



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E
CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E
CONTROLADORIA
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

**CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES CRIATIVAS:
UM ESTUDO EM COMPANHIAS CEARENSES DE DANÇA**

LAANE LIMA QUEIROZ

FORTALEZA

2015

LAANE LIMA QUEIROZ

**CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES CRIATIVAS:
UM ESTUDO EM COMPANHIAS CEARENSES DE DANÇA**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração e Controladoria.

Área de concentração: Gestão Organizacional

Linha de pesquisa: Organizações, Estratégia e Sustentabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César de Aquino Cabral.

FORTALEZA- CEARÁ

2015

LAANE LIMA QUEIROZ

**CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES CRIATIVAS:
UM ESTUDO EM COMPANHIAS CEARENSES DE DANÇA**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração e Controladoria.

Área de concentração: Gestão organizacional.
Orientador: Prof. Dr. Augusto César de Aquino Cabral.

Aprovada em ____ / ____ / ____
Conceito obtido: ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Augusto César de Aquino Cabral (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Sandra Maria dos Santos
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Fátima Ney Matos
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

A Deus, pela sua graça e bondade sempre
presentes, sustentando-me em todos os momentos
da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua infinita bondade e misericórdia em minha vida.

Aos meus pais, Gedeão Fernandes de Queiroz e Miriã Lima da Silva que sempre primaram pela minha educação.

Aos irmãos Suyane Yasnaya Lima Queiroz, Suzane Yasmim Lima Queiroz, Daniel Ferreira de Queiroz e Syntia Assis de Queiroz pelas palavras de apoio ao longo desta jornada.

Aos meus avós Raimunda Fernando de Queiroz, Antônio Sales de Queiroz (*in memorian*), Maria Celeste Lima (*in memorian*) e Agripino Alves de Lima (*in memorian*) pelos princípios ensinados.

Ao meu orientador Professor Dr. Augusto César de Aquino Cabral, a quem dedico minha total admiração e quem foi o meu inspirador para que eu decidisse seguir a carreira docente. Serei sempre grata aos ensinamentos passados ao longo destes sete anos de convivência na Universidade Federal do Ceará.

Aos professores membros da banca examinadora, Dra. Sandra Maria dos Santos e Dra. Fátima Ney Matos pelas sugestões feitas ao longo de todo o processo para que o trabalho fosse realizado com êxito.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará assim como aos servidores técnicos- administrativos e terceirizados Raimunda, Sandra Areal, José Ribamar pelos serviços prestados que tanto me ajudaram ao longo deste processo.

Aos membros da Cia. Balé Baião de dança contemporânea, da Paracuru Cia. de dança, da Cia. Dita e da Cia. Vatá que gentilmente me receberam, colaborando com a realização desta pesquisa.

Aos amigos de percurso Ms. Bruno Chaves, Ms. Antonia Silva, Ms. João Felipe Araripe, Ms. Felipe Maia, Ms. Ilze Paris e toda a turma de mestrado 2013.1 pelo apoio dado durante essa jornada.

Aos irmãos de fé da igreja Batista Ágape Parquelândia.

A todos os amigos e parentes que fazem parte da minha vida. Sou muito grata pelo apoio e pela amizade.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as concepções de aprendizagem em companhias cearenses de dança. Para isto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: 1) investigar a referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança; 2) analisar o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança; 3) descrever os contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança; e, 4) identificar os fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança. Foram utilizadas como referência teórica as concepções de aprendizagem proposto por Basto (2013) e fatores influenciadores da aprendizagem por Caldeira e Godoy (2011). Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo apresenta natureza mista; exploratório-descritivo; documental e de campo por meio do estudo de caso múltiplos em quatro companhias cearenses de dança, a saber: Companhia Dita e Companhia Vatá, em Fortaleza; Paracuru Companhia de dança, em Paracuru; e, a Companhia Balé Baião de dança contemporânea, em Itapipoca. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove profissionais de dança e questionário construído em escala de Likert com 24 respondentes. A análise dos dados seguiu as etapas da análise de conteúdo para os dados qualitativos e a utilização do software SPSS versão 21 para tratamento dos dados quantitativos. Os resultados indicaram que a referência de aprendizagem converge com a concepção teórica de Senge (1990; 2003) ao relacionar aprendizagem com ao desenvolvimento pessoal, à influência de modelos mentais de cada indivíduo, ao compartilhamento de objetivos, ao trabalho grupal e pensamento sistêmico; e a de Kolb (1984) por relacionar a geração do conhecimento através da experiência. Quanto ao processo de aprendizagem verificou-se a sequência de seis etapas: identificação; observação; reflexão; memorização; execução e compartilhamento. Confirmou-se que os contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança se iniciam ainda na infância, sendo aprimorado em instituições de ensino em dança a partir da integração com bailarinos profissionais. Por fim, os questionários evidenciaram alto nível de concordância com os seguintes fatores que influenciam a aprendizagem: tolerância aos erros (66,7%); igualdade de poder e responsabilidade (83,3%); comprometimento (95,8%); incentivo à mudança e inovação (75%); visão sistêmica que inclui compartilhamento (58,3%) e interação externa (87,5%); comunicação eficaz (75%), estrutura organizacional descentralizada (54,2%) e liderança eficaz (62,5%). Desse modo, conclui-se que o presente estudo se constitui como um contributo para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as concepções de aprendizagem em organizações criativas.

Palavras chave: aprendizagem organizacional; organizações criativas; companhias cearenses de dança

ABSTRACT

This work has as main objective to analyze the learning concepts in dance companies in Ceará. For this, the following specific objectives were established: 1) to investigate the learning reference in dance companies in Ceará; 2) to analyze the learning process in dance companies in Ceará; 3) to describe the learning contexts in dance companies in Ceará; and 4) to identify the factors that influence learning in dance companies in Ceará. Were used as theoretical reference the learning concepts proposed by Basto (2013) and factors that influence learning by Caldeira and Godoy (2011). In the methodological aspects, the study of a mixed nature; exploratory-descriptive; documentary and field through the study of multiple case in four dance companies in Ceará: Dita Company and Company Vata, in Fortaleza; Paracuru Company of Dance, in Paracuru; and, the Company Ballet Baião of contemporary dance in Itapipoca. Semi-structured interviews were conducted with nine dance professionals and questionnaire built in Likert scale with 24 respondents. Data analysis followed the steps of content analysis for qualitative data and the use of SPSS version 21 for treatment of quantitative data. The results indicated that learning reference converges with the theoretical concept of Senge (1990; 2003) by linking learning with personal development, the influence of mental models of each individual, to share goals, the group work and systems thinking; and Kolb (1984) by relating the generation of knowledge through experience. As for the process of learning the sequence of six steps was found: identification; observation; reflection; memory; implementation and sharing. It was confirmed that the learning contexts in dance companies in Ceará will still begin in childhood, being improved in educational institutions in dance from the integration with professional dancers. Finally, the questionnaires showed high level of agreement with the following factors that influence learning: tolerance to errors (66.7%); equal power and responsibility (83.3%); involvement (95.8%); encouraging change and innovation (75%); systemic vision that includes sharing (58.3%) and external interaction (87.5%); effective communication (75%), decentralized organizational structure (54.2%) and effective leadership (62.5%). Thus, it is concluded that the present study is as a contribution to the development of knowledge about learning concepts in creative organizations.

Keywords: organizational learning; creative organizations; dance companies in Ceará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Classificação das atividades criativas segundo Throsby	24
Figura 2	Classificação das atividades criativas segundo UNESCO	25
Figura 3	Modelo de classificação dos setores criativos	26
Figura 4	Processo de aprendizagem organizacional segundo Pawlowsky	36
Figura 5	Processo de aprendizagem vivencial	37
Figura 6	Processo 4Is de aprendizagem organizacional	38
Figura 7	Contextos de aprendizagem: onde se aprende a dançar	40
Figura 8	Contextos de aprendizagem: quando se aprende a dançar	41
Figura 9	Contextos de aprendizagem: com quem se aprende a dançar	41
Figura 10	Processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Classificações da literatura acerca da aprendizagem organizacional	31
Quadro 2	Conceitos relacionados à aprendizagem organizacional	34
Quadro 3	O contexto de aprendizagem nas organizações	42
Quadro 4	Fatores influenciadores da aprendizagem nas organizações	43
Quadro 5	Companhias de dança existentes no Ceará	50
Quadro 6	Perfil dos entrevistados	52
Quadro 7	Categorização do roteiro de entrevista	55
Quadro 8	Categorização da dimensão referencial	55
Quadro 9	Categorização da dimensão processual	55
Quadro 10	Categorização da dimensão contextual	56
Quadro 11	Dimensão referencial: a referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança	64
Quadro 12	Dimensão processual: o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança	70
Quadro 13	Dimensão contextual: onde se aprende a dançar	74
Quadro 14	Dimensão contextual: quando se aprende a dançar	77
Quadro 15	Dimensão contextual: com quem se aprende a dançar	80
Quadro 16	Fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança à luz de Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) e Scherer e Tran (2001)	83
Quadro 17	Fatores influenciadores da aprendizagem em companhias de dança à luz de Argyris e Schön (1996), Berthoin Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2001), Cannon e Edmondson (2001), Edmondson (1999, 2002, 2008), Kim (1993), Schein (1993), Starbuck e Hedberg (2001)	87
Quadro 18	Fatores influenciadores da aprendizagem em companhias de dança à luz de Fiol e Lyles (1985) e Morgan (1996)	89
Quadro 19	Fatores influenciadores da aprendizagem em companhias de dança à luz de Sadler (2001)	90

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	Faixa etária dos respondentes	53
Tabela 2	Tempo de carreira dos respondentes	53
Gráfico 1	Perfil da amostra quanto ao gênero	52
Gráfico 2	Erro como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	81
Gráfico 3	Julgamento como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	82
Gráfico 4	Poder e responsabilidade como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	82
Gráfico 5	Comprometimento como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	83
Gráfico 6	Mudança e inovação como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	84
Gráfico 7	Modelos mentais como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	85
Gráfico 8	Visão sistêmica como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	86
Gráfico 9	Reflexão como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	86
Gráfico 10	Comunicação como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	87
Gráfico 11	Estrutura organizacional como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	88
Gráfico 12	Liderança como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	89

LISTA DE SIGLAS

AARTI	Associação de Artes Cênicas de Itapipoca
AO	Aprendizagem Organizacional
DCMS	<i>Department for Culture, Media and Sport</i>
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
MINC	Ministério da Cultura
PIB	Produto Interno Bruto
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
UNCTAD	<i>United Nations Conference on Trade and Development</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
SECULT-CE	Secretaria de Cultura do Ceará
SATED	Sindicatos dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões
SPD	Sindicato dos Profissionais de Dança
WIPO	<i>World Intellectual Property Organization</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Justificativa	13
1.2	Problema	17
1.3	Pressupostos	18
1.4	Objetivos	18
1.5	Aspectos metodológicos	18
1.6	Estrutura geral do trabalho	19
2	ECONOMIA CRIATIVA	20
2.1	Emergência do debate sobre economia criativa	20
2.2	Características centrais da economia criativa	22
2.2.1	Criatividade e Propriedade intelectual: conceitos e desafios	22
2.2.2	Modelos de classificação dos setores criativos	23
2.3	Companhias de dança como organizações criativas	26
3	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	29
3.1	Emergência do debate sobre aprendizagem organizacional	29
3.2	Concepções da aprendizagem organizacional	32
3.2.1	A referência de aprendizagem nas organizações	32
3.2.2	Os processos de aprendizagem nas organizações	35
3.2.3	Os contextos de aprendizagem nas organizações	39
3.2.4	Os fatores influenciadores da aprendizagem organizacional	43
4	METODOLOGIA	46
4.1	Tipologia da pesquisa	46
4.2	Delimitação do estudo	48
4.3	Sujeitos da pesquisa	51
4.4	Coleta de dados	53
4.5	Análise dos dados	57
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
5.1	A referência de aprendizagem em companhias de dança cearense	59
5.2	O processo de aprendizagem em companhias de dança cearense	65
5.2.1	A identificação no processo de aprendizagem em companhias de dança cearense	65

5.2.2 A observação no processo de aprendizagem em companhias de dança cearense.....	66
5.2.3 A reflexão no processo de aprendizagem em companhias de dança	67
5.2.4 A memorização no processo de aprendizagem em companhias de dança cearense.....	67
5.2.5 A execução no processo de aprendizagem em companhias de dança cearense.....	68
5.2.6 O compartilhamento no processo de aprendizagem em companhias de dança cearense.....	69
5.3 Os contextos de aprendizagem em companhias de dança cearense	71
5.3.1 Locais de aprendizagem em companhias de dança cearense: onde se aprende a dançar	72
5.3.2 Fase de vida e a aprendizagem em companhias de dança cearense: quando se aprende a dançar	75
5.3.3 Atores sociais na aprendizagem na dança cearense: com quem se aprende a dançar	77
5.4 Os fatores influenciadores da aprendizagem na dança cearense.....	81
5.4.1 Erro, julgamento, poder e responsabilidade e comprometimento como fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança	81
5.4.2. Mudança e inovação, modelos mentais, visão sistêmica, reflexão e comunicação como fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança	84
5.4.3 Estrutura organizacional como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança.....	89
5.4.4 Liderança como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A- Roteiro de entrevista	102
APÊNDICE B- Questionário	103
APÊNDICE C- Análise descritiva do questionário.....	104

1 INTRODUÇÃO

Segundo Stewart (1998), o conhecimento é um dos principais recursos das organizações. Representa o capital intelectual, gerando assim valor econômico a médio e longo prazo. Configura-se como um processo humano dinâmico que cria continuamente novos conhecimentos e os dissemina entre os atores envolvidos (NONAKA; TAKAEUCHI, 2008). Diante disso, Takawashi (2007) reforça a necessidade de investigar como ocorre a aprendizagem nas organizações.

O presente estudo tem como tema concepções de aprendizagem em organizações criativas: um estudo em companhias cearenses de dança. Nesse sentido, buscou-se compreender a referência, o processo, o contexto e os fatores que influenciam a aprendizagem em instituições de ensino de dança atuantes no estado do Ceará.

1.1 Justificativa

A economia criativa está entre os setores mais dinâmicos do mundo, apresentando grande potencial para impulsionar o desenvolvimento de nações por meio da geração de emprego e renda (UNCTAD, 2008).

As atividades criativas têm se destacado pelo volume de operações e rapidez de crescimento. De acordo com estimativas de Howkins (2013) e Florida (2002), o mercado mundial desse setor era US\$ 2,7 trilhões em 2005 e atualmente se aproxima de US\$ 4 trilhões, representando 6,1% da economia global. Reino Unido, Alemanha e Estados Unidos são os países que mais se destacam nesse cenário.

No Reino Unido, este tipo de negócio representou 6,2% da economia em 2007 e empregou mais de 157 mil trabalhadores em 2008. No mesmo período, a Alemanha teve sua produção criativa estimada em US\$ 200 bilhões e cerca de um milhão de pessoas empregadas (DCMS, 2001). Nos Estados Unidos, tais atividades representaram 6,4% da economia nacional em 2008 e empregaram 5,5 milhões de trabalhadores, representando 4% da mão de obra total norte-americana (FLORIDA, 2002).

Os dados apresentados acima demonstram, assim, que as atividades desenvolvidas no campo criativo são relevantes para as nações (FERREIRA; MACHADO NETO, 2011). Diante disso, pesquisadores vêm estudando as atividades criativas como uma alternativa de política pública para o estímulo ao desenvolvimento econômico e social de regiões e de países (FLORIDA, 2002). No entanto, a ausência de um padrão metodológico prejudica o estudo comparativo mais amplo em escala global (CUNNINGHAM; HIGGS, 2008).

No cenário brasileiro, as atividades que compõem o núcleo criativo (artes, música, moda, arquitetura, literatura, filme, TV e rádio, design, editorial e computação) eram compostas por 243 mil empresas e representaram 2,7% do Produto Interno Bruto (PIB), isto é, aproximadamente R\$ 110 bilhões em 2011 (UNCTAD, 2010). Já o número de postos de trabalho nesse setor cresceu em média 8,5% ao ano entre 2006 e 2010, empregando 575 mil trabalhadores formais em 2010; e a renda do trabalhador criativo teve crescimento real de 13% (FIRJAN, 2012).

Especificamente, as artes cênicas que incluem o teatro e a dança, geraram um valor mundial estimado em US\$ 50 bilhões em 2005 (HOWKINS, 2013). No Brasil, as atividades de produção de espetáculos de teatro e dança se destacam com mais de oito mil empresas criativas dentro da cadeia artística. Neste cenário, Ceará é o estado que tem maior número de trabalhadores criativos formalizados (FIRJAN, 2012).

Do ponto de vista local, Fortaleza, Paracuru, Tabuleiro do Norte, Juazeiro do Norte e Itapipoca são cidades com referência em produção contemporânea de dança (PARENTE, 2013). Nesse sentido, é importante pesquisar companhias de dança não somente situadas na capital, mas também do interior do Estado. Na presente pesquisa foram analisadas as instituições mais atuantes das cidades de Fortaleza, Paracuru e Itapipoca.

A dança, campo do presente estudo, é uma importante categoria da economia criativa, sendo esta definida por atividades que se baseiam na criatividade, habilidade e talento individuais (DCMS, 2001). Segundo Barbo (2013, p. 477) a dança constitui-se “meio de articulação e pesquisa de um conhecimento que provém de uma inteligência corporal autônoma”.

Barbo (2013) ressalta que a dança sofre um preconceito ainda vigente enquanto objeto de estudo em função de sua subjetividade. Nessa perspectiva, Sedvalis e Keller (2011) realizaram uma revisão de estudos empíricos que utilizaram esta arte como uma ferramenta de pesquisa e constataram que, apesar de subjetivo, há um número crescente de publicações que sinaliza maior interesse dos acadêmicos no campo para analisar a percepção e capacidades sociais do ser humano.

Com o intuito de investigar a evidência da dança como objeto de estudo foi realizado pela pesquisadora um mapeamento em periódicos nacionais e internacionais, utilizando como critérios de busca título, resumo ou palavras-chave que continham os termos “dança” ou “dance”. A partir disso, constatou-se produção bibliográfica nas áreas das Artes (TAN, 2010), da Educação física (BLASING; TENENBAUM; SCHACK, 2009; ASSUMPÇÃO, 2003), da Linguística (SEDVALIS; KELLER, 2011), da Psicologia (BASTO, 2013; BLASING et al., 2012; WEEGE; LANGE; FINK, 2012; HUGILL et al., 2011; FINK; WOSCHNJAK, 2011), das Ciências Sociais Aplicadas (ALMEIDA; HASEN, 2013; BARBO, 2013; CUNHA et al., 2011; SARAIVA et al., 2011; ALMEIDA; FLORES-PEREIRA, 2013; SILVA, 2009) e da Saúde (MULLER-PINGET, 2012; CROSS et al., 2011; BROWN; PARSONS, 2008; CALVO-MERINO et al., 2008; BROWN; MARTINEZ; PARSONS, 2006; COSTA et al., 2001).

Em suma, tais estudos têm como foco o ensino, a criatividade, a personalidade dos indivíduos, as variáveis comportamentais, as questões de gênero, os aspectos físicos e neurológicos. A partir disso, verificou-se a escassez de pesquisas sobre aprendizagem organizacional no domínio artístico da dança, especificamente no âmbito da Administração.

Procurou-se construir, nesta pesquisa, um elo entre os dois contributos: aprendizagem organizacional e economia criativa. A escolha do segmento da dança, assim, justifica-se pelo crescimento no cenário nacional e internacional, pela sua importância social e pela raridade de estudos na linha de pesquisa em estudos organizacionais.

Quanto à aprendizagem em organizações criativas, destacam-se pesquisadores como Flach e Antonello (2011a; 2011b) que estudaram o teatro e a

música e concluíram que a improvisação exerce importante influência nos processos de aprendizagem organizacional. Da mesma forma, Fiamoncini (2003) corrobora que a dança também é consolidada por meio da improvisação.

Improvisação na dança significa dar forma espontânea aos movimentos. Entende-se que este seja o melhor meio para quem se propõe a ensinar a dançar, favorecendo a criatividade, a experimentação e a renovação de modelos mentais. Compreende-se que a dança é um importante veículo de aprendizagem, pois proporciona a abstração dos significados, a expressão de sentimentos e não se limita a execução de movimentos treinados (SARAIVA KUNZ, 1994).

A aprendizagem no campo artístico da dança deve ser produto do processo criativo e execução de técnicas, embora em alguns momentos um possa ser preponderante sobre o outro (CAVASIN, 2003). Segundo o mesmo autor, este processo permite que bailarinos aprendam e executem capacidades básicas e sofisticadas, compreendendo várias etapas essenciais, a saber: observação, execução, *feedback* e repetição.

Na primeira etapa, há a observação de um ou mais movimentos através da explicação verbal e demonstração corporal. Após isto, segue-se a execução do que foi observado. O treino mental, isto é, ver a si mesmo a fazer o movimento antes da sua execução, é outra estratégia que pode melhorar a aprendizagem. Já o *feedback* ao bailarino é importante no processo de aprendizagem da dança ao explicar os resultados positivos e a melhorar de sua atuação. Por fim, há a repetição (CAVASIN, 2003).

Nessa perspectiva, Argyris (2004) e Senge (2003) descrevem a importância da aprendizagem para o sucesso das organizações. Segundo Cabral (2001), a aprendizagem organizacional é o esforço de explicar de que forma os indivíduos aprendem. Entretanto, deve-se considerar que as diferenças relativas ao contexto em que as organizações estão inseridas, tais como pessoas, grupos e local de atuação podem impactar na vivência de cada instituição (LOIOLA; BASTOS, 2003).

Diferentes definições permeiam o termo aprendizagem organizacional. Versiani (2009) destaca que os conceitos mais usuais estão relacionados ao processo de correção de erros (ARGYRIS; SCHÖN, 1996); à construção de

competências (FLEURY; FLEURY, 2001); ao contínuo aprimoramento (SENGE, 2003); à série de interações entre indivíduos, grupos e organização (CROSSAN, LINE, WHITE, 1999), dentre outros.

Historicamente, o termo aprendizagem organizacional começou a ser usado no campo acadêmico na década de 1950, desenvolveu-se em 1970, mas se evidenciaram publicações mais diversificadas sobre o assunto nos anos de 1990 (PRANGE, 2001). O tema emergiu a partir dos estudos realizados por Cyert e March (1963) e, mais tarde, por Argyris e Schön (1978). A partir destes teóricos, a produção acadêmica internacional sobre o tema ganhou regularidade. A profusão de publicações somada ao crescente interesse pelo tema formou uma massa crítica e motivou vários esforços de revisão sobre o tema (LOIOLA; BASTOS, 2003).

Conforme mapeamentos realizados por Loiola e Bastos (2003), Antonello e Godoy (2009), Takawashi e Fischer (2009) e atualizado por Doyle e Versiani (2013) sobre a produção acadêmica em aprendizagem organizacional no Brasil, observou-se evolução quanto aos métodos de avaliação da aprendizagem; maior número de estudos empíricos; e, o surgimento de pesquisas a partir de lacunas, visando contribuir para a evolução teórica do campo.

Takahashi e Fischer (2009) complementam que a aprendizagem organizacional é tratada em geral com outros temas de áreas da Administração principalmente quanto à inovação, gestão de competências, motivação, organizações de aprendizagem, internacionalização e redes (DOYLE; VERSIANI, 2013).

Por fim, a presente pesquisa teve como base o estudo sobre concepções de aprendizagem em organizações criativas realizado por Basto (2013) no âmbito europeu. Nesse sentido, a autora listou quatro dimensões, a saber: 1) referencial ("o que é a aprendizagem no campo da dança?"), 2) processual ("como se aprende a dançar?"), 3) contextual ("onde/quando/com quem se aprende a dançar?"), e 4) fatorial ("que fatores influenciam a aprendizagem no campo da dança?").

1.2 Problema

Como se configuram as concepções de aprendizagem em companhias cearenses de dança?

1.3 Pressupostos

O estudo partiu dos seguintes pressupostos:

- 1) A aprendizagem em companhias cearenses de dança tem como referência as experiências passadas;
- 2) O processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança baseia-se na observação, memorização e execução de movimentos corporais;
- 3) Os contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança iniciam ainda na infância, sendo aprimorado em instituições de ensino em dança a partir da integração com bailarinos profissionais.
- 4) A liderança e o comprometimento dos membros das companhias cearenses de dança são fatores que influenciam o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança.

1.4 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções de aprendizagem em companhias cearenses de dança. Para isto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar a referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança;
- 2) Analisar o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança;
- 3) Descrever os contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança; e,
- 4) Identificar os fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança.

1.5 Aspectos metodológicos

O estudo apresenta natureza mista por meio da coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos. Quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratório-

descritivo. É documental e de campo por meio do estudo de caso múltiplos em companhias cearenses de dança.

A seleção das organizações estudadas foi feita através de pesquisa documental realizada no mês de março de 2014 em múltiplas fontes, a saber: o cadastro de companhias de dança fornecido pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE); pelo levantamento de artistas/grupos/companhias feita pela revista especializada em dança cearense, OLHARCE; e, pela relação das companhias que tiveram participação na IX Bienal Internacional de Dança obtida no sítio do evento.

A partir do cruzamento das informações colhidas, selecionaram-se as instituições mais citadas como unidades de análise, dentre estas: Companhia Dita e Companhia Vatá, localizadas em Fortaleza; Paracuru Companhia de dança, situada em Paracuru; e, a Companhia Balé Baião de dança contemporânea, em Itapipoca. Dessa forma, foram pesquisadas quatro organizações do campo da dança, sendo duas situadas na capital cearense e duas no interior do Estado.

Os sujeitos desta pesquisa foram bailarinos, coreógrafos e diretor artístico das instituições selecionadas. A coleta de dados foi feita através de entrevista com roteiro semiestruturado (APÊNDICE A) e questionário (APÊNDICE B) de acordo com o referencial teórico abordado e os objetivos específicos propostos.

Por fim, a análise dos dados seguiu as etapas da análise de conteúdo para os dados qualitativos e a utilização do software SPSS versão 21 para tratamento dos dados quantitativos.

1.6 Estrutura geral da pesquisa

A dissertação será estruturada em seis seções. A primeira seção aborda a Introdução que sintetiza os aspectos gerais da pesquisa. A segunda e terceira seção apresenta a fundamentação teórica sobre a aprendizagem organizacional e a economia criativa. A quarta seção apresenta a metodologia utilizada para a realização do trabalho. A quinta seção apresenta os resultados da pesquisa. E, por fim, encerra-se com as considerações finais e referências bibliográficas.

2 ECONOMIA CRIATIVA

Nesta seção é apresentada a primeira parte da fundamentação teórica desta pesquisa, abordando o tema economia criativa a partir da emergência do conceito; de suas características centrais; e, por fim, da explanação das companhias de dança como organizações criativas.

2.1 Emergência do conceito economia criativa

Com o desenvolvimento industrial, a cultura passou a ser vista como um recurso com alto potencial econômico e foi denominada de indústria cultural pelos teóricos da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer (BENDASSOLLI et al., 2009).

Na década de 90, com a emergência de novas relações socioeconômicas estabelecidas com o avanço das tecnologias de informação e comunicação foi percebida a necessidade de mudança do termo para indústria criativa (HARTLEY, 2005). A principal distinção dos termos se dá ao passo que a indústria cultural tem foco artístico enquanto a indústria criativa baseia-se na reprodução tecnológica e direcionada para o mercado de massa (DCMS, 2001).

A partir da mudança de termos, a cultura passa a ser entendida como produção individual e coletiva de significados. Assim, a criatividade é tratada como insumo produtivo, que resulta na forma de propriedade intelectual e, conseqüentemente, em valor econômico (BENDASSOLLI et al., 2009).

A definição de indústria criativa surgiu na Austrália com a elaboração do relatório *Creative Nation*, no final da década de 90. O estudo visava mapear os setores criativos que possuíam potencial para geração de riqueza (REIS, 2008). De acordo com o documento, as indústrias criativas constituem atividades que têm a sua origem na criatividade, nas competências e no talento individual, com potencial para a criação de trabalho e riqueza através da geração e exploração de propriedade intelectual. Segundo Bendassolli et al. (2009), tal evidência tornou-se referência mundial da indústria criativa na agenda política e econômica mundial.

No entanto, Flach e Antonello (2011) ressaltam que ainda não há um consenso quanto à terminologia mais adequada, uma vez que se identificam na

literatura denominações como: indústrias culturais, indústrias criativas, economia criativa, indústrias de conhecimento, indústrias de conteúdo, indústrias de entretenimento e indústrias de proteção dos direitos autorais. Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, será adotado o termo mais usual: economia criativa.

Segundo Reis (2008), a economia criativa se configura como um campo que abrange o impacto de seus bens e serviços, provocando profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, organizacionais e educacionais. O seu estabelecimento como uma campo de pesquisa ganhou expressão e relevância a partir dos anos 2000 (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2013).

Conforme UNCTAD (2008), a economia criativa é um setor da economia que se caracteriza pela criação, produção e distribuição de bens e serviços que utilizam a criatividade e a propriedade intelectual como insumos produtivos. Inclui o artesanato, as publicações, a moda, a música, dança, teatro, o audiovisual, o design, a web, o software, a fotografia, as indústrias do lazer e entretenimento, dentre outras.

De forma similar, Oliveira, Araújo e Silva (2013) definem como o conjunto de atividades econômicas que dependem do conteúdo simbólico – nele incluído a criatividade como fator mais expressivo para a produção de bens e serviços, guardando estreita relação com aspectos econômicos, culturais e sociais que interagem com a tecnologia e propriedade intelectual.

De acordo com o documento intitulado como *Creative industries mapping document* (2005 apud BENDASSOLLI et al. 2009), o referido campo engloba atividades que têm a sua origem na criatividade, na competência e no talento individual com potencial para a geração de emprego e riqueza. O autor ressalta que tais aspectos o diferenciam da economia tradicional.

Em suma, representa o patrimônio e a dinâmica artística de um país (HOWKINS, 2013). Sendo assim, Landry (2008) reforça a relevância para as economias locais e salienta o desenvolvimento da comunidade como um processo criativo de transformar um lugar ao atender as necessidades geradas por um contexto futuro. Além disso, contribui fortemente para a construção da identidade cultural (BENDASSOLLI et al. 2009).

2.2 Características centrais da economia criativa

Nesta subseção são apresentados os elementos chave sobre economia criativa, a saber: criatividade e propriedade intelectual; e, modelos de classificação dos setores criativos.

2.2.1 Criatividade e Propriedade Intelectual: conceitos e desafios

Howkins (2013) define criatividade como a produção individual ou em grupo de ideias originais e significativas que ocorre independentemente de sua finalidade econômica. É a capacidade de gerar algo novo seja pela criação total ou apenas incremento do que já existe.

A criatividade varia quanto às suas formas de institucionalização, podendo ser institucionalizada como arte ou como mercado. Essa estruturação, por sua vez, ocorre através do uso da tecnologia e de recursos de produção, promoção e distribuição (BOURDIEU, 2002; WILLIAMS, 1983 *apud* BENDASSOLLI et al., 2009).

A criatividade é a dimensão simbólica da produção humana que passa a ser elemento fundamental na definição do preço de novos bens e serviços (MINC, 2011). Constitui-se elemento essencial para a geração de propriedade intelectual e, em geral, é a primeira característica a ser considerada na produção de bens criativos, pois é a partir do indivíduo que se dá início ao processo de concepção do produto criativo (BENDASSOLLI et al, 2009).

A Organização Mundial de Propriedade Intelectual (WIPO, 2011) estabelece a propriedade Intelectual por meio dos seus direitos que são os relativos a obras literárias, artísticas e científicas; interpretações de artistas; invenções humanas; descobertas científicas; desenhos e modelos industriais; marcas industriais e comerciais; proteção contra a concorrência desleal e todos os outros direitos inerentes à atividade intelectual nos domínios industrial, científico, literário e artístico.

Segundo a WIPO (2011), a propriedade intelectual refere-se aos direitos de proteção dos interesses dos criadores sobre suas inovações. Ressalte-se que o direito à propriedade intelectual não está relacionado aos objetos e em suas cópias,

mas na informação ou no conhecimento refletido nesses objetos e cópias, sendo, portanto, um ativo intangível.

A proteção da propriedade intelectual tem sido um desafio para os países em desenvolvimento. Nos últimos anos, tem sido constatado um aumento na violação dos direitos intelectuais cometidas através da internet. Um exemplo disso é a identificação da autoria em ambientes virtuais (WIPO, 2011).

Outro desafio com as tecnologias digitais é o incentivo à cópia, uma vez que pessoas podem fazer reproduções e enviá-las em grandes quantidades para todo o mundo sem o conhecimento do detentor do direito autoral. Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade da valorização da criatividade através da proteção à propriedade intelectual para o avanço do campo da economia criativa.

2.2.2 Modelos de classificação dos setores criativos

Os setores criativos incluem atividades produtivas têm como processo principal um ato criativo gerador de valor simbólico, elemento central da formação do preço, e que resulta em produção de riqueza cultural e econômica (MINC, 2011).

Os setores criativos vão além dos setores denominados como culturais, ligados à produção artístico-cultural (música, dança, teatro, ópera, circo, pintura, fotografia, cinema), compreendendo também outras atividades relacionadas às novas mídias, à indústria de conteúdos, ao design, à arquitetura entre outros.

Uma série de modelos diferentes foi apresentada nos últimos anos como um meio de proporcionar uma sistemática de entendimento sobre as características estruturais das indústrias criativas (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2013). Para melhor compreender o funcionamento do campo da economia criativa, apresenta-se o Modelo dos Círculos Concêntricos (THROSBY, 2001); o Modelo de Indústrias Criativas da Comissão Europeia (UNESCO, 2009) e o Modelo de Classificação da UNCTAD (2010).

O Modelo dos Círculos Concêntricos proposto por Throsby (2001) baseia-se na proposição de que a sua característica principal é o valor cultural dos bens. Estabelece que as atividades mais culturais estejam mais direcionadas ao centro da

circunferência e à medida que se afastam deste os produtos adotam caráter mais comercial (Figura 1).

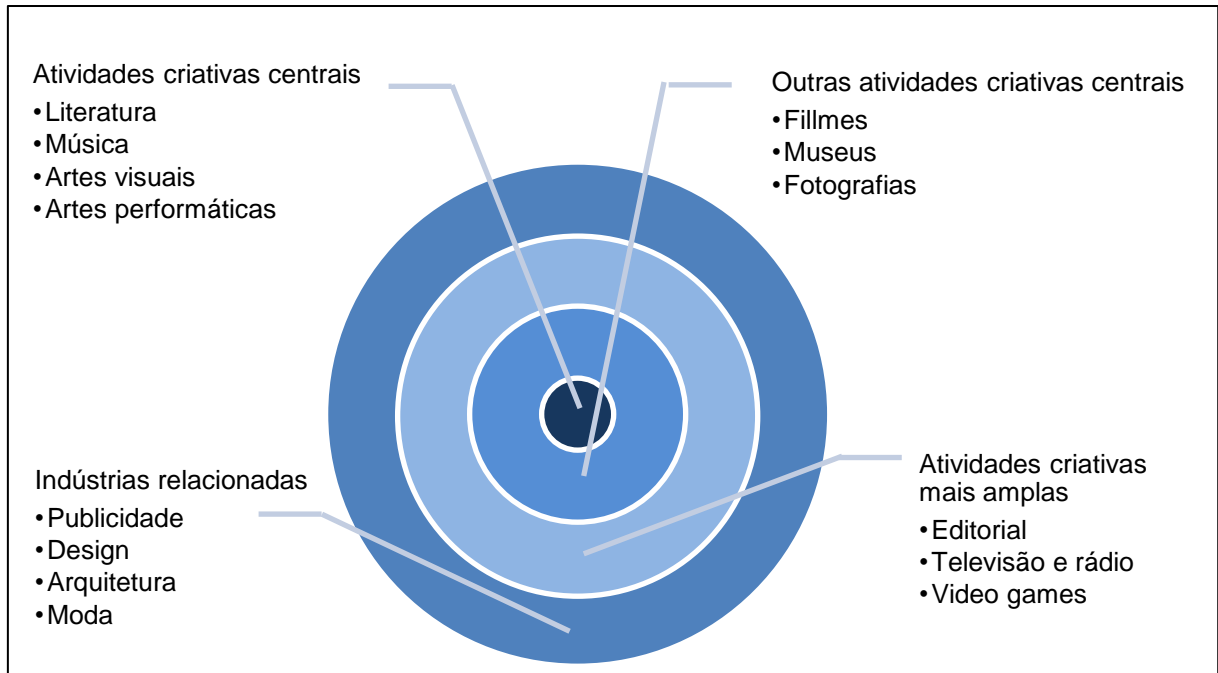


Figura 1 – Classificação das atividades criativas segundo Throsby
Fonte: Throsby (2001)

O núcleo compõe música, dança, teatro, literatura, artes visuais, artesanato, novas práticas de vídeo, artes performáticas, computação e multimídia. No círculo intermediário, encontram-se as organizações que produzem bens fazendo uso de novas tecnologias. Incluem editoras de livro, revista e jornal, e produtores de televisão, rádio e filme. Por fim, no círculo mais externo estão as indústrias que têm fraca relação cultural, entretanto seus produtos e serviços podem estar a ela relacionados. Abrangem a propaganda, o turismo e arquitetura. Este modelo tem sido a base para a classificação criativa na Europa (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2013).

O modelo de Indústrias Criativas da Comissão Europeia distingue os setores de acordo com o nível de industrialização dos itens criativos, classificando-os em atividades mais industrializadas como televisão, rádio, jogos eletrônicos, cinema e videogames; e menos industrializadas, tais como atividades culturais tradicionais e outras atividades criativas (UNESCO, 2009). Vale ressaltar que a dança, objeto deste estudo, enquadra-se no segundo grupo citado (Figura 2).

Atividades com forte componente industrial:	Atividades culturais e criativas menos industrializadas				
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Publicidade e marketing;</i> - <i>Rádiodifusão (rádio e televisão, incluindo as TVs pagas – cabo, satélite e a TV digital);</i> - <i>Cinema (inclui a distribuição de filmes em DVD e outros formatos e filmes produzidos para a TV);</i> - <i>A indústria da internet (criação de sites e, webdesigner);</i> - <i>A indústria de conteúdo móvel;</i> - <i>A indústria musical (gravações, publicações e concertos e shows ao vivo);</i> - <i>Editoração escrita e eletrônica (livros, cd-roms, revistas, jornais e informações online);</i> - <i>Videogames e jogos para computador.</i> 	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th data-bbox="831 338 1321 371">Atividades culturais tradicionais:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="831 383 1321 562"> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Artes visuais (pintura, escultura);</i> - <i>Artes performáticas (teatro, ópera, concertos e dança)</i> - <i>Museus e bibliotecas.</i> </td> </tr> <tr> <th data-bbox="831 595 1321 629">Outras atividades criativas:</th> </tr> <tr> <td data-bbox="831 640 1321 954"> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Artesanato;</i> - <i>Moda;</i> - <i>Indústria de design;</i> - <i>Arquitetura;</i> - <i>Turismo cultural;</i> - <i>Esportes.</i> </td> </tr> </tbody> </table>	Atividades culturais tradicionais:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Artes visuais (pintura, escultura);</i> - <i>Artes performáticas (teatro, ópera, concertos e dança)</i> - <i>Museus e bibliotecas.</i> 	Outras atividades criativas:	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Artesanato;</i> - <i>Moda;</i> - <i>Indústria de design;</i> - <i>Arquitetura;</i> - <i>Turismo cultural;</i> - <i>Esportes.</i>
Atividades culturais tradicionais:					
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Artes visuais (pintura, escultura);</i> - <i>Artes performáticas (teatro, ópera, concertos e dança)</i> - <i>Museus e bibliotecas.</i> 					
Outras atividades criativas:					
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Artesanato;</i> - <i>Moda;</i> - <i>Indústria de design;</i> - <i>Arquitetura;</i> - <i>Turismo cultural;</i> - <i>Esportes.</i> 					

Figura 2 – Classificação das atividades criativas segundo UNESCO
 Fonte: UNESCO (2009)

Finalmente, o modelo de classificação da UNCTAD (2010) elenca quatro grupos (patrimônio, artes, mídias e criações funcionais) subdivididos em nove subgrupos (Figura 3).

O primeiro engloba segmentos tradicionais como artesanatos, festivais; museus, bibliotecas e exposições. O segundo inclui as artes visuais (pintura, escultura, fotografia e antiguidades) e performáticas (música ao vivo, teatro, dança, opera, circo e marionetes). O terceiro grupo reúne envolve o editorial (livros, imprensa e outras publicações) e a audiovisual (cinema, televisão, rádio e outras transmissões). Por último, a criação funcional é formado por atividades como *design*; nova mídia (software, videogames e conteúdo criativo digitalizado); e os serviços criativos, como o arquitetônico, a publicidade, os culturais e os recreativos, P&D, dentre outros.

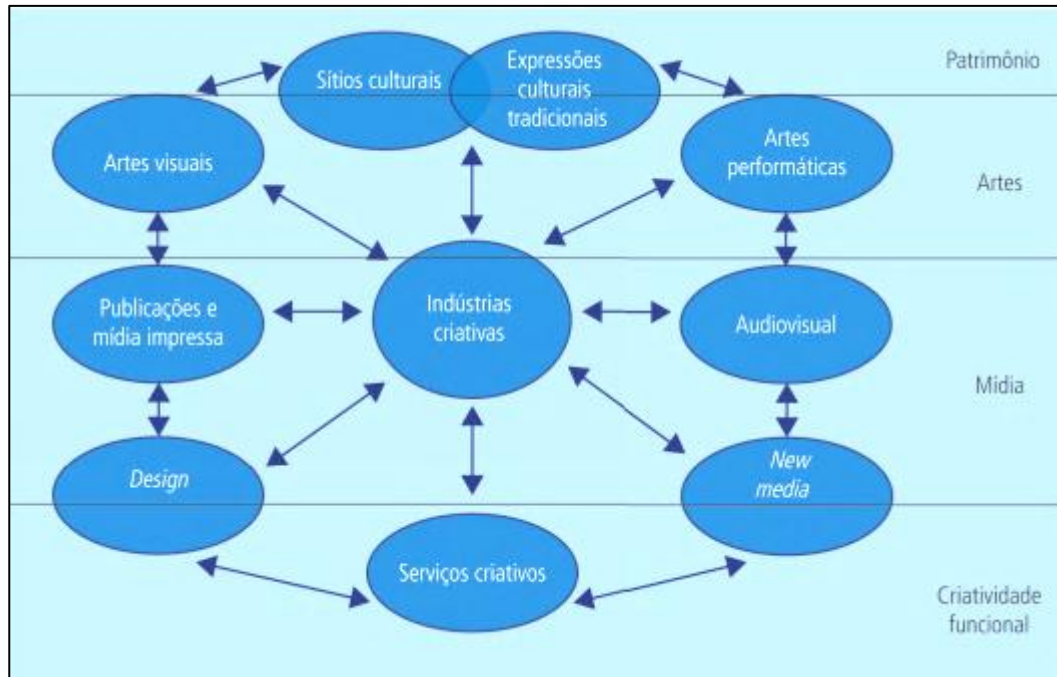


Figura 3- Modelo de classificação dos setores criativos
Fonte: UNCTAD (2010)

Neste estudo, adotou-se a referida classificação por ser a proposição mais atual e mais completa na abrangência de atividades criativas.

2.3 Companhias de dança como organizações criativas

Nesta subseção é apresentada a dança como segmento da economia criativa a partir de sua organização chave: a companhia de dança.

A dança, objeto de estudo, configura-se como uma das expressões de maior ascensão da arte contemporânea e como o primeiro gênero das artes visuais com foco na ação (RIBEIRO, 2010).

Emergiu com objetivo social de relacionamento e integração da sociedade. Esteve presente de diferentes formas e momentos históricos, sendo produzida ao longo dos anos por uma diversidade de grupos e sujeitos (BRASILEIRO, 2010). Envolve uma complexa teia de relações e valores que englobam a moral, as questões culturais e estruturais da sociedade, bem como a subjetividade envolvida na sua produção (BARBO, 2013).

A mesma autora complementa que as manifestações artísticas que se concretizam em algo material tais como arquitetura, pintura ou desenho resultam produtos mais palpáveis do que as que se manifestam unicamente em uma unidade finita de tempo e espaço como ocorre na música, no teatro e na dança.

Segundo Cavasin (2003) a dança permite desenvolver valores físicos através dos movimentos corporais e valores morais trazidos pelas danças folclóricas, onde a disciplina na realização das técnicas é fundamental. Traz, também, valores mentais através da concentração e do raciocínio na fixação das sequências coreográficas. Portanto, dançar é um método capaz de desenvolver em seus praticantes uma consciência corporal enquanto sujeito transformador do tempo e do espaço.

Segundo MINC (2011), uma sociedade que não tem oportunidade de consumo cultural é amputada na sua dimensão simbólica. Assim, outro princípio fundamental para o desenvolvimento da dança como setor criativo é a inclusão social. Nesse sentido, esta arte performática tem importante função social ao programar projetos que promovem a inclusão produtiva da população, priorizando aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, observa-se que o mercado da dança no Brasil encontra-se em expansão motivado pelo estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais, pelo apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Cultura e pela criação de associações reguladoras representadas pelos Sindicatos dos Profissionais de Dança (SPD) e os Sindicatos dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões (SATED). No entanto, somente a SATED-CE atua como sindicato do setor no estado do Ceará, englobando todo o campo artístico e não apenas a dança local.

Nesse contexto, as companhias de dança se configuram como a organização chave do campo em estudo. Diferentemente das empresas tradicionais, as companhias de dança não tem somente importância econômica, mas também cultural e social (ALMEIDA; FLORES-PEREIRA, 2013). Entretanto, os autores ressaltam a estrutura hierárquica bem definida e a crescente profissionalização do campo.

Segundo Almeida e Flores-Pereira (2013), as companhias de dança estão comercializando, em crescente velocidade, obras artísticas em todo o mundo. Nesse sentido, os autores criticam este modelo de gestão comercial em que reduz o número de tournées e simplifica a arte em aquisição de lucro para as companhias detentoras de royalties coreográficos. Para eles, essas instituições assemelham-se ao transformar coreografias em produtos mercadológicos.

Na mesma perspectiva, Almeida e Hansen (2013) mapearam as principais características das práticas de gestão estratégica de companhias de dança brasileiras e observaram que uma das dificuldades enfrentadas é a forte dependência de patrocínio ou de ações filantrópicas para se manter financeiramente. A forma de sustentabilidade dessas organizações sem fins lucrativos ficam limitadas, assim, no patrocínio, doações e fundos do governo, de corporações ou fundações.

Os mesmos autores listam outro aspecto dessas organizações criativas: o diferencial artístico, isto é, o bailarino deve possuir qualidades estéticas, musicalidade, habilidade para representar, presença de palco e carisma. Em geral, os bailarinos como um dos principais agentes do campo em estudo são fortemente exigidos de sofisticação e pluralidade técnica para exercer sua função.

Diante do exposto, é fundamental compreender as companhias de dança como organizações que tem importância para a diversidade cultural do País, para o desenvolvimento local e regional e a para o incentivo à criatividade e à inovação. Deve-se constituir, assim, uma dinâmica de valorização, proteção e divulgação da diversidade das expressões culturais como forma de garantir a sua originalidade e seu potencial de crescimento. Devem-se definir as bases de desenvolvimento dessas atividades de modo a garantir uma sustentabilidade social, cultural, ambiental e econômica. Por último, quanto à criatividade e à inovação, no campo das artes, por exemplo, pressupõe-se a ruptura com o mercado e o *status quo* (MINC, 2011).

3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Nesta seção é apresentada a segunda parte da fundamentação teórica desta pesquisa, abordando o tema aprendizagem organizacional a partir da emergência do debate, de suas concepções quanto à referência, processo, contexto e fatores influenciadores.

3.1 Emergência do debate sobre Aprendizagem Organizacional

O estudo da aprendizagem em organizações começou a ser evidenciado a partir da década de 1950 pela Administração pública (EASTERBY-SMITH; BURGOYNE; ARAÚJO, 2001), desenvolveu-se nos anos de 1970 e tornou-se mais diversificado durante a década de 1990 (PRANGE, 2001; ANTONELLO; GODOY, 2009). A partir disto, o campo de pesquisa teórico-empírico em Aprendizagem Organizacional (AO) foi se consolidando (TAKAHASHI; FISCHER, 2009).

Diversos teóricos internacionais iniciaram o debate sobre AO, destacando-se os estudos propostos por Cyert e March (1963), Argyris e Schön (1978), Shrivastava (1983), Kolb (1984), Fiol e Lyles (1985) e Senge (1990). Publicações mais recentes foram feitas por Easterby-Smith e Lyles (2003) que sintetizaram contribuições já feitas pelos diversos autores ao campo a partir de 1978.

Sobre o avanço do referido campo teórico, Bapuji e Crossan (2004) avaliaram a produção internacional de 1990 a 2002 e constataram um aumento significativo de estudos empíricos ao longo do tempo. No Brasil, esta discussão ainda é recente e tem alcançado maiores proporções, especificamente, no âmbito dos estudos organizacionais (LOIOLA; BASTOS, 2003).

Nessa perspectiva, alguns trabalhos são destaques como Bitencourt (2001), Fischer e Silva (2004), Fleury e Fleury (2004), Antonello (2005), Takahashi e Fischer (2009), Versiani (2009) e Caldeira e Godoy (2011). Além destes, trabalhos realizados por Loiola e Bastos (2003), Antonello e Godoy (2009) e Doyle e Versiani (2013) foram bastante relevantes ao mapear a produção acadêmica brasileira sobre o assunto.

Ao longo deste avanço teórico emergiram múltiplas abordagens acerca da AO (ANTONELLO; GODOY, 2011). As autoras elencaram, cronologicamente, as contribuições dos principais estudiosos da área, classificando o tema em diferentes disciplinas, escolas de pensamento ou perspectivas (Quadro 1).

Literatura Internacional	Classificação teórica
Shrivastava (1983)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem adaptativa 2. Compartilhamento de expectativas 3. Desenvolvimento da base do conhecimento 4. Curvas de aprendizagem
Wiegand (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abordagem comportamental de March 2. Abordagem de Argyris- o indivíduo como agente na organização 3. Abordagens baseadas no conhecimento 4. Abordagens ecléticas 5. Abordagens integrativas 6. Pensamento sistêmico e Teoria dos Sistemas 7. Desenvolvimento organizacional
Tsang (1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem Organizacional 2. Organizações que aprendem
Easterby-Smith (1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicologia e Desenvolvimento Organizacional 2. Ciência da Administração 3. Teoria das organizações 4. Estratégia 5. Administração de Operações 6. Antropologia cultural
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem Organizacional 2. Organizações que aprendem
Edmondson e Moingeon (1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resíduos 2. Comunidades 3. Participação 4. Responsabilidade
Pawlowsky (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomada de decisão organizacional 2. Teoria dos Sistemas 3. Aprendizagem na ação 4. Conhecimento cognitivo 5. Cultural
Bell, Whitwell e Lukas (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento 2. Administrativa 3. Econômica 4. De processo
Literatura Nacional	Classificação teórica
Loiola e Bastos (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem Organizacional 2. Organizações que aprendem

Antonello (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socialização da aprendizagem individual 2. Processo - sistema 3. Cultura 4. Gestão do conhecimento 5. Melhoria Contínua 6. Inovação
------------------	---

Quadro 1- Classificações teóricas acerca da aprendizagem organizacional
 Fonte: Adaptado de Antonello e Godoy (2011)

Observa-se que grande diversidade conceitual permeia os estudos sobre AO. Convergindo a literatura internacional e nacional, Tsang (1997), Easterby-Smith (1997) e Loiola e Bastos (2003) elencaram duas correntes diferenciadas: Aprendizagem Organizacional e Organizações que aprendem.

Para Antal et al.(2001), a aprendizagem refere-se ao processo de adquirir novos conhecimentos. Contudo, a aprendizagem organizacional representa mais do somente a aquisição e utilização do conhecimento, mas implica também na sua institucionalização, isto é, disseminação e adoção por meio de regras para todos os participantes. Loiola e Bastos (2003) ressaltam que o foco dessa abordagem é a compreensão do fenômeno por parte dos pesquisadores acadêmicos, buscando descrever como as organizações estão aprendendo por meio de estudos empíricos.

Segundo Easterby-Smith (1997), as organizações que aprendem são aquelas em que os membros são capazes de se adaptar às mudanças através da correção de erros passados e busca de melhorias futuras. Para Loiola e Bastos (2003), o termo está voltado para a ação e a prática organizacional. Os gestores e consultores compartilham suas experiências bem sucedidas, e, assim prescrevem o que as organizações devem fazer para aprender.

Por fim, Bruni, Turrioni e Stano (2005) afirmam que a emergência do campo deve-se ao avanço da globalização e com isso, à crescente demanda por dinâmicas empresariais que reajam rapidamente às mudanças. Nessa perspectiva, Argyris (2004) corrobora que a aprendizagem é fator chave para as organizações em ambientes de mudança constante e que necessitam se adaptar dada às novas exigências contextuais.

3.2 Concepções da aprendizagem organizacional

Nesta subseção são apresentadas quatro concepções de aprendizagem conforme Basto (2013), a saber: a referência, o processo, o contexto e os fatores que influenciam a aprendizagem nas organizações.

3.2.1 A referência da aprendizagem nas organizações

Antonello (2005) salienta que a aprendizagem é essencial para entender como as organizações evoluem com o tempo. Observa-se que as pesquisas sobre AO apresentam uma série de definições distintas. Tal fato pode ser explicado pela complexidade de compreensão do conceito de aprendizagem (ANTAL et al., 2001) e pela ótica multidisciplinar, sendo sua terminologia utilizada em diversas áreas da Ciência (VERSIANI, 2009). Por estes motivos, não há adoção de um conceito ou modelo único na literatura.

A obra *Behavioral theory of the firm* de Cyert e March (1963) foi uma das primeiras publicações que mencionaram AO. Os autores propõem uma teoria genérica onde regras, procedimentos e rotinas são alternativas de resposta e adaptação ao ambiente externo (CALDEIRA; GODOY, 2011). Em síntese, definem AO como fruto do comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo.

A pesquisa de Shrivastava (1983) foi um dos marcos na área ao fazer uma revisão das pesquisas já existentes sobre AO. Ele enfatizou o caráter institucional da AO e, por isso propôs a ideia de sistemas de aprendizagem como meio de continuação e institucionalização do conhecimento na organização. Isto decorre da ideia do autor de que a AO é um processo organizacional e não individual, uma vez que não é consolidado a partir da visão de um só ser, mas sim do compartilhamento de ideias entre os membros.

O trabalho de Kolb (1984) foi amplamente difundido por discutir a aprendizagem individual no contexto organizacional. Para ele, a aprendizagem parte do indivíduo e a AO engloba o processo pelo qual o conhecimento é criado através da experiência. Nesse sentido, propõe quatro modos de aprendizagem vivencial:

experiência concreta, observação reflexiva, concepção abstrata e experimentação ativa, que serão detalhadas na subseção 3.2.2.

Fiol e Lyles (1985) apontaram também suas próprias visões sobre o campo. Ressaltam que a necessidade de adaptação das organizações promove aprendizagem por meio da aquisição de informações que os membros que integram a organização consideram úteis para o bom desempenho organizacional. Dessa forma, definem a AO como o processo de melhoria das ações por meio da compreensão e do conhecimento.

O trabalho de Senge (2003) relaciona a aprendizagem e competitividade. Sob essa visão, para que uma organização compreenda melhor o processo de aprender devem-se considerar cinco aspectos ou disciplinas: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, trabalho em equipe e o pensamento sistêmico.

A primeira disciplina, o domínio pessoal, consiste na aptidão individual, isto é, no autoconhecimento que vai além das habilidades e da competência. Sobre este aspecto, o autor reforça a necessidade do contínuo aprofundamento da visão pessoal, do desenvolvimento da paciência e da percepção da realidade de forma objetiva.

A segunda disciplina, os modelos mentais, engloba ideias, memórias, vivências e visão de mundo que interferem na forma de agir das pessoas (CALDEIRA; GODOY, 2011). Para Senge (2003) um dos maiores problemas na aprendizagem organizacional surge quando os modelos mentais são tácitos, isto é, existentes apenas na consciência de cada um. Nesse sentido, Antal et al. (2001) salientam que a desconstrução dessa forma de pensar é fundamental para o estímulo a mudança, inovação e aprendizagem nas organizações.

A terceira disciplina, a visão compartilhada, está relacionada com as percepções do grupo, expectativas coletivas e comprometimento global. Nessa perspectiva, Senge (2003) ressalta que o objetivo compartilhado é vital para as organizações que buscam a contínua aprendizagem ao potencializar foco e energia entre todos os envolvidos.

A quarta disciplina, o trabalho em equipe, envolve a interação entre indivíduos através do diálogo, favorecendo a aprendizagem em grupo. É uma prática

predominantemente coletiva que se desenvolve a partir do domínio pessoal e do compartilhamento de um objetivo comum. Nesse contexto, os canais de comunicação são de grande importância para a partilha de pensamentos, sentidos e ações (SENGE, 2003).

Por fim, a quinta disciplina, o pensamento sistêmico, é a capacidade de interligações entre partes, compreendendo a organização como um todo e não como peças isoladas (SENGE, 2003). Segundo o autor, a separação destes elementos é apenas para efeito didático. Entretanto, cada uma das disciplinas influencia as outras, isto é, são interdependentes. Ressalta-se assim que é fundamental que as cinco disciplinas funcionem em conjunto para maior eficácia da aprendizagem nas organizações.

Argyris e Schön (1996), por sua vez, relacionaram AO com o processo de identificação e correção de erros que modificam as teorias em uso. Segundo os autores, esse curso inicia-se quando o indivíduo depara-se com um problema organizacional. Após o processo de reflexão, há mudança na imagem da organização e, para realinhar resultados e expectativas esperados as teorias organizacionais em uso são alteradas. Em síntese, a oportunidade para a aprendizagem surge quando o resultado não é o almejado (CALDEIRA; GODOY, 2011).

Como o intuito de sintetizar as principais ideias, o Quadro 2 lista os conceitos de aprendizagem propostos pelos teóricos mais relevantes da área.

Teórico-base	Definição
Cyert e March (1963)	Resulta do comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo
Shrivastava (1983)	É um processo organizacional e não individual marcada pela institucionalização do conhecimento na organização.
Kolb (1984)	É o processo pelo qual o conhecimento é criado através da experiência
Fiol e Lyles (1985)	É o processo de melhoria das ações por meio da compreensão e do conhecimento
Senge (1990; 2003)	Conceituou aprendizagem através de cinco disciplinas: domínio pessoal; modelos mentais; visão compartilhada, trabalho em equipe e o pensamento sistêmico.
Argyris e Schön (1996)	Está relacionado ao processo de identificação e correção de erros.

Quadro 2- Conceitos relacionados à aprendizagem organizacional
Fonte: Elaborado pela autora

Na literatura internacional, a aprendizagem nas organizações foi vista sobre outro âmbito: a visão baseada na prática (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Essa abordagem tem sido discutida a partir do trabalho de Gherardi (2001). Para a autora, a aprendizagem está associada a uma prática desenvolvida por um grupo baseada na participação. Especificamente, na área de Administração a utilização das práticas sob essa perspectiva é recente (BISPO, 2013).

De acordo com Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) a aprendizagem nas organizações pode ser melhor compreendida a partir de uma visão cultural, o que facilita a compreensão do fenômeno construída em grupo. Os autores defendem que o conhecimento é algo que não está na mente dos indivíduos, mas é uma construção coletiva que pode sofrer alterações por meio de ações habituais.

Tendo em vista a multiplicidade de conceitos é importante investigar a referência de aprendizagem, isto é, saber qual visão está mais adequada a um contexto particular. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou responder esta questão a partir do estabelecimento do primeiro objetivo específico.

3.2.2 Os processos de aprendizagem organizacional

Segundo Takahashi e Fischer (2009) a aprendizagem organizacional é um campo de estudo estabelecido, cuja discussão central está no conhecimento e em sua apropriação pela organização. De acordo com Crossan, Lane e White (1999) os processos de aprendizagem evidenciam a mudança contínua nas organizações e facilitam a análise nos níveis individual, grupal e organizacional. Nessa perspectiva, é preciso compreender a natureza processual da aprendizagem organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2009).

Ao revisar a literatura sobre AO à luz da ciência da administração, Pawlowsky (2001) propõe quatro fases do processo de aprendizagem que não são necessariamente sequenciais, conforme ilustra Figura 4.

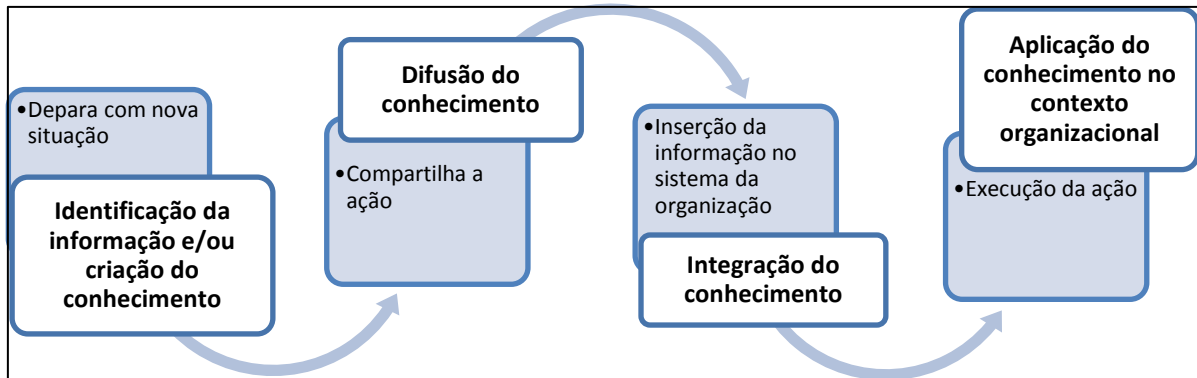


Figura 4- Processo de aprendizagem organizacional segundo Pawlowsky

Fonte: Adaptado de Pawlowsky (2001)

A primeira etapa envolve a identificação da informação e/ou criação do conhecimento obtidos interna ou externamente à organização para o desenvolvimento de novas ideias. Para Antonello e Godoy (2009), esta fase é vital para manter a competitividade.

O segundo passo corresponde à difusão desse conhecimento através da disseminação entre os indivíduos. Nessa etapa, a aprendizagem individual é compartilhada entre o grupo.

Em seguida, há a integração do conhecimento no sistema já existente.

Por último, sua transformação em ação através da aplicação do conhecimento na realidade organizacional (PAWLOWSKY, 2001).

Outro exemplo amplamente difundido para análise do processo de aprendizagem é o modelo vivencial proposto por Kolb (1984) que aborda a criação do conhecimento através da transformação da experiência em um ciclo de quatro etapas, ilustrado na Figura 5: experiência concreta, observação reflexiva, concepção abstrata e experimentação ativa.

Baseado neste modelo, primeiramente a pessoa depara-se com uma nova experiência. Segue-se com a observação e reflexão através da busca e organização de informações que, posteriormente, levam à formação de conceitos abstratos. Por fim, testam-se os conceitos aprendidos em situações futuras, ocasionando a oportunidade de novos conhecimentos (KOLB, 1984).

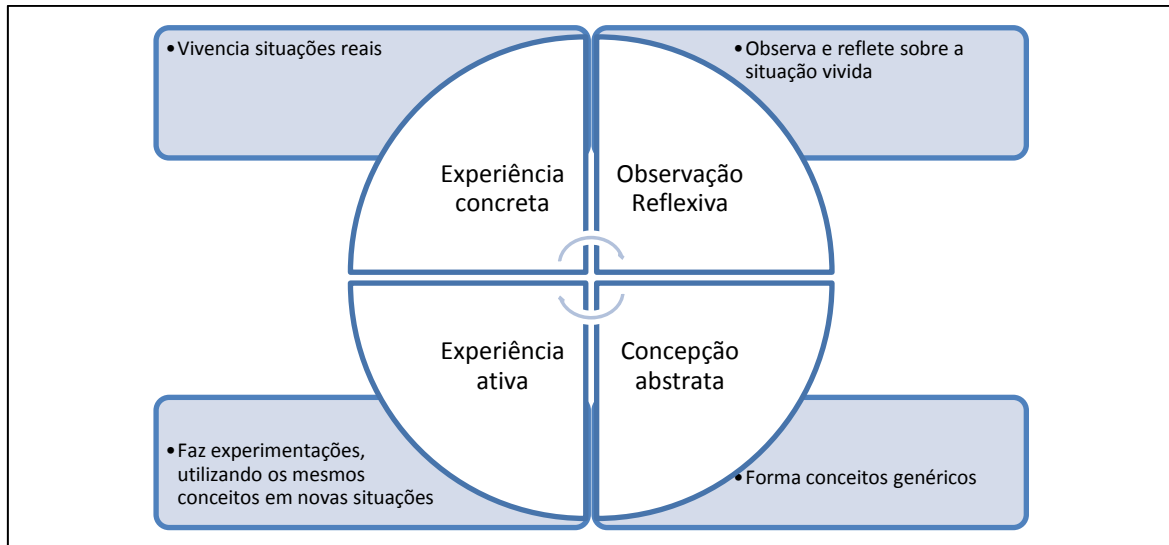


Figura 5- Processo de aprendizagem vivencial
 Fonte: Adaptado de Kolb (1994)

Sobre a observação, Blasing et al. (2012) realizou um estudo investigativo para comparar a aprendizagem através da observação e por meio da instrução de voz. Verificou-se em sua pesquisa que quando um dançarino aprende o conjunto de movimentos primeiro pela visão é capaz de reproduzi-los melhor do que se tivesse sido ensinado através de explicações verbais instruções. Assim, na perspectiva desses autores a aprendizagem por observação visual é mais eficaz do que por instrução falada.

Já Argyris e Schön (1996) defendem que a aprendizagem organizacional (AO) ocorre a partir da aprendizagem individual (AI) de seus membros. Entretanto, embora o sujeito seja o agente da aprendizagem, as organizações não resultam simplesmente da soma deles. Sobre isto os autores estabeleceram o processo de aprendizagem na ótica de quatro elementos, a saber: produto; processo; o processamento e o armazenamento da informação; e o aprendiz.

O primeiro refere-se ao conteúdo a ser aprendido; o segundo é a aquisição do conhecimento; seguido do processamento e o armazenamento da informação; e, por último engloba a pessoa a quem o processo de aprendizagem é atribuído (CALDEIRA; GODOY, 2011). Como proposta inicial, tais etapas constituíam apenas um esquema genérico de AO, segundo Argyris e Schön (1996).

Entretanto, a maior contribuição desses estudiosos se deu a partir dos ciclos de aprendizagem que se classificam como simples, duplo ou triplo. A diferença está que no primeiro o foco é a ação corretiva enquanto no segundo inclui a prevenção,

isto é, abrange o desenvolvimento da capacidade de evitar o erro. O ciclo triplo, por sua vez, busca compreender o que se aprendeu e implantar melhorias posteriores.

Outro modelo de AO foi proposto por Crossan, Lane e White (1999), na qual a aprendizagem organizacional ocorre por meio de quatro processos (intuição, interpretação, integração e institucionalização) em três níveis (individual, grupal e organizacional), esquematizado na Figura 6.

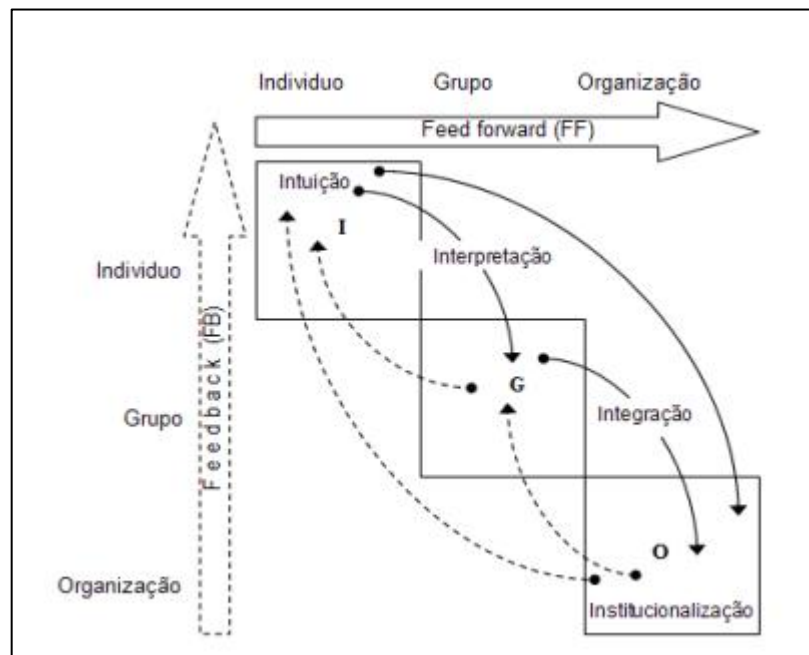


Figura 6- Processo 4Is de aprendizagem organizacional
Fonte: Crossan, Lane e White (1999)

No primeiro nível ocorre o processo de intuição por meio de experiências passadas, construção de imagens e metáforas; o segundo nível é consolidado pelos processos de interpretação e integração através do diálogo, da linguagem, dos mapas mentais, dos sistemas interativos e compartilhamento de crenças; por último, no nível organizacional é estabelecido o processo de institucionalização dado pela formalização de normas e procedimentos a serem seguidos por todos os membros da organização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Vale ressaltar que o esquema proposto segue um processo de via dupla. O fluxo direto, *feedforward*, ocorre do indivíduo para a organização e é intermediado pelo grupo; no sentido inverso, da organização para o indivíduo, ocorre o *feedback* que mostram quais ajustes são necessárias no comportamento dos grupos e dos indivíduos no processo de aprendizagem.

De forma similar, Huber (1991) propôs o processo de aprendizagem constituído em aquisição de conhecimento, distribuição da informação, interpretação da informação e memória organizacional.

O estágio inicial inclui a obtenção do saber a partir de fontes externas à organização e/ou desenvolvimento interno do indivíduo. Em seguida, o conhecimento é repassado aos outros membros da organização no qual se consolida a disseminação da mensagem e instrução ao grupo. O terceiro passo, segundo o autor, ocorre quando os indivíduos compartilham experiências, sendo esta fase fundamental para que o processo de aprendizagem seja contínuo. Por último, a memória organizacional é caracterizada pela retenção do conhecimento em momento futuro apoiada pelo desenvolvimento de sistemas de aprendizagem transmitidos por meio de normas para todos os atores organizacionais (FIOL; LYLES, 1985).

Garvin (1993) também enumera o processo por meio das etapas de criação, aquisição, transferência de conhecimento e na modificação do comportamento organizacional. O primeiro refere-se à aquisição do conhecimento por parte do indivíduo geralmente obtido pelas experiências vividas. Posteriormente, há a transmissão e construção coletiva de saberes e a interação com equipe. Nesse sentido, Senge (2003) afirma que o trabalho em equipe é fundamental para que o processo de aprendizagem seja contínuo.

Em suma, os autores convergem nas classificações propostas quanto aos processos de aprendizagem organizacionais, tendo poucas peculiaridades entre as pesquisas citadas. Baseado nestas proposições teóricas, a presente pesquisa investigou qual processo de aprendizagem mais se assemelha com a dinâmica organizacional no campo criativo da dança, especialmente em companhias cearenses de dança.

3.2.3 O contexto de aprendizagem nas organizações

Para Flach e Antonello (2011) a aprendizagem organizacional desempenha um importante papel nas práticas cotidianas ao enfatizar a aplicação do conhecimento em um determinado cenário.

Assim, para entender as circunstâncias e como os indivíduos aprendem, há uma necessidade de explorar os contextos de aprendizagem no local de trabalho. E para tal investigação é fundamental conhecer, além do ambiente, as pessoas e o momento em que ocorrem as vivências de aprendizagem (BASTO, 2013).

Giguere (2011), em sua pesquisa, analisou a influência da interação social e do ambiente de aprendizagem sobre o processo criativo das crianças na dança no âmbito escolar. A partir disto, constatou a importância do grupo no incentivo à criatividade, sendo assim a colaboração um aspecto facilitador da aprendizagem.

De forma similar, Flach e Antonello (2011) afirmam que a aprendizagem é resultante das interações das pessoas com elementos sociais e materiais de contextos distintos. Gherardi e Nicolini (2001) e Argyris (2004) concordam que a aprendizagem ocorre no ambiente natural de trabalho e pode ser entendida como um cenário de produção contínua de conhecimento coletivo.

Especificamente no campo da dança, Basto (2013) explicita que a análise de local onde se aprende pode ocorrer em três cenários, a saber: em contexto não formativo, formativo e profissional, conforme ilustra a figura 7.



Figura 7- Contextos de aprendizagem: onde se aprende a dançar
Fonte: Basto (2013)

A primeira alternativa tem a proposição de que se pode aprender a dançar em qualquer local, não necessariamente em ambiente de profissionalização, tais como espetáculos de dança, ao ar livre e em casa. O segundo cenário supõe que a aprendizagem da dança é concebida e desenvolvida em ambientes de formação, predominantemente em escolas/universidades e em workshops (BASTO, 2013). Por

último, a autora menciona o ambiente profissional, entendendo a aprendizagem da dança a partir do âmbito laboral das companhias de dança.

Quanto ao momento de vida do indivíduo em que a aprendizagem se ocorre, Basto (2013) salienta que pode ocorrer na infância; na juventude; gradualmente; de forma contínua ao longo da carreira profissional ou em qualquer momento desde que ensinado (figura 8).

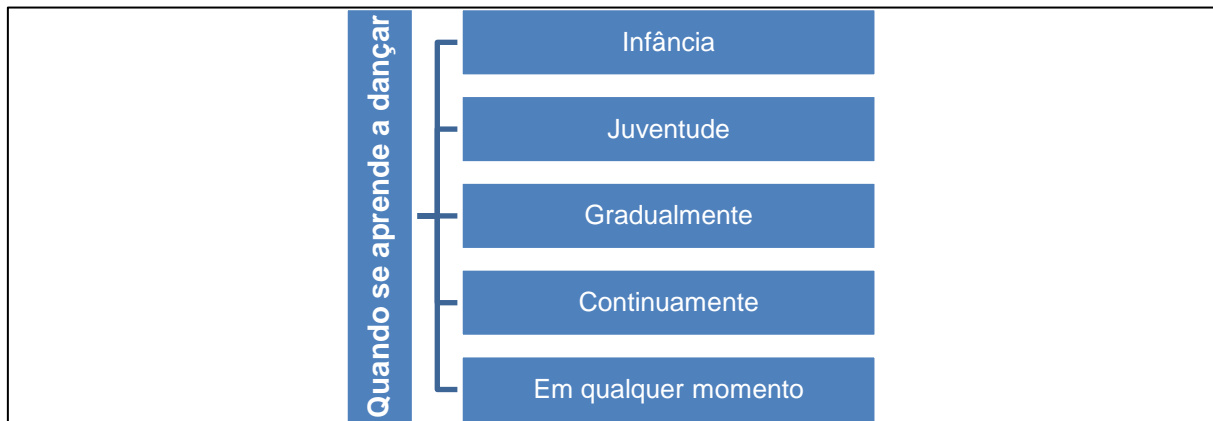


Figura 8- Contextos de aprendizagem: quando se aprende a dançar
Fonte: Basto (2013)

Por último, é importante mapear indivíduos que auxiliam na aprendizagem. Nesse sentido, a autora cita professores, bailarinos profissionais, coreógrafos; amigos ou consigo mesmo (figura 9).



Figura 9: Contextos de aprendizagem: com quem se aprende a dançar
Fonte: Basto (2013)

Sobre a relevância de um professor de dança, Pavis (2003) afirma que o papel do instrutor consiste em coordenar às informações técnicas com a execução e a performance artística. Assim, o bailarino precisa associar conceitos teóricos à execução prática dos movimentos.

De forma complementar Basto (2013) salienta a importância dos coreógrafos e bailarinos no desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos para a produção artística. Quanto o auxílio de amigos ou colegas de trabalho, a autora toma uma noção de aprendizagem colaborativa que pode advir do fato dos bailarinos terem um bom ambiente relacional.

Finalmente, o aprendizado feito de forma solitária, isto é, consigo mesmo, denota a independência na própria aprendizagem. Para Basto (2013) esta ideia está relacionada ao conhecimento gradual dos alunos; aprendendo a autorregular-se e desenvolvendo a sua individualidade artística.

Para facilitar a compreensão, o Quadro 3 sintetiza os aspectos discutidos neste estudo quanto à dimensão contextual.

Aspectos-chave	Itens	Definição
ONDE SE APRENDE	CENÁRIO NÃO FORMATIVO a) Espetáculos de dança b) Ao ar livre c) Em casa	a) Aprende-se a dançar assistindo espetáculos b) Aprende-se a dançar em contextos ao ar livre c) Aprende-se a dançar em casa
	CENÁRIO FORMATIVO d) Na escola/universidade e) Em <i>workshops</i>	d) Aprende-se a dançar em contexto acadêmico e) Aprende-se a dançar em <i>workshops</i> de dança
	CENÁRIO PROFISSIONAL f) Companhia de dança	f) Aprende-se a dançar em companhias de dança
QUANDO SE APRENDE	g) Na infância h) Na juventude i) Gradualmente j) No momento da descoberta vocacional k) Continuamente	g) Aprende-se a dançar na infância h) Aprende-se a dançar na juventude i) Aprende-se a dançar aos poucos j) Aprende-se a dançar quando há identificação profissional com a dança k) Aprende-se a dançar de forma continua
COM QUEM SE APRENDE	l) Companhias de dança m) Escolas de dança n) Professores o) Bailarinos profissionais p) Coreógrafos q) Colegas r) Consigo mesmo.	l) Aprende-se a dançar em cia. de dança m) Aprende-se a dançar nas escolas de dança n) Aprende-se a dançar com bailarinos profissionais o) Aprende-se a dançar com os coreógrafos p) Aprende-se a dançar com os colegas q) Aprende-se a dançar sozinho

Quadro 3: Contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança
Fonte: Adaptado de Basto (2013)

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou descrever a fase de vida, pessoas e locais que são/foram marcantes para aprendizagem em companhias cearenses de dança.

3.2.4 Fatores influenciadores da aprendizagem organizacional

Existem meios que favorecem e que dificultam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Caldeira e Godoy (2011) elaboraram uma síntese dos aspectos que influenciam a aprendizagem segundo a visão dos principais autores do tema, como se segue no Quadro 4.

Autores	Aspectos que facilitam	Aspectos que dificultam
Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) Scherer e Tran (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância a erros; • Julgamento fundamentado em fatos, acima de interesses políticos; • Igualdade de poder e responsabilidade; • Comprometimento da organização em aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas punitivos rigorosos; • Crenças e interesses individuais e de grupos específicos; • Falta de equilíbrio na divisão de poder e responsabilidade; • Falta de motivação dos colaboradores para aprender.
Argyris e Schön (1996) Antal et. al (2001) Cannon e Edmondson (2001) Edmondson (1999, 2002, 2008) Kim (1993) Schein (1993) Starbuck e Hedberg (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Clima favorável à mudança e inovação; • Desconstrução dos modelos mentais vigentes; • Compartilhamento de crenças e percepções; • Visão integrada e sistêmica; • Eficácia do processo de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes defensivas; • Modelos mentais construídos pela experiência; • Dificuldade em desaprender; • Percepções dissonantes entre indivíduos e grupos; • Aprendizagem fragmentada; • Reflexão incompleta; • Processo de comunicação truncado e incompleto.
Fiol e Lyles (1985) Morgan (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturas organizacionais flexíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturas organizacionais centralizadas e departamentalizada.
Sadler (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança humilde para reconhecer limites e admitir a necessidade de aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança sábia, liberadas de aprender.

Quadro 4- Fatores influenciadores da aprendizagem nas organizações
Fonte: Caldeira; Godoy (2011)

Quanto aos aspectos facilitadores da aprendizagem, destacam-se a tolerância a erro que, segundo Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) se configura pela capacidade de um indivíduo ou grupo em aceitar equívocos cometidos sem que haja punições. Os autores também estabelecem a tendência de julgar com base muito mais em fatos do que em interesses individuais/grupais, opiniões e preferências.

Outro fator favorável é a igualdade de poder e responsabilidade entre todos os atores organizacionais caracterizada por uma estrutura flexível e descentralizada (FIOL; LYLES, 1985; MORGAN, 1996). Nesse ponto há um dilema, pois ao mesmo tempo que estimula à mudança e inovação também pode dificultar o comprometimento de todos, desmotivando-os (SCHERER; TRAN, 2001). Nesse sentido, Caldeira e Godoy (2011) salientam que o poder só constituirá barreira para a aprendizagem quando houver disputa entre os membros do grupo.

Sobre os modelos mentais, Kim (1993) os define como codificações das mudanças vivenciadas ao longo do tempo. Argyris e Schön (1996) e Senge (2003) complementam que mapas mentais obtidos pelas experiências passadas também influenciam a maneira pela qual as pessoas planejam e executam suas ações. Assim, há a necessidade de desconstrução dos modos de pensar já estabelecidos e buscar novas alternativas para melhorar. Para isto, é importante que o clima organizacional seja favorável a mudanças, minimizando possíveis resistências.

A visão compartilhada de crenças e percepções é outro aspecto que ajuda na aprendizagem, corrobora Edmondson (2008). Em sua primeira publicação, a autora inicia o debate de que a aprendizagem nas organizações parte dos seus membros constituintes. Refere-se a grupos de indivíduos que integram uma organização os quais compartilham valores. Inclui o trabalho em equipe, partilha de vivências e conhecimentos, tornando as ações mais coordenadas e inovadoras (SENGE, 2003). Em suma, Edmondson (2008) reforça que, a aprendizagem, na perspectiva do grupo, ocorre por meio de um processo contínuo que envolve reflexão e ação, com base na compreensão e na experiência compartilhada.

Outro fator importante é o pensamento sistêmico através da maior interação entre organização e ambiente (CALDEIRA; GODOY, 2011). Nesse sentido, a liderança pode ter uma influência positiva ou negativa dependendo de sua atuação, ou seja, pode-se compreender a necessidade de aprender ou supor que já apresenta todo o conhecimento necessário. Além disso, faz-se necessário uma comunicação eficaz entre líder e subordinados.

Nessa perspectiva, Argyris (2004) entende que a forma pela qual a comunicação é realizada pode ser considerada essencial para que a aprendizagem

ocorra. Segundo esse autor, um processo de comunicação ineficiente pode ser um fator dificultador da aprendizagem, sobretudo se não houver o comprometimento de todos os atores envolvidos.

O último ponto é o reconhecimento de limites e da necessidade de aprender da liderança. Por meio dos processos de comunicação os líderes podem ajudar ou prejudicar à aprendizagem (SADLER, 2001). Na visão de Argyris (2004), os estudos sobre liderança caracterizam-na como pessoas sábias, o que pode sugerir que já acreditam ter toda a instrução necessária na organização, situação que constitui uma barreira à aprendizagem organizacional.

Em contrapartida, da mesma forma que um aspecto facilita a aprendizagem, sua ausência pode se constituir em um obstáculo, a saber: punições em caso de erros cometidos; sobreposição de interesses específicos em vez de coletivos justificados pelas diferentes percepções entre indivíduos e grupos; desequilíbrio na divisão de poder e responsabilidade através de uma estrutura organizacional centralizada (FIOL; LYLES, 1985); falta de motivação dos colaboradores para aprender; aprendizagem fragmentada que ocorre de forma individual e grupal, mas não atinge o nível organizacional; processo de comunicação ineficaz, dentre outros (CALDEIRA; GODOY, 2011).

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou identificar quais fatores mais influenciam a aprendizagem em organizações criativas, especificamente nas companhias cearenses de dança.

4 METODOLOGIA

Nesta seção são apresentados os aspectos metodológicos, a saber: tipologia da pesquisa; delimitação do estudo; seleção dos sujeitos; coleta de dados e análise de dados.

4.1 Tipologia da pesquisa

Quanto à natureza, esta pesquisa classifica-se como mista. Segundo Creswell (2010) resulta da combinação das formas quantitativa e qualitativa, de modo que a força do estudo conjunto seja maior do que a utilização de apenas um tipo de abordagem. Para Gray (2012), o estudo misto permite ao pesquisador generalizar os resultados de uma amostra ao mesmo tempo em que obtém uma visão mais abrangente do fenômeno analisado.

Apesar das controvérsias existentes entre as duas visões, Sampieri, Collado e Lucio (2013) concordam que os enfoques são complementares, não havendo nenhum melhor que o outro e sim maneiras diferentes de estudar os fatos. Gray (2012) complementa que tal divisão tem se rompido nos últimos anos e que a pesquisa mista está cada vez mais sendo reconhecida como a terceira abordagem metodológica.

Godoi e Balsini (2010) ressaltam que a visão qualitativa no campo organizacional tem alcançando crescente difusão, tornando possível a percepção do fenômeno social com o mínimo afastamento do ambiente natural. As autoras também elencam as principais características dessa natureza de pesquisa, todas adequadas aos propósitos deste estudo: o pesquisador como mediador na coleta de dados primários; o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado; e, o foco nos significados.

No presente estudo, a abordagem qualitativa foi adequada para a compreensão das vivências de aprendizagem nas organizações estudadas por meio dos relatos a serem contados pelos sujeitos. Conforme Martins e Theóphilo (2009), o estudo das interações entre indivíduos, grupos e organizações é entendido como situação apropriada a este tipo de pesquisa.

Especificamente, foi útil para entender o que é aprendizagem na visão dos participantes, como ocorre o processo de aprendizagem e qual o contexto em que se aprende. Para Godoi e Balsini (2010), tais respostas só podem ser obtidas se os sujeitos forem ouvidos a partir de suas lógicas e exposição de razões.

A pesquisa quantitativa, por sua vez, propõe relações entre variáveis com a finalidade de obter resultados mais precisos e fazer generalizações. Este enfoque utiliza a coleta e a análise de dados para responder às questões de pesquisa previamente estabelecidas por meio da medição numérica e frequente uso estatístico para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Neste estudo, tal abordagem foi utilizada para apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa e para responder especificamente ao quarto objetivo específico da pesquisa, identificar os fatores que influenciam a aprendizagem em organizações criativas, sob a perspectiva dos bailarinos cearenses. O uso dos elementos quantitativos, assim, torna-se válido para ampliar a capacidade de análise mediante a aplicação de questionários de escala do tipo Likert.

De acordo com a classificação de Vergara (2009), quanto aos meios, a pesquisa é documental e de campo. Inicialmente foi feito um levantamento junto a livros, trabalhos monográficos, periódicos, anais de eventos e sítios oficiais serviram de fundamentação teórica da pesquisa especialmente quanto à aprendizagem organizacional e ao campo criativo da dança no Ceará.

Após isto, deu-se a pesquisa documental por meio do cadastro de companhias de dança fornecido pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE); do levantamento de artistas/grupos/companhias feita pela revista especializada em dança cearense, OLHARCE e, em seguida, da relação das companhias que tiveram participação na IX Bienal Internacional de Dança obtida no sítio do evento.

Por fim, segundo Yin (2010), constitui-se também como pesquisa de campo por meio de estudo de casos múltiplos adequada quando o foco se encontra em eventos contemporâneos inseridos no contexto de vida real. Este tipo de estudo de caso tem crescido ao longo dos anos, pois permite comparações entre casos e obtenção de resultados mais robustos. Esta estratégia foi válida, neste trabalho, pois

permite uma análise detalhada dos aspectos de aprendizagem e interações sociais que se desenvolvem em organizações criativas, especificamente na dança. Conforme classificação proposta por Godoy (2010), este estudo de caso tem caráter descritivo, buscando ilustrar a complexidade de uma situação e os aspectos nela envolvidos. Dessa forma, foi feito o levantamento de dados primários junto a bailarinos em quatro companhias de dança situadas em Fortaleza, Itapipoca e Paracuru, cidades-referência no segmento em foco.

Quanto aos objetivos, segundo a classificação proposta por Collis e Hussey (2005), esta pesquisa é exploratória caracterizada por um problema com pouco ou nenhum estudo anterior. Companhias cearenses de dança já foram objetos de outros estudos na linha de pesquisa dos estudos organizacionais, tais como Cunha et. al (2011) e Silva (2009). Entretanto, constatou-se a escassez de estudos sobre aprendizagem organizacional no domínio artístico da dança no âmbito da Administração. Ressalta-se que, para fins de norteamto, a presente pesquisa tomou como base o trabalho monográfico realizado por Basto (2013) sobre concepções de aprendizagem no âmbito europeu. É também descritiva, pois visa estabelecer relações entre as variáveis em foco, aprendizagem organizacional e a economia criativa (VERGARA, 2009).

4.2 Delimitação do estudo

A seleção das organizações foi um procedimento desafiador devido à quantidade não estimada de companhias atuando no Estado. No segmento em estudo, não há um órgão regulamentador que tenha estas informações. Dessa forma, para o conhecimento do universo das companhias foi realizada pesquisa documental no mês de março de 2014 em três fontes, descritas a seguir.

Primeiramente, tomou-se como base informações cedidas pela Fundação Nacional das Artes (FUNARTE), Fonte A, órgão federal responsável pelo desenvolvimento de políticas públicas de fomento às artes visuais, à música, ao teatro, à dança e ao circo. A partir desta fonte, obteve-se o cadastro nacional de dança no qual constam onze organizações do segmento em foco até o momento desta coleta. Assim, considerando que tal listagem ainda está incompleta foi necessário realizar levantamento em fontes alternativas.

Após a coleta do cadastro fornecido pela FUNARTE, foi consultado o Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões do Ceará (SATED-CE). No entanto, a referida empresa informou não ter lista enumerada de instituições artísticas existentes e sim de alguns profissionais que voluntariamente se associaram ao órgão para ter o registro profissional de bailarino, ator, produtor ou técnico artístico.

Através de recomendações passadas pela SATED-CE, examinou-se a revista especializada em dança cearense Olharce, Fonte B, única mídia em massa impressa do campo. Até o presente momento teve duas edições, em 2009 e 2011, tendo na primeira uma relação dos artistas/grupos/companhias no qual constam vinte e duas organizações do segmento em foco até o momento desta coleta. Tal listagem foi utilizada nesta pesquisa para posterior cruzamento de informações e seleção das organizações a serem analisadas.

Em seguida, entrou-se em contato com a Secretaria de Cultura do Ceará (SECULT-CE) que é responsável pela difusão da cultura e aprimoramento cultural do povo cearense. Após muitas ligações telefônicas, e-mails e uma visita presencial ao prédio do órgão, nenhuma informação quanto à quantidade e nomes das companhias de dança foi obtida. Servidores justificaram a ausência desta listagem pelo fato de muitas companhias de dança ainda serem informais.

Por último, examinou-se o sítio da IX Bienal Internacional de Dança do Ceará, Fonte C, que tem como objetivo a difusão da dança através da interação entre artistas cearenses e de instituições relacionadas ao campo, fomentando o intercâmbio de experiências, a reflexão, a circulação e a produção de conhecimento (BIENAL DE DANÇA, 2014). Assim, foram destacadas as instituições que participaram em pelo menos uma das duas últimas edições do evento, totalizando dezesseis.

Em suma, foram utilizadas três fontes para conhecimento do universo desta pesquisa: FUNARTE (Fonte A), revista Olharce (Fonte B) e sítio da IX Bienal Internacional de Dança do Ceará (Fonte C). A partir das informações colhidas, as companhias de dança foram enumeradas. Em seguida, realizou-se o cruzamento das informações para observar quais eram as mais citadas. Por fim, excluindo as

duplicidades encontradas, constatou-se a existência de 28 companhias de dança no Estado do Ceará, conforme indica o Quadro 5.

N	Companhias de dança	Fonte A	Fonte B	Fonte C	Total
1	Cia. Balé Baião de dança contemporânea	X	X	X	3
2	Paracuru Cia. de dança	X	X	X	3
3	Cia. Dita	X	X	X	3
4	Cia. Vatá	X	X	X	3
5	Cia. Argumento	X	X		2
6	Cia Etra de dança	X	X		2
7	Cia. Arreios de dança		X	X	2
8	Cia. Flex de dança		X	X	2
9	Cia. Arte em rua		X	X	2
10	Cia. do Barulho	X	X		2
11	Ponto Dança	X	X		2
12	Alysson Amâncio Cia. de dança		X	X	2
13	Edisca Cia. de dança		X	X	2
14	Cia. Vidança		X	X	2
15	Cia. dos Pés Grandes		X	X	2
16	Cia. CLE		X	X	2
17	Cia. da Arte Andanças		X	X	2
18	Cia. de dança Ciclos			X	1
19	Rudá Cia. de dança			X	1
20	Cia. de Dança Rastro	X			1
21	Experimentus Cia. de dança	X			1
22	A2 Cia. de dança	X			1
23	Cia. Anagrama		X		1
24	Cia. Independente de dança			X	1
25	Cia. Daté		X		1
26	Cia. Percurso		X		1
27	Cia. Gestus e Corpus Libertus		X		1
28	Cia. de dança de Beberibe		X		1

Quadro 5- Companhias de dança existentes no Ceará

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do critério de escolha das instituições mais citadas, destacaram-se quatro no total de vinte e oito identificadas. Assim, selecionou-se de forma não-aleatória as Companhias Dita e Vatá, localizados em Fortaleza; a Paracuru companhia de dança, situado em Paracuru; e, a Companhia Balé Baião de dança contemporânea, em Itapipoca.

A Cia. Dita tem dez anos de atuação e apresenta uma série de trabalhos ligados pela relação entre corpo, espaço, política e sexualidade. A instituição já participou de vários eventos relacionados à dança, a saber: Festival Internacional de

Cinema do Ceará - Cine Ceará, Festival Panorama (RJ), Festival Brasil em Chile, Festival Internacional de Cinema de Brasília, Festival de Dança de Joinville e Festival Nacional Palco Giratório (BIENAL DE DANÇA, 2013).

A Cia. Vatá, também chamada de Cia. de Brincantes Valéria Pinheiro, surgiu há 13 anos na capital cearense inspirados nas danças de tradição local e rituais afro-brasileiros. Já atuou no Brasil, na Alemanha e nos Estados Unidos (FUNARTE, 2013).

A Paracuru Cia. de Dança foi criada em 2003 e tem como missão formar bailarinos, capacitar coreógrafos e arte-educadores. A instituição tem o projeto curricular compatível com os cursos de formação em dança mais atuantes no País, tendo já se apresentado em diversas cidades do Nordeste e em Cabo Verde, no continente africano (BIENAL DE DANÇA, 2013).

Por último, a Cia. Balé Baião de dança contemporânea surgiu em 1994, em Itapipoca, com atuação voltada para a pesquisa, criação, formação continuada e difusão no interior cearense. Tem projetos vinculados à Associação de Artes Cênicas de Itapipoca (AARTI) e já se apresentou em vários estados brasileiros e em Cabo Verde (CIA. BALÉ BAIÃO, 2013).

4.3 Sujeitos da pesquisa

Conforme Godoi e Balsini (2010), os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes.

Na presente pesquisa foram contabilizados, no total, 43 profissionais dentre as quatro companhias cearenses de dança estudadas, sendo sua maioria composta por homens (62,80%) de faixa etária variando entre 25 a 35 anos.

Qualitativamente foram entrevistados nove profissionais da dança, sendo cinco bailarinos, três coreógrafos e um diretor artístico. A contagem de sujeitos pesquisados deu-se a partir da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e da recorrência ou não destas até o alcance da saturação de respostas.

O quadro 6 explicita informações quanto ao nome, idade, atuação no campo, tempo de carreira e organização que representam. Salienta-se que, para esta pesquisa, estabeleceu-se um código para cada entrevistado.

Código	Nome	Idade (anos)	Atuação no campo	Tempo de carreira (anos)	Organização representada
A-01	Flávio Sampaio	59	Diretor artístico/ coreógrafo	40	Paracuru cia. de dança
A-02	Alexandre Santiago	26	Bailarino	13	Paracuru cia. de dança
B-01	Valéria Pinheiro	43	Coreógrafa	24	Cia. Vatá
B-02	Luciana Costa	26	Bailarina	8	Cia. Vatá
C-01	Gerson Moreno	37	Coreógrafo	20	Cia. Balé Baião
C-02	Viana Júnior	27	Bailarino	18	Cia. Balé Baião
C-03	Danisleo Braga	26	Bailarino	12	Cia. Balé Baião
D-01	Fauler Dandi	36	Coreógrafo	21	Cia. Dita
D-02	Wilemara Barros	50	Bailarina	40	Cia. Dita

Quadro 6- Perfil dos entrevistados
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Verificou-se que o diretor artístico e os coreógrafos são profissionais mais experientes que já atuaram em consagradas companhias de dança e depois criaram uma própria. Já os bailarinos são mais jovens embora também tenham muitos anos de trabalho profissional no campo.

O gráfico 1, por sua vez, apresenta o perfil dos respondentes dos questionários quanto ao gênero que foi composto por 24 (55,81%) profissionais das companhias de dança analisadas, sendo oito (33,33%) mulheres e dezesseis (66,67%) homens.

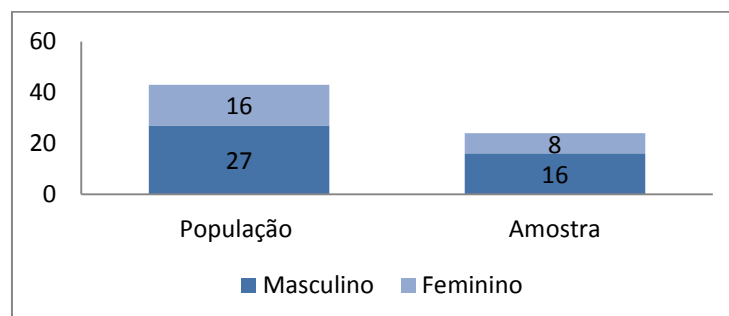


Gráfico 1- Perfil da amostra quanto ao gênero
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Quanto à classificação por faixa etária dos respondentes, observou-se o predomínio de profissionais com idade entre 20 e 30 anos (50,00%), conforme indica tabela 1. Isto se deve pelo fato de os bailarinos serem jovens e maioria no campo.

Tabela 1- Faixa etária dos respondentes

Faixa etária	Quantidade	Percentual
Menor que 20 anos	2	8,30%
Entre 20 e 30 anos	12	50,00%
Entre 31 e 40 anos	7	29,20%
Mais de 40 anos	3	12,50%
Total	24	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Quanto ao tempo de carreira, a maioria, 62,50%, respondeu estar entre o 10º e o 20º ano de carreira, evidenciando a maturidade profissional dos respondentes da pesquisa (Tabela 2).

Tabela 2- Tempo de carreira dos respondentes

Tempo de carreira	Quantidade	Percentual
Menor que 10 anos	1	4,15%
Entre 10 e 20 anos	15	62,50%
Entre 21 e 30 anos	6	25,00%
Mais de 30 anos	2	8,35%
Total	24	100,00%

Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Ressalta-se que a acessibilidade foi o principal critério para seleção dos entrevistados e respondentes dos questionários, sendo esta uma escolha coerente com a visão de Vergara (2009), que considera a facilidade de acesso ao indivíduo para a coleta de dados.

4.4 Coleta de dados

Creswell (2010) afirma que a coleta de diversos tipos de dados proporciona melhor entendimento do problema de pesquisa. Baseado nisto, foram utilizados entrevista com roteiro semiestruturado e questionário construídos de acordo com o referencial teórico abordado e os objetivos específicos propostos.

De acordo com a proposição de Creswell (2010), a coleta de dados mista, neste trabalho, ocorreu de forma concomitante, uma vez que os dados foram coletados ao mesmo tempo para uma análise mais rica do problema de pesquisa. Assim, os indivíduos pesquisados responderam a entrevista e, no mesmo encontro, o questionário.

Segundo Godoi e Balsini (2010), dados qualitativos são representações dos atos e expressões humanas. Já os quantitativos são aqueles coletados em forma numérica. Nessa perspectiva, Creswell (2010) afirma que o pesquisador pode incorporar majoritariamente um tipo de dado em função de outra para analisar diferentes tipos de questões, o que é o caso do presente trabalho.

Segundo Collis e Hussey (2005), a entrevista é um método de coleta de dados nas quais perguntas são feitas a participantes selecionados para descobrir o que fazem, pensam ou sentem. Especificamente, Trivinos (2007) define entrevista semiestruturada como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados pressupostos teóricos, e que oferecem campo de interrogativas que podem ser adaptadas à medida que novos aspectos são revelados.

Na presente pesquisa, optou-se por este tipo de instrumento pelo fato de que há certa flexibilidade para o pesquisador, além de oferecer condições para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Por meio deste instrumento, buscou-se alcançar os três primeiros objetivos específicos da pesquisa: 1) Investigar a referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança; 2) Analisar o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança; e, 3) Descrever os contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança;

O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi constituído de 14 perguntas divididas em três blocos, equivalente aos três primeiros objetivos específicos do trabalho. A construção deste instrumento tomou como base a proposta teórica já consolidada por Cyert e March (1963); Shrivastava (1983); Kolb (1984); Fiol e Lyles (1985); Senge (1990); Argyris e Schön (1996) e Prange (2001). Para facilitar o

entendimento e a análise dos dados, os blocos foram categorizados em dimensões (Quadro 7).

Bloco	Dimensão	Ideia Chave
Bloco 1	Referencial	Referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança
Bloco 2	Processual	Processos de aprendizagem em companhias cearenses de dança
Bloco 3	Contextual	Contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança

Quadro 7: Categorização do roteiro de entrevista

Fonte: Elaborada pela autora

O primeiro bloco denomina-se dimensão referencial e buscou responder o primeiro objetivo específico da pesquisa ao investigar a referência de aprendizagem em companhias de dança (Quadro 8).

Objetivos específicos	Temas Secundários	Perguntas
Investigar a referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança	Dimensão Referencial: a referência da aprendizagem	O que você entende por aprendizagem? E aprendizagem organizacional?
		Existe uma definição declarada de aprendizagem na cia. de dança? Se sim, qual?
		O que você te ajuda a aprender algo novo na dança? <i>-Observação, experiência, memorização, prática, dentre outros.</i>
		Você se preocupa com sua aprendizagem? De que maneira?

Quadro 8: Categorização da dimensão referencial

Fonte: Elaborada pela autora

O segundo bloco é a dimensão processual e buscou responder o segundo objetivo específico da pesquisa ao analisar o processo de aprendizagem nas companhias de dança (Quadro 9).

Objetivos específicos	Temas Secundários	Perguntas
Analisar o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança	Dimensão Processual: o processo de aprendizagem	Em sua opinião, como se aprende a dançar? <i>-Experiência, prática, observação, conceituação, etc.</i>
		Como você reage diante de uma nova experiência? <i>- Observa a nova situação, reflete como atuou, testa na prática, etc.</i>
		Na cia. de dança, o trabalho em equipe é estimulado? De que forma?
		Para você, o processo de aprender ocorre de forma individual e/ou coletiva? Explique.
		Você compartilha suas ideias e práticas artísticas aos outros bailarinos? Se sim, como ocorre?
		A companhia consegue disponibilizar este conhecimento adquirido para outras companhias de dança? Explique.

Quadro 9: Categorização da dimensão processual

Fonte: Elaborada pela autora

Por fim, o último bloco constitui-se da dimensão contextual e buscou responder o terceiro objetivo específico da pesquisa ao descrever momentos, pessoas e locais que foram/são relevantes para aprender (Quadro 10).

Objetivos específicos	Temas Secundários	Perguntas
Descrever os contextos de aprendizagem em organizações criativas, sob a perspectiva dos bailarinos cearenses	Dimensão contextual: os contextos de aprendizagem	Quando e como iniciou sua carreira na dança?
		Para você, existe algum indivíduo, grupo ou organização que influenciou na sua forma de aprender a dançar?
		Em sua opinião, onde e quando pode se aprender a dançar?
		Onde mais, fora da companhia, você encontra o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento profissional? - <i>Associações / Instituições de ensino / Eventos / Outras organizações</i>

Quadro 10: Categorização da dimensão contextual
Fonte: Elaborada pela autora

O questionário, por sua vez, “é um conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes. É um instrumento cientificamente desenvolvido para medir características importantes de indivíduos, empresas, eventos e outros fenômenos” (HAIR JR., 2005, p. 159). Para Martins e Theóphilo (2009) este tipo de escala é útil porque o sujeito externa sua opinião escolhendo um dos pontos que representam sua atitude favorável ou desfavorável em relação ao objeto.

Na presente pesquisa, o questionário (APÊNCIDE B) foi utilizado para apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa e para atender ao quarto objetivo específico, identificar os fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança. A aplicação foi feita pessoalmente, logo após ser feita a entrevista. Entretanto, buscando coletar o máximo de questionários os mesmos foram distribuídos presencialmente e via email para profissionais da dança não entrevistados dada a limitação do tempo de pesquisa. Ressalta-se que a forma eletrônica foi enviada mediante contato telefônico prévio.

O questionário consta de 22 afirmativas construídas em escala de Likert de 1 a 5. A elaboração deste instrumento tomou como base a proposta teórica de Caldeira e Godoy (2011) quanto aos fatores que facilitam e dificultam aprendizagem, abordando os elementos discutidos pelos autores mais relevantes da área. Dessa forma, buscou-se identificar o nível de relevância das práticas vivenciadas nas

companhias de dança selecionadas que impactam na transmissão e aquisição de conhecimento.

Em suma a coleta de dados foi realizada entre os meses de julho a novembro do ano de 2014.

4.5 Análise dos dados

A análise dos dados inclui uma atividade reflexiva que resulta em um conjunto de notas que guia o processo, ajudando o pesquisador a utilizar os dados de forma conceitual (GODOY, 2010). Quanto à análise dos dados qualitativos, a autora afirma que deve ocorrer concomitantemente com a coleta de dados. Inicia-se com o primeiro conjunto de dados e segue de forma paralela e integrada às informações seguintes. Neste trabalho, a análise dos dados qualitativos tomou como base a técnica de análise de conteúdo seguindo as etapas propostas por Roesch (2006).

O primeiro passo foi a definição das unidades de análise que, no caso, são quatro companhias cearenses de dança: as Companhias Dita e Vatá, localizados em Fortaleza; a Paracuru companhia de dança, situado em Paracuru; e, a Companhia Balé Baião de dança contemporânea, em Itapipoca.

A segunda etapa foi a definição das categorias de classificação do roteiro de entrevista de acordo com os objetivos propostos para a codificação das respostas. Conforme já ilustrado anteriormente, as 14 questões foram divididas em três blocos ou dimensões, a saber: referencial, processual e contextual. O primeiro bloco corresponde à referência da aprendizagem em organizações criativas que será respondida pelas questões numeradas de 1 a 4. O segundo refere-se ao processo de aprendizagem em organizações criativas indicadas nas questões de 5 a 10. Por fim o terceiro bloco compreende os momentos, pessoas e locais marcantes para a aprendizagem em organizações criativas, associada às quatro últimas questões do roteiro de entrevistas, conforme indicado no Apêndice A.

O terceiro estágio compreendeu a apresentação dos dados de forma dinâmica através de tabelas, gráficos e figuras. Por último, foi feita a análise dos

resultados à luz do referencial teórico e confronto com os pressupostos estabelecidos na pesquisa.

Para a análise dos dados quantitativos utilizou-se a estatística descritiva para delimitação do perfil dos indivíduos quanto a gênero, idade, escolaridade, profissão, tempo de atuação no campo, dentre outros. Adicionalmente, serviu para identificar quais os fatores mais influenciam a aprendizagem nas unidades analisadas. Por fim, utilizou-se o software SPSS para dar suporte ao tratamento dos dados quantitativos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados quanto à concepção da aprendizagem em companhias cearenses de dança sob quatro aspectos: referência da aprendizagem (dimensão referencial); processo da aprendizagem (dimensão processual); contexto da aprendizagem (dimensão contextual); e, fatores influenciadores da aprendizagem (dimensão fatorial).

5.1 A referência da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Esta subseção responde ao primeiro objetivo específico da pesquisa, investigar a referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança. Para isto, buscou-se compreender o que é aprendizagem na visão dos atores profissionais da dança. Salienta-se que este aspecto da pesquisa foi categorizado como dimensão referencial, conforme proposto por Basto (2013).

Sobre a ideia conceitual sobre aprendizagem organizacional, as definições dadas pelos entrevistados foram bastante similares. Em geral, os profissionais da dança tem a ideia de que AO é o aprendizado gerado em uma organização, no caso em foco, as companhias de danças.

Especificamente, alguns bailarinos como Alexandre Santiago (A-02), Luciana Costa (B-02) e Danisleo Braga (C-03) compartilham a visão de que a aprendizagem da dança está relacionada ao aumento de conhecimentos.

“Para mim aprender é conhecer algo e na dança não é diferente. (...) primeiro se começa com movimentos básicos e depois vai se evoluindo com o tempo” (A-02).

“É importante para gente ver bailarinos consagrados se apresentando. Nesses eventos a gente sempre sai com alguma técnica ou reflexão nova que podemos adaptar ao nosso trabalho” (B-02).

“Confesso que muito do que aprendi hoje veio desse diálogo com outras companhias e, lógico do ensino passado pelo Gerson” (C-03).

Segundo eles, esta aquisição geralmente surge da integração com outras companhias de dança através de eventos do referido segmento artístico. A Bienal de dança, a Bienal Par em Par e o Festival de Dança de Joinville foram os eventos mais citados pelos entrevistados por promoverem um importante diálogo dos artistas da

dança cearense com artistas de outros locais, possibilitando a troca de experiências e a produção de conhecimento na área.

“A Bienal de dança é um evento importantíssimo para divulgar a dança cearense. É uma oportunidade de estar junto com nossos amigos de outros estados e até países (...) a Bienal é o momento de troca de ideias e busca de novos aprendizados” (C-01).

“A Bienal Par em Par acontece nos anos em que não acontece a Bienal de dança. Inclusive foi o que teve esse ano aqui no Estado (...) É bom para que o trabalho de divulgação da dança não pare e para que a gente esteja sempre querendo se aperfeiçoar para se apresentar melhor a cada evento” (A-02).

“Eu busco participar todo ano do Festival em Joinville. Sem dúvida é um dos eventos mais consagrados da dança no Brasil (...) no Festival fazemos cursos, oficinas, workshops, palestras, debates. Tudo voltado para o desenvolvimento profissional” (B-01).

Ainda na perspectiva do aumento de conhecimento, Valéria Pinheiro (B-01) toma a aprendizagem como união entre “aquisição técnica e comunicação artística”, isto é, a combinação entre componentes técnicas e de expressão emotiva. O bailarino Viana Júnior (C-02) também expressa a noção de aprendizagem da dança enquanto transmissão de ideias e emoções.

“Para mim, um bailarino aprende a dançar quando consegue passar para o público alguma emoção no momento do espetáculo (...) quando estamos elaborando um novo espetáculo a gente não busca aprender apenas técnica, mas também nos preocupamos em transmitir algo. A dança como arte se propõe a isso” (C-02).

Gerson Moreno (C-01) afirma que aprender a dançar significa integrar técnica artística e improvisação corporal. Ele acredita que um bom bailarino não deve se prender à memorização, mas também tem que saber incorporar sua interpretação sobre o movimento. Ainda nesta visão, Wilemara Barros (D-02) declara que aprender a dançar envolve a comunicação não verbal, transmitindo emoções sentidas pelo bailarino para o público.

“Se você é só dançarino, você não é valorizado porque você trabalha só com o corpo e não exerce o pensamento. (...) Saber dançar não é ser apenas bailarino, mas também ser um intérprete daquilo se dança” (D-02).

Verificou-se, assim, concordância entre as informações coletadas na pesquisa e a perspectiva teórica de Almeida e Flores-Pereira (2013) ao confirmar que as

companhias de dança exigem habilidade técnica de bailarinos e grande diversidade coreográfica.

Ainda sobre a dimensão referencial, Gerson Moreno (C-01) e Fauller Dandim (D-01) salientam que a aprendizagem da dança também está fortemente relacionada à interpretação do bailarino ao desenvolver expressões pessoais na execução de um movimento. Acredita-se que a concordância de ideias entre os dois coreógrafos pode ser explicada pelo tipo de dança explorada pelas Cias. Balé Baião e Cia. Dita: a dança contemporânea.

“Um bom bailarino não aprende só técnicas de dança, mas também aprende a se expressar em cada cena” (C-01).

“(…) é moldar o corpo às técnicas ensinadas na dança” (D-01).

Verifica-se que tais visões estão bem alinhadas a ideia de Fiol e Lyles (1985) que ressaltam a aprendizagem por meio da aquisição de conhecimentos dos membros que integram a organização.

Flávio Sampaio (A-01), por sua vez, acredita que somente é possível aprender a dançar se o bailarino for persistente, pois ele deve ser continuamente corrigido até executar o movimento perfeito. Sobre isto ele declara que “o começo é penoso... o corpo vai sendo lapidado com o tempo. Você se esforça, sente muita dor e está sempre errado”. Constata-se assim que esta perspectiva em particular alinha-se ao conceito de Argyris e Schön (1996) que define aprendizagem como o processo de identificação e correção de erros.

Evidenciou-se também, dentre todas as entrevistas, a relevância das experiências passadas para o aprimoramento contínuo de um profissional artístico. Nesse sentido, A-01 confirma que as vivências da infância e adolescência inconscientemente influenciam na forma de aprender e ensinar.

“Sem dúvida, tudo o que a gente vive nos influencia, de alguma forma, no futuro. (...) Na minha carreira como bailarino, o contato que tive com a dança no período da escola, escondido até mesmo da minha família, certamente influenciou na minha forma de ensinar as crianças na escola de dança Paracuru e os bailarinos da Cia. Paracuru. Tenho muito mais sensibilidade para repassar o que eu sei a quem não sabe por já ter vivido isto” (A-01).

Segundo ele, a aprendizagem baseado na vivência é mais fácil e eficiente porque já está no inconsciente de cada bailarino e os movimentos da dança passam a ser não apenas memorizados, mas também são sentidos por eles. Assim, constata-se que a concepção teórica de Kolb (1984) entre as companhias cearenses de dança ao declarar a relevância das experiências passadas na aprendizagem.

Outra perspectiva teórica evidenciada está relacionada com a visão de Senge (2003). Sob essa visão, uma organização deve-se considerar cinco aspectos ou disciplinas: domínio pessoal; modelos mentais; visão compartilhada; trabalho em equipe; e, o pensamento sistêmico.

Quanto à primeira disciplina, o domínio pessoal, corroborando com Senge (2003) o presente estudo observou a necessidade do contínuo aprofundamento da visão individual de cada bailarino e do desenvolvimento da paciência para aperfeiçoamento diário. A partir das informações coletadas, pode-se verificar que dançar não se resume simplesmente em aquisição de habilidades, mas também no desenvolvimento das competências humanas e sua relação com o mundo.

"Ao longo da minha carreira desenvolvi um poder de observação que se não fosse a dança eu não teria" (B-01).

"(...) aprender a dançar é querer ser a cada dia um bailarino ainda melhor" (B-02).

Sobre a segunda disciplina, os modelos mentais, Senge (2003) ressalta a importância da desconstrução da forma de pensar para estimular a mudança, inovação e aprendizagem nas organizações. Para A-01, a aprendizagem surge do indivíduo através das vivências passadas que contribui para a construção de um novo conhecimento. Em contrapartida, todos os demais entrevistados concordaram que não há dificuldades em mudar e incorporar novos movimentos a cada espetáculo, isto é, não se sentem limitados apenas às experiências vividas.

"Com o tempo aprendemos a mover o corpo de várias maneiras (...) mas a cada espetáculo o bailarino deve dar expressão singular e transmitir uma sensação diferente e nova" (C-02).

A terceira disciplina, a visão compartilhada, está relacionada com as percepções do grupo, expectativas coletivas e comprometimento global (SENGE 2003). Nessa perspectiva, os entrevistados declaram, de forma geral, que as

companhias de dança têm como foco o envolvimento de todos os envolvidos, partilhando o que sabem e o que sentem entre si.

“Aqui na Cia. Dita, eu incentivo que cada um fale o que pensa (...) todo mundo participa na montagem de um espetáculo” (B-01).

“Essa partilha acontece de forma muito natural na dança. É algo que já faz parte de um artista: de falar, de ouvir e de sentir” (B-02).

Quanto à quarta disciplina, o trabalho em equipe, os entrevistados concordaram, de forma unânime, com a ideia de que a aprendizagem da dança é predominantemente realizada de forma conjunta, uma vez que o conhecimento é gerado e transmitido entre todos os membros. Nesse contexto, o diálogo informal e reuniões regulares são os principais canais de comunicação para a partilha de ideias nas instituições estudadas.

“Aqui ninguém trabalha sozinho. A dança por si só é uma arte extremamente coletiva” (D-02).

“Nós geralmente fazemos encontros semanais aqui no galpão, sentamos e pontuamos o que seja necessário naquele momento” (C-02).

“Não dá para fazer parte de uma companhia de dança e não saber trabalhar em grupo (...) nem sempre é fácil porque as pessoas são diferentes mas a gente sempre conversa e acaba resolvendo tudo junto” (C-03).

Por fim, os entrevistados A-01, B-01, C-01, D-01 e D-02 identificaram no campo artístico a quinta disciplina, o pensamento sistêmico, compreendendo a organização como um todo e não como peças isoladas.

“Apesar de eu ter fundado a Cia. Paracuru eu não sou o dono dela. Todos fazem parte (...) a Cia. só é tão bem reconhecida porque há o empenho de todos nisso. (...) Eu, sozinho, não sou capaz” (A-01).

Sob outro ponto de vista, o pensamento sistêmico na dança também pode ser entendido como a necessidade de se conhecer diversos estilos e técnicas artísticas. Nesse sentido, A-01 acredita na importância de um “corpo híbrido” que não tenha apenas uma linha de formação em dança. Por isso, os bailarinos precisam ter aulas de várias técnicas.

Para facilitar o entendimento, o quadro 11 sintetiza as ideias explanadas nesta subseção sobre a referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança. A partir desta ilustração, buscou-se alinhar perspectivas teórica e empírica a partir

da evidência de oito definições de aprendizagem: experiências passadas, aumento de conhecimentos, correção de erros, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhadas, trabalho em equipe e pensamento sistêmico.

Perspectiva teórica relacionada	Definição de aprendizagem da dança	Ideia-chave evidenciada	Código do entrevistado
Kolb (1994)	Experiências passadas	Aprender a dançar é unir o novo conhecimento ao que já se sabe	A1
Fiol e Lyles (1995)	Aumento de conhecimentos	Aprender a dançar é adquirir conhecimentos de dança	A-02; B-02; C-03
		Aprender a dançar é interligar as componentes técnicas e a comunicação artística da dança	B-01; C-02; D-02; C-01; D-01
Argyris e Schön (1996)	Correção de erros	Aprender a dançar é ser corrigido até executar o movimento perfeito	A1
Senge (1990; 2003)	Domínio pessoal	Aprender a dançar é desenvolver-se artisticamente	B-01; B-02
	Modelos mentais	Aprender a dançar é desenvolver novas formas de interpretar os movimentos	A-01; A-02; B-01; B-02; C-01; C-02; C-03; D-01; D-02
	Visão compartilhada	Aprender a dançar é compartilhar conhecimentos, ideias e sentimentos	A-01; A-02; B-01; B-02; C-01; C-02; C-03; D-01; D-02
	Trabalho em equipe	Aprender a dançar é dividir conhecimento com o grupo	A-01; A-02; B-01; B-02; C-01; C-02; C-03; D-01; D-02
	Pensamento sistêmico	Aprender a dançar é contribuir com a arte como um todo	A-01; B-01; C-01; D-01; D-02

Quadro 11- Dimensão referencial: a referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Em suma, destacou-se na pesquisa a concepção teórica de Senge (1990; 2003) ao relacionar aprendizagem com ao desenvolvimento pessoal, à influência de modelos mentais de cada indivíduo, ao compartilhamento de objetivos, ao trabalho grupal e pensamento sistêmico; e a de Kolb (1984) por relacionar a geração do conhecimento através da experiência. Dessa forma, o primeiro pressuposto deste trabalho foi parcialmente validado conforme informações coletadas.

5.2 O processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança

Esta subseção responde ao segundo objetivo específico da pesquisa: analisar o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança. Para isto, este segundo aspecto categorizado como dimensão processual buscou compreender as etapas de aprendizagem nas companhias de dança.

Quanto a esta dimensão foram identificadas, a partir das entrevistas, seis etapas do processo de aprendizagem da dança: 1) identificação; 2) observação; 3) reflexão; 4) memorização; 5) execução e 6) compartilhamento.

5.2.1 A identificação no processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança

Assim como proposto por Huber (1991), Garvin (1993) e Pawlowsky (2001), o processo de aprendizagem da dança se inicia com a identificação da informação obtida interna ou externamente à organização para o desenvolvimento de novas ideias. No campo da dança, A-01 explica como começou a ensinar os bailarinos e quais formas de transmissão de conhecimento utiliza na Cia. Paracuru.

No início, os alunos só sabiam dançar forró e eu tive que ensinar os outros estilos mais clássicos como jazz e balé. Percebi que trazendo colegas de dança 'de fora' eles se motivariam a aprender a dançar. Eles mostraram as técnicas, ensinaram movimentos, postura e incentivaram a interpretação própria (...) os meninos primeiro só ficavam vendo e ouvindo para aprender o alicerce da dança (A-01).

De forma geral, os entrevistados declararam que as novas ideias podem ser geradas entre os próprios integrantes da companhia através de reuniões e ensaios regulares assim como pode acontecer por meio da interação com um profissional de dança ou pesquisador da arte. Entretanto, verificou-se que as informações são obtidas majoritariamente seja por meio de terceiros ou vivências em grupos sociais.

5.2.2 A observação no processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança

A observação considera que a aprendizagem pode ocorrer através da observação direta de terceiros dançando (C-01, C-02; C-03); vendo a si mesmo dançando (D-02); ou através das explicações verbais (B-02; C-03). Observou-se que a autovisualização, isto é, ver-se a si mesmo a fazer o movimento é a estratégia que pode melhorar a aprendizagem, mas não é a predominante no campo da dança.

“Na maior parte das aulas, eu como coreógrafo ensino demonstrando uma série de movimentos técnicos que devem ser aprendidos, mas que podem ser adaptados por cada bailarino” (C-01).

Esse momento exige muita atenção do bailarino, ele não pode estar disperso nem pensando em outra coisa. É preciso aprender como fazer cada movimento para depois saber fazer” (C-02).

“Eu observei muito os outros bailarinos durante minha carreira, mas sempre quis colocar minha identidade ao dançar (...) inúmeras vezes fiquei ensaiando sozinha olhando para o espelho até aprender o movimento certo” (D-02).

“Você pode aprender a dançar sozinho, com auxílio de vídeos, livros e instruções ou você pode aprender com aulas e professores. O primeiro passo é prestar atenção nas explicações que o coreógrafo passa pra gente porque além de mostrar o movimento existe também um estudo do que cada performance está buscando representar” (B-02).

“Sempre quando estamos aprendendo passos para um novo espetáculo, a gente fica vendo o Gerson dançando. Eu fico responsável pela gravação desse momento para que a gente assista algumas vezes e apenas entenda o que está sendo pedido. Após isso ouvimos as instruções dele para a mesma sequência de dança para que tudo seja executado conforme foi previsto na montagem do espetáculo” (C-03).

De forma geral, os entrevistados indicaram que se sentem mais seguros ao executar quando aprendem a sequência de dança por observação. Sobre isto, D-01 explica que os movimentos de dança são aprendidos melhor através da observação, corroborando assim com a perspectiva de Blasing et al. (2012) ao concluir que a aprendizagem por observação visual é mais eficaz do que por instrução falada.

“Quando um dançarino aprende o conjunto de movimentos assistindo primeiro os passos, eles conseguem reproduzir melhor do que quando se ensina dando apenas instruções verbais” (D-01).

5.2.3 A reflexão no processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança

A reflexão, por sua vez, denota que a aprendizagem ocorre através do entendimento do domínio artístico (C-03) ou do próprio corpo (B-02). Refere-se a compreender a arte como linguagem, articulando a percepção, a imaginação, a emoção e a reflexão sobre a dança.

“Sempre temos oficinas aqui no Galpão com pesquisadores de dança para que a gente tenha o conhecimento mais aprofundado do nosso trabalho (...) eu acho isso muito bom porque não ficamos apenas no ‘ver e fazer’, mas trabalhamos também a nossa mente” (C-03).

“Eu acho importante esse momento de parar e refletir(...) entender que temos nossos limites e saber até onde nosso corpo consegue fazer cada movimento com suavidade” (B-02).

Nessa perspectiva, Kolb (1984) descreve em seu modelo vivencial que primeiramente a pessoa defronta-se com uma nova experiência e depois segue com a observação e reflexão através da busca e organização de informações. Assim, verifica-se forte alinhamento entre o autor e a visão de aprendizagem exposta pelos profissionais do campo da dança nas duas etapas citadas.

5.2.4 A memorização no processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança

A memorização expressa a noção de que se aprende decorando movimentos e técnicas ensinadas. C-02 declara que a dança exige, de fato, um conhecimento artístico que só pode ser obtido com a aprendizagem das técnicas. No entanto, os entrevistados A-02, B-01 e C-01 ressaltaram que a memorização tende a ser extinta quanto mais experiente já for o profissional de dança.

“De fato a dança não é decorar passos, mas para aprender a ser um bom bailarino é preciso que se conheça algumas técnicas que só serão aprendidas se ver e colocar na cabeça o que se viu” (C-02).

“Na minha opinião a memorização é mais necessária para bailarinos iniciantes que ainda precisam aprender a base da dança” (A-02).

“Lembro muito quando iniciei minha carreira (...) eu via muitos vídeos, prestava atenção nas aulas e ficava realmente decorava alguns movimentos e quando chegava em casa tentava fazer igual” (B-01).

“Eu como coreógrafo e também bailarino já não aprendo decorando porque já tenho muito tempo de vivência artística. Mas já precisei decorar muita coisa ao longo da minha carreira para aprender a dançar” (C-01).

De forma geral, constatou-se que a aprendizagem da dança envolve considerável repetição, passando os padrões de movimentos a fazer parte da memória de longo prazo. Ressalta-se que esta fase alinha-se à perspectiva teórica de Argyris e Schön (1996) quanto ao armazenamento da informação que constrói mapas mentais que influenciam a forma como a ação vai ser realizada.

5.2.5 A execução no processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança

Quanto à execução verificou-se que a aprendizagem da dança pode se dá de diversas formas: aprende-se a dançar “dançando”, considerando-se que a aprendizagem se faz dançando (C-02, B-01, D-02); ou reproduzindo movimento de terceiros (A-02); ou explorando novos movimentos (A-01, C-01, D-01, D-02); ou expressando-se livremente com movimentos (C-01, C-02, C-03); transformando o que se observou dos outros (B-02, C-03); através da atuação nos palcos ao longo do tempo (A-01) ou através de correções (A-01).

“Muita coisa a gente vai aprendendo dançando mesmo (...) o melhor jeito é de conseguir é fazendo (D-02).”

“Sem dúvida, muitas técnicas que aprendi foi imitando o Flávio. Ele foi e é minha grande inspiração como pessoa e profissional” (A-02).

““Nós sempre tentamos unir ideias e técnicas pra ver o que é que melhor na montagem de um espetáculo” (C-01).

“Eu faço muito isso...improviso e danço a partir do que sinto na música, mas lógico nada é feito de qualquer jeito. (...) Existem alguns movimentos que devem ser feitos num espetáculos e outros que a gente pode mudar a cada vez que a gente faz ” (C-02).

“O bailarino tem justamente esse papel: de adaptar e dar a sua ‘cara’ na dança que está fazendo (...) de forma que possa ser lembrado e reconhecido e não apenas repita o que alguém já fez” (B-02).

“Nada melhor do que aprender em cima do palco” (A-01).

“Eu acho que muitos bailarinos da Cia. Paracuru aprenderam a dançar a partir das minhas sugestões e correções (...) eu ia mostrando como eles poderiam fazer melhor” (A-01).

5.2.6 O compartilhamento no processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança

O compartilhamento toma a noção de que se aprende a dançar repassando o conhecimento aprendido a outro (D-01), considerando que a aprendizagem da dança ocorre através da troca de ideias. Segundo Crossan, Lane e White (1999), nesta etapa é estabelecida o processo de institucionalização dado pela formalização de procedimentos a serem seguidos por todos os membros da organização através de diálogo, compartilhamento de crenças, mapas mentais, etc.

“A gente também aprende quando ensina, quando conversa, quando aconselha. Isso tem que ser a essência de qualquer companhia de dança (...) Um bailarino não existe sozinho” D-01.

Huber (1991) aborda de forma similar denominando-o distribuição da informação no qual o conhecimento é repassado aos outros membros da organização e é consolidada a disseminação da mensagem e instrução ao grupo. Na mesma linha de raciocínio, Garvin (1993) insere a transmissão e construção coletiva de saberes e a interação com equipe nesta etapa.

Constatou-se que as duas últimas etapas citadas foram evidenciadas por Pawlowsky (2001) quanto à execução e compartilhamento no processo de aprendizagem. O primeiro quanto à transformação em ação através da aplicação do conhecimento na realidade organizacional; e o segundo quanto à difusão do conhecimento através da disseminação entre os indivíduos. E dessa forma, a aprendizagem individual é compartilhada entre o grupo e posteriormente para toda a organização.

Nas instituições pesquisadas, observou que esta etapa de compartilhamento de ideias é frequente e acontece naturalmente entre os atores envolvidos no campo. Tal fase é vivenciada através de reuniões grupais nas quais os artistas expressam suas opiniões, ideias e críticas.

Para facilitar o entendimento, o quadro 12 sintetiza as ideias explanadas nesta subseção sobre o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança.

Perspectiva teórica de aprendizagem	Etapas do processo de aprendizagem	Ideia chave evidenciada	Código do entrevistado
Huber (1991), Garvin (1993) e Pawlowsky (2001)	Identificação das informações	Aprende-se a dançar buscando informações interna ou externamente.	A-01
Kolb (1984)	Observação	Aprende-se a dançar vendo os outros dançarem	C-01; C-03
		Aprende-se a dançar vendo a si mesmo dançando	D-02
		Aprende-se a dançar ouvindo explicações verbais	B-02
Kolb (1984)	Reflexão	Aprende-se a dançar compreendendo a arte da dança e o próprio corpo	B-02; C-03
Argyris e Schön (1996)	Memorização	Aprende-se a dançar decorando movimentos e técnicas ensinadas	A-02; B-01; C-01; C-02
Pawlowsky (2001)	Execução	Aprende-se a dançar dançando	C-02; B-01; D-02
		Aprende-se a dançar reproduzindo movimento de terceiros	A-02
		Aprende-se a dançar explorando novos movimentos (experiências, adaptações, tentativas-erro, etc.)	A-01; C-01; D-01; D-02
		Aprende-se a dançar expressando-se livremente com movimentos	C-01; C-02; C-03
		Aprende-se a dançar transformando o que se observou dos outros	B-02; C-03
		Aprende-se a dançar atuando em palco	A-01
		Aprende-se a dançar sendo corrigido	A-01
Huber (1991), Crossan, Lane e White (1999) e Pawlowsky (2001)	Compartilhamento	Aprende-se a dançar trocando ideias entre os membros da companhia	D-01

Quadro 12- Dimensão processual: o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

A partir das informações coletadas, verificou-se forte alinhamento com a perspectiva de Kolb (1984) ao propor o processo de aprendizagem através da do modelo vivencial. Baseado neste autor, a pessoa depara-se com uma nova experiência; segue com a observação e reflexão através da busca e organização de

informações que, posteriormente, levam à formação de conceitos abstratos. Por fim, testam-se os conceitos aprendidos em situações futuras, ocasionando a oportunidade de novos conhecimentos.

Baseado nisto, a figura 10 ilustra uma esquematização com o intuito de simplificar o processo de aprendizagem da dança evidenciado a partir das entrevistas realizadas.

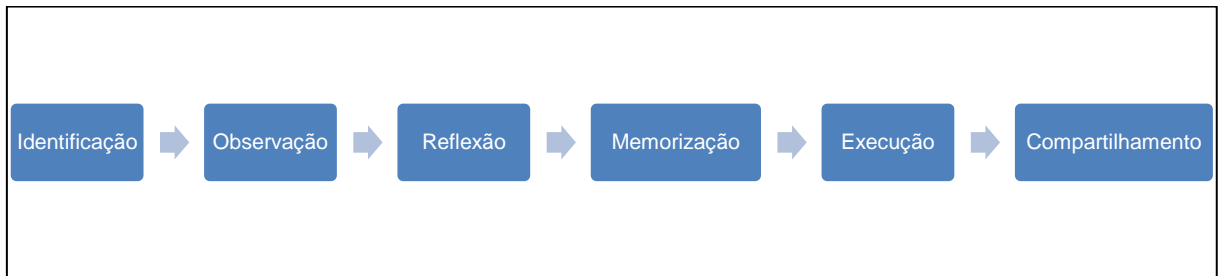


Figura 10: Processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Desse modo, verificou-se que o segundo pressuposto deste estudo foi parcialmente validado, uma vez que o processo de aprendizagem na dança não é construído apenas na observação, memorização e execução dos movimentos. De forma geral, acrescenta-se a isto a identificação primária de informações, a reflexão, e o compartilhamento de conhecimento entre os membros das companhias de dança.

5.3 O contexto da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Esta subseção responde ao terceiro objetivo específico da pesquisa: descrever os contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança. Para isto, este último aspecto categorizado como dimensão contextual, buscou investigar momentos, pessoas e locais que foram/são relevantes para aquisição e transmissão de conhecimento.

Assim, para entender as circunstâncias e como os indivíduos aprendem, há uma necessidade de explorar os contextos de aprendizagem no local de trabalho. E para tal investigação é fundamental conhecer, além do ambiente, as pessoas e o momento em que ocorrem as vivências de aprendizagem (BASTO, 2013).

Quanto a esta dimensão, podem-se identificar três subdimensões relativas à concepção sobre o contexto da aprendizagem da dança: 1) onde; 2) quando e 3) com quem se aprende a dançar.

5.3.1 Locais de aprendizagem em companhias cearenses de dança: onde se aprende a dançar

Esta subdimensão busca compreender onde se aprende dança. Segundo a perspectiva teórica de Basto (2013) foram enumerados três contextos locais onde se aprende dança, a saber: “contextos não formativos”, podendo ser em casa ou na rua (C-03); “contextos formativos”, tais como escolas convencionais (B-02), escolas de dança (A-01; B-02; C-02; D-01; D-02) ou oficinas e workshops (B-01); e “contextos profissionais”, entendendo a aprendizagem da dança no ambiente laboral das companhias de dança (A-02; C-01; D-02).

Danisleo Braga (C-03) conta onde aprendeu a dançar e ressalta a importância do dom artístico para que a aprendizagem aconteça em ambientes não formativos. Compreende-se com isto que é possível aprender a dançar em qualquer lugar e não somente em ambiente de ensino.

“Eu lembro que aprendi a dançar em casa mesmo; escondido dos meus pais (...) eu ficava imaginando passos na minha cabeça e fazia. (...) acho que precisa ter um dom para aprender a dançar fora de escola ou companhia de dança (C-03).

Adicionalmente, o bailarino declara que não importa se a pessoa está na escola, na rua ou no teatro. Para ele, aprender a dançar vai além de uma sala de aula e ultrapassa as linhas de um palco. Constatou-se assim que esse tipo de contexto não é comum na arte, no entanto é onde o indivíduo percebe seu talento para dança.

Sobre os ambientes formativos, B-02 explica que cada vez mais a educação formal está introduzindo a dança como atividade complementar e, assim, as escolas estão se consolidando como um contexto local de aprendizagem. Apesar de ela ter assumido que aprendeu a dançar em escola de dança, ela reforça a possibilidade de aprendizagem em escolas convencionais.

Eu aprendi a dançar mesmo foi na escola de dança Andanças onde passei oito anos (...) hoje eu sou diretora musical da Cia Vatá e também professora artística e eu vejo que muitas meninas começam a dançar quando a escola oferece atividades desse tipo.

A-01, por sua vez, declara que a interação com outra instituição, o Colégio de dança, foi fundamental para a construção do conhecimento e desenvolvimento em dos bailarinos na Cia. Paracuru.

“Um dia levei alunos do Colégio de Dança para se apresentarem em Paracuru e perguntei se os meninos que faziam aulas de forró não teriam alguma coreografia para apresentar junto aos alunos do colégio. Eles aceitaram o desafio. O momento de interação despertou nos garotos de Paracuru o interesse pela maneira de dançar dos alunos do Colégio de Dança. Dessa forma, eu consegui fazer com que os meninos aprendessem a primeira técnica, a dança de rua, levando a Paracuru um professor todo fim-de-semana. Depois da dança de rua, os jovens passaram um ano tendo aulas de jazz. Somente dois anos depois do contato com os alunos do Colégio de Dança, o grupo de Paracuru passou a ter aulas de balé clássico” A-01.

O bailarino Viana Júnior (C-02) ao contar sua história como bailarino afirmou que sua aprendizagem se deu majoritariamente na escola de dança que a Cia. Balé Baião tem para desenvolver jovens artistas em Itapipoca. Sobre isto, ele declara:

“Quando tinha nove anos eu já tinha vontade de dançar e minha mãe me levou para o Galpão da cena aqui em Itapipoca para me inscrever na escola de dança Balé Baião. Sem dúvida, foi lá que aprendi de fato a dançar. O Gerson foi e é um excelente professor de dança” (C-02).

Ainda sobre a relevância da escola de dança na aprendizagem da dança, D-01 e D-02 concordam que esse contexto formativo possibilita ao indivíduo uma verdadeira imersão na arte a partir do conhecimento de habilidades técnicas e artísticas necessárias para atuar como bailarino.

“Como toda escola, as escolas de dança também tem o papel de ensinar. (...) eu sou muito grato ao antigo Colégio de Dança do Ceará por tudo que sou hoje; lá eu aprendi a dançar” (D-01).

Além disso, Wilemara Barros (D-02) declara o Serviço Social da Indústria (SESI) foi citada como a instituição pioneira no ensino desta arte no Estado e como local marcante para aprendizagem da dança na década de 1980.

“Conheci o mundo da dança quando tinha 10 anos na Escola de Dança Clássica do Sesi na Barra do Ceará” (D-02).

Por fim, Valéria Pinheiro (B-01) cita os eventos de oficinas e workshops de dança como contextos propícios para aprender a dançar. Para ela, um bom bailarino nunca saberá essa arte por completo e, dessa forma, a aprendizagem deve ser contínua.

“Ilusão do bailarino que acha que já sabe dançar. É preciso aprender todo dia uma coisa nova para mostrar ao público. (...) Para mim, as oficinas e workshops são importantes para continuar aprendendo a dançar, a conhecer técnicas novas” (B-01).

Quanto aos contextos profissionais, Alexandre Santiago (A-02), Gerson Moreno (C-01) e Wilemara Barros (D-02) concordam que a formação em educação artística é fundamental para a aprendizagem contínua da dança. Nesse sentido, promovem aulas teórico-práticas ministradas por especialistas e mestres em dança com o intuito de trazer novos conhecimentos e buscar reflexões sobre o trabalho realizado pela companhia Balé Baião de dança contemporânea.

Alexandre Santiago (A-02) ressalta o papel da companhia de dança como local de aprendizagem e profissionalização do bailarino.

“Enquanto dançar é natural para muitos, não é nada fácil para outros. E elevar a dança a uma forma perfeita exige instrução, prática contínua e devoção a sua arte (...) aí é que entra o papel de uma companhia de dança” (A-02).

Para facilitar o entendimento, o quadro 13 sintetiza as ideias explanadas sobre os locais de aprendizagem da dança e as ideias chaves evidenciadas a partir das entrevistas segundo o alinhamento da perspectiva teórica deste trabalho.

Perspectiva teórica	Onde se aprende a dançar	Exemplo	Ideia chave evidenciada	Código do entrevistado
	Não formativo	Em casa, na rua ou outros locais	Aprende-se a dançar em casa, ou na casa de amigos, ou na rua ou em qualquer local ao ar livre	C-03
	Formativo	Escolas convencionais	Aprende-se a dançar na escola	B-01

Basto (2013)		Escolas de dança	Aprende-se a dançar em escola especializada em dança	A-01; B-02; C-02; D-01; D-02
		Oficinas e workshops	Aprende-se a dançar em oficinas e workshops de dança	B-02
	Profissional	Companhias de dança	Aprende-se a dançar em companhias de dança	A-02; C-01; D-02

Quadro 13- Dimensão contextual: onde se aprende a dançar
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

A partir das informações coletadas, verificou-se que a escola de dança atua como espaço de formação e incentivo artístico para a juventude. Somente os jovens mais desenvolvidos artisticamente são convidados para integrar uma companhia de dança. Sendo assim foi evidenciada a escola de dança como contexto local predominante para aprendizagem no campo em estudo.

5.3.2 Fase de vida e a aprendizagem em companhias de dança: quando se aprende a dançar

Esta subseção busca compreender quando se aprende dança. Segundo a perspectiva teórica de Basto (2013) foram listadas cinco fases de vida na qual a aprendizagem é consolidada, a saber: na infância (A-01; C-01; D-01; D-02); na juventude (C-02; C-03); gradualmente (B-02); continuamente (A-02); e quando se é ensinado (B-01).

Sobre a aprendizagem na infância, a maioria dos entrevistados (A-01; C-01; D-01; D-02) declaram que o interesse e o conhecimento do universo artístico inicia-se nessa fase e é aperfeiçoado com o tempo.

“Passei os anos de Colégio Militar fazendo cursos de teatro, cinema e dança. (...) Procurei me engajar no mundo artístico desde criança mesmo que fosse escondido da família” (A-01).

“Eu acredito que a criança tem maior facilidade para aprender certos movimentos do que um adulto, por exemplo. A criança tem um corpo mais flexível (...) é quando a pessoa se encontra com a dança normalmente” (C-01).

“Desde pequenininho eu tinha gosto pela dança (...) minha mãe percebia isso, mas fingia que não percebia. Tive que começar a aprender a dançar sozinho e escondido” (D-01).

“Dei meus primeiros passos no universo da dança quando tinha 10 anos na Escola de Dança Clássica do SESI na Barra do Ceará” (D-02).

Os bailarinos Viana Júnior (C-02) e Danisleo Braga (C-03), por sua vez, declararam que o aprendizado real da dança ocorreu na adolescência, embora tenham percebido a aptidão artística desde crianças.

“Eu sempre gostei de dançar, mas só aos 14 anos entrei na escola de dança para realmente aprender e aos 17 anos entrei como bailarino na companhia” (C-02).

“Eu aprendi a dançar com uns 13 anos (...) quando entrei na escola de dança do Balé Baião foi que conheci tudo que sei hoje” (C-03).

Em outra perspectiva, Luciana Costa (B-02) acredita que o treino da dança deve ser feita gradualmente. Ela afirma que dançar não é uma coisa que se faz em um mês ou um ano e que um bailarino precisa aprender sempre algo novo. Assim, a prática dessa arte acontece aos poucos.

Já para Alexandre Santiago (A-02) dançar requer aprendizagem contínua. Para ele não existe um tempo ideal ou exato para se aprender a dançar. É uma arte que exige uma dedicação ao longo de toda a carreira e que nunca alcança conhecimento pleno. Assim, considera-se que a aprendizagem da dança deve estar presente em todo o momento da vida de um bailarino.

Na visão do coreógrafo e bailarino Valéria Pinheiro (B-01) é possível aprender a dançar em qualquer período da vida de uma pessoa desde que ela tenha interesse e tenha um acompanhamento de um profissional do campo. Assim, ela conclui que mesmo uma pessoa não tendo uma infância com vivência em dança isto não a impedirá de aprender quando jovem ou adulto.

“Eu sou de Manaus e cheguei em Fortaleza em 1979, onde me formei em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará. (...)um dia encontrei a Sati Dance, uma escola de dança que tinha a frente Ticiane Fiuza. Foi paixão a primeira vista, passava a maior parte do dia ali dançando jazz, moderno e sapateado (...) Para mim uma pessoa aprende a dançar a partir do momento que começa a viver o mundo da arte independente de quantos anos tenha” (B-01).

Para facilitar o entendimento, o quadro 14 sintetiza as ideias explanadas nesta subseção sobre o momento de vida em que ocorre a aprendizagem da dança e as ideias chave evidenciadas a partir das entrevistas realizadas.

Perspectiva teórica	Quando se aprende a dançar	Ideia chave evidenciada	Código do entrevistado
Basto (2013)	Na infância	Aprende-se a dançar quando criança	A-01; C-01; D-01; D-02
	Na juventude	Aprende-se a dançar quando adolescente/ jovem	C-02; C-03
	Gradualmente	Aprende-se a dançar aos poucos	B-02
	Continuamente	Aprende-se a dançar	A-02
	Quando se é ensinado	Aprende-se a dançar quando se é ensinado	B-01

Quadro 14- Dimensão contextual: quando se aprende a dançar
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Em suma, constatou-se que a infância é a fase de vida em que é mais comum se aprender a dançar, considerando que o talento artístico geralmente é percebido quando criança e que pode ser iniciado ainda neste período ou posteriormente. Observou-se também que o momento de aprendizagem difere muito do contexto vivido por cada indivíduo, seja por conta do lugar, preconceito com a arte, barreiras familiares, dificuldades financeiras, época, dentre outros.

5.3.3 Atores sociais na aprendizagem em companhias de dança: com quem se aprende a dançar

Esta subdimensão busca compreender com quem se aprende dança. Segundo a perspectiva de Basto (2013) foram enumerados cinco atores sociais que contribuem para a aprendizagem em dança: professores (A-01; B-02); coreógrafos (A-01; C-01; D-01); bailarinos profissionais (A-02; B-01; B-02; C-02; C-03); amigos (A-02) ou consigo mesmo (D-02).

Sobre a relevância de um professor com formação acadêmica na área, a bailarina Luciana Costa (B-02) declara:

“Nem todo bailarino tem essa chance, mas o ideal é aprender com uma pessoa que tem uma formação, um professor de dança (...) se para aprender Matemática e Português fica mais fácil com um professor, por que na dança vai ser diferente?” (B-02).

Na mesma perspectiva, Flávio Sampaio (A-01) explica que além de diretor artístico da cia. Paracuru atua também como professor de dança aos jovens referida da cidade. Segundo ele, um professor não ensina somente técnicas, mas também ensina a refletir sobre ações e sentimentos.

Nesse sentido, Pavis (2003) afirma que o papel do instrutor consiste em coordenar às informações técnicas com a execução e a performance artística. Com isso, o bailarino precisa associar conceitos teóricos à execução prática dos movimentos.

Quanto à influência dos coreógrafos, Flávio Sampaio (A-01); Gerson Moreno (C-01) e Fauller Dandi (D-01) concordam que este profissional é detentor de alto nível técnico, de habilidade artística e principalmente de experiência de palco. Todos os aspectos citados são assim considerados fundamentais para repassar conhecimento a profissionais iniciantes.

"Melhor aprender com quem já tem muita experiência (...) um coreógrafo" (A-01).

"Eu procurei não ser apenas alguém que dança; me formei pelo Colégio de Dança do Ceará e hoje sou coreógrafo (...) muitos dos bailarinos que hoje estão na Cia. Balé Baião aprenderam comigo" (C-01).

"Sem dúvida, o coreógrafo é o profissional mais capacitado para ensinar alguém que quer aprender a dançar. Ele tem conhecimento e experiência" (D-01).

Segundo os três entrevistados a função do coreógrafo consiste em ensinar aos alunos as técnicas de um ou mais estilos de dança. Inclui também a observação e a explicação de métodos de movimento do corpo com vista a desenvolver capacidades técnicas e expressivas dos alunos. Além disso, podem transmitir conhecimentos teóricos a qual serve de base para muitos movimentos coreográficos.

A-01 complementa sobre a necessidade de formação variada para o bailarino, sem que haja apenas uma linha de formação na escola ou companhia. Por isso, os

jovens da Cia. Paracuru têm aulas de várias técnicas, ainda que a base seja o balé clássico.

Por outro lado, a maioria dos entrevistados A-02; B-01; B-02; C-02 e C-03 citaram a figura do bailarino profissional como forte influência na aprendizagem da dança.

“A integração com outros bailarinos de outras companhias nos fazem muitas vezes enxergar algo ainda não percebido por nós. Acaba sendo na verdade uma troca de ideias entre os colegas de profissão” (A-02).

“Todo o campo da dança gira em torno do bailarino. A profissionalização dessa arte acaba sempre vindo a partir dele (...) uma pessoa que hoje é coreógrafo ou professor sem dúvida é um bailarino; por isso eu digo que o bailarino é a figura central da aprendizagem e da dança como um todo” (B-01).

“Valéria Pinheiro foi e é a minha figura inspiradora. Ela é uma profissional completa que é bailarina, intérprete, coreógrafa, professora e amiga. Muito do que sei devo a ela” (B-02).

“Eu acredito que é bom aprender com quem admiramos e queremos nos tornar (...) tenho como exemplos o Gerson, a Anália Timbó, o Fauller, o Ernesto Gadelha, o Paulo Caldas, etc” (C-02).

“Para mim o que mais contribui para aprender a dançar é o contato com bailarinos já consagrados (...) sempre quando tem a Bienal de Dança, eu não perco a oportunidade de aprender com eles principalmente o Ernesto Gadelha e o Paulo Caldas” (C-03).

B-02 complementa que para se tornar de fato um bailarino é preciso ter muita determinação, disciplina e disponibilidade para desenvolver a habilidade artística. De modo geral, constatou-se que a visão destes profissionais corrobora com a ideia de Basto (2013) em que inclui os bailarinos como atores que auxiliam na aprendizagem da dança.

Quanto à figura dos amigos, A-02 explica que por serem, em sua maioria, também bailarinos e estarem até mais próximos do convívio diário do que os profissionais consagrados, a aprendizagem contínua é consolidada com o auxílio destes. Ele declara que até uma pessoa que não conhece dança pode ensiná-lo; não em técnicas, logicamente, mas com valores pessoais que podem servir de inspiração artística.

Os nossos espetáculos geralmente representam muito a vida das pessoas de Paracuru. Então observar nossos amigos, familiares e crianças é também uma forma de aprender a interpretar a dança” (A-02).

Por fim, a bailarina e intérprete Wilemara Barros (D-02) afirma que aprender consigo mesmo pode ser uma forma de se aperfeiçoar à medida que o próprio indivíduo conhece seu corpo e suas limitações.

"Nada nos impede de aprendermos com a gente mesmo (...) conhecer como o nosso corpo funciona e até onde pode ir" (D-02).

Para facilitar o entendimento, o quadro 15 sintetiza as ideias explanadas nesta subseção sobre os principais atores que auxiliam na aprendizagem da dança e as ideias chave evidenciadas a partir das entrevistas realizadas.

Perspectiva teórica	Com quem se aprende a dançar	Ideia chave evidenciada	Código do entrevistado
Basto (2013)	Professores	Aprende-se a dançar com professores de dança	A-01; B-02
	Coreógrafos	Aprende-se a dançar com coreógrafos	A-01; C-01; D-01
	Bailarinos	Aprende-se a dançar com bailarinos profissionais	A-02; B-01; B-02; C-02; C-03
	Amigos	Aprende-se a dançar com os amigos	A-02
	Consigo mesmo	Aprende-se a dançar sozinho	D-02

Quadro 15: Dimensão contextual: com quem se aprende a dançar
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Constatou-se assim que os resultados obtidos sobre esta subdimensão corroboram com a perspectiva de Basto (2013) quanto à influência dos bailarinos profissionais no processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança.

Por fim, verificou-se que o terceiro pressuposto deste estudo foi validado, uma vez que os contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança se iniciam na infância, sendo aprimorado em instituições de ensino em dança a partir da integração com bailarinos profissionais.

5.4 Os fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Esta subseção responde ao quarto objetivo específico da pesquisa: identificar os fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança. Para efeito didático, subdividiu-se em três seções conforme agrupamento realizado no estudo de Caldeira e Godoy (2011) que embasou este trabalho.

5.4.1 Erro, julgamento, poder e responsabilidade e comprometimento como fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Conforme estudo de Caldeira e Godoy (2011), os autores Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) e Scherer e Tran (2001) enumeraram quatro fatores chave que influenciam na aprendizagem, a saber: erro; julgamento; poder e responsabilidade; e, comprometimento.

Quanto à tolerância ao erro constatou-se que nas companhias de dança pesquisadas o processo de aprendizagem é passível de tentativas sem que haja punições. Confirmando este argumento, todos os respondentes marcaram a escala 1 que indica a ausência de punição em caso de erros, conforme indica o gráfico 2.

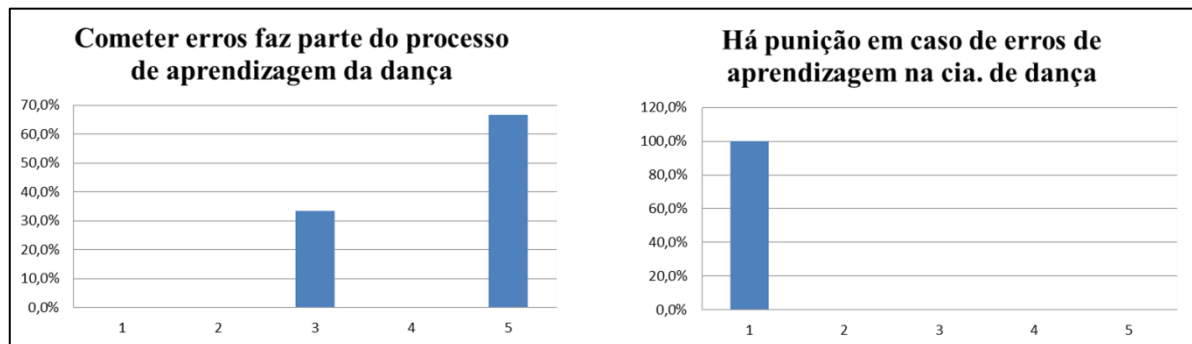


Gráfico 2- Erro como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança
Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Considerando que a média foi 4,33 dentre o total máximo de 5,00 da escala Likert (quadro 16), entende-se que a arte de dançar considera que o indivíduo precisa ensaiar e executar várias vezes o mesmo movimento até realizar a execução de forma correta. Quanto ao aspecto do julgamento, mais de 90% dos respondentes (gráfico 3) afirmou que as crenças e interesses individuais/grupo não

atrapalham a aprendizagem na cia. de dança gerando uma média baixa de 1,08 (quadro 16). Esta constatação confirma a ideia de Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) quanto ao julgamento mais baseado em fatos do que opiniões.

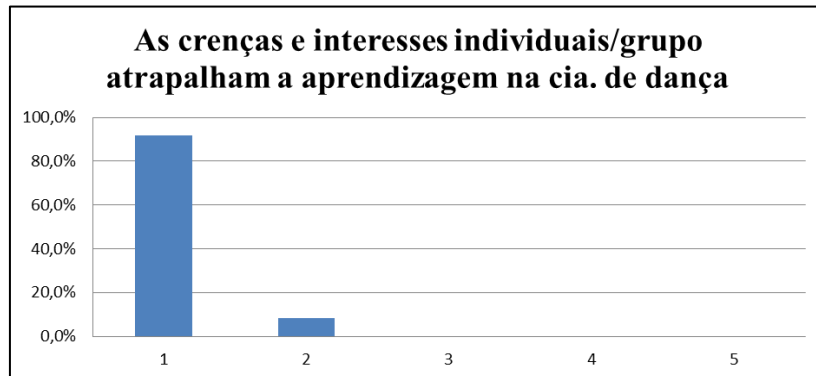


Gráfico 3- Julgamento como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança
Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Na presente pesquisa identificou-se a ausência da disputa de poder e de responsabilidade entre os membros das companhias de dança. Mais de 80% dos respondentes declararam uma gestão igualitária dentro do ambiente de trabalho, uma vez que contém em sua essência a companhia de dança se configura como um espaço coletivo (APÊNDICE C). Contrapondo as duas variáveis abordadas por Caldeira e Godoy (2011), o gráfico 4 confirma coerência nas respostas colhidas.

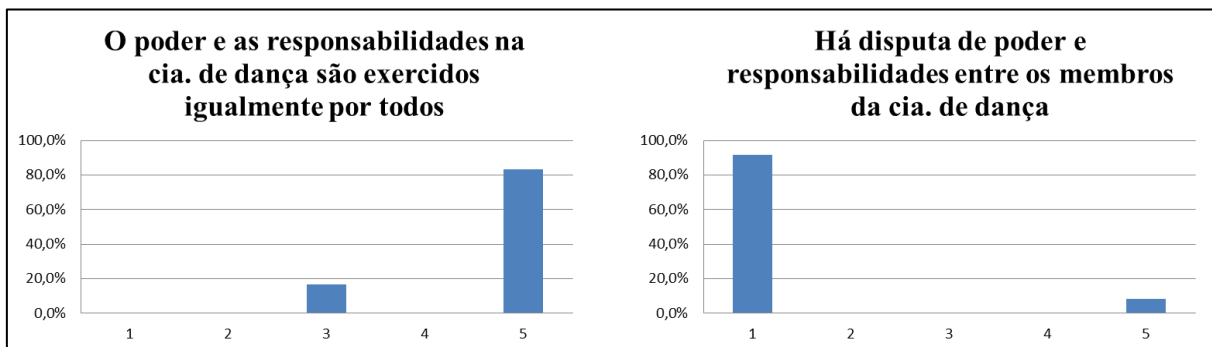


Gráfico 4- Poder e responsabilidade como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança
Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Sobre o último fator citado por Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) e por Scherer e Tran (2001) que influenciam na aprendizagem, o comprometimento, constatou-se que 95,80% (APÊNDICE C) percebem o envolvimento de todos os membros das companhias de dança para o alcance do objetivo global que é ser uma

organização artística reconhecida. De modo geral, o gráfico 5 confirma tal constatação e indica coerentemente que, em sua maioria, os bailarinos se sentem motivados a aprender.

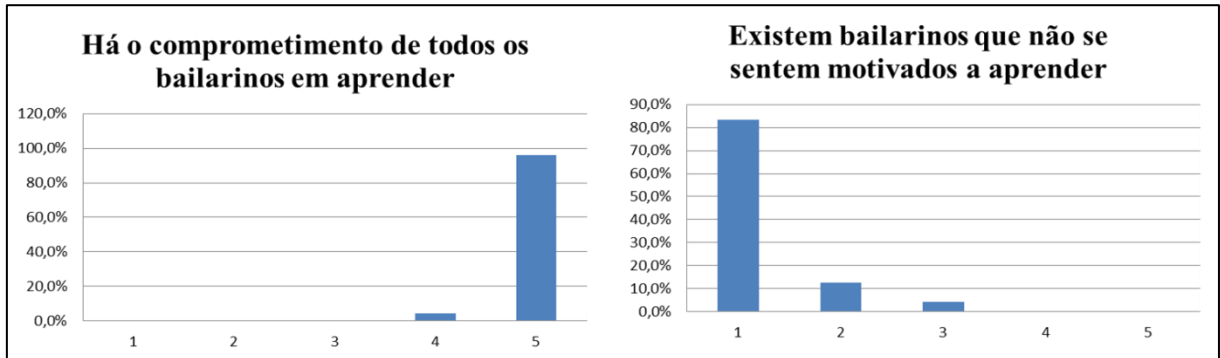


Gráfico 5- Comprometimento como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Verificou-se que a motivação é um elemento fundamental independente do momento em que a aprendizagem da dança é iniciada. Sobre isto, C-02 declarou que o sonho de se tornar um bailarino consagrado no Brasil é a principal motivação para aprender a dançar cada vez melhor. Para A-01, sua motivação refere-se a questão social ao almejar tornar a cidade de Paracuru com o local de referência em dança no Estado e no País.

Diante do exposto, o quadro 16 indica os fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem à luz de Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) e de Scherer e Tran (2001) a partir da média obtida por cada item.

Perspectiva teórica	Fatores chave	Questionamentos	Média
Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) Scherer e Tran (2001)	Erros	Cometer erros faz parte do processo de aprendizagem da dança	4,33
		Há punição em caso de erros de aprendizagem na cia. de dança	1,00
	Julgamento	As crenças e interesses individuais/grupo atrapalham a aprendizagem na cia. de dança	1,08
	Divisão de poder e responsabilidade	O poder e as responsabilidades na cia. de dança são exercidos igualmente por todos	4,73
		Há disputa de poder e responsabilidades entre os membros da cia. de dança	1,33
	Comprometimento	Há o comprometimento de todos os bailarinos em aprender	4,96
Existem bailarinos que não se sentem motivados a aprender		1,21	

Quadro 16- Fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança à luz de Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) e Scherer e Tran (2001)

Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Considerando que a média mais próxima de 5 representa maior concordância com a afirmação. Verificou-se que a tolerância aos erros; igualdade de poder e responsabilidade e comprometimento global são fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança.

5.4.2 Mudança e inovação, modelos mentais, visão sistêmica, reflexão e comunicação como fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Conforme agrupamento feito por Caldeira e Godoy (2011), os autores Argyris e Schön (1996), Berthoin Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2001), Cannon e Edmondson (2001), Edmondson (1999, 2002, 2008), Kim (1993), Schein (1993) e Starbuck e Hedberg (2001) listaram cinco fatores chave que impactam na aprendizagem organizacional, a saber: mudança e inovação; modelos mentais; visão sistêmica; reflexão; e, comunicação.

Quanto à busca de mudança e inovação, 75% dos respondentes (APÊNDICE C) afirmou que sempre buscam algo novo para aprender seja através de fontes internas ou externas. Sobre a influência das vivências passadas aproximadamente 80% (gráfico 6) respondeu que a experiência como artista influencia na forma de trabalhar. Entretanto, diferente do que abordam os teóricos, este é um aspecto que impacta positivamente na aprendizagem quando se refere ao campo da dança.

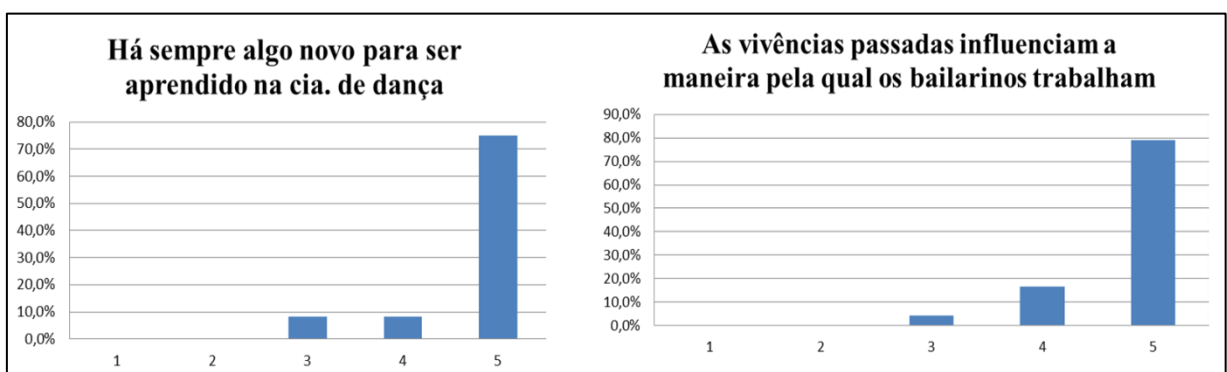


Gráfico 6- Mudança e inovação como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Os modelos mentais, por sua vez, englobam ideias, memórias, vivências e visão de mundo que interferem na forma de agir das pessoas (CALDEIRA; GODOY,

2011). Segundo Argyris e Schön (1996) há a necessidade de desconstrução dos modos de pensar já estabelecidos e buscar novas alternativas para melhorar.

Sobre isto, o gráfico 7 indica que há incentivos nas companhias cearenses de dança para interpretação espontânea do bailarino. Entretanto, essa improvisação está fortemente relacionada ao tipo de dança que as organizações pesquisadas trabalham: a dança contemporânea. Assim, acredita-se ser este o motivo da alta concordância dos respondentes quanto a esta afirmação.

Na mesma linha de raciocínio, toda a amostra confirmou que, embora haja influência das experiências vividas, os bailarinos não têm dificuldade em desaprender movimentos treinados. Tal constatação corrobora com a ideia de Saraiva Kunz (2004) que afirma que a dança proporciona a abstração dos significados, a expressão de sentimentos e exige a renovação de mapas mentais.

Ainda sobre o fator chave, os modelos mentais, aproximadamente 50% dos respondentes afirmaram que nem sempre os profissionais da dança compartilham das mesmas crenças e percepções (gráfico 7). Salienta-se que isto não é visto como aspecto negativo uma vez que a diversidade de pensamentos contribui para a geração de novas ideias no campo artístico.

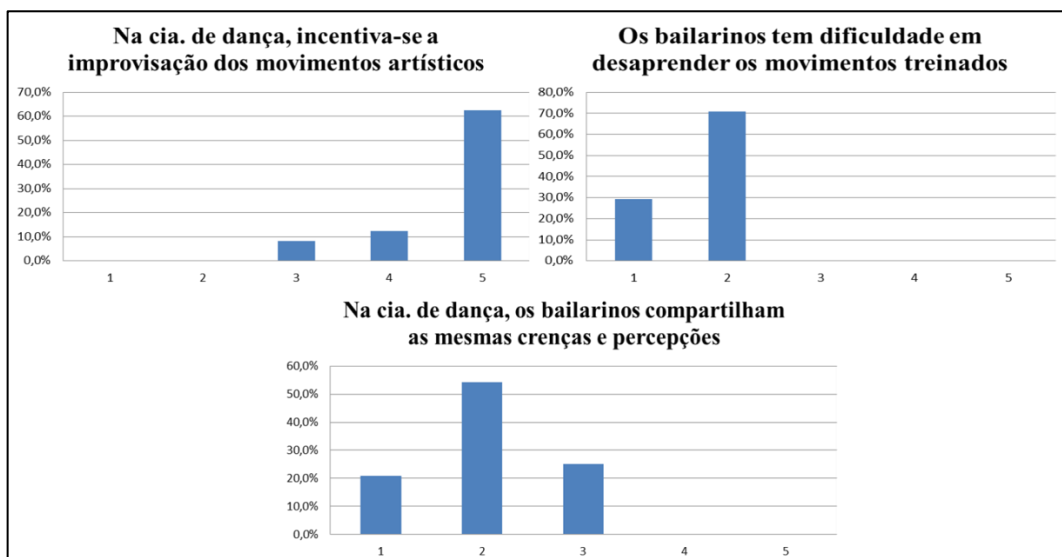


Gráfico 7- Modelos mentais como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Sobre a visão sistêmica, aproximadamente 95%(APÊNDICE C) afirmaram que os bailarinos trabalham de forma cooperativa e partilham conhecimentos entre si. De forma convergente, todos concordaram que há forte interação entre estes profissionais. Já quanto as diferenças entre as percepções individuais e as percepções do grupo na cia. de dança, mais de 70% dos respondentes concordaram razoavelmente com a afirmação (gráfico 8).

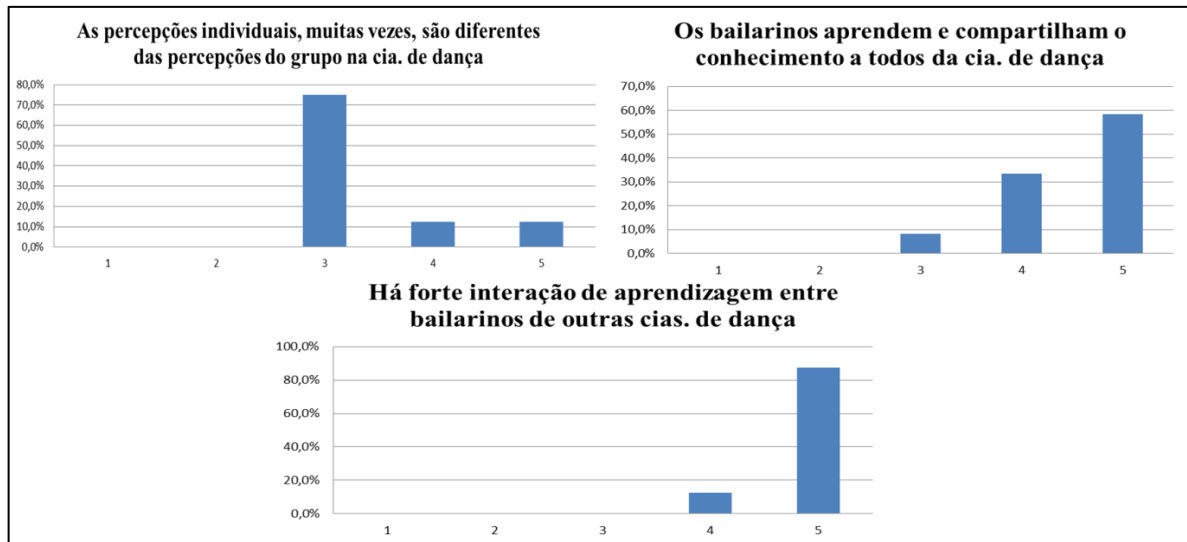


Gráfico 8- Visão sistêmica como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Sobre a reflexão, Edmondson (2008) reforça que, a aprendizagem, na perspectiva do grupo, ocorre por meio de um processo contínuo que envolve reflexão e ação com base na compreensão e na experiência compartilhada. Nessa perspectiva, o presente estudo constatou que os bailarinos são incentivados refletirem sobre seus trabalhos, fazendo isto parte do processo de aprendizagem. Adicionalmente, verificou-se que a aprendizagem nessas organizações ocorrem predominantemente de forma global e não fragmentada, conforme indica o gráfico 9.

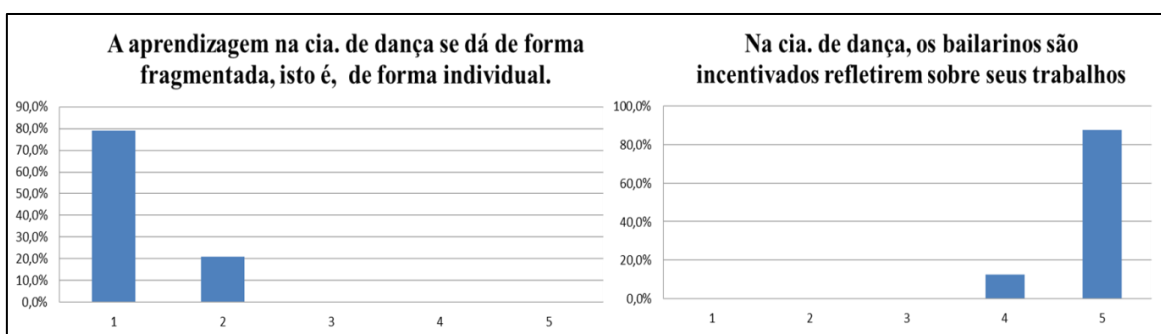


Gráfico 9- Reflexão como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Quanto ao aspecto da comunicação, todos concordaram que há aberta comunicação entre todos os membros da cia. de dança e que raramente informações importantes são ignoradas, conforme indica o gráfico 10. Tais constatações corroboram com a ideia de Argyris (2004) que afirma que um processo de comunicação eficiente pode facilitar a aprendizagem.

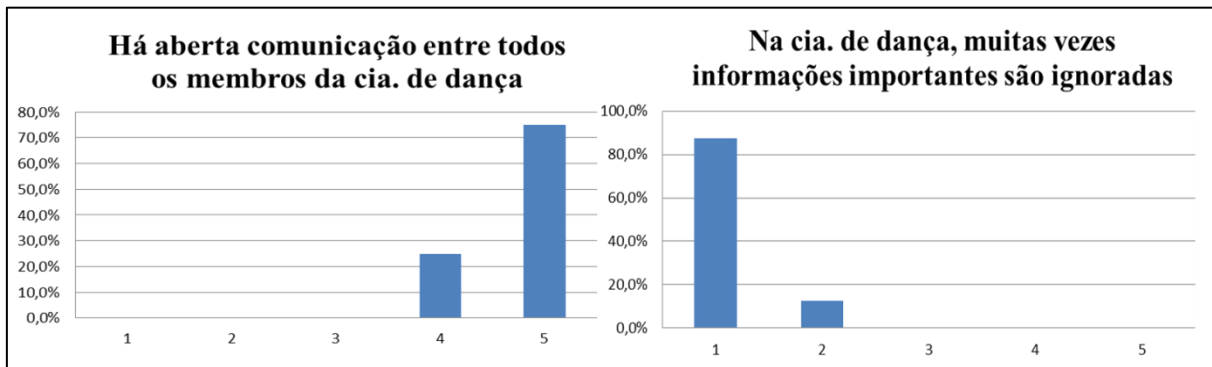


Gráfico 10- Comunicação como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Diante do exposto, o quadro 17 indica os fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem à luz de Argyris e Schön (1996), Berthoin Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2001), Cannon e Edmondson (2001), Edmondson (1999, 2002, 2008), Kim (1993), Schein (1993) e Starbuck e Hedberg (2001) a partir da média obtida por cada item.

Perspectiva teórica	Fatores chave	Questionamentos	Média
Argyris e Schön (1996) Berthoin Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2001) Cannon e Edmondson (2001) Edmondson (1999, 2002, 2008) Kim (1993) Schein (1993) Starbuck e Hedberg (2001)	Mudança e Inovação	Há sempre algo novo para ser aprendido na cia. de dança	4,33
		As vivências passadas influenciam a maneira pela qual os bailarinos trabalham	4,75
	Modelos mentais	Na cia. de dança, incentiva-se a improvisação dos movimentos artísticos	3,88
		Os bailarinos tem dificuldade em desaprender os movimentos treinados	1,71
		Na cia. de dança, os bailarinos compartilham as mesmas crenças e percepções	2,04
	Visão sistêmica	As percepções individuais, muitas vezes, são diferentes das percepções do grupo na cia. de dança	3,38
		Os bailarinos aprendem e compartilham o conhecimento a todos da cia. de dança	4,50
		Há forte interação de aprendizagem entre bailarinos de outras cias. de dança	4,88
	Reflexão	A aprendizagem na cia. de dança se dá de forma fragmentada, isto é, de forma individual.	1,21
		Na cia. de dança, os bailarinos são incentivados refletirem sobre seus trabalhos	4,88

	Comunicação	Há aberta comunicação entre todos os membros da cia. de dança	4,75
		Na cia. de dança, muitas vezes informações importantes são ignoradas	1,13

Quadro 17- Fatores influenciadores da aprendizagem em companhias de dança à luz de Argyris e Schön (1996), Berthoin Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2001), Cannon e Edmondson (2001), Edmondson (1999, 2002, 2008), Kim (1993), Schein (1993), Starbuck e Hedberg (2001)
Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Verificou-se assim maior concordância quanto à mudança e inovação; visão sistêmica e comunicação como fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança.

5.4.3 Estrutura organizacional como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Conforme agrupamento feito por Caldeira e Godoy (2011), os autores Fiol e Lyles (1985) e Morgan (1996) abordaram o tipo de estrutura organizacional como um fator que pode ter impacto positivo ou negativo para uma organização. No presente estudo, constatou-se que as companhias de dança apresentam uma gestão descentralizada o que confere com a igualdade de poder e responsabilidade evidenciada anteriormente. O gráfico 11 indica assim que mais de 50% discordaram da afirmação exposta.



Gráfico 11- Estrutura organizacional como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança
Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Diante do exposto, o quadro 18 indica o fator que dificulta a aprendizagem à luz de Fiol e Lyles (1985) e Morgan (1996) a partir da média obtida do referido item. Verificou-se baixa média da afirmação (2,04) o que condiz que a centralização como barreira à aprendizagem não se aplica para as organizações criativas pesquisadas.

Perspectiva teórica	Variáveis chave	Questionamentos	Média
Fiol e Lyles (1985); Morgan (1996)	Estrutura Organizacional	A cia. de dança tem uma estrutura centralizada	2,04

Quadro 18- Fatores influenciadores da aprendizagem em companhias de dança á luz de Fiol e Lyles (1985) e Morgan (1996)

Fonte: Pesquisa de campo (2014)

5.4.4 Liderança como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Sadler (2001) aborda a liderança como fator que pode influenciar positiva ou negativamente a aquisição e transmissão de conhecimento. Para o autor, os líderes precisam reconhecer seus limites e ter a consciência da necessidade de aprender continuamente. Na visão de Argyris (2004), um líder que acredita já ter todo a instrução necessária constitui uma barreira à aprendizagem organizacional.

O gráfico 12 comprova que mais de 60% concordaram totalmente que a liderança busca sempre aprender algo novo, reconhecendo que, apesar de experientes, não obtém todo o domínio da arte.

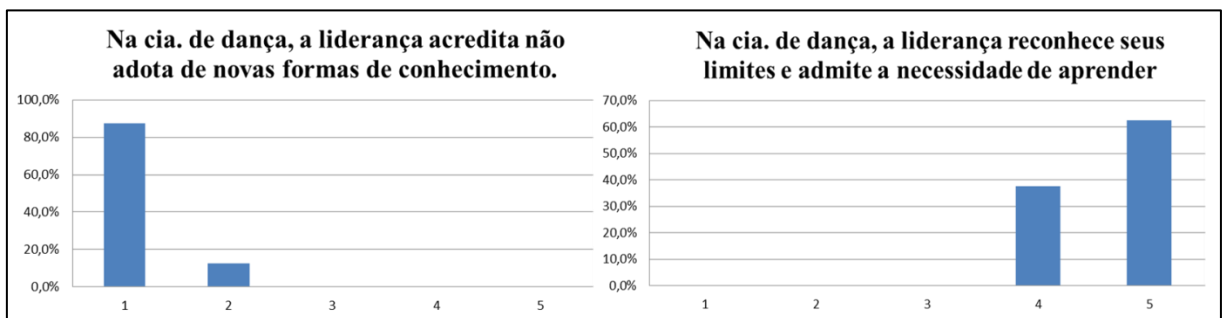


Gráfico 12- Liderança como fator influenciador da aprendizagem em companhias cearenses de dança

Fonte: Pesquisa de Campo (2014)

Diante do exposto, o quadro 19 indica o fator que influencia a aprendizagem à luz de Sadler (2001) a partir da média obtida do referido item. Verificou-se alto nível de concordância com a afirmação “na cia. de dança, a liderança reconhece seus limites e admite a necessidade de aprender” o que é coerente com o baixo nível de concordância com a afirmação “na cia. de dança, a liderança não adota de novas formas de conhecimento.

Perspectiva teórica	Variáveis chave	Questionamentos	Média
Sadler (2001)	Liderança	Na cia. de dança, a liderança reconhece seus limites e admite a necessidade de aprender	4,63
		Na cia. de dança, a liderança não adota de novas formas de conhecimento.	1,13

Quadro 19- Fatores influenciadores da aprendizagem em companhias de dança à luz de Sadler (2001)

Fonte: Pesquisa de campo (2014)

Em suma, conclui-se que o quarto pressuposto desta pesquisa foi parcialmente validado uma vez que não somente a liderança (62,5%) e o comprometimento global (95,8%) influenciam o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança. Os questionários evidenciaram também alto nível de concordância com os seguintes itens: tolerância aos erros (66,7%); igualdade de poder e responsabilidade (83,3%); incentivo à mudança e inovação (75%); visão sistêmica que inclui compartilhamento (58,3%) e interação externa (87,5%); comunicação eficaz (75%) e estrutura organizacional descentralizada (54,2%), conforme indica o APÊNDICE C.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A economia criativa está entre os setores mais dinâmicos do mundo, apresentando grande potencial para impulsionar o desenvolvimento de nações por meio da geração de emprego e renda (UNCTAD, 2008). A dança, campo do presente estudo, é uma importante categoria criativa, sendo esta definida por atividades que se baseiam na criatividade, habilidade e talento individuais (DCMS, 2001).

Segundo Barbo (2013, p. 477) a dança constitui-se “meio de articulação e pesquisa de um conhecimento que provém de uma inteligência corporal autônoma”. Compreende-se que a dança é um importante veículo de aprendizagem, pois proporciona a abstração dos significados, a expressão de sentimentos e não se limita a execução de movimentos treinados (SARAIVA KUNZ, 1994).

A aprendizagem no campo artístico da dança deve ser produto do processo criativo e execução de técnicas, embora em alguns momentos um possa ser preponderante sobre o outro (CAVASIN, 2003). Nessa perspectiva, Argyris (2004) e Senge (2003) descrevem a importância da aprendizagem para o sucesso das organizações. Entretanto, deve-se considerar que as diferenças relativas ao contexto em que as organizações estão inseridas, tais como pessoas, grupos e local de atuação podem impactar na vivência de cada instituição (LOIOLA; BASTOS, 2003).

Dentro desse contexto, procurou-se construir um elo entre os dois contributos: aprendizagem organizacional e economia criativa. A presente pesquisa teve como base teórica o estudo sobre concepções de aprendizagem em organizações criativas realizado por Basto (2013) no âmbito europeu e os fatores que influenciam a aprendizagem listados por Caldeira e Godoy (2011).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções de aprendizagem em companhias cearenses de dança a partir de quatro dimensões, a saber: 1) referencial ("o que é a aprendizagem no campo da dança?"), 2) processual ("como se aprende a dançar?"), 3) contextual ("onde/quando/com quem se aprende a dançar?"), e 4) fatorial ("que fatores influenciam a aprendizagem no campo da dança?").

O primeiro objetivo específico proposto foi investigar a referência de aprendizagem em companhias cearenses de dança. Destacou-se na pesquisa a concepção teórica de Senge (1990; 2003) ao relacionar aprendizagem com ao desenvolvimento pessoal, à influência de modelos mentais de cada indivíduo, ao compartilhamento de objetivos, ao trabalho grupal e pensamento sistêmico; e a de Kolb (1984) por relacionar a geração do conhecimento através da experiência. Dessa forma, as características observadas validam parcialmente o primeiro pressuposto desta pesquisa: a aprendizagem em companhias cearenses de dança tem como referência as experiências passadas.

O segundo objetivo específico proposto foi analisar o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança. Constatou-se que o segundo pressuposto deste estudo foi parcialmente validado, uma vez que o processo de aprendizagem na dança não é construído apenas na observação, memorização e execução dos movimentos. De forma geral, acrescenta-se a isto a identificação primária de informações, a reflexão, e o compartilhamento de conhecimento entre os membros das companhias de dança.

O terceiro objetivo específico proposto foi descrever os contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança. As entrevistas realizadas assim confirmam o terceiro pressuposto: os contextos de aprendizagem em companhias cearenses de dança se iniciam ainda na infância, sendo aprimorado em instituições de ensino em dança a partir da integração com bailarinos profissionais.

O quarto objetivo específico proposto foi identificar os fatores influenciadores da aprendizagem em companhias cearenses de dança. Os questionários evidenciaram alto nível de concordância com os seguintes itens: tolerância aos erros (66,7%); igualdade de poder e responsabilidade (83,3%); comprometimento (95,8%); incentivo à mudança e inovação (75%); visão sistêmica que inclui compartilhamento (58,3%) e interação externa (87,5%); comunicação eficaz (75%), estrutura organizacional descentralizada (54,2%) e liderança eficaz (62,5%), conforme indica o APÊNDICE C.

Constata-se assim que o quarto pressuposto desta pesquisa foi parcialmente validado uma vez que não somente a liderança e o comprometimento global influenciam o processo de aprendizagem em companhias cearenses de dança.

Em suma, tanto os resultados das análises das entrevistas fundamentados na perspectiva teórica de Basto (2013) como os resultados dos dados dos questionários respondidos fundamentados nos indicadores agrupados por Caldeira e Godoy (2011) apontam que o presente estudo se constitui como um contributo para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as concepções de aprendizagem no domínio da aprendizagem artística da dança.

Nesse contexto, considera-se que este estudo pode também ser útil não somente para os bailarinos, mas também para os professores de dança, coreógrafos e psicólogos, ajudando-os a compreender melhor as perspectivas dos alunos sobre a sua aprendizagem.

Como limitação da pesquisa pode-se evidenciar a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa para entrevista, tendo em vista que as companhias de dança percorrem vários estados do Brasil e até outros países para se apresentar. Outra dificuldade encontrada refere-se à falta de informações sobre a dança no Ceará e suas instituições. Buscando resolver essa questão foram utilizadas múltiplas fontes secundárias.

Por fim, sugere-se para pesquisas futuras a reprodução do mesmo estudo em outros estados brasileiros para que se estabeleça análises comparativas entre as concepções de aprendizagem da dança em diferentes cenários.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. D.; HANSEN, P. B. Práticas de gestão estratégica em companhias de dança do Brasil: entre a arte e a indústria cultural. **Revista Iberoamericana de Estratégia**, v. 12, n. 3, p. 125-150, 2013.
- ALMEIDA, D. D.; FLORES-PEREIRA, M. T. F. As Corporalidades do trabalho bailarino: entre a exigência extrema e o dançar com a alma. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 6, p. 720-738, 2013.
- ANTAL et al. Organizational learning and knowledge: reflection in the dynamics of the field and challenges for the future. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Eds). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University press, 2001.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. et al. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266-281, jul./set. 2009.
- _____. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ARGYRIS, C. **On organizational learning**. 2. ed. Oxford: Blackwell publishing, 2004.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method and practice**. Reading. Mass: Aisson Wesley, 1996.
- _____. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Workingham: Addison-Wesley, 1978.
- ASSUMPÇÃO, A.C.R. O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para emancipação. **Pensar a Prática**, v.6, p. 1-19, jul./jun.,2003.
- BAPUJI, H.; CROSSAN, M. From questions to answers: Reviewing organizational learning research. **Management Learning**, v. 35, n.4, p. 397-417, 2004.
- BARBO, C. V. Com ciência do corpo: percurso de um olhar à dança. **Cultura e Fé**, v. 36, n. 143, p. 477-490, out./dez. 2013.
- BASTO, M. S. F. P. **Concepções de aprendizagem da dança em estudantes de dança clássica e contemporânea**. 2013. 52 f. Dissertação (Mestrado integrado em Psicologia)- Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- BENDASSOLLI, P. F.; WOOD JR., T.; KIRSCHBAUM, C.; CUNHA, M. P. Indústrias criativas: definição, limites e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 1, p. 10-18, jan./mar. 2009.

BIENAL DE DANÇA. **Espetáculos- programação artística**. Disponível em:< <http://www.bienaldedanca.com/2013/programacao-artistica>>. Acesso em 21 out 2013.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado em Administração)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BISPO, M. S. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 6, p. 132-161, nov./dez.. 2013

BLASING, B. ; CALVO - MERINO, B. ; CROSS, E. S. ; JOLA, C. ; HONISCH, J.; STEVENS, C. J. Neurocognitive control in dance perception and performance. **Acta Psychologica**, v.139, n.2, p.300- 306, fev. 2012.

BLASING, B.; TENENBAUM, G.; SCHACK, T. The cognitive structure of movements in classical dance. **Psychology of Sport and Exercise**, v.10, n.1, p.350-360, 2009.

BRASILEIRO, L. V. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Revista Proposições**, v.21, n.3, set./dez. 2010.

BROWN, S.; MARTINEZ, M. J.; PARSONS, L. M. The neural basis of human dance. **Cerebral Cortex**, v.16, n.8, p. 1157–1167, 2006.

BROWN, S.; PARSONS, L. M. The neuroscience of dance. **Scientific American**, v.299, n.1, p. 78-83, jul. 2008.

BRUNI, M.; TURRIONI, J. B.; STANO, R. S. T. Abordagens da aprendizagem no contexto organizacional. In: II SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA. 2005, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: SEGET, 2005.

CABRAL, A. C. A. Histórias de aprendizagem: um estudo de caso no setor de telecomunicações. Uberlândia, 2007. **Tese** (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

CALDEIRA, A.; GODOY, A. S. Barreiras e incentivos à aprendizagem organizacional: um estudo de caso. **Revista de Gestão**, v. 18, n. 4, p. 513-530, out./dez. 2011.

CAVASIN, C. R. A dança na aprendizagem. **Revista da Pós**. v.3 , n.1, p.1-8 ago./dez. 2003

CALVO-MERINO, B.; JOLA, C., GLASER, D. E., HAGGARD, P. Towards a sensorimotor aesthetics of performing art. **Consciousness and Cognition**, v. 17, n., p. 911-922, 2008.

CIA. BALÉ BAIÃO. **História- atuação- formação- circulação**. Disponível em:< <http://ciabalebaiao.blogspot.com.br/search/label/Hist%C3%B3ria%20e%20Repert%C3%B3rio>>. Acesso em 20 out. 2013.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração: um guia prático alunos de graduação e pós-graduação**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COSTA, A. G. M.; MONTEIRO, E. M. L. M.; VIEIRA, N. F. C.; BARROSO, M. V. T. A dança como meio de conhecimento do corpo para promoção da saúde dos adolescentes. **J bras Doenças Sex Transm**, v. 16, n.3, p. 43-49, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e quantitativo**. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROSS, E. S.; KIRSCH, L., TICINI, L. F.; SCHÜTZ-BOSBACH, S. The impact of aesthetic evaluation and physical ability on dance perception. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 5, n.102, p. 1-10, 2011.

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

CUNHA, L. T.; ALBUQUERQUE JUNIOR, E. P.; CABRAL, A. C. A.; PESSOA, M. N. M.; SANTOS, S. M. D. Configuração da estrutura organizacional no Terceiro Setor: o caso EDISCA. **Revista de Gestão**, v. 18, n. 3, p. 385-407, jul.- set., 2011.

CUNNINGHAM, S. D.; HIGGS, P. L.; Creative industries mapping: where have we come from and where are we going? **Creative Industries Journal**, vol. 1, n. 1, p.7-30, 2008.

CYERT, R. M.; MARCH, J.G. **A behavioural theory of the firm**. New Jersey: Englewood Cliffs, 1963.

DCMS - Department for Culture, Media and Sport. **Creative industries mapping document 2001**. London, UK: Department of Culture, Media and Sport, 2001.

DOYLE, M. L. F. C. P.; VERSIANI, A. F. A produção acadêmica nacional em aprendizagem organizacional: uma década depois da publicação de Loiola e Bastos (2003). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 37, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. 1 CD ROM.

DUARTE, A. M. Concepções de Aprendizagem em Estudantes Universitários Portugueses. **Revista Portuguesa de Psicologia**, v. 18, n.1, p. 147-163, 2004.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, 2003.

EDMONDSON, A. C. O imperativo competitivo do aprendizado. **Harvard Business Review**, v. 86, n. 7/8, p. 48-55, jul., 2008.

FERREIRA, L. A.; MACHADO NETO, M. M. **Economia da cultura: contribuições para a construção do campo e histórico da gestão de organizações culturais no Brasil**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

FIAMONCINI, L. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática On-line**, v.6, n., p-59-72, jun- jul, 2003.

FINK, A. ; WOSCHNJAK, S. Creativity and personality in professional dancers. **Personality and individual differences**, v.51, n.6, p. 754-758, jul, 2011.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational Learning. **Academy of Management Review**, v.10, n. 4, p. 803-813, out., 1985.

FIRJAN – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro. **Mapeamento da indústria criativa no Brasil**. Rio de Janeiro: FIRJAN, 2012.

FISCHER, A. L. ; SILVA, N. B. . Os programas de melhoria contínua como processos de aprendizagem organizacional: o caso de uma indústria de produtos alimentícios. In: ENANPAD, 28., Curitiba, 2004. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004, p. 319.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. Improvisation and learning processes in organizations: a metaphor applying the brazilian rhythm choro. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 681-699, out./dez., 2011a.

_____. Improvisação e aprendizagem nas organizações: reflexões a partir da metáfora da improvisação no teatro e na música. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, v. 8, n. 2, p. 173-188, abr./jun., 2011b.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeças caleidoscópico da indústria brasileira**. Rio de Janeiro: Atlas, 2001.

FLORIDA, R. **The rise of the creative class... and how it's transforming work, leisure, community, & everyday life**. New York: Basic Books, 2002.

FRIEDMAN, V.; LIPSHITZ, R.; OVERMEER, W. Creating conditions for organizational learning. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Eds). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University press, 2001.

FUNARTE- Fundação Nacional de Arte. **Cadastro de dança: categoria companhias e coletivos**. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/codanca/listagem_companhias.php>. Acesso em 21 out. 2013.

GARVIN, D. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, v. 71, n. 4, p.78-91, jul./ago., 1993.

GHERARDI, S; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Eds). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University press, 2001.

GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K. ; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K. ; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAIR JR. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARTLEY, J. **Creative industries**. Malden, MA, Oxford e Victoria: Blackwell, 2005.

HOWKINS, J. **Economia criativa: como ganhar dinheiro com ideias criativas**. Tradução, São Paulo: MBooks, 2013.

HUGILL, N.; FINK, B.; NEAVE, N.; BESSON, A.; BUNSE, L. Women's perception of men's sensation seeking propensity from their dance movements. **Personality and individual differences**, v. 51, n. 4, p. 483–487, ago. 2011.

GIGUERE, M. Social influences on the creative process: an examination of children's creativity and learning in dance. **International Journal of Education & the Arts**, v. 12, n.1, jun., 2011.

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

KOLB, D. A. **Experimental learning: experience as the source of learning and development**. 2 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LANDRY, C. **The creative city: a toolkit for urban innovators**. 2 ed. Earthscan: London, 2008.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, vol. 7, n.3, p.181-201, jul./set. 2003.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2009.

MINC -Ministério da Cultura. **Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações**, 2011 – 2014. Brasília: Ministério da Cultura, 2011.

_____. **Cultura em números: anuário de estatísticas culturais**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Cultura, 2010.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MULLER-PINGET, S.; CARRARDA, I.; YBARRA J.; GOLAY, A. Dance therapy improves self-body image among obese patients. **Patient Education and Counseling**, v. 89, p. 525–528, jul.,2012.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. Nova York: M. E. Sharpe, 2003.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2008.

OLHARCE- Revista de dança do Ceará. **Corpo, cidade e imagem**. Bial Internacional de dança no Ceará, v. 1, n. 1, 2009.

OLIVEIRA, J. M.; ARAÚJO, B. C.; SILVA, L. V. **Panorama da economia criativa no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

PAWLOWSKY, P. The Treatment of organizational: learning in management science. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Eds.) **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. New York: Oxford University Press, 2001.

PARENTE, E. Bial Internacional de Dança chega ao Interior. **O Povo Online**, Fortaleza, 31 out. 2013. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/colunas/imagememovimento/2013/10/30/noticiasimagememovimento,3155025/bial-internacional-de-danca-chega-ao-interior.shtml>. Acesso em 01 de novembro de 2013.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

RIBEIRO, F. C. Action painting, happening e performance art: da ação como fator significativo à ação como obra nas artes visuais. **Visualidades**, v.8 n.2 p. 113-137, jul/dez 2010.

RAVASI, D.; RINDOVA, V. Criação de valor simbólico. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v.2, n.2, p. 13- 35, maio/ago. 2013.

REIS, A. C. F. **Economia criativa como estratégia de desenvolvimento**: uma visão dos países em desenvolvimento. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

ROESCH, S. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

SADLER, P. Leadership and organizational learning. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. New York: Oxford, 2001.

SAMPIERI, R.H; COLLADO, C.F.; LÚCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa**. 4. ed. , São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SARAIVA, E. V.; CARRIERI, A. P.; AGUIAR, A. R. C.; BRITO, V. G. P. Um “Pas de Deux” da estratégia com a arte: as práticas do Grupo Corpo de Balé. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 1016-1039, nov./dez., 2011.

SARAIVA KUNZ, M. C.. Ensinando dança através da improvisação. **Motrivivência**, v. 5, n., p.166-169, dez. 1994.

SEVALIS, V.; KELLER, P. E. Captured by motion: Dance, action understanding and social cognition. **Brain and Cognition**, v.77, n. , p. 231–236, ago. 2011.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. 14. ed. São Paulo: Best Seller, 2003.

SENGE, P. **The fifth discipline**: the art and practice of the learning organization. New York: Doubleday, 1990.

SCHERER, K. R.; TRAN, V. Effects of emotion on the process of organizational Learning. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. New York: Oxford, 2001.

SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of management studies**,v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SILVA, T. G. R. **Coreografias da política cultural**: dancituras da diferença na Escola de Dança de Paracuru. 2009.140 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade)- Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional: um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. **Revista Administração Mackenzie**, v.10, n.5, p. 53-76, set./out., 2009.

TAKAWASHI, A. R.W. **Descortinando os processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. 2007. 467 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós graduação em Administração, Universidade de São Paulo, 2007.

TAN, D. Odyssey Dance Theatre. **Asia Pacific Journal of Arts and Cultural Management**, v. 7, n. 2, p. 604-615, dez. 2010.

THROSBY, D. **Economics and culture**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

TSANG, E. W. K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human relations**, v. 50, n.1, p. 73-89, jan.,1997.

UNCTAD – United Nations Conference on Trade and Development. **Demanda mundial por produto criativo segue elevada (2012)**. Disponível em: <<http://igepri.org/news/2012/04/demanda-mundial-por-produto-criativo-segue-elevada-diz-a-unctad/>>. Acesso em 16 de agosto de 2013.

_____. **Creative Economy Report 2010**, Geneva: UNCTAD, 2010.

_____. **Creative Economy Report 2010**, Geneva: UNCTAD, 2008.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **The 2009 Unesco Framework for Cultural Statistics**. Montreal: UNESCO, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VERSIANI, A. F. **O aprendizado organizacional na internacionalização de empresa**: casos na indústria calçadista brasileira. 2006. 310 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade de São Paulo.

WIPO- World Intellectual Property Organization. **Industries criatives**. Geneva: 2011. Disponível em: <http://www.wipo.int/ip-development/en/creative_industry/>. Acesso em: 09 de maio de 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNCIDE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Temas Secundários	Perguntas
Dimensão Referencial: a referência da aprendizagem	O que você entende por aprendizagem? E aprendizagem organizacional?
	Existe uma definição declarada de aprendizagem na cia. de dança? Se sim, qual?
	O que você te ajuda a aprender algo novo na dança? <i>-Observação, experiência, memorização, prática, dentre outros.</i>
	Você se preocupa com sua aprendizagem? De que maneira?
Dimensão Processual: o processo de aprendizagem	Em sua opinião, como se aprende a dançar? <i>-Experiência, prática, observação, conceituação, etc.</i>
	Como você reage diante de uma nova experiência? <i>- Observa a nova situação, reflete como atuou, testa na prática, etc.</i>
	Na cia. de dança, o trabalho em equipe é estimulado? De que forma?
	Para você, o processo de aprender ocorre de forma individual e/ou coletiva? Explique.
	Você compartilha suas ideias e práticas artísticas aos outros bailarinos? Se sim, como ocorre?
	A companhia consegue disponibilizar este conhecimento adquirido para outras companhias de dança? Explique.
Dimensão contextual: os contextos de aprendizagem	Quando e como iniciou sua carreira na dança?
	Para você, existe algum indivíduo, grupo ou organização que influenciou na sua forma de aprender a dançar?
	Em sua opinião, onde e quando pode se aprender a dançar?
	Onde mais, fora da companhia, você encontra o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento profissional? - <i>Associações / Instituições de ensino / Eventos / Outras organizações</i>

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO

PESQUISA- APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES CRIATIVAS: UM ESTUDO EM COMPANHIAS CEARENSES DE DANÇA

Perfil do respondente: Sexo: () M () F Idade: _____ anos Tempo de carreira como bailarino: _____ ano(s)

Considerando que vários fatores podem favorecer ou dificultar a aprendizagem em organizações criativas, leia atentamente as frases e, para dar sua opinião, assinale um dos códigos:

1	2	3	4	5			
Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo Razoavelmente	Concordo Muito	Concordo Totalmente			
Questionamentos			1	2	3	4	5
Cometer erros faz parte do processo de aprendizagem da dança							
Há punição em caso de erros de aprendizagem na cia. de dança							
As crenças e interesses individuais/grupo atrapalham a aprendizagem na cia. de dança							
O poder e as responsabilidades na cia. de dança são exercidos igualmente por todos							
Há disputa de poder e responsabilidades entre os membros da cia. de dança							
Há o comprometimento de todos os bailarinos em aprender							
Existem bailarinos que não se sentem motivados a aprender							
Há sempre algo novo para ser aprendido na cia. de dança							
As vivências passadas influenciam a maneira pela qual os bailarinos trabalham							
Na cia. de dança, incentiva-se a improvisação dos movimentos artísticos							
Os bailarinos tem dificuldade em desaprender os movimentos treinados							
Na cia. de dança, os bailarinos compartilham as mesmas crenças e percepções							
As percepções individuais, muitas vezes, são diferentes das percepções do grupo na cia. de dança							
Os bailarinos aprendem e compartilham o conhecimento a todos da cia. de dança							
Há forte interação de aprendizagem entre bailarinos de outras cias. de dança							
A aprendizagem na cia. de dança se dá de forma fragmentada, isto é, de forma individual.							
Na cia. de dança, os bailarinos são incentivados refletirem sobre seus trabalhos							
Há aberta comunicação entre todos os membros da cia. de dança							
Na cia. de dança, muitas vezes informações importantes são ignoradas							
A cia. de dança tem uma estrutura centralizada							
Na cia. de dança, a liderança reconhece seus limites e admite a necessidade de aprender							
Na cia. de dança, a liderança acredita não adota de novas formas de conhecimento.							

APÊNDICE C- ANÁLISE DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO

Questionamentos	Frequência relativa da escala de Likert					Média
	1	2	3	4	5	
Cometer erros faz parte do processo de aprendizagem da dança	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%	4,33
Há punição em caso de erros de aprendizagem na cia. de dança	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,00
As crenças e interesses individuais/grupo atrapalham a aprendizagem na cia. de dança	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,08
O poder e as responsabilidades na cia. de dança são exercidos igualmente por todos	0,00%	0,0%	16,7%	0,0%	83,3%	4,73
Há disputa de poder e responsabilidades entre os membros da cia. de dança	91,7%	0,0%	0,0%	0,0%	8,3%	1,33
Há o comprometimento de todos os bailarinos em aprender	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	95,8%	4,96
Existem bailarinos que não se sentem motivados a aprender	83,3%	12,5%	4,2%	0,0%	0,0%	1,21
Há sempre algo novo para ser aprendido na cia. de dança	0,0%	0,0%	8,3%	8,3%	75,0%	4,33
As vivências passadas influenciam a maneira pela qual os bailarinos trabalham	0,0%	0,0%	4,2%	16,7%	79,2%	4,75
Na cia. de dança, incentiva-se a improvisação dos movimentos artísticos	0,0%	0,0%	8,3%	12,5%	62,5%	3,88
Os bailarinos tem dificuldade em desaprender os movimentos treinados	29,2%	70,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,71
Na cia. de dança, os bailarinos compartilham as mesmas crenças e percepções	20,8%	54,2%	25,0%	0,0%	0,0%	2,04
As percepções individuais, muitas vezes, são diferentes das percepções do grupo na cia. de dança	0,0%	0,0%	75,0%	12,5%	12,5%	3,38
Os bailarinos aprendem e compartilham o conhecimento a todos da cia. de dança	0,0%	0,0%	8,3%	33,3%	58,3%	4,50
Há forte interação de aprendizagem entre bailarinos de outras cias. de dança	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	4,88
A aprendizagem na cia. de dança se dá de forma fragmentada, isto é, de forma individual.	79,2%	20,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,21
Na cia. de dança, os bailarinos são incentivados refletirem sobre seus trabalhos	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	4,88
Há aberta comunicação entre todos os membros da cia. de dança	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	4,75
Na cia. de dança, muitas vezes informações importantes são ignoradas	87,5%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,13
A cia. de dança tem uma estrutura centralizada	54,2%	20,8%	8,3%	0,0%	16,7%	2,04
Na cia. de dança, a liderança reconhece seus limites e admite a necessidade de aprender	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	4,63
Na cia. de dança, a liderança acredita não adota de novas formas de conhecimento.	87,5%	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,13