_34-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_IDD_2019.pdf. Acesso em 15 set. 2020.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **NOTA TÉCNICA Nº 58/2020/CGCQES/DAES, de 04 de dezembro de 2020**. 2020d. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf>. Acesso em 08 dez. 2020.

_____. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **NOTA TÉCNICA Nº 59/2020/CGCQES/DAES, de 04 de dezembro de 2020**. 2020e. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_59-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_IGC_2019.pdf>. Acesso em 08 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 828**. Brasília: Ministério da Educação, 16 abr. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71925767.PDF>. Acesso em: 01 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 14**. Brasília: Ministério da Educação, 03 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-14-de-3-de-janeiro-de-2020-236561998.PDF>>. Acesso em: 31 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 429**. Brasília: Ministério da Educação, 02 jul. 2020. 2020a. Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2019, estabelece os aspectos gerais de cálculo e os procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-429-de-2-de-julho-de-2020-265705309>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa nº 840**. Brasília: Ministério da Educação, 24 ago. 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3**. Brasília: Ministério da Educação, 20 jun. 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30.nov.2020.

BRITISH COUNCIL. **Universidades para o mundo**: em busca da qualidade na internacionalização. 3ª Ed. São Paulo: British Council, 2020. Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/universidades-para-o-mundo/terceira-edicao>. Acesso em 30 nov. 2020.

CALDERÓN, A. I.; FRANÇA, C. M.; GONÇALVES, A. Tendências dos rankings acadêmicos de abrangência nacional de países do espaço ibero-americano: os rankings dos jornais El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile), Folha de São Paulo (Brasil), Reforma (México) e El Universal (México). **EccoS Revista Científica**, n. 44, p. 117-142, 2017.

ČIERNA, H.; SUJOVÁ, E.; HÁBEK, P.; HORSKÁ, E.; KAPSDORFEROVÁ, Z. Learning organization at higher education institutions in the EU: proposal for implementing philosophy of learning organization — results from research. **Quality & Quantity**, v. 51, n. 3, p. 1305-1320, 2017.

CLEGG, S.; KORNBERGER, M.; PITSIS, T. **Administração e organizações**: uma introdução Teoria e à Prática. 2º ed., Porto Alegre, Bookman, 2011.

COOPER, D. R; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7ª ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: From intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

CROSSAN, M. M.; MAURER, C. C.; WHITE, R. E. Reflections on the 2009 AMR decade award: do we have a theory of organizational learning? **Academy of Management Review**, v. 36, n. 3, p. 446-460, 2011.

CUNHA, M. V. A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 28, p. 67-83, 2015.

DEWEY, J. Ter uma experiência. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins, 2010. Cap. 3. p. 109-141.

_____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. 2.ed. São Paulo, SP: Ed. Nacional, 1976.

DIAS, J. L.; BECKER, G. V. Abordagem histórico-longitudinal em pesquisas de administração estratégica. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 37-49, 2014.

DOS SANTOS, J. L. G.; CUNHA, K.; ADAMY, E. K.; BACKES, M. T. S.; LEITE, J. L.; SOUSA, F. G. M. Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52:e03303, p. 1-8, 2018.

DURANTE, D. G.; VELOSO, F. R.; MACHADO, D. Q.; CABRAL, A. C. A.; SANTOS, S. M. Aprendizagem Organizacional na abordagem dos estudos baseados em prática: Revisão da produção científica. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, n. 2, p. 1-27, 2019.

DYKE, M. The role of the 'Other' in reflection, knowledge formation and action in a late modernity. **International Journal of Lifelong Education**, v. 25, n. 2, p. 105-123, 2006.

EASTERBY-SMITH, M. P. V.; ARAUJO, L. M.; BURGOYNE, J. G. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**. Desenvolvimento na Teoria e Prática. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, p. 783-796, Sept., 2001.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. The evolving field of organizational learning and knowledge management. In: _____. **Handbook of organizational learning and knowledge management**. 2. ed. Chichester: John Wiley and Sons, 2011. p. 1-20.

EDMONDSON, A. The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective. **Organization Science**, v. 13, n. 2, p. 128-146, Mar./Apr., 2002.

ELKJAER, B. Organizational Learning: The 'Third Way'. **Management Learning**, London, Thousand Oaks, CA e New Delhi, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.

ELKJAER, B. Pragmatism: learning as creative imagination. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words**. 2. ed. London: Routledge, 2018. p. 66-82.

_____. Em busca de uma Teoria da Aprendizagem Social. IN: EASTERBY-SMITH, M. P. V.; ARAUJO, L. M.; BURGOYNE, J. G. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**. Desenvolvimento na Teoria e Prática. São Paulo: Editora Atlas, 2000. Cap. 5, p. 100-118.

_____. Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. IN: ILLERIS, K. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 5, pp. 91-108.

_____. Pragmatist foundations for organizational education. In: **Handbuch Organisationspädagogik**. Wiesbaden: Springer VS, 2018. p. 151-161.

ELKJAER, B.; BRANDI, U. Knowledge Sharing and Organizational Learning: The Case of Management Consultancy. **Teoria e Prática em Administração (TPA)**, v. 8, n. 2, p. 80-102, 2018.

ELKJAER, B.; NICKELSEN, N. C. M. Intervention as workplace learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 28, n. 5, p. 266-279, 2016.

FENWICK, T. J. **Learning Through Experience: troubling orthodoxies and intersecting questions**. Malabar (Florida): Krieger Publishing Company, 2003.

Ferreira, M. J. M., Ribeiro, K. G., Almeida, M. M. D., Sousa, M. D. S. D., Ribeiro, M. T. A. M., Machado, M. M. T., & Kerr, L. R. F. S. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Medicina: oportunidades para ressignificar a formação. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, supl. 1, p. 1-15. 2019.

FIGUEIREDO, N.; FREIRE, E. C.; RAPOSO, M.C.F.; DE FARIAS, K.C. Entre o risco e o bordado, o carbono: A dimensão formativa da avaliação. In: GOES, P. S. A.; FREIRE, E. C. (Org). **Tecendo ideias com os fios que nos unem**. Recife: Ed. UFPE, 2019.

FIOL, M.; LYLES, M. Organizational learning. **Academy of Management Review**, University of Illinois, Champaign, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

GOH, A. Y. S. Rethinking reflective practice in professional lifelong learning using learning metaphors. **Studies in Continuing Education**, v. 41, n. 1, p. 1-16, 2019.

GOLDENBERG, M. A **Arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 11º ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2009.

ILLERIS, K. (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ILLERIS, K. Peter Jarvis and the understanding of adult learning. **International Journal of Lifelong Education**, v. 36, n. 1-2, p. 35-44, 2017.

JARZABKOWSKI, P.; KAPLAN, S. Strategy tools-in-use: A framework for understanding “technologies of rationality” in practice. **Strategic management journal**, v. 36, n. 4, p. 537-558, 2015.

KAPLAN, S.; ORLIKOWSKI, W. Temporal work in strategy making. **Organization Science**, v. 24, n. 4, p. 965-995, 2013.

KNIPFER, K.; KUMP, B.; WESSEL, D.; CRESS, U. Reflection as a catalyst for organizational learning. **Studies in continuing education**, v. 35, n. 1, p. 30-48, 2013.

LANGLEY, A.; SMALLMAN, C.; TSOUKAS, H.; VAN DE VEN, A. Process studies of change in organization and management: unveiling temporality, activity, and flow. **Academy of Management Journal**, v. 56, n. 1, p. 1-13, 2013.

LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. (Ed.). **The SAGE handbook of process organization studies**. London: Sage, 2016.

LEAL, F. G.; STALLIVIERI, L.; MORAES, M. C. B. Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 52-73, 2018.

LUCENA, E. A. **A aprendizagem profissional de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis**. 2001. 175f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAIA, M. L. A.; DA NOBREGA, A. C. V.; CUNHA, E. C. A internacionalização da graduação. IN: GOES, P. S. A.; FREIRE, E. C.; **Tecendo ideias com os fios que nos unem**. Tecituras sobre a graduação na UFPE. Recife: Editora UFPE, 2019. Cap. 8, p. 143-159.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. 4^a ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. BAUMGARTNER. M. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 3^a ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MIETTINEN, R. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. **International journal of lifelong education**, v. 19, n. 1, p. 54-72, 2000.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári da estratégia**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2010.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C. C. Desafios da Pesquisa em Aprendizagem Organizacional, 2015, **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, nº 1, artigo 5, 2015.

NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization science**, v. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.

PAIVA JUNIOR, F. G. de, LEÃO, A. L. M. S., MELLO, S. C. B. de. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v.13, n.31, p.190-209, 2011.

PETIT, K.; CROSSAN, M.; VERA, D. Organizational learning and knowledge processes: a critical review. In: LANGLEY, A.; TSOUKAS, H. (Ed.). **The Sage handbook of process organization studies**. Los Angeles: Sage, 2017. p. 481-496.

PINTO, T. J. S.; CUNHA, M. V. Filosofia da educação. [Apresentação]. **Educação em Foco**, v. 20, n. 2, p. 9-12, 2015.

POPOVA-NOWAK, I.; CSEH, M. The meaning of organizational learning: a meta-paradigm perspective. **Human Resource Development Review**, v. 14, n. 3, p. 299-331, 2015.

QS. Quacquarelli Symonds World University Rankings. **QS World University Rankings: Methodology**. 2020. Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/latin-america-rankings/methodology>>. Acesso em: 01out. 2020.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 7ª ed. Lisboa: Gradiva, 2017.

RANTATALO, O.; KARP, S. Collective reflection in practice: an ethnographic study of Swedish police training. **Reflective Practice**, v. 17, n. 6, p. 708-723, 2016.

REINECKE, J.; ANSARI, S. When times collide: Temporal brokerage at the intersection of markets and developments. **Academy of Management Journal**, v. 58, n. 2, p. 618-648, 2015.

RIGHETTI, S. **Qual é a melhor?** Origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários. 2016. 230f. Tese (Doutorado) – Política Científica e Tecnológica, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas.

RUF. Ranking Universitário Folha. **Como é feito o Ranking de Universidades**. 2019. Disponível em: <<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/como-e-feito-o-ranking-universitario-folha.shtml>>. Acesso em: 01out. 2020.

SANTOS, S. M. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira**. 2015. 344f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 33ª ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017

SILVA, S. C. LUCENA, E. A. Reflexões sobre Aprendizagem e Inovação em Organizações: Uma visão acerca dos aspectos Temporais e Contextuais. In: Encontro Nacional da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 42, **Anais...** Curitiba/PR: Anpad, 2018.

SOARES, R. S. A construção social da realidade. *Revista do Direito Público*, v. 12, n. 2, p. 316-319, ago. 2017.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

THE. Times Higher Education. **THE Latin America University Rankings 2019: Methodology**. 2019. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latin-america-university-rankings-2019-methodology>>. Acesso em: 01 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 10/2017**, de 05 de julho de 2017. Regulamenta a avaliação das condições de ensino da UFPE. Pernambuco: Conselho Coordenador de ensino, Pesquisa e Extensão, 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/400862/Res+2017+10+CCEPE.pdf/1b83a073-c255-4cee-a338-b451fe8c4fa4>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Centro de Ciências Médicas. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina Campus Recife** 2019e. Regulamenta a realização de Concursos Públicos para a Carreira de Magistério Superior no âmbito da UFPE. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/1894452/0/PPC+Medicina+2019.2+16-11-2020.pdf/6b8acea7-0842-48d9-a6b1-565f16f3c7e6>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 02/2018**, de 15 de maio de 2018. Regulamenta a realização de Concursos Públicos para a Carreira de Magistério Superior no âmbito da UFPE. Pernambuco: Conselho Coordenador de ensino, Pesquisa e Extensão, 2018. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/398575/1231462/Res+2018+02+CCEPE.pdf/f209101f-1582-4b2f-bcd0-fe3f9d92b00c#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Excepcionalmente%2C%20a%20UFPE,para%20%C3%A1reas%20com%20caracter%C3%ADsticas%20espec%C3%ADficas.>>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 09/2019**, de 07 de agosto de 2019. Regulamenta a oferta de disciplinas internacionalizadas nos cursos de graduação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pernambuco: Conselho Coordenador de ensino, Pesquisa e Extensão, 2019. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/40788/506683/Res+2019+09+CEPE+%28Regulamenta+Oferta+de+Disciplinas+Internacionalizadas%29.pdf/bc7c43d8-830c-45cc-9c21-36fb3be33f61>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Conselho Universitário. **Resolução nº 07/2018**, de 31 de outubro de 2018. Cria o Centro de Ciências Médicas – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/398575/1248295/Res+2018+07+CONSUNIV.pdf/615b96b2-69c2-43d3-97b6-935128dfde7b>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Estatuto e Regimento Geral da UFPE.** Boletim Oficial nº 67, V. 53. 25 de julho de 2019. 2019a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38962/1870976/bo67.pdf>. Acesso em 28 jan. 2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018.** 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/3076814/0/PDI+Revisado/8ec5ad5c-85c0-4f6a-b0aa-ad7adab3a13b>. Acesso em 18 dez. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023.** 2019b. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/3076814/0/PDI+Revisado/8ec5ad5c-85c0-4f6a-b0aa-ad7adab3a13b>. Acesso em 14 dez. 2020.

_____. **Plano de Internacionalização UFPE 2017-2027.** 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/1956380/Plano+de+Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o+da+UFPE+2017-+2027.pdf/40e3049e-2126-45b3-8be6-994167e70475>. Acesso em 20 jun. 2020.

_____. **Plano Estratégico Institucional da UFPE 2013-2027.** 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proplan/planos-estrategicos>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Portaria Normativa nº 16.** Adequa a Estrutura Organizacional e o Quadro dos Cargos em Comissão ao Regimento da Reitoria: aprovada em 1º de junho de 2020. Boletim Oficial nº 55 (060 Especial). 01 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38962/2571920/bo60.pdf/0833ba54-d6b2-4e4b-99f6-5629f50d88f4>. Acesso em 28 jan. 2021.

_____. **Projeto UFPE Futuro.** 2018a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/1487687/0/UFPE+Futuro+-+debate.pdf>. Acesso em 20 ago. 2019.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Protocolo do plano de ação ENADE/UFPE.** 2019d. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38970/2641377/protocolo.ENADE.curso.pdf/5f865fd8-3928-44db-8936-e0c0c721fb51>. Acesso em 10 nov. 2020.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Fluxograma Protocolo ENADE de 2020.** Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38970/2641377/Fluxograma+ENADE.pdf/a7c87dae-9055-4b44-bd97-4b7ba8ccf4ae>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Plano de ação ENADE/UFPE 2020 - ano 2.** 2020c. Apresentação de Power Point. Disponível em: <https://www.ufpe.br/prograd/enade>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. **Relatório de Autoavaliação Institucional Triênio 2015-2017.** 2018b. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38954/1335637/RELAT%C3%93RIO+AUTOAVALIA%C3%87%C3%83O+_CPA_UFPE_2017_dia+28+03+2018s.pdf/5f941935-4982-4ff3-bea8-cf3642462947. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2019**. 2020b. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/589185/598804/Relat%C3%B3rio+de+Autoavalia%C3%A7%C3%A3o+2019.pdf/ee5c2a82-7f5b-4422-92e8-00b405c60d3a>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. **Relatório de Gestão 2018**. 2019. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/38954/2272453/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+2018.pdf/40917c5c-5214-45c4-b47e-41e44844ffad>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. **Relatório de Gestão 2016-2019**. 2019c. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/2271933/Relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o+-+WEB+enviado+pela+PROCIT+em+16_09_2019.pdf/425a02c7-899a-4ff9-bf1b-5dab61d6a5e5>. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. **Relatório de Gestão 2019**. 2020a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/2271933/Relatorio_Gestao_2019_Versao_Final/da67563c-1900-4a60-ae36-25f55b306cad>. Acesso em: 29 nov. 2020.

VALENTINE, M. A. Renegotiating spheres of obligation: The role of hierarchy in organizational learning. **Administrative Science Quarterly**, v. 63, n. 3, p. 570-606, 2018.

VINCE, R. Organizing reflection. **Management Learning**, v. 33, n. 1, p. 63-78, 2002.

WHITTINGTON, R. Strategy as practice. **Long Range Planning**, v. 29, n. 5, 731-735, 1996.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA AOS PARTICIPANTES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

Recife, 19 de outubro de 2020.

Prezado(a) Senhor(a),

Isaura Lima de Santana Melo, minha orientanda do Curso de Mestrado Profissional em Administração (MPA/UFPE), está realizando uma pesquisa na área de Aprendizagem Organizacional. O título do projeto do estudo, defendido no mês de novembro de 2019, foi o seguinte: “Aprendizagem no contexto do uso dos *rankings* universitários: um estudo de caso na Universidade Federal de Pernambuco”.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caso único, sendo a UFPE a organização estudada. Na fase de coleta de dados, pretende-se fazer uso dos métodos da entrevista semiestruturada e da análise de documentos. A mestranda procurará capturar as perspectivas dos respondentes em relação à aprendizagem organizacional, gerada a partir das reflexões dos atores sobre os *rankings* universitários. Além da entrevista, será solicitado que cada respondente preencha um pequeno formulário, conforme modelo em anexo, encaminhando-o, em seguida, para o *e-mail* isauraufpe@hotmail.com e/ou isauraufpe@gmail.com. As informações obtidas serão confidenciais.

Com o fim de viabilizar a pesquisa, solicito a sua participação na entrevista, que será transcrita e analisada posteriormente. Durante o período de análise de dados, destaco a possibilidade de Isaura precisar esclarecer ou aprofundar alguns pontos da entrevista concedida.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V.Sa., despeço-me,

Atenciosamente,

Prof. Eduardo de Aquino Lucena, Dr.
eduardo.lucena@ufpe.br

**APÊNDICE B –
FORMULÁRIO DE INFORMAÇÕES BÁSICAS DO(A) ENTREVISTADO(A)**

Data: ____/____/____

Nome: _____

Cargo que ocupa na UFPE: _____

Formação: _____

Tempo na Instituição: _____

Lotação: _____

Exerce função? () Sim () Não.

Se Sim, qual(is) e em qual(is) período(s): _____

É ou foi membro da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) da UFPE? () Sim () Não.

Se sim, em qual o período? _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pergunta	Fundamentação Teórica		Fundamentação Metodológica
1) Qual a sua percepção em relação ao <i>Ranking</i> Universitário?	Reflexão	Dewey (1959)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
2) Como ocorre a reflexão crítica a respeito das metodologias do <i>Ranking</i> Universitário?	Reflexão e Processo de Aprendizagem	Dewey (1959)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
3) O que se aprende com relação aos indicadores mais valorizados na instituição?	Ferramentas Estratégicas e Aprendizagem Organizacional	Jarzabkowski e Kaplan (2015)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
4) O que o inquieta ou perturba ao visualizar a classificação da instituição?	Aprendizagem Organizacional	Dewey (1959)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
5) Impacto dos egressos. Qual a política desenvolvida?	Aprendizagem Organizacional	Langley et al. (2013)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
6) Como ocorre a aproximação com outras IES quanto ao incremento de ações que impactem nos <i>Rankings</i> Universitários?	Aprendizagem Organizacional	Ekljaer e Hoyrup, 2006, p.30)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
7) Como você descreveria a imagem da instituição?	Aprendizagem Organizacional	Mintzberg (2010)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
8) Descreva ações que foram desenvolvidas a partir de um indicador específico.	Ferramentas Estratégicas e Aprendizagem Organizacional	Ekljaer e Hoyrup, 2006, p.30) Jarzabkowski e Kaplan (2015)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
9) Qual a trajetória para implementação dessa ação? Quanto tempo foi necessário?	Processo de Aprendizagem	Strauss e Corbin (2008)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
10) Qual o contexto que se vivenciava ao se propor tais ações?	Aprendizagem pela experiência e Processo de Aprendizagem	Dewey (1959) Strauss e Corbin (2008)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
11) Quais atores foram envolvidos no processo de implementação dessa ação?	Aprendizagem pela experiência	Elkjaer (2004) Langley et al. (2013)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)

12) Quais forças ou atitudes foram necessárias ao impulso dessa ação?	Aprendizagem pela experiência	Dewey (2010, p. 116)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
13) Quais forças ou atitudes foram necessárias à consolidação dessa ação de forma qualitativa?	Aprendizagem pela experiência	Dewey (2010, p. 121)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
14) Como atribuir significado as situações vividas?	Aprendizagem pela experiência	Ekljaer (2013) Dewey (2010)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
15) Elenque Desafios para essa nova fase após a última publicação?	Aprendizagem pela experiência	Ekljaer e Hoyrup	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
16) Quando você reflete sobre o <i>Ranking</i> , especificamente, no critério de X, há aspectos mais favoráveis a instituição ou inquietantes?	Aprendizagem pela Experiência	Dewey (1959)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
17) Por meio do <i>Ranking</i> Universitário, é possível você se deparar com situação incertas. A que fator você atribui isso?	Aprendizagem pela Experiência	Ekljaer e Hoyrup, 2006, p.30)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
18) Por meio do <i>Ranking</i> Universitário, é possível no momento de reflexão se amparar em experiências anteriores?	Reflexão	Ekljaer e Hoyrup, 2006, p.31)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
19) Ao ver a ação como um experimento, algo a ser testado, o que vem a sua mente a título de possibilidade à mudança?	Aprendizagem pela Experiência	Dewey (1959) Langley et al. (2013)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
20) O aprendizado nos leva a um campo de incertezas, por isso está fortemente associado a emoções. Outros sentimentos surgem ao se observar uma variação nos indicadores, tanto horizontal quanto verticalmente?	Aprendizagem pela Experiência	Dewey (1959)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
21) É possível interpretar as falhas como fonte de aprendizado?	Aprendizagem pela Experiência	Ekljaer e Hoyrup, 2006, p.37)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)
22) Depois que uma ação foi implementada, como ocorre o feedback aos envolvidos? Você poderia visualizar uma variação no critério respectivo?	Aprendizagem pela Experiência	Ekljaer e Hoyrup, 2006, p.37)	Merriam e Tisdell (2016, p. 118-120)

APÊNDICE D – CICLO AVALIATIVO DO ENADE

Ciclo I	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins.
	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo.
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.
Ciclo II	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins.
	Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes.
	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas.
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.
Ciclo III	Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins.
	Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas.
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

ANEXO A – PROTOCOLO ENADE



PROACAD / DDE
COORDENAÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

PROACAD
PRÓ-REITORIA
PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Protocolo do Plano de Ação Enade / UFPE

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) deve ser entendido como o processo regulatório mais relevante direcionado aos cursos de graduação. Tal fato se deve a sua abrangência, a maioria dos cursos é participante do processo; seu impacto, pois os aspectos avaliados na prova de conteúdos permitem a formulação de juízo de valor sobre a relação dos aspectos pedagógicos de cada curso e suas Diretrizes Curriculares Nacionais; e, o questionário do aluno remonta a avaliação organização didático-pedagógica/infraestrutura e instalações físicas/oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional do curso, constituindo-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC).

Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade.

Constitui-se desafio aos cursos perceberem a importância desta avaliação, devendo se apropriar do Enade como estratégia a melhoria de qualidade do seu curso, utilizando-o como ferramenta de planejamento e gestão acadêmica, por isso, há recomendação da operacionalização deste protocolo com vistas a execução de um Plano de Ação Enade para cada Curso, além da indução a outras práticas avaliativas institucionais.

O ciclo Enade é trienal tendo a seguinte sequência aos grupos de curso: Grupo I (2016/2019/2022); Grupo II (2017/2020/2023); e, Grupo III (2018/2021/2024).

O cumprimento do protocolo é contínuo aos cursos, onde cada grupo estará numa etapa do fluxograma operacional, de acordo com seu ciclo. Didaticamente, o protocolo/fluxograma operacional pode ser dividido em 5 etapas, descritas abaixo:

1ª etapa: Abertura do processo de avaliação

Quando ocorrem as publicações da Portaria para realização do Enade do ano corrente e do Edital, os Cursos são devidamente notificados e a Pró-reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROACAD) através da CACG/DDE convoca a **1ª reunião de orientação do processo avaliativo**. Nesta reunião, são apresentados e discutidos:

- Os resultados avaliativos anteriores através de relatório sumarizado com principais resultados;
- As etapas operacionais do Enade no âmbito gerencial (inscrição dos discentes participante, uso do Sistema Enade, etc);

São recomendados:

- A construção de um parecer sobre o curso, baseado na análise do resultado do curso para prova anterior com foco nos conteúdos abordados em função do PPC e DCN; bem como, da análise do resultado do Questionário do estudante na perspectiva de mapear fragilidades e potencialidades do curso. O instrumento padrão para este fim é o Relatório detalhado por Curso Enade e IES (acessado via: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeies/enadeResultado/>; e,
- A elaboração de um Plano com ações estratégicas a realização do Enade do ano corrente.

O prazo para realização deste parecer e plano estratégico será de 2 (dois) meses, porém a agenda para apresentação e discussão dos pareceres (local ou agrupada) pelos cursos será definida nesta reunião.

É fundamental o papel Procurador (a) Institucional (PI) para assessoramento aos cursos no tocante a elaboração, apresentação e discussão dos resultados avaliativos anteriores junto aos cursos.

2ª Etapa: Preparatório à realização do Enade

Haverá a 2ª Reunião geral para orientar esta etapa, onde haverá o enquadramento dos cursos

participantes ao Enade que será realizado pelo Procurador (a) Institucional (PI), através do Sistema Enade. Com o enquadramento do curso, a lista de estudantes será formalizada através da Coordenação do Corpo Discente, via Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). Os coordenadores receberão notificação e habilitação a realizar a inscrição dos discentes participantes do Enade: estudantes irregulares, ingressantes e concluintes seguindo o cronograma do Edital.

As operações de enquadramento dos cursos e inscrições dos estudantes serão realizadas através do Sistema Enade, onde PI/DPA e coordenadores tem acesso pelo prévio cadastramento ao Sistema eMEC.

Realizada as etapas gerenciais ao Enade, recomenda-se a construção de parecer analítico e de um plano estratégico para realizações do Enade do ano corrente.

1- Parecer sobre o curso que deve estar baseado:

-Análise do resultado anterior do curso com foco nos conteúdos abordados em função do PPC e DCN*

-Análise do resultado do Questionário do estudante na perspectiva de mapear fragilidades e potencialidades do curso*. (*caso ainda não tenham realizado)

2- Elaboração de Ações estratégicas a realização do Enade do ano corrente: poderá utilizar metodologias diversas, com vistas a conscientização do discente para a importância da participação no Enade.

Estas recomendações devem ser executadas pela coordenação do curso conjuntamente com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e representação estudantil. A Comissão Própria de Avaliação através da construção de agendas locais poderá promover o assessoramento para a realização destas tarefas. O Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) também pode potencializar esta ação nos Centros Acadêmicos onde exista.

A CACG/DDE coordenará uma agenda (agrupada) de reuniões para o monitoramento destas tarefas, nas quais cada curso poderá compartilhar os pareceres construídos e Planos com estratégias de ação elaborados.

A Pró-Reitoria de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação (Procit) também poderá ser acionada para elaboração e execução de ações para divulgação e sensibilização do Enade do ano corrente.

Estas ações visam a construção de um **Plano de Ação ao Enade da UFPE**, que conterá várias ações discriminadas ao longo do Ciclo Avaliativo.

Durante esta etapa, de acordo com cronograma, o estudante deverá fazer o Cadastro no Enade e realizar o preenchimento do Questionário de Estudante.

3ª Etapa: o Enade

A realização desta etapa depende da execução do cronograma contido no Edital do Enade divulgado na 1ª etapa. Entende-se que as ações necessárias voltadas ao curso e estudantes já foram realizadas nas etapas anteriores e que o estudante estará apto a realização da Prova de Conteúdos do Enade.

Realizado o exame, aguarda-se um período aproximado de 18 meses para a divulgação dos resultados principais e posteriormente os resultados detalhados por curso.

4ª Etapa: Pós Enade

Realizar-se-á reuniões locais/agrupadas previamente agendadas com os cursos participantes com a finalidade de se discutir sobre a realização do Enade: aspectos gerenciais, como número de participantes, intercorrências, etc; e, análises preliminares sobre o conteúdo da Prova; além do monitoramento sobre as ações propostas.

Durante o interstício até a divulgação dos resultados, os cursos deverão continuar suas ações rotineiras, implementar as ações avaliativas institucionais e ações pró construção de Plano de Ação Enade.

5ª Etapa: Divulgação dos resultados

Após divulgação oficial dos resultados principais do Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), a CACG/DDE convoca Reunião de Discussão sobre os resultados com os cursos (coordenador e NDE) e demais participantes do processo, onde a PI tem a responsabilidade de coordenar a discussão.

Nesta reunião, também será recomendada a análise do resultado individualizada curso a partir dos resultados gerais, prova anterior e/ou resultados detalhados por curso e IES (caso estejam disponíveis) para construção de **Plano de Ação Enade**. Haverá a definição de prazo e agenda para apresentação e discussão destes Planos.

A coordenação de curso e Nucleo Docente Estruturante (NDE) serão os responsáveis pela análise dos resultados e construção do Plano de Ação Enade, porém a CPA através da construção de agendas locais poderá promover o assessoramento para a realização destas tarefas. O Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) também pode potencializar esta ação nos Centros Acadêmicos onde exista.

A CACG/DDE coordena a execução da agenda (agrupada) de reuniões para apresentação e discussão dos Planos Enade.

Caberá aos cursos a execução do Plano de Ação Enade como estratégia a melhoria de qualidade do seu curso, utilizando-o como ferramenta de planejamento e gestão acadêmica, além da indução a outras práticas avaliativas institucionais.

A CACG/DDE fará o monitoramento das ações, avaliação da prática pedagógica e condições de ensino com foco na implementação da contínua da melhoria dos cursos, através da coordenação da execução das avaliações institucionais.

Considerações finais:

Pressupõe-se que se o protocolo proposto for bem conduzido, a consequente implementação de um Plano de Ação do Enade pelos cursos, impactará em bons resultados aos cursos e a UFPE, com redução de visitas in loco aos cursos participantes do Enade.

Contudo, caso haja resultados insatisfatórios, os cursos deverão participar de avaliações externas (Renovação de reconhecimento de curso), onde também serão assessorados pela CACG/DDE, através de protocolo específico.

ANEXO B – FLUXOGRAMA ENADE

