



UNIFACS

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES®

**UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

NEYLLA CAROLINA PAMPONET DE ALMEIDA

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES: UM
ESTUDO DE CASO NA BRASKEM**

Salvador
2011

NEYLLA CAROLINA PAMPONET DE ALMEIDA

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES: UM
ESTUDO DE CASO NA BRASKEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva.

Salvador
2011

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Salvador –
UNIFACS

Almeida, Neylla Carolina Pamponet de

Aprendizagem organizacional e formação de gestores: um estudo de caso na Braskem. / Neylla Carolina Pamponet de Almeida.- Salvador: UNIFACS, 2011.

151 f. : il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração, Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva.

1. Administração de empresas. 2. Aprendizagem organizacional. I. Silva, Jader Cristino de Souza, orient. II. Título.

CDD: 658.4012

TERMO DE APROVAÇÃO

NEYLLA CAROLINA PAMPONET DE ALMEIDA

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES: UM ESTUDO DE CASO NA BRASKEM

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, Universidade Salvador - UNIFACS, pela seguinte banca examinadora:

Jader Cristino de Souza-Silva - Orientador _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Salvador - UNIFACS

Prof. Dr. Luiz Carlos dos Santos - _____
Doutor em Administração Pública, Cambridge International University
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Thaiz Silveira Braga - _____
Doutora em Administração, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 21 de novembro de 2011

A Deus,

Que conhece os sonhos guardados em meu coração e os transforma na mais sublime realidade. Que orienta a minha vida com generosidade e graça.

Aos meus Amigos Espirituais,

Pela proteção e orientação. Por iluminarem os meus caminhos, revelando a sua presença por meio de inspirações, situações e pessoas que surgem para me mostrar que a vida é feita de pequenos milagres; é preciso apenas crer, para presenciá-los.

AGRADECIMENTOS

A Bernardo Cunha Melo de Carvalho, que acredita nos meus sonhos como se seus fossem. Tenho absoluta certeza de que, sem o seu amor e companheirismo, o caminho trilhado até aqui não seria tão especial. Faltam-me palavras para lhe dizer o que você representa para mim. Ao seu lado, a minha vida é como uma chuva de graças.

Ao Professor Jader Souza. Mais que um mestre, um amigo especial que está ao meu lado há apenas quatro anos. Entretanto, parece ter estado sempre, com o seu exemplo e os seus ensinamentos que me tornam um ser humano melhor. Devo muito a você. Obrigada por sua presença em minha vida.

À Cléa Pamponet de Almeida e Raimundo Almeida, meus queridos pais. Cada um de vocês, ao seu modo, me guiou pelo caminho das virtudes, demonstrando o valor do estudo e das conquistas obtidas por meio dos meus próprios esforços. Agradeço por acreditarem sempre nos meus sonhos.

À Tânia Cunha Melo, por sua amizade e apoio em tantos momentos que necessitei. Por seu exemplo de serenidade e compreensão que me inspira a evoluir como pessoa. Muito obrigada por tudo! Agradeço também à Adelaide Cunha Melo e Juciara Melo, pelo carinho e acolhimento.

À Professora Adelize Oliveira, que marcou profundamente a minha trajetória acadêmica, com seu exemplo de dedicação à docência. A sua generosidade e incentivo sempre permearam as minhas conquistas e serei eternamente grata por isso.

Às minhas amigas-irmãs, Iracema Mazza e Nereida Mazza. Agradeço a Deus por ter conhecido vocês e pela vida compartilhada nesses dezesseis anos de amizade. Estendo essas palavras aos queridos tios Neuza Mazza e José do Espírito Santo, pessoas por quem tenho profundo respeito, carinho e admiração.

À Gabriella Pamponet, pois a sua amizade alegre e ilumina a minha vida. Obrigada, irmã!

Às minhas tias, Celeste Sampaio e Rita de Cássia, que me apoiaram desde o início dessa jornada de estudos, cada uma ao seu modo: Tia Rita, me ensinando o valor da fé e a capacidade de ver além. Tia Celeste, quando me acolheu não somente em sua casa, mas em seu coração.

A todos os meus alunos e ex-alunos: as experiências compartilhadas em sala de aula revelam o quanto me realizo por meio da minha profissão. Sou extremamente feliz por ter reconhecido a minha vocação e, sobretudo, pela oportunidade de exercê-la, com todo amor.

Aos meus amigos, que me incentivaram desde o início desse trabalho tão importante para mim: Cláudia Paranhos, Clodoaldo Gonçalves, Daniel Patrício, Elaine Pedrosa, Flávia Velazquez, Laiz Borborema, Leonardo Maia, Lícia Lima, Mayanna Lantyer, Marta Moreira, Patrícia Santos, Raidalva Lago, Rodrigo Velazquez, Rosângela Assunção, Valesca Beserra e Wildarley Damas. A energia positiva de vocês contribuiu em muito para que esse momento se concretizasse. Muito obrigada!

Aos meus colegas de curso, especialmente Adriana Borges, Livia Santos e Maik Salazar, pelo companheirismo, carinho e alegria: os momentos de estudos e os trabalhos realizados ao longo desse período tornaram-se mais enriquecedores com a presença de vocês.

À Unijorge, pelo apoio demonstrado ao longo desse trabalho. Deixo um agradecimento especial a Daniel Magnavita, Lismara Macêdo e Maruza Souza, pela confiança demonstrada na minha atuação. Vocês são referenciais para mim.

Aos professores do Programa de Mestrado em Administração da Unifacs, que compartilharam conosco os seus conhecimentos e experiências, contribuindo para nossa formação acadêmica.

Aos gestores da Braskem, que se dispuseram a participar deste trabalho, contribuindo com as suas valiosas informações e compartilhando as suas experiências. Sou especialmente grata a Valdemir Ferreira e a Bruno Graef, pelo apoio e empenho em contribuir com a pesquisa, desde o primeiro contato até a sua finalização.

Aos meus amigos espirituais, pois, nas madrugadas e finais de semana de estudos, eu sempre soube que não estava sozinha. Agradeço-lhes pela presença em minha vida, por iluminarem os meus dias nesse mundo.

A Deus: você nunca me prometeu que seria fácil, mas sempre demonstrou que valeria a pena. Obrigada, sempre.

"[...] mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender, para nós, é construir, reconstruir, constatar, para mudar - o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito."

Paulo Freire

RESUMO

O ambiente empresarial vem sendo marcado pela crescente instabilidade e complexidade. Nesse sentido, a aprendizagem organizacional torna-se estratégica para as organizações que almejam obter vantagens competitivas em relação aos seus concorrentes. Outra questão igualmente importante refere-se ao processo de formação gerencial, tendo em vista que os gestores são elementos-chave na administração do processo produtivo. Sob tal perspectiva, esse estudo tem como propósito analisar como ocorre o processo de formação de gestores na Braskem S.A. A abordagem da pesquisa empírica foi, fundamentalmente, exploratória qualitativa, tendo sido adotado o estudo de caso simples e a análise do discurso do sujeito coletivo (DSC), visando à interpretação dos achados obtidos a partir de entrevistas, observações diretas e análise de documentos. Como resultado, verificou-se que, na Braskem, o processo de formação gerencial ocorre, principalmente, a partir da perspectiva sócio-prática da aprendizagem, isto é, das interações sócio-relacionais e do compartilhamento de conhecimentos e experiências no próprio contexto de trabalho. Além disso, observou-se que a mentoria é amplamente adotada na organização como forma de criação e disseminação de conhecimentos, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de novas competências gerenciais. Outro aspecto relevante refere-se a não observância de comunidades de prática na empresa, embora a cultura organizacional favoreça o surgimento dessas estruturas sociais.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Competências gerenciais. Formação de Gestores. Perspectiva sócio-prática.

ABSTRACT

The business environment has been marked by increasing instability and complexity. In this sense, organizational learning becomes strategic for organizations that aim to gain competitive advantage over its competitors. Another equally important issue concerns the process of management training in order that managers are key elements in managing the production process. From this perspective, this study aims to examine how this process occurs in the training of managers Braskem S.A. Approach to empirical research was essentially exploratory qualitative, being adopted the simple case study and analysis of the collective subject discourse (DSC) aiming at the interpretation of the findings obtained from interviews, observations and document analysis. As a result, it was found that, at Braskem, the process of management training is mainly from the socio-learning practice, in other words, the socio-relational interactions and sharing of knowledge and experience in their own work context. In addition, we found that mentoring is widely adopted in the organization as a way of creating and disseminating knowledge, and contribute to the development of new management skills. Another important aspect refers to non-compliance with communities of practice in the company although the organizational culture promotes the emergence of these social structures.

Keywords: Organizational Learning. Management skills. Management training. Socio-practice perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Aprendizagem Organizacional	33
Figura 2 - Focos de pesquisa da aprendizagem organizacional.....	37
Figura 3 - Características da perspectiva individual-cognitivista.....	40
Figura 4 - Características da Perspectiva sócio-prática	42
Figura 5 - As Funções administrativas	53
Figura 6 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização.....	64
Figura 7 - O Ciclo de Competências	65
Figura 8 – O que se aprende ao ser gestor na Braskem.....	116
Figura 9 – Como se aprende a ser gestor na Braskem.....	121
Figura 10 - Locais em se aprende a ser gestor na Braskem.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões das comunidades de prática	45
Quadro 2 – Estágios de evolução das comunidades de prática	46
Quadro 3 – Os Papéis gerenciais	54
Quadro 4 – As Funções gerenciais	55
Quadro 5 – Perspectivas da função gerencial.....	57
Quadro 6 – Níveis gerenciais.....	59
Quadro 7 – Ênfases de estudo da competência	61
Quadro 8 – Modelo Analítico.....	89
Quadro 9 – Área de Atuação dos Gestores Entrevistados	90
Quadro 10 - Fases da Pesquisa Empírica	93
Quadro 11 - ICs – O que se aprende ao ser gestor	96
Quadro 12 - IC-A.....	98
Quadro 13 - IC-B.....	99
Quadro 14 - IC-C.....	100
Quadro 15 - IC-D.....	101
Quadro 16 - IC-E	102
Quadro 17 - IC-F	103
Quadro 18 - IC-G.....	103
Quadro 19 - IC-H.....	104
Quadro 20 - ICs – Como se aprende a ser gestor	105
Quadro 21 - IC-I	107
Quadro 22 - IC-J.....	108
Quadro 23 - IC-L	109
Quadro 24 - IC-M.....	110
Quadro 25 - IC-N.....	111
Quadro 26 - ICs – Em quais locais se aprende a ser gestor.....	112
Quadro 27 - IC-O.....	113
Quadro 28 - IC-P	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência por ICs – O que se aprende ao ser gestor	97
Gráfico 2 - Frequência por ICs – Como se aprende a ser gestor	106
Gráfico 3 - Frequência por ICs – Em quais locais se aprende a ser gestor	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência por ICs – O que se aprende ao ser gestor	97
Tabela 2 - ICs – O que se aprende ao ser gestor.....	105
Tabela 3 - Frequência por ICs – Como se aprende a ser gestor	106
Tabela 4 - Frequência por ICs – Em quais locais se aprende a ser gestor.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Ancoragem
CBO	Classificação brasileira de ocupações
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
DSC	Discurso do sujeito coletivo
E-CH	Expressões-chave
EnAPAD	Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração
IC	Ideia central
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
PPGA	Programa de Pós-Graduação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	18
1.2 UNIDADE DE ANÁLISE EMPÍRICA	22
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	26
2.1 CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS	26
2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONCEITUAÇÕES, FOCOS DE PESQUISA E PERSPECTIVAS	30
2.2.1 Conceituações	30
2.2.2 Focos de pesquisa	35
2.2.2.1 Foco na socialização da aprendizagem individual	35
2.2.2.2 Foco no processo ou sistema	36
2.2.2.3 Foco na cultura	36
2.2.2.4 Foco no gerenciamento do conhecimento	36
2.2.2.5 Foco no desenvolvimento contínuo	37
2.2.2.6 Foco na criatividade e inovação	37
2.2.3 Perspectivas	38
2.2.3.1 Perspectiva individual-cognitivista	38
2.2.3.2 Perspectiva sócio-prática	40
2.2.3.2.1 Comunidades de prática	43
2.2.3.2.2 Mentoria	47
3 FORMAÇÃO DE GESTORES	50
3.1 A IMPORTÂNCIA DOS GESTORES NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL	50
3.2 AS FUNÇÕES GERENCIAIS	51
3.2.1 Níveis e tipos de gestores	58
3.3 AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	60
3.3.1 Conceitos e noções de competência	60
3.3.1.1 As Competências organizacionais e individuais	66
3.3.2 Conceitos e definições de competências gerenciais	67
3.4 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO GERENCIAL	69
3.4.1 A Aprendizagem de gestores em contextos formais	71
3.4.2 A Aprendizagem de gestores em contextos informais	73
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	78
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	78
4.2 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO SIMPLES E ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	80
4.2.1 Estudo de caso simples	80
4.2.2 Análise do discurso do sujeito coletivo	81
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83

4.3.1 Unidade de análise empírica	83
4.3.2 Planejamento da pesquisa empírica.....	85
4.3.3 Coleta do material empírico	85
4.3.3.1 Análise de documentos e registros	86
4.3.3.2 Entrevistas semi-estruturadas	87
4.3.3.2.1 Perfil dos entrevistados	90
4.3.3.3 Observação direta.....	91
4.3.3.4 Análise do material empírico.....	92
4.3.3.5 Período da etapa empírico-analítica	93
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	95
5.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	95
5.1.1 Dados quantitativos	95
5.1.2 Dados Qualitativos.....	95
5.2 DIMENSÕES DE ANÁLISE.....	96
5.2.1 Dimensão de análise I: o que se aprende ao ser gestor	96
5.2.2 Dimensão de análise II: como se aprende a ser gestor	105
5.2.3 Dimensão de Análise III: em quais locais se aprende a ser gestor	112
5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA BRASKEM.....	115
5.3.1 O Processo de formação de gestores na Braskem.....	115
5.3.1.1 O que se aprende ao ser gestor	116
5.3.1.2 Como se aprende a ser gestor	118
5.3.1.3 Em quais locais se aprende a ser gestor.....	121
5.4 PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA BRASKEM.....	122
6 IMPLICAÇÕES, LIMITES, RECOMENDAÇÕES E CONCLUSÕES DA PESQUISA	127
6.1 IMPLICAÇÕES	127
6.2 LIMITES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	129
6.3 CONCLUSÕES	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A - Solicitação de autorização da pesquisa.....	145
APÊNDICE B - Questionário para levantamento de dados: perfil da empresa.....	147
APÊNDICE C - Protocolo de entrevistas semi-estruturadas	148
APÊNDICE D - Termo de confidencialidade	149
APÊNDICE E - Declaração de concordância da entrevista	150
APÊNDICE F - Protocolo de observação	151

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO

O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são. (Aristóteles)

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

As constantes transformações econômicas, sociais, políticas, tecnológicas e culturais que se processam na sociedade contemporânea contribuem para a construção de cenários altamente voláteis, nos quais a necessidade de adaptação contínua torna-se essencial. No contexto organizacional, em que a concorrência é cada vez mais acirrada e ocorre em nível global, a instabilidade também está presente, impactando diretamente as empresas que, para se manterem competitivas, necessitam buscar novas formas de atuar que assegurem a sua permanência no mercado.

Sob essa perspectiva, a aquisição e disseminação de conhecimentos tem se mostrado, para muitas organizações, uma resposta aos desafios impostos pelo ambiente empresarial; assim, a capacidade de gerar e compartilhar conhecimentos sobre os bens ou serviços produzidos, os próprios processos internos, os mercados de atuação e os concorrentes podem se constituir importantes diferenciais. A instabilidade do atual cenário mundial repercute na configuração de novos modelos organizacionais e gerenciais que demandam gestores e trabalhadores dispostos a aprender, considerando que a habilidade de aprendizagem permite à organização identificar, processar e reter novas informações, visando ampliar seus conhecimentos e aumentar a sua competitividade (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Em outras palavras, com o ritmo das mudanças nos cenários empresariais, torna-se necessário e imprescindível conceber a empresa em termos de processos de aprendizagem além de suas estruturas, técnicas e processos burocráticos (TAKANASHI; FISCHER, 2009).

Nesse sentido, a aprendizagem organizacional adquire um significado especial, haja vista que é a partir desse processo de apropriação de conhecimentos que a organização poderá ampliar os seus níveis de desempenho, tornando-se mais competitiva, conforme argumenta Antonello (2005) ao considerar que a aprendizagem vem se tornando um conceito essencial para a compreensão de como as organizações evoluem ao longo do tempo e se adaptam a ambientes de mudança permanente.

No plano teórico, embora o tema venha sendo pesquisado por autores de origens diversas, ainda não se estabeleceu como uma teoria única e consolidada ou como um modelo de análise preponderante e definitivo. A diversidade de estudos sobre aprendizagem organizacional que se assistiu nos anos 80 e, principalmente, na década de 90, resultou em

uma série de estudos de revisão teórica. De maneira geral, os autores tiveram por objetivo não só retomar e sintetizar as contribuições anteriores, mas também mapear os desafios emergentes, orientando futuras pesquisas na área (FIOL; LYLES, 1985).

São diversas as contribuições teóricas acerca da aprendizagem organizacional, entretanto, alguns estudos se destacam por sua relevância.

Por exemplo, Senge (1990) popularizou o conceito de organizações aprendizes a partir da estruturação de uma teoria que privilegia o pensamento sistêmico e os modelos mentais, definindo as organizações que aprendem como sistemas sociais onde os indivíduos se voltam para aprendizagem coletiva. Assim, as organizações devem desenvolver cinco disciplinas fundamentais para o processo de inovação e aprendizado: o domínio pessoal, os modelos mentais, a visão compartilhada, o aprendizado em equipe e o pensamento sistêmico (SENGE, 1990).

Argyris e Schön (1996) argumentam que aprendizagem compreende dois circuitos, o simples e o duplo. A aprendizagem de circuito simples está voltada apenas para o aperfeiçoamento das estratégias e formas de atuar da organização. No circuito duplo, a aprendizagem ocorre de maneira mais profunda, à medida que os membros da organização modificam os seus modelos mentais, valores, crenças e pressupostos fundamentais e, conseqüentemente, as suas estratégias. Essa aprendizagem impacta nas relações inter e intragrupais, gerando, dessa forma, mudanças nas teorias instrumentais da organização e no seu próprio sistema de aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

Fiol e Lyles (1985) tratam a existência de diferenças entre aprendizagem individual e organizacional, argumentando que fatores como estrutura, cultura, ambiente e estratégia podem impactar no processo de aprendizado das empresas.

Sob uma perspectiva multidisciplinar Bitencourt (2001) destaca os processos de construção e utilização do conhecimento, identificando como elementos de análise do conceito de aprendizagem o processo (significando a continuidade); a transformação (baseada na mudança de atitude); o grupo (ênfatizando o coletivo); a criação e reflexão (sob perspectiva da inovação e da conscientização); e a ação (apropriação e disseminação do conhecimento), tendo como referência uma visão pragmática.

Wang e Ahmed (2002) apresentam seis ênfases para a aprendizagem organizacional: socialização da aprendizagem individual, processo-sistema, cultura, gestão do conhecimento, melhoria contínua e inovação.

Por outro lado, Fleury e Fleury (2005) concebem a aprendizagem organizacional como um processo que contempla não apenas a elaboração de novos mapas cognitivos as quais possibilitam o entendimento do ambiente interno e externo, como também a definição de novos comportamentos que comprovem a efetividade do aprendizado.

Os trabalhos aqui destacados e tantos outros direcionados a essa área do conhecimento, que discutiremos de maneira mais aprofundada nas seções seguintes, demonstram que a produção acadêmica nacional e internacional sobre aprendizagem organizacional avança gradativamente. O crescente interesse em analisar os processos que conduzem à aprendizagem organizacional ou em descrever as características das organizações que aprendem tornou o tema alvo de intensa pesquisa na comunidade científica nacional e internacional e objeto de ampla divulgação científica para gestores e consultores (LOIOLA; BASTOS, 2003).

Outra importante questão a ser considerada pelas organizações que pretendem assegurar sua competitividade refere-se ao processo de formação de gestores, tendo em vista que a vantagem competitiva é, também, sustentada pelos diferenciais pessoais e intelectuais daqueles que desenvolvem as estratégias organizacionais e gerenciam o ciclo produtivo. Nesse sentido, considerando a aprendizagem como elemento estratégico nos processos de desenvolvimento organizacional, torna-se necessário ater-se à formação dos atores sociais que desempenham importante papel neste ambiente: os gestores.

Segundo Liedtka *et al.* (1999) e Raelin (1998), as empresas investem anualmente alguns bilhões de dólares em formação gerencial. Com a concorrência cada vez mais acirrada e as mudanças mais aceleradas, as demandas e responsabilidades gerenciais se ampliam e esse investimento em educação tende a aumentar na proporção em que as organizações passem a enxergar nas experiências de desenvolvimento em sala de aula, uma alternativa de desenvolvimento das competências dos gestores (RAELIN, 1998; LIEDTKA *et al.*, 1999).

Entretanto, na concepção de Burgoyne e Stuart (1991), as abordagens formalizadas apresentam várias negligências, em particular sua natureza abstrata e artificial, que não

consegue compensar e/ou atingir a realidade dos procedimentos gerenciais com suas problemáticas e temas cotidianos, pois, o seu foco se concentra na entrega de uma ampla gama de conhecimento conceitual.

Raelin (1997) afirma que, além da instrução em sala de aula, outra importante forma de desenvolvimento gerencial ocorre pela experiência. Desse modo, as vivências partilhadas no ambiente organizacional possibilitam a socialização e o compartilhamento de conhecimentos. Ao contrário da ênfase nas habilidades técnicas, a aprendizagem na ação concentra-se no desenvolvimento de comportamentos fundamentais de liderança e no aprendizado resultante das atividades desenvolvidas na prática profissional (RAELIN, 1997).

Corroborando a importância da aprendizagem sócio-prática para a formação gerencial, Antonello e Ruas (2005) argumentam ainda que, quando se trata da aprendizagem na ação, uma das abordagens mais ricas refere-se à aprendizagem informal e às comunidades de prática. A aprendizagem informal acontece naturalmente como parte de trabalho diário e gera um ambiente estimulante, desafiador e de desenvolvimento para todos os funcionários (ANTONELLO; RUAS, 2005).

Ruas (2000) apregoa que, na prática, o processo de aprendizagem exige mais do que é oferecido nos programas convencionais de formação e treinamento gerenciais, mesmo aqueles de longa duração.

[...] os programas de formação e treinamento não conseguem “naturalmente” gerar um *up-grade* no nível de competência de seus egressos. O que esses programas estariam desenvolvendo seriam os recursos para a competência - saberes, capacidades, habilidades, etc - mas não a competência propriamente dita. Nestas circunstâncias, seria necessário desenvolver uma sistemática apropriada para levar adiante esse *link* entre o desenvolvimento dos recursos e as competências. (RUAS, 2000 p.6).

De forma convergente, Bitencourt (2002) refere-se à contradição entre a formação tradicional e as novas competências esperadas para os gestores, argumentando que a aprendizagem organizacional poderá “contribuir para o desenvolvimento de competências gerenciais, oferecendo uma visão dinâmica e interativa na construção de estratégias voltadas à formação de gestores em contraste às práticas tradicionais de formação gerencial baseadas exclusivamente em treinamento.” (BITENCOURT, 2002, p.138).

Para Antonello (2004), é um equívoco conceber o aprendizado individual ou organizacional acreditando somente que a forma de se transmitir e/ou compartilhar conhecimentos para e com os indivíduos se dá em ambientes de treinamento, salas de aula ou

quaisquer outras circunstâncias onde o aprendizado seja viabilizado somente pela interação entre aquele que detém o conhecimento e o indivíduo que irá aprender, sem considerar todo o contexto social da organização. A participação em processos, em situações do dia-a-dia de trabalho nas organizações é também fonte de aprendizagem (ANTONELLO, 2004).

Embora a discussão sobre a importância dos gestores para a aquisição e sustentação de vantagens competitivas pelas empresas seja recorrente, ainda existe dificuldade em encontrar trabalhos acadêmicos que contribuam para um maior entendimento acerca da relação entre a aprendizagem organizacional e a formação de gestores, o que confere um caráter desafiador a essa pesquisa. Considerando tal lacuna, justifica-se a necessidade desta investigação científica. Logo, o estudo a ser desenvolvido buscará subsídios para responder a seguinte questão:

Como ocorre o processo de formação de gestores em uma organização nacional de grande porte com atuação no segmento petroquímico?

Assim, o objetivo desta pesquisa é entender o processo de formação de gestores na empresa referenciada, o que nos possibilitará construir importantes reflexões acerca das contribuições da aprendizagem organizacional para o desenvolvimento das competências gerenciais. Observaremos, *in loco*, como os gestores articulam a aquisição de conhecimentos e a prática gerencial e em que medida as suas vivências e interações geram novos aprendizados que, por sua vez, contribuem para melhores resultados organizacionais.

1.2 UNIDADE DE ANÁLISE EMPÍRICA

Objetivando investigar como ocorre a formação de gestores e as contribuições da aprendizagem organizacional para o desenvolvimento das competências gerenciais, adotaremos como contexto para o nosso estudo empírico a Braskem S.A, uma organização de grande porte atuante em um importante segmento empresarial: a indústria petroquímica, cuja participação efetiva em grande parte das cadeias produtivas, explica o seu posicionamento enquanto setor essencial ao desenvolvimento econômico do país.

Os elevados níveis de concorrência do setor petroquímico exigem o desenvolvimento de estratégias organizacionais que assegurem continuamente a sua competitividade, inclusive em nível global. Sob tal perspectiva, a atenção dispensada à formação de gestores torna-se

fundamental, tendo em vista que a existência de um quadro gerencial capacitado para atuar em ambientes extremamente desafiadores se constitui um importante diferencial competitivo.

Nesse sentido, o aspecto que justifica a escolha da empresa como uma área fértil para exploração do nosso problema de pesquisa refere-se à existência de modelos de gestão de pessoas direcionados à contínua formação de gestores, o que constitui o campo teórico de nosso interesse.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Visando alcançar o nosso propósito, esta dissertação encontra-se estruturada em cinco seções. Na primeira, que contempla essa introdução, apresentamos o contexto do estudo, a questão de pesquisa, os objetivos estabelecidos, além da justificativa para sua realização e informações iniciais acerca da unidade de análise empírica.

Na segunda seção abordamos a importância do conhecimento em ambientes empresariais altamente voláteis e competitivos. Em seguida, envidamos esforços visando à compreensão da aprendizagem organizacional, principalmente no que tange às suas conceituações, focos de pesquisa e perspectivas distintas: a individual-cognitivista e a sócio-prática. Dando continuidade, traçamos algumas reflexões sobre as comunidades de prática e a mentoria.

A terceira seção versa sobre a formação gerencial. Inicialmente, discutimos a importância dos gestores no contexto organizacional, refletindo sobre as funções gerenciais apregoadas por diferentes teóricos. Expusemos, também, os principais conceitos e classificações encontrados na literatura disponível, no que se refere à competência. Em seguida, enfatizamos o processo de aprendizagem e formação gerencial, discorrendo sobre como as competências gerenciais são adquiridas, seja nos contextos formais ou na prática profissional.

Após a construção do referencial teórico, iniciamos a seção referente à metodologia da pesquisa. A quarta seção contempla, portanto, a exposição do método adotado e a abordagem da pesquisa. Além disso, apresentamos informações acerca do discurso do sujeito coletivo (DSC), metodologia por meio da qual foram analisados os depoimentos dos gestores

entrevistados. Descrevemos, então, os procedimentos metodológicos: a unidade de análise empírica, ressaltando-se os critérios que justificaram a nossa opção; as fases de planejamento da pesquisa; a coleta do material empírico; o modelo analítico e a análise do material empírico.

Na quinta seção, direcionamo-nos para a apresentação e análise das informações coletadas durante a pesquisa, considerando como base o referencial teórico apresentado anteriormente. Nessa seção, averiguamos se os resultados obtidos na pesquisa se aproximaram ou se afastaram daquilo que é previsto ou definido nas teorias existentes.

Depois de ter trilhado esse percurso, apresentamos, finalmente, as principais conclusões obtidas após a realização desse trabalho. A sexta seção contempla, portanto, os limites e implicações da pesquisa, bem como, recomendações para futuros estudos.

SEÇÃO 2: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A vida é um constante ato de aprendizagem. (Jean Piaget)

2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Nesta seção, abordaremos alguns dos conceitos considerados mais relevantes no que tange à aprendizagem organizacional, enfatizando os seus focos de pesquisa e diferentes perspectivas: a individual cognitivista e a sócio-prática. Assim, tornar-se-á possível avançar no que se trata à compreensão do nosso objeto de pesquisa.

2.1 CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS

Parece haver um consenso em relação ao velho mundo; vamos chamá-lo de paradigma industrial. Todos concordam que estamos abandonando a maneira industrial de ver o mundo, mas ninguém pode afirmar com certeza o que está por vir[...]Entretanto, parece mais razoavelmente óbvio que informação e conhecimento, no sentido mais amplo, estão adquirindo mais importância. Assim, por mais que descrevamos a nova sociedade que estamos criando, faz mais sentido vê-la em termos de conhecimento. (SVEIBY, 1998 p.11).

O conhecimento tem sido o impulsionador de grandes mudanças nas sociedades, tendo em vista que a aquisição e a disseminação de conhecimentos resultaram em importantes transformações históricas, as quais marcaram profundamente a sociedade humana, estabelecendo novos padrões de comportamento nas esferas políticas, sociais, econômicas e culturais, a exemplo da Revolução Industrial.

De acordo com as próprias bases do processo industrial vigente na época, até a segunda metade do século XX apenas os bens tangíveis (máquinas, instalações, terras) eram valorizados. Entretanto, o declínio do antigo modelo industrial representou uma nova dimensão para a sociedade, na qual os bens intangíveis (conhecimento e informação) ganham centralidade. Nesse sentido, presenciamos a transformação da sociedade industrial na sociedade do conhecimento, na qual o capital intelectual torna-se essencial para o desenvolvimento das forças produtivas em escala mundial, conforme expressa Nonaka, (2001):

Em uma economia onde a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte segura de vantagem competitiva. Quando os mercados mudam, as tecnologias

proliferam, os concorrentes se multiplicam e os produtos se tornam obsoletos quase da noite para o dia, as empresas de sucesso são aquelas que, de forma consistente, criam novos conhecimentos, disseminam-os profusamente em toda a organização e rapidamente os incorporam em novas tecnologias e produtos. Essas atividades caracterizam a empresa “criadora de conhecimento”, cujo negócio exclusivo é a inovação contínua. (NONAKA, 2001, p.28).

De maneira convergente, Lévy (1996, p.55) apregoa que “[...] as informações e os conhecimentos passaram a constar entre os bens econômicos primordiais, o que nem sempre foi verdade. Ademais, sua posição de infra-estrutura de fonte ou de condição determinante para todas as outras formas de riqueza, tornou-se evidente, enquanto antes se mantinha na penumbra”. Ainda de acordo com esse autor, até poucas décadas atrás o conhecimento era reproduzido de geração a geração praticamente sem transformação. Atualmente, há um processo de mutação permanente e, no contexto do conhecimento-fluxo, a atividade profissional torna-se uma atividade de transação de saberes, na qual se deve aprender continuamente.

Conforme afirma Marriotti (1999), estudos demonstram que o conhecimento humano vem evoluindo ao longo dos tempos, em medida inversamente proporcional ao tempo de evolução. Isto é, o conhecimento aumenta cada vez mais em menos tempo e um maior número de pessoas precisa aprender cada vez mais, em cada vez menos tempo.

Percebemos que o conhecimento passa a exercer forte protagonismo no cenário contemporâneo, impactando diretamente na forma como os processos econômicos, sociais, políticos e culturais acontecem. Além disso, cada vez mais inovações tecno-científicas são geradas e a velocidade de aparecimento de novos conhecimentos torna as sociedades gradativamente mais dinâmicas e complexas, exigindo das organizações diferentes competências.

Quanto mais turbulentos os tempos, quanto mais complexo o mundo, mais paradoxos existem. As contradições, as inconsistências, os dilemas e as polaridades abundam nestes dias e nesta época. As empresas bem sucedidas não estão apenas enfrentando o paradoxo, mas tirando vantagem dele. (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 17).

Assim, da mesma forma que no âmbito social, o conhecimento assume um papel de destaque no cenário empresarial, afetando, em muito, a forma como o trabalho é realizado, alavancando os processos de desenvolvimento organizacional e, por consequência,

contribuindo decisivamente para assegurar a competitividade das empresas que, conforme enfatizam Uhry e Bulgacov (2003), vêm se deparando com um ambiente marcado por incertezas, hipercompetição, volatilidade das informações e mudanças demográficas, necessitando, portanto, investir na geração de conhecimentos que agreguem valor às suas operações.

De forma similar, Porter (1998) advoga que a base da competição se volta para a criação e a assimilação do conhecimento. De Geus (1998) demonstra argumentação semelhante ao considerar o conhecimento como a única vantagem competitiva sustentável. Na concepção de Davenport e Harris (2007), um dos fatores determinantes da competitividade da empresa é o entendimento da informação e seu consequente uso, considerando o contexto e a concorrência.

Fleury e Oliveira Junior (2002) argumentam que o conhecimento é fruto das interações que ocorrem no ambiente organizacional e se desenvolve a partir do processo de aprendizagem. Por seu turno, Woolfolk (2000) considera que o conhecimento é, dessa forma, resultado da aprendizagem e orienta novas aprendizagens.

Sob tal perspectiva, no que se refere ao processo de aprendizagem, segundo o entendimento de Kim (1998), a sua importância para as organizações é óbvia e sutil. Óbvia, por que as organizações são formadas por pessoas e sutil, pois podem aprender independentemente de qualquer indivíduo específico, mas não independentemente de todos. Assim, embora a aprendizagem aconteça por meio dos profissionais, esses aprendem por meio da interação que se desenvolve no cenário organizacional.

Senge (2001) ressalta a necessidade de as organizações se preocuparem com a aprendizagem e o conhecimento organizacional, para fazer frente a um ambiente globalizado, instável e competitivo. Por sua vez, Souza-Silva (2007) argumenta que a função da aprendizagem organizacional é favorecer a mudança, objetivando capacitar a organização a obter posição de liderança competitiva. Outros autores enfatizam que somente por intermédio da aprendizagem e da gestão do conhecimento as empresas terão condições de se manterem competitivas e de sobreviverem em ambientes extremamente voláteis (FIOL; LYLES, 1985; TOFFLER, 1990; GARVIN, 1993; ARGYRIS, 2000).

Nesse sentido, para que se possa melhor compreender e dimensionar a importância do conhecimento para as organizações torna-se preponderante tratar da aprendizagem

organizacional considerando a inter-relação entre esses conceitos, haja vista que o aprendizado relaciona-se diretamente com a aquisição de conhecimentos, conforme pontuam Vasconcelos e Mascarenhas (2007), ao argumentarem que esse resulta em uma contínua e crescente aquisição de novos saberes sobre si e sobre o ambiente. No entendimento de Martins (2001), a questão da aprendizagem organizacional tem se tornado cada vez mais importante em função das grandes transformações que ocorrem na economia, na sociedade, nas organizações e nas pessoas, em um mundo globalizado, de alta competição e instabilidade.

Corroborando com tal ponto de vista, Bastos, Gondim e Loiola (2004) destacam que as contínuas transformações que caracterizam o atual cenário mundial, resultando em uma instabilidade que parece permear todas as dimensões sociais, requerem - também das empresas - um alto nível de adaptabilidade. Como resultado disso, observa-se a configuração de novos formatos organizacionais, com a adoção de modelos gerenciais que demandam profissionais dispostos a aprender, uma vez que, é a partir do aprendizado que são desenvolvidas competências as quais possibilitam a organização a ampliar seus conhecimentos e assegurar posições de liderança (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

Compartilhando de uma visão similar à dos autores referenciados, Rodrigues, Antunes e Dutra (2001) argumentam:

A dinâmica do desenvolvimento da economia mundial vem sendo fortemente influenciada pela consolidação de um novo paradigma técnico-econômico: a empresa inteligente. A globalização da economia aponta para o esforço crescente do setor produtivo na busca da competitividade, por meio da incorporação de inovações e do aprimoramento das práticas gerenciais. (RODRIGUES; ANTUNES; DUTRA, 2001, p.67).

A essa mesma linha de raciocínio a qual pertencem Rodrigues, Antunes e Dutra (2001) também se afiliam Guarido e Machado-da-Silva (2001), ao afirmarem que a globalização da economia, caracterizadora da expansão do capitalismo em nível mundial, vem provocando profundas mudanças em praticamente todas as esferas da sociedade contemporânea. Assim, a habilidade das organizações em lidarem com as pressões ambientais vem sendo crescentemente valorizada e compreendida como fator relevante para o desempenho e a própria sobrevivência das empresas. Nesse contexto, a aprendizagem organizacional passa a ser, não um requisito ocasional, mas, uma necessidade contínua e fundamental (GUARIDO; MACHADO-DA-SILVA, 2001).

Com efeito, observa-se que, em um cenário marcado pelas incertezas, as empresas consolidam-se como locais de criação, aquisição e disseminação de conhecimentos, visando adaptarem-se e manterem-se ágeis em suas respostas aos desafios impostos pela extrema competitividade entre mercados. Desse modo, as organizações serão, cada vez mais, o espaço onde acontecerá a maior parte do ensino e do aprendizado, sendo essa uma tendência considerada inevitável e irreversível (MARRIOT, 1999). Com base nisso, Prokesch (1997) *apud* Souza-Silva (2007) apregoa que a aprendizagem é o elemento-chave para a identificação de oportunidades; por conseguinte, as empresas devem aprender melhor que seus concorrentes, aplicando o conhecimento para fechar mais negócios.

Cientes da importância da aprendizagem e do conhecimento para a criação e a manutenção de vantagens competitivas que assegurem às organizações a sobrevivência em ambientes altamente instáveis e a criação de valor para seus *stakeholders*, trataremos a seguir das principais conceituações, perspectivas e modalidades da aprendizagem organizacional.

2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONCEITUAÇÕES, FOCOS DE PESQUISA E PERSPECTIVAS

2.2.1 Conceituações

No âmbito organizacional, as discussões em torno do conceito de aprendizagem remontam aos anos 70, sobretudo com as contribuições de Argyris e Schön (1978), que destacam a importância da aprendizagem organizacional como condição de sobrevivência para as empresas em ambientes instáveis, apresentando as primeiras noções acerca do circuito simples e duplo de aprendizagem ².

Desde então, muitos são os autores que propuseram definições sobre o tema e apresentaram as suas contribuições teóricas (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; FIOL; LYLES, 1985; DAFT; HUBER, 1987; SENGE, 1990; LEVIT; MARCH, 1991; GARVIN, 1993;

² Para Argyris e Schön (1978), a concepção de circuito duplo e simples de aprendizagem, inspirada em Bateson (1993), contempla os processos de identificar e corrigir erros. No circuito simples de aprendizagem a empresa, ao cometer uma falha, questiona as ações que levaram àquele fato sem analisar o porquê de ter adotado aquela conduta. Assim, o circuito simples foca-se na solução de problemas emergenciais sem que exista uma análise dos comportamentos que levaram à ocorrência desses problemas. Entretanto, no circuito duplo de aprendizagem, a empresa procura refletir sobre os pressupostos básicos que determinam a escolha de uma prática em relação à outra, isto é, esse circuito prioriza a experimentação e o *feedback* dentro de um contexto de revisão contínua sobre a maneira como é realizada a definição, análise e a solução do problema. Desse modo, as ações corretivas são mais acertadas, possibilitando à empresa obter melhores resultados, em ambientes tão voláteis e complexos.

SHAW; PERKINS, 1994; FLEURY; FLEURY, 1995; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; STARKEY, 1997; WANG; AHMED, 2003) dentre outros. Há, portanto, uma diversidade de definições sobre aprendizagem organizacional, sem que exista uma unanimidade conceitual (POPPER; LIPSHITZ, 2000).

A aprendizagem organizacional, entretanto, ganhou popularidade a partir dos anos 90, com Peter Senge formulando o conceito de Organizações Aprendizizes - *Learning Organization* - resultantes das mudanças tecnológicas ocasionadas com o surgimento da sociedade informacional e pós-industrial. Segundo esse autor, o fato de as organizações considerarem-se como sistemas compostos de diversas partes interconectadas e interdependentes que interagem com o ambiente, favorece o aprendizado e a mudança nos comportamentos e práticas sociais (SENGE, 2001).

Na perspectiva teórica de Garvin (1993), as organizações que aprendem são aquelas capazes de criar, adquirir e transferir conhecimentos, modificando comportamentos para, dessa forma, refletir novos conhecimentos. Assim, existem, segundo o autor, cinco caminhos através dos quais a aprendizagem organizacional pode ocorrer, quais sejam:

- a) **resolução sistemática de problemas:** baseia-se na solução de problemas por meio do diagnóstico realizado a partir de métodos científicos, do uso de dados para a tomada de decisões e da adoção de ferramentas estatísticas para sistematizar as informações e proceder as inferências;
- b) **experimentação:** envolve a procura sistemática e o teste de novos conhecimentos, sendo essencial o uso do método científico. É motivada pelas oportunidades de se expandir horizontes e não somente pelas dificuldades do presente;
- c) **experiências passadas:** as organizações necessitam rever seus sucessos e fracassos, avaliando-os sistematicamente e registrando os aprendizados obtidos de forma acessível a todos;
- d) **circulação de conhecimento:** os conhecimentos precisam circular ágil e eficientemente por toda a organização. As ideias, portanto, devem ser compartilhadas por todos;
- e) **experiências realizadas por outros:** as experiências realizadas por outras organizações podem representar um significativo caminho para a aprendizagem; dessa forma, o *benchmarking* pode ser uma estratégia para repensar a própria organização.

De maneira semelhante, Fleury e Fleury (1995) compreende a aprendizagem como um processo de mudança resultante da prática ou experiência anterior que pode vir, ou não, a manifestar-se como uma mudança perceptível de comportamento. De acordo com a autora, existem duas vertentes teóricas que sustentam os principais modelos de aprendizagem:

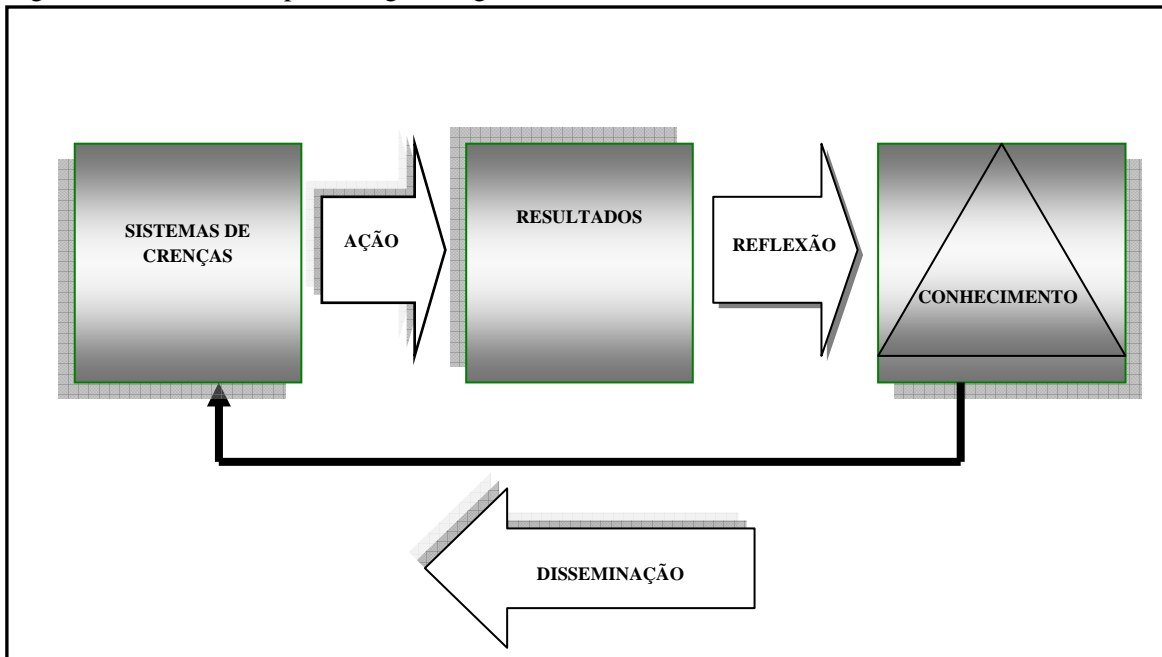
- a) **behaviorista**, cujo foco principal é o comportamento, haja vista que este é observável e mensurável. Assim, para planejar o processo de aprendizagem é fundamental que a análise do comportamento e sua relação entre os estímulos, respostas e conseqüências sejam passíveis de observação e mensuração;
- b) **cognitivo**, mais completo que o behaviorista, avalia fenômenos complexos como a aprendizagem de conceitos e a solução de problemas, considerando que a subjetividade das crenças e percepções dos indivíduos influencia o seu processo de apreensão da realidade.

Conforme bem destaca tal autora, embora as organizações não possuam cérebros, têm sistemas cognitivos e memória, desenvolvendo rotinas e procedimentos relativamente padronizados para lidar com problemas internos e externos. Essas rotinas vão sendo incorporadas, de forma explícita ou inconsciente, na memória organizacional (FLEURY; FLEURY, 1995).

Shaw e Perkins (1994) entendem que a aprendizagem organizacional refere-se à capacidade que a organização possui de adquirir conhecimentos com a sua experiência e a experiência dos outros, alterando a sua forma de funcionar de acordo com esses conhecimentos. Verifica-se então, que a capacidade de adquirir novos saberes a partir das vivências é a essência do aprendizado organizacional (SHAW; PERKINS, 1994).

Esses autores propõem um modelo no qual o processo de aprendizado começa com as crenças (uma combinação de valores, conhecimento e experiências) que influenciam o comportamento e consiste numa relação de causa-e-efeito, entre ações e resultados. Isso significa dizer que o aprendizado eficiente ocorre quando as pessoas podem refletir sobre as conseqüências de seus atos e experiências, obtendo, desse modo, novos conhecimentos. Adquire-se, portanto, um entendimento mais rico e exato dos fatores-chave de seu ambiente, que poderá ser disseminado de modo a produzir a maior vantagem possível para a organização. A figura mostrada a seguir representa tais entendimentos:

Figura 1 - Modelo de Aprendizagem Organizacional



Fonte: Shaw e Perkins (1994).

Sob essa ótica, o modelo apresentado permite compreender os fatores que impedem o aprendizado nas organizações. Esses podem ser classificados em três categorias, que poderão afetar diferentes capacidades dentro de uma organização, sendo elas:

- a) **a capacidade de refletir e interpretar:** obtida quando as pessoas refletem sobre os resultados de seus atos para obter conhecimentos a partir das suas experiências. Sem reflexão, os elos de causa-e-efeito não são totalmente percebidos. Uma reflexão falha ou incompleta resulta em um aprendizado limitado ou incorreto;
- b) **a habilidade de transferir e disseminar conhecimentos:** obtida quando há um intercâmbio colaborativo de ideias no qual perspectivas diferentes são expostas e o conhecimento é partilhado. Sem intercâmbio, os conhecimentos obtidos com a ação e reflexão, em nível individual e grupal não são plenamente compreendidos no âmbito organizacional. Em consequência, a organização repete erros e falhas para adaptar-se às mutáveis condições internas e externas;
- b) **a capacidade de agir:** obtida quando as pessoas têm o poder de agir segundo as suas convicções, no ambiente organizacional. Sem ação, novas alternativas não são tentadas. “Sempre se fez assim” é a justificativa para a manutenção do *status quo* e para a “paralisia cerebral” que imobiliza a aquisição de novos conhecimentos.

Por sua vez, Motta (2000) argumenta que o conceito de aprendizagem organizacional está relacionado à ideia de inovação social e tecnológica nas organizações, referindo-se à institucionalização de regras, aos procedimentos e aos estilos gerenciais que promovem a captação e o processamento rápido de informações novas, permitindo então, o questionamento contínuo dos padrões cognitivos predominantes no sistema organizacional em um dado momento, e implicando assim na mudança sistêmica.

Para tanto, deve existir uma plena integração dos indivíduos na nova estrutura organizacional e a criação de condições para que eles evoluam e desenvolvam novas habilidades, a partir de seus conhecimentos anteriores, adaptando-se. Desse modo, os modelos de gestão que favorecem o acesso dos indivíduos a uma identidade autônoma, capaz de afirmar uma racionalidade própria, mostram-se mais adequados a esse tipo de organização, uma vez que, preparam indivíduos capazes de atribuir sentido à experiência e adaptar-se melhor a um mundo de mudanças rápidas e complexas (MOTTA, 2000).

Na concepção de Sainsaulieu (1977), a organização, ao estruturar diferentes tipos de experiências e interações entre as pessoas, influencia a forma como essas percebem a realidade, formulam seus julgamentos, selecionam os elementos de sua experiência cotidiana e constroem sua identidade. Logo, para incluírem-se nesse processo de aprendizagem, os atores organizacionais precisam desenvolver estratégias adaptativas e criar novas formas de interação, correspondentes à nova realidade em que estarão inseridos.

Senge (2001) advoga que, para consolidar a aprendizagem organizacional são necessários indivíduos autônomos, que saibam questionar a própria ação, aprendendo com a experiência e reconstituindo o sentido de sua ação diante de novas situações. Em acréscimo, O'Keefe (2002) compreende que o processo de aprendizagem organizacional requer pessoas que tenham a capacidade para experimentar, evoluam colaborativamente e desenvolvam o domínio pessoal.

Observamos que as definições mais comuns sobre a aprendizagem organizacional enfatizam, ainda, a capacidade de adaptação das organizações frente à velocidade das mudanças que ocorrem no cenário mundial. Entretanto, Senge (2001) ressalta que a adaptabilidade crescente constitui apenas o primeiro passo no processo de aprendizagem, que precisa ser também, criativo e produtivo.

Nesse sentido, Brown e Starkey (2000) pontuam que a aprendizagem organizacional resulta da análise crítica de normas e padrões de atuação; da comunicação horizontal entre grupos de indivíduos e departamentos e, da transparência nos procedimentos, assegurando-se o acesso às informações.

Embora exista – em razão das muitas contribuições teóricas sobre o tema – uma diversidade de conceituações, percebemos que as definições parecem direcionar-se em um mesmo sentido, concebendo as organizações orientadas para a aprendizagem como locais onde as pessoas ampliam suas possibilidades de gerar resultados, por meio de novos modelos de pensamento baseados no aprendizado coletivo e na ampla disseminação do conhecimento, obtido a partir das experiências individuais e em grupo, além do próprio autodesenvolvimento. Além disso, observamos no discurso de diversos autores, a similaridade de entendimento no que se refere à importância da aprendizagem organizacional para a adaptação e sobrevivência das organizações, em ambientes marcados pela instabilidade.

Ressaltados esses pontos, seguiremos tratando das ênfases de pesquisa e estudo sobre o assunto.

2.2.2 Focos de pesquisa

Conforme citado anteriormente, observamos um considerável número de estudos sobre aprendizagem organizacional. Como consequência, percebemos uma variedade de definições conceituais, bem como, a existência de diferentes focos de compreensão, a exemplo dos propostos por Wang e Ahmed (2003), os quais contemplam importantes enfoques:

2.2.2.1 Foco na socialização da aprendizagem individual

Enfatiza a importância dos indivíduos como agentes essenciais ao aprendizado organizacional. Desse modo, a aplicação da aprendizagem em nível organizacional torna-se condicionada à socialização da aprendizagem individual, do treinamento e do desenvolvimento (WANG; AHMED, 2002). Assim, de acordo com De Geus (1988), a capacidade de aprendizagem dos profissionais de uma organização determina a vantagem competitiva da mesma. Torna-se evidente então, a necessidade de investir continuamente no desenvolvimento individual para obter diferenciais competitivos em nível organizacional.

2.2.2.2 Foco no processo ou sistema

Conforme Hunber (1991) uma organização aprende se, por meio de seu processamento de informações, a amplitude de seu comportamento potencial é alterada. Assim, a ênfase no processo concebe as organizações como um sistema de aquisição, processamento, interpretação e arquivamento de informações (SOUZA-SILVA, 2007). Sob tal perspectiva, quatro são os elementos nos quais se baseia a aprendizagem organizacional: aquisição, distribuição e interpretação da informação, além da memória organizacional (HUNBER, 1991). De maneira convergente, Senge (1997), destaca que a aprendizagem organizacional nunca é um produto final, mas um processo em contínuo desenvolvimento.

2.2.2.3 Foco na cultura

Essa perspectiva concebe a cultura da organização como elemento-chave para a obtenção e disseminação de conhecimentos. Desse modo, conforme pontuam Antonello e Ruas (2003 p.206), “conceber uma organização como ambiente de aprendizagem significa dizer que a construção do conhecimento interno ocorre com base na memória coletiva organizacional, mediante adaptações progressivas de novas ideias, partilhando os seus pressupostos e experiências. Vistos sob este ângulo, os processos de aprendizagem apresentam vínculos estreitos com a memória e a cultura da organização (ANTONELLO; RUAS, 2003). Nesse sentido, sobre a cultura organizacional, Schein (1993) considera que as organizações as quais incentivam o aprendizado apresentam como características o equilíbrio de interesses, a crença nas pessoas e no seu desenvolvimento, a flexibilidade quanto a promover mudanças em seu ambiente organizacional, a dedicação de tempo para o aprendizado, o trabalho em equipe e o compartilhamento de ideias.

2.2.2.4 Foco no gerenciamento do conhecimento

De acordo com essa ênfase, a aprendizagem organizacional pode ser considerada também como processo de mudança no estado do conhecimento, implicando a sua aquisição, disseminação, refinamento, criação e implementação (FIOL, 1994). Assim, de acordo com Wang e Ahmed (2003), o conhecimento organizacional está parcialmente guardado nos indivíduos, em forma de experiências, capacidades e habilidades próprias e nas organizações; na forma de documentos, arquivos, regras e padrões. O gerenciamento do conhecimento contempla, então, o processo sistemático de identificação, criação, renovação e aplicação dos

conhecimentos que são estratégicos para que a organização possa diferenciar-se frente à concorrência, oferecendo aos seus clientes bens e serviços de alto valor agregado.

2.2.2.5 Foco no desenvolvimento contínuo

Como o próprio nome sugere, a ênfase no desenvolvimento contínuo prioriza a contínua adoção de melhorias organizacionais. Assim, uma organização de aprendizagem busca permanentemente aperfeiçoar seus processos, conforme pontua Garrat (1999). Sob tal perspectiva, a adoção de programas de gerenciamento da qualidade total torna-se fundamental para fomentar o aprendizado organizacional (WANG; AHMED, 2003).

2.2.2.6 Foco na criatividade e inovação

Considerando a instabilidade, a dinamicidade e a concorrência em nível global que caracterizam o cenário empresarial, é imprescindível que as organizações atuem com criatividade, investindo continuamente em inovações. Nesse sentido, essa ênfase concebe a aprendizagem organizacional como elemento-chave para capacitar a organização a ganhar posição de liderança competitiva por meio de elementos geradores de criatividade e inovação: circuito triplo de aprendizagem, capacidade de desaprender, criação de conhecimento, pensamento criativo, orientação para a competência e orientação para a sustentabilidade organizacional (WANG ; AHMED, 2003).

Figura 2 - Focos de pesquisa da aprendizagem organizacional



Fonte: Wang e Ahmed (2003).

Nota: Modificado pelo autor

Apresentados os principais focos de pesquisa sobre a aprendizagem organizacional, discorreremos a seguir sobre as suas perspectivas de análise.

2.2.3 Perspectivas

Considerando as diversas contribuições teóricas acerca da aprendizagem organizacional, notamos o quanto o tema se torna complexo e ainda distante de uma uniformidade conceitual. Em razão disto, adotaremos aqui duas perspectivas distintas para a compreensão da aprendizagem, quais sejam: a individual-cognitivista, baseada na concepção de conhecimento individual-intelectualista e a sócio-prática, caracterizada pela vinculação do conhecimento à experiência sócio-relacional, prática (EASTERBY-SMITH; SNELL; GHERARD, 1998; ALVESSON; KARREMAN, 2001).

Sublinhados esses pontos, convém ressaltarmos também que essas perspectivas serão compreendidas de acordo com a forma com que cada indivíduo concebe a noção de conhecimento (SOUZA-SILVA, 2007).

2.2.3.1 Perspectiva individual-cognitivista

Considerando a cognição como o ato ou processo de adquirir conhecimento - que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, pensamento e linguagem – a perspectiva individual-cognitivista concebe o conhecimento como sendo de natureza cognitivista, pois, é entendido como dependente de talentos conceituais e habilidades cognitivistas; e codificada, considerando que o conhecimento é transmitido por meio de uma comunicação explícita, a exemplo de sinais e símbolos tradicionais: livros, manuais, códigos de prática, meios eletrônicos e outros (BLAKER, 1995).

Nessa abordagem, segundo Souza-Silva (2007), o conhecimento é visto de forma unilateral, ou seja, é transferido de uma pessoa para outra através de exposições sistematizadas, sem que haja, no entanto, uma vinculação ao cenário sócio-prático. Desse modo, na concepção do autor “é limitada a noção de conhecimento visto como algo estritamente localizado na mente dos indivíduos ou codificado em textos, livros, bancos de dados e outras representações.” (SOUZA-SILVA, 2007, p.56).

Para o referido autor, essa é uma abordagem restrita, pois se baseia na ideia de que o “indivíduo apresenta um conjunto de conhecimentos e uma série de lacunas ou deficiências na sua formação” (SOUZA-SILVA, 2007, p.56) e, dessa forma, o aprendizado é visto como uma mera transmissão de conteúdos. Torna-se evidente que essa perspectiva em nada privilegia a aprendizagem sócio-prática, na medida em que se volta apenas para a transmissão hierárquica de conhecimentos explícitos, descartando as possibilidades de aprendizado por meio das interações entre as pessoas a partir das suas vivências práticas.

Ao avançarmos em nossas reflexões acerca da perspectiva individual-cognitivista – caracterizada por mecanismos de aprendizagem desvinculados da prática – nos afiliamos aos argumentos de Freire (1971), ao abordar a educação bancária, que treina ao invés de formar e baseia-se na transmissão de conteúdos dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Seguindo a argumentação proposta por Freire (1971), podemos identificar semelhante reflexão nas palavras de Clark e Rollo (2001), ao afirmarem que a noção de conhecimento como estoque está baseada no propósito do sistema educacional, desde o início da vida escolar até a graduação, o qual consiste em aprender fatos e regurgitá-los nas avaliações, sendo refletido e reforçado pela abordagem da tecnologia da informação no que se refere ao gerenciamento de dados: capturar, armazenar, recuperar, transmitir (CLARK; ROLLO, 2001).

Se, além da educação tradicional – aquela que ocorre nas escolas – refletirmos sobre o aprendizado dos profissionais dentro das organizações, observaremos que o treinamento ainda é um método bastante privilegiado. Por conseguinte, ainda é comum acreditar que o processo de aprendizado refere-se somente à realização de cursos planejados e formais, corroborando o pensamento generalizado de que, quanto mais treinamentos o indivíduo realiza, mais aprendizado ele adquire (SOUZA-SILVA, 2007).

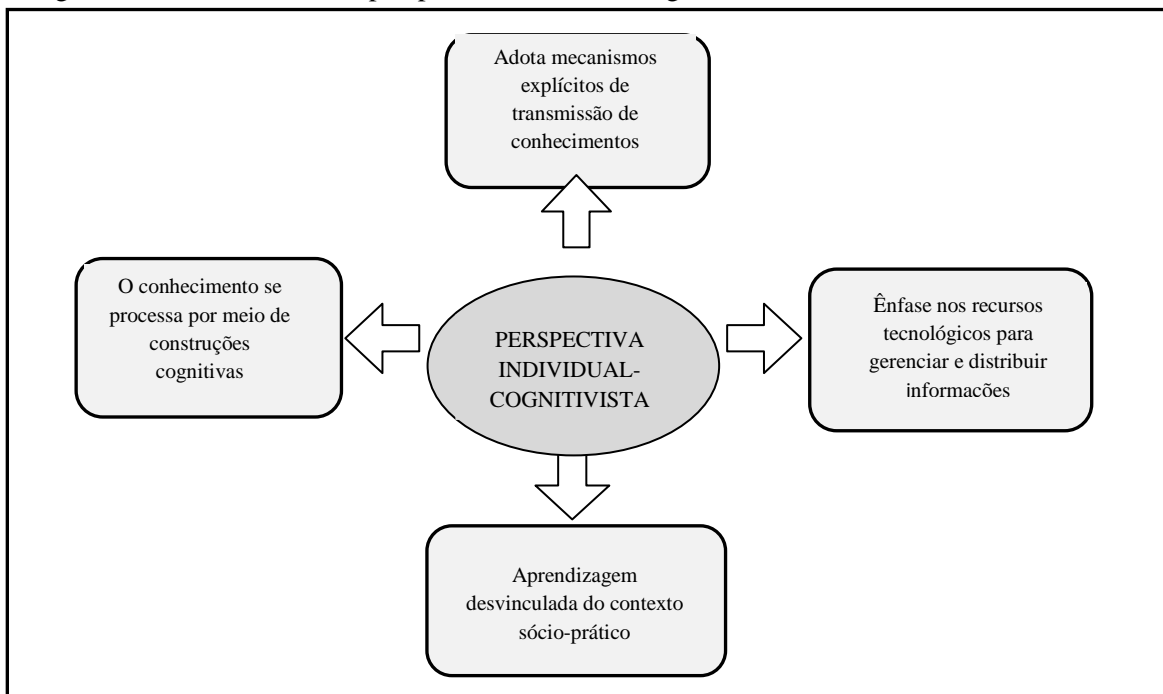
Entretanto, como revelam Burgoyne e Stuart (1991), essas abordagens formalizadas apresentam diversas lacunas, sobretudo por sua natureza artificial e abstrata, incapaz de atingir a realidade dos procedimentos organizacionais, pois enfatizam apenas a entrega de uma ampla gama de conhecimento conceitual.

Ademais, Antonello (2004) apregoa que é um equívoco compreender o aprendizado individual ou organizacional, crendo somente que a forma de se transmitir e/ou compartilhar

conhecimentos ocorra apenas em ambientes de treinamento, salas de aula ou quaisquer outras circunstâncias onde o aprendizado seja viabilizado unicamente pela relação entre aquele que detém o conhecimento e o indivíduo que irá aprender; sem considerar todo o contexto social.

Convém assinalar que não se trata de anular a importância do treinamento e das exposições verbalizadas como fontes de aprendizagem organizacional, mas, de reconhecer as suas limitações, sobretudo por desconsiderarem a contextualização resultante do aprendizado sócio-prático, bem como, da dimensão tácita do conhecimento, que dificilmente pode ser transmitida por meio dessa forma tradicional de aprendizagem (SOUZA-SILVA, 2007).

Figura 3 - Características da perspectiva individual-cognitivista



Fonte: Modificado de Nicolini, Gherard e Yanow (2003).

Conforme será exposto adiante, as novas abordagens teóricas acerca da aprendizagem organizacional indicam que, mais do que apenas a transferência explícita de conhecimentos, o aprendizado resultante do compartilhamento de experiências no contexto sócio-prático torna-se cada vez mais importante para a aquisição de vantagens competitivas pelas organizações (SOUZA-SILVA, 2007).

2.2.3.2 Perspectiva sócio-prática

Enquanto a abordagem individual-cognitivista considera a transmissão vertical e explícita de conteúdos como forma de construir conhecimentos e tende a ocorrer de forma

desconectada do contexto, observamos características bastante distintas na perspectiva sócio-prática.

Inicialmente, é preciso dizer que o ponto de partida para a compreensão dessa abordagem é o entendimento da vinculação entre a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos tácitos, isto é, da expertise obtida mediante os contextos sócio-relacionais (SOUZA-SILVA, 2007). Nesse sentido, torna-se evidente que o ato de aprender resulta também da prática e da interação social.

Desse modo, o contexto é fundamental e indissociável do processo de aprendizagem que nele se realiza, uma vez que, tem o poder de interferir nos comportamentos, influenciando na construção do conhecimento (BILLETT, 1994).

Conforme explica Souza-Silva (2007), nessa perspectiva, o conhecimento é prático, tácito e explícito, além de sócio-relacional.

Prático, pois ocorre por meio da ação e da práxis, associado inclusive, aos princípios e rotinas organizacionais, como pontua Antonello (2004) ao argumentar que a aprendizagem se dá na prática, na participação em processos, nas situações do dia-a-dia da organização. Partilhando desse entendimento, Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) expressam que a abordagem na prática foca naquilo que as pessoas realmente fazem.

Conforme Antonello (2006) defende, as situações que surgem no cotidiano podem se tornar um meio para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, ao propiciarem a ampliação da capacidade de os indivíduos identificarem rapidamente os problemas emergentes e responderem a eles em sua realidade de trabalho, aperfeiçoando novas competências e atitudes em relação às suas atividades profissionais. Souza-Silva e Davel (2005) demonstram visão similar ao afirmarem que é por meio do aprendizado informal, processual e prático que o noviço apropria-se do conhecimento tácito, caracterizado como difícil de ser apreendido somente por meio de exposições eminentemente teóricas.

Tácito e explícito, pois, considera, além da transmissão explícita de conteúdos, a experiência como facilitadora da aprendizagem. Nesse sentido, Nonaka e Takeuchi (1997) argumentam que é o compartilhamento entre os conhecimentos tácitos e explícitos que resulta em novos conhecimentos organizacionais. Segundo Souza-Silva (2007), somente a dimensão explícita pode ser transmitida verbalmente, enquanto que a porção tácita é agregada por meio

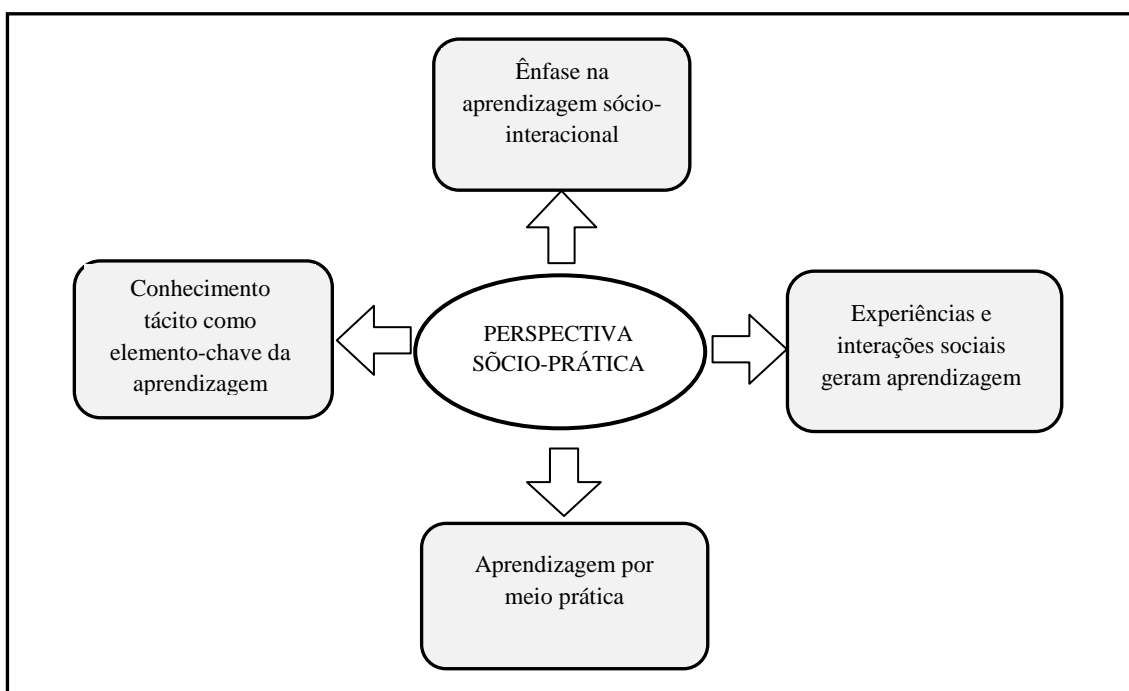
da imersão em contextos sócio-práticos. Nesse sentido, a associação a um contexto prático e articulação entre os saberes explícitos e tácitos certamente possibilita a transmissão de conhecimentos em sua integralidade.

Sócio-relacional, por que resulta das interações sociais entre os indivíduos, consideradas fontes geradoras de aprendizados. Por conseguinte, torna-se notório que a experiência de conviver, atuar coletivamente, compartilhar conhecimentos e, até mesmo de divergir, é elemento-chave para a aprendizagem organizacional. Assim, como bem expressam Nonaka e Takeuchi (1997), a experiência sócio-prática é essencial para integrar o contexto e os saberes, possibilitando a transferências de conhecimentos tácitos entre os indivíduos.

[...] a criação do conhecimento organizacional é um processo em espiral, que começa no nível individual e vai subindo, ampliando comunidades de interação que cruzam fronteiras entre seções, departamentos, divisões e organizações. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.82).

Nessa linha de raciocínio, Souza-Silva (2007 p.66) argumenta que na perspectiva sócio-prática “o foco do processo de aprendizagem migra da mente do indivíduo para estruturas de participação”, referindo-se à interação social que possibilita novos aprendizados organizacionais. Assim, a aprendizagem ocorre a partir das atividades do cotidiano, enquanto se trabalha e convive com outros indivíduos em determinado contexto (ANTONELLO; CAMILLIS, 2010).

Figura 4 - Características da Perspectiva sócio-prática



Fonte: Modificado de Nicolini, Gherard e Yanow (2003).

Como podemos observar, o processo de aquisição de conhecimentos é muito mais amplo e complexo do que a mera acumulação de dados e informações na medida em que compreende o aprendizado obtido a partir das relações sociais construídas cotidianamente por meio da partilha de conhecimentos e experiências (DAVENPORT ; PRUSAK, 1998).

Assinaladas essas especificidades da aprendizagem sob a perspectiva sócio-prática destacamos as suas modalidades, quais sejam: comunidades de prática e mentoria.

2.2.3.2.1 Comunidades de prática

O termo comunidades de prática (*communities of practice*) foi concebido por Jean Lave e Etienne Wenger em 1991 com a publicação de *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participacion* (SOUZA-SILVA, 2007). Ressalta, entretanto, Souza-Silva (2007), que, embora seja uma expressão nova, as comunidades de prática constituem uma estrutura social bastante antiga. Como por exemplo, a existência da aprendizagem por meio da prática, vivenciada nas associações de artesãos na Idade Média, nas quais conhecimentos e habilidades eram transferidos entre mestres e aprendizes.

Uma comunidade de prática, portanto, pode ser caracterizada como uma forma de organização destacada pelo engajamento e o compartilhamento mútuo de conhecimentos e experiências, além da busca de aprimoramento em determinada área do conhecimento (SILVA-SOUZA, 2007).

Compreende-se, então, que é permitido aos participantes das comunidades de práticas o desenvolvimento das suas capacidades e a construção do conhecimento por meio do intercâmbio mútuo de experiências, que resultam na incorporação de uma competência socialmente legitimada (WENGER, 1998; WENGER; SNYDER, 2000; GHERARDI, 2001).

Tal entendimento pode ser ratificado a partir das concepções de Gherardi, Nicolline e Odella (1998) ao pontuarem que:

[...] em organizações de trabalho, pessoas e grupos criam conhecimento, negociando o significado de palavras, ações, situações e artefatos materiais [...] o conhecimento não é o que reside na cabeça de uma pessoa, em livros ou em bancos de dados. Conhecer é ser capaz de participar com os requisitos de competência em uma rede complexa de relacionamentos entre pessoas e atividades. (GHERARDI, NICOLLINE ; ODELLA, 1998, p. 274).

Outra importante contribuição teórica refere-se ao estudo de Wenger, Mcdermont e Snyder (2002) ao argumentarem que, nas comunidades de prática, as pessoas compartilham interesses, problemas ou paixão por determinados assuntos e, por meio de constantes interações, aprofundam seus conhecimentos sobre os mesmos.

Convém esclarecermos, entretanto, que nem todos os grupos com interesses em comum são comunidades de prática. Assim, ressaltamos os elementos centrais dessa estrutura social: a comunidade, o domínio de conhecimento e a prática, conforme apregoam Wenger e Snyder (2000):

- a) **a comunidade**, por que as pessoas aglutinam-se mediante relacionamentos de engajamento mútuo e de confiança, formando assim um grupo em uma entidade social;
- b) **o domínio**, pois os membros identificam-se com um domínio do conhecimento, e uma responsabilidade conjunta emerge do entendimento compartilhado;
- c) **a prática**, haja vista que os participantes constroem capacidades em sua prática, por meio do desenvolvimento de um repertório de recursos compartilhados, tais como: ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário, símbolos, sensibilidades, estilos e artefatos, os quais incorporam o conhecimento acumulado da comunidade (WENGER; SNYDER, 2001).

Observamos que a configuração de uma comunidade de prática está relacionada à existência dessas três dimensões, simultaneamente. Com base nisso, Souza-Silva (2007) alerta que, se um determinado domínio do conhecimento deixa de estimular as pessoas a interagirem e compartilharem conhecimentos e vivências continuamente é provável que a comunidade de prática se desintegre. Ademais, argumenta o autor que a comunidade de prática não pressupõe apenas relacionamentos, pois, além dos laços de amizade, tal estrutura social deve agregar pessoas motivadas por interesses em comum, pelo aprimoramento em determinada área do conhecimento. Outra importante questão refere-se ao partilhar de práticas e experiências similares, que contribuem para que os membros se ajudem mutuamente na resolução de problemas relacionados à sua área de atuação e, sem os quais, não existe comunidade de prática (SOUZA-SILVA, 2007).

Explorando um pouco mais as especificidades das comunidades de prática, convém ressaltarmos as suas dimensões: aprendizagem contextualizada na prática, engajamento mútuo

e empreendimento em comum, identidade partilhada e negociação de significados, como explicaremos no Quadro 1:

Quadro 1 – Dimensões das comunidades de prática

DIMENSÕES DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA	
Aprendizagem contextualizada na prática	A aprendizagem é parte integral da atuação no dia-a-dia e o conhecimento é diretamente vinculado à prática. A comunidade de prática configura-se como terreno fértil para o compartilhamento e disseminação de conhecimentos tácitos e explícitos.
Engajamento mútuo e empreendimento em comum	O engajamento mútuo e espontâneo possibilita a partilha de experiências em torno de empreendimentos comuns, os quais unem os membros das comunidades de prática na busca pelo aprimoramento coletivo em determinada área do conhecimento.
Identidade partilhada	A comunhão de valores e crenças constitui a identidade coletiva da comunidade de prática. A identidade individual se constitui por meio das interações sociais e também remodela a própria comunidade.
Negociação de significados	A interação e a troca são contínuas nas comunidades de prática. A aprendizagem decorre da dinâmica e constante interação das experiências individuais e da competência socialmente legitimada da comunidade.

Fonte: Desenvolvido a partir de Souza-Silva (2007).

Outra relevante questão para o entendimento das comunidades de prática diz respeito aos seguintes estágios de evolução: potencial, aglutinação, maturidade, manutenção e transformação (WENGER; McDERMONTT; SNYDER, 2002), como explicitamos no Quadro 2:

Quadro 2 – Estágios de evolução das comunidades de prática

ESTÁGIOS DE EVOLUÇÃO DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA	
Potencial	Em fase ainda inicial, ainda são pouco articuladas.
Aglutinação	Ocorre no momento em que os membros começam a se engajar no compartilhamento de conhecimentos e experiências.
Maturidade	Acontece na medida em que os membros vão crescendo através do intercâmbio de seus conhecimentos e experiências.
Manutenção	Decorre da continuidade do crescimento obtido na fase de maturidade, essencial para a permanência da comunidade de prática.
Transformação	Marcada por novas demandas por temas e discussões, que promove a transformação da comunidade de prática.

Fonte: Desenvolvido a partir de Wenger, Mcdermott e Snyder (2002).

Acerca da importância das comunidades de prática para a partilha e disseminação do conhecimento no ambiente organizacional, Souza-Silva e Schömmmer (2008) avaliam que a troca de experiências relacionadas às práticas profissionais decorrentes dessas estruturas sociais, contribuem para direcionar tais saberes para as organizações, “ampliando a competência social da comunidade de prática, bem como, a da organização como um todo, gerando, assim, aprendizagem organizacional” (SOUZA-SILVA; SCHÖMMER, 2006, p. 110).

Uma comunidade de prática inserida no contexto organizacional representa, ainda, outros tantos benefícios, tais como: promoção de maior sinergia interdepartamental, fórum para potencializar a qualidade do processo decisório, estrutura ideal para a disseminação de conhecimentos tácitos e explícitos, maior retenção de talentos profissionais, capacidade de desenvolvimento de novas estratégias organizacionais, habilidades para antecipar avanços tecnológicos e mudanças ambientais e geração de vantagens competitivas para a organização (WENGER; McDERMONTT ; SYNDER, 2002).

Feita referência a essas questões e, antes de adentrarmos na modalidade da aprendizagem sócio-prática denominada de mentoria, é oportuno destacar que as comunidades de prática podem assumir uma variedade de formas: pequenas ou grandes; locais ou regionais; homogêneas ou heterogêneas; cultivadas ou não-cultivadas pela gestão organizacional; de curto ou longo prazo. Além disso, para que se forme uma comunidade de prática, independe o tipo de domínio de conhecimento, profissão, cargo ou área de atuação (WENGER; McDERMONTT ; SYNDER, 2002).

2.2.3.2.2 Mentoria

A mentoria constitui-se uma interação entre mentor e mentorado, a qual favorece o desenvolvimento de indivíduos pouco experientes ou mais jovens, resultando ainda no processo de desenvolvimento mútuo (BRAHAM, 2005).

Seguindo o entendimento de Salgues (2004), o processo de mentoria é direcionado ao desenvolvimento do indivíduo na ambiente organizacional a partir da existência do papel do mentor, responsável por desenvolver a confiança e os comportamentos positivos, auxiliando a tomada de decisões no que se refere aos objetivos e a trajetória profissional do mentorado.

Conforme a própria Salgues (2004) afirma, existem quatro fases na relação de mentoria: iniciação, cultivação, separação e redefinição.

- a) **iniciação**: o mentorado cumpre algumas funções estabelecidas pelo mentor objetivando avaliar as suas habilidades e observar o seu potencial;
- b) **cultivação**: o mentorado é acompanhado pelo mentor no desempenho de atividades mais complexas;
- c) **separação**: compreende-se que, estando em condições de se desenvolver de forma mais autônoma, o mentorado poderá assumir as suas atividades profissionais;
- d) **redefinição**: os contatos tendem a se tornar mais raros em razão da própria transformação na relação entre mentorado e mentor (SALGUES, 2004).

Na concepção de Vergara (2005, p. 36), a mentoria é “a ação de influenciar, aconselhar, ouvir, ajudar a clarificar ideias e a fazer escolhas”, podendo ser concebida como

uma relação de apoio estabelecida entre um indivíduo mais experiente e outro menos experiente, caracterizada pela assimilação de novas competências por ambos. Nesse sentido, a ampliação da autoconfiança e as reflexões obtidas a partir da interação entre mentor e mentorado contribuem para o aprimoramento da prática profissional por meio da ação e do autoconhecimento (VERGARA, 2005).

Em outras palavras, entendemos que o compartilhamento de experiências ocorrido na relação de *mentoring* poderá agregar benefícios para ambos os agentes (mentor e mentorado), na medida em que proporciona a troca de conhecimentos tácitos e explícitos. Como consequência, inferimos que esse processo contribui para substancialmente a aprendizagem organizacional, tendo em vista que a interação social e articulação entre os saberes certamente possibilitam a transmissão de conhecimentos em sua totalidade.

Para além dessas considerações acerca da aprendizagem organizacional, bem como, das suas conceituações, focos de pesquisa e perspectivas e, concebendo a aprendizagem como elemento estratégico para o desenvolvimento organizacional, é necessário estarmos atentos aos processos de formação gerencial nas organizações. Para tanto, direcionaremos a nossa próxima seção a uma melhor compreensão desse tema.

SEÇÃO 3: FORMAÇÃO DE GESTORES

A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento. (Platão)

3 FORMAÇÃO DE GESTORES

Nesta seção, buscaremos explorar os conteúdos relacionados ao processo de formação gerencial. Para tanto, refletiremos, inicialmente, sobre a importância dos gestores para as organizações, abordando as funções gerenciais. Em seguida, balizados no entendimento de que a formação gerencial decorre da aquisição e do desenvolvimento de competências, identificaremos os diferentes significados atribuídos a esse termo. Prosseguiremos, realizando um esforço de análise quanto ao processo de formação gerencial, o que implica em tratar da aprendizagem que ocorre nos contextos formais e, ainda, daquela que acontece nos contextos informais, a partir das interações sócio-práticas.

3.1 A IMPORTÂNCIA DOS GESTORES NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Se a produtividade na forma de níveis elevados de eficiência e eficácia de desempenho for medida de sucesso organizacional, os gestores são os principais responsáveis por isso. É tarefa deles, mobilizar tecnologia e talento na criação de ambientes nos quais as pessoas desempenhem ao máximo as suas habilidades. (SCHERMERHORN, 2007, p.15).

Os estudiosos das questões relativas ao ambiente empresarial são unânimes ao reconhecerem a importância dos gestores como os principais responsáveis pelo funcionamento da estrutura organizacional, considerando-os elementos catalizadores das estratégias empresariais (BARNARD, 1971; KOTTER, 1982; MINTZBERG, 1986; FOLLET, 1997; ROST, 1993; TEAL, 1998; DRUCKER, 2001; MOTTA, 2002; SCHERMERHORN, 2007). Nesse sentido, independentemente de origem, porte e segmento de atuação da organização ou da nomenclatura adotada – gerentes, líderes, executivos ou administradores – é notório o impacto da atuação gerencial sobre os resultados empresariais, pois, por meio dessa, estratégias são formuladas e implementadas.

Podemos recorrer a diversas argumentações, complementares entre si, para explicitar o quanto a função gerencial é fundamental para as organizações. Um primeiro argumento diz respeito à relação intrínseca entre todo o sistema de articulação e execução das diretrizes organizacionais e o exercício profissional dos gestores (SILVA; LAROS; MOURÃO, 2007). Em outras palavras, é no decorrer da atividade gerencial que se estabelecem as ações

necessárias para que os objetivos estratégicos das organizações sejam atingidos e a sua lucratividade seja devidamente assegurada.

Uma segunda explicação recorrente refere-se aos níveis de complexidade que caracterizam o cenário sócio-econômico, político, tecnológico e cultural contemporâneo, repercutindo em mudanças de paradigmas nos diversos segmentos da sociedade. Quando se trata do contexto empresarial, essas constantes transformações requerem estratégias de negócios cada vez mais diferenciadas, visando adaptar a organização à instabilidade, à acirrada competição entre mercados e à crescente necessidade de inovação, seja de processos, produtos ou serviços. Desse modo, verifica-se que o papel do gestor reveste-se de importância ainda maior, considerando que, para fazer frente a esse turbulento cenário, as organizações necessitam dispor de um quadro gerencial que engendre contínuos esforços de trabalho, em busca da aquisição e /ou manutenção de vantagens competitivas. Torna-se necessário, então, atentar-se para uma importante dimensão: a formação e o desenvolvimento desses profissionais cuja atuação é elemento-chave para o êxito empresarial.

Ao tratarmos nas seções anteriores sobre a importância da aquisição e disseminação de conhecimentos como resposta aos desafios impostos pelo ambiente empresarial, fizemos referência à formação dos gestores. A esse respeito, Antonello (2006) argumenta que as mudanças nas estruturas organizacionais e nos processos de trabalho, as inovações tecnológicas e a crescente ampliação dos conhecimentos científicos requerem uma contínua aprendizagem, suscitando, assim, a necessidade de capacitar os níveis gerenciais para lidarem com as incertezas.

Antes de adentrarmos nas questões relacionadas à formação de gestores, discorreremos sobre a função gerencial, obtendo, assim, uma compreensão mais precisa no que se tange à atuação do gestor nas organizações.

3.2 AS FUNÇÕES GERENCIAIS

Ao pesquisarmos sobre as funções ou papéis gerenciais, observamos na literatura da área certa polêmica quanto à diferenciação entre os papéis de líderes e gerentes. Muitos estudiosos (KOTTER, 1982; BURKE; LITWIN, 1992; DORFMAN, 1996; HOUSE;

ADITYA, 1997) apregoam que gerenciamento e liderança seriam conceitos diferentes, concebendo-os, por conseguinte, como categorias distintas.

Entretanto, ressaltando o nosso entendimento, esclarecemos que, por uma opção teórico-metodológica, não trataremos nesse trabalho sobre o constructo de líder. A dimensão de análise aqui considerada contempla a função gerencial como aquela desenvolvida por profissionais que assumem postos de trabalho de direção e comando nas organizações. Desse modo, nos balizamos nas concepções de Motta (2002) que sinaliza a coexistência dos aspectos gerenciais e de liderança, propondo a utilização da palavra “gestor”.

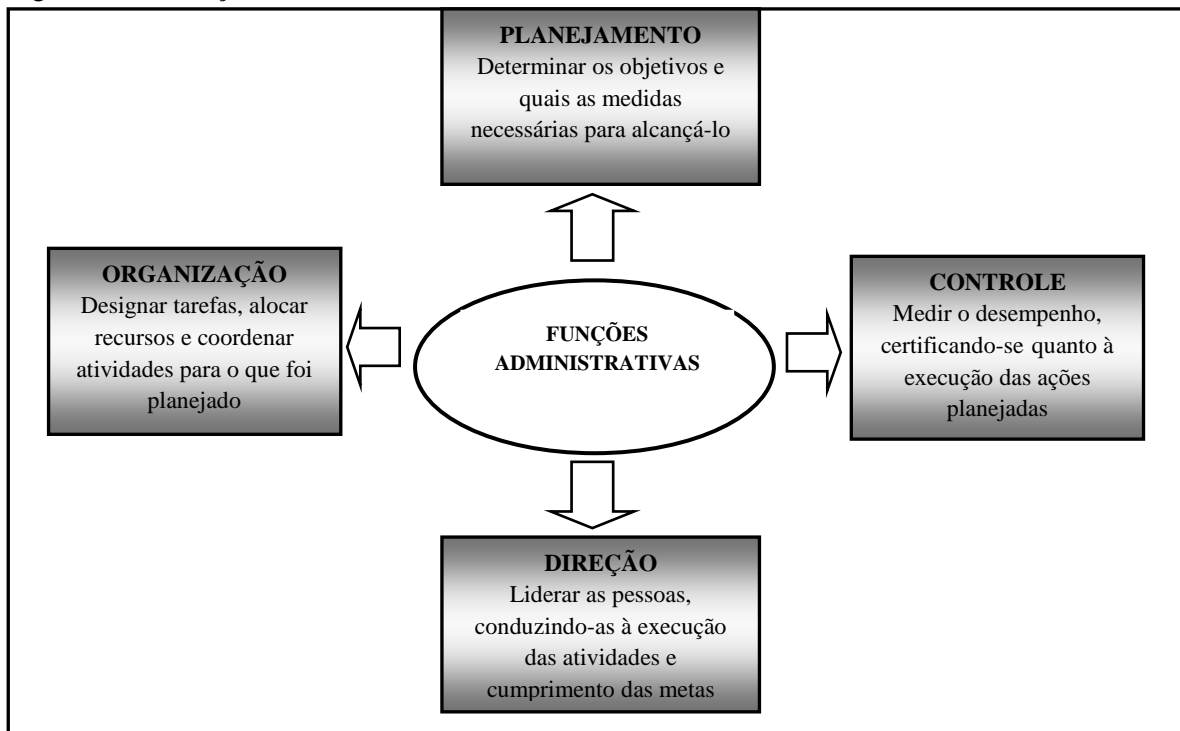
Sublinhada essa questão, discorreremos sobre a função gerencial, tratando inicialmente das contribuições teóricas de Frederick Taylor e Henry Fayol² que constituem importante marco no que se refere às reflexões acerca da função gerencial.

Taylor (1989) propõe a divisão de trabalho entre a gerência e os trabalhadores operacionais, estabelecendo, assim, uma relação de comando para viabilizar a execução dos objetivos organizacionais. Sob tal perspectiva, o trabalho gerencial é caracterizado como um elemento necessário, na medida em que o gestor é responsável pela apropriação das habilidades dos trabalhadores, resultando na máxima eficiência produtiva.

Por sua vez, Fayol (1990), pioneiro no delineamento das funções administrativas, afirma que o papel do gestor envolve as ações de planejar, organizar, dirigir e controlar. O planejamento contempla o processo de estabelecer objetivos de desempenho e determinar quais medidas necessitam ser adotadas para alcançá-los. Ao processo de designar tarefas, alocar recursos e coordenar atividades para o que foi planejado denomina-se organizar. Dirigir envolve liderar pessoas, conduzindo-as à execução das atividades e ao cumprimento das metas. Por seu turno, controlar compreende o processo de medir o desempenho, certificando-se quanto à execução das ações planejadas, além da adoção de medidas corretivas, quando necessário. A figura 5 ilustra tais funções.

² Frederick Taylor (1856-1915), engenheiro mecânico, norte-americano, precursor da Administração Científica, caracterizada pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência no nível operacional. Henry Fayol (1841-1925), francês, engenheiro de minas e administrador, precursor da Administração Clássica, foi um dos primeiros estudiosos a analisar a natureza da atividade empresarial, definindo as principais funções do gestor.

Figura 5 - As Funções administrativas



Fonte: Desenvolvido a partir de Fayol (1990).

Na sequência, outros estudiosos apresentaram novos entendimentos sobre a função gerencial, a exemplo de McGregor (2002) que, por meio da Teoria das Relações Humanas, propõe uma atuação gerencial mais humanística, considerando a relação direta entre as interações sociais no ambiente de trabalho e o desempenho.

Certamente que as contribuições dos teóricos acima referenciados, representam importantes reflexões acerca da função gerencial. No entanto, com a evolução do pensamento administrativo e a partir das transformações sócio-econômicas, políticas, tecnológicas e culturais que se processaram ao longo dos anos, o papel do gestor adquiriu novos enfoques e a natureza do trabalho gerencial também evoluiu, exigindo uma elevada capacidade de gestão.

Um exemplo dessa evolução refere-se à concepção de Mintzberg (1986), segundo a qual o papel gerencial é mais amplo, variando de acordo com nível hierárquico, segmento e porte da organização, além do cenário sócio-econômico e outros fatores, não se restringindo apenas às funções administrativas. Dessa forma, pode ser descrito em dez papéis, contemplando a dimensão interpessoal (símbolo, líder, elemento de ligação), informacional (monitor, disseminador, porta-voz) e decisorial (empreendedor, solucionador de conflitos, alocador de recursos e negociador), conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Os Papéis gerenciais

DIMENSÕES	PAPÉIS	
INTERPESSOAL	SÍMBOLO	Representação simbólica da organização, atuando como uma referência.
	LÍDER	Direção das atividades dos subordinados, visando à realização dos objetivos.
	ELEMENTO DE LIGAÇÃO	Desenvolvimento de redes de relações que permitam o intercâmbio de informações.
INFORMACIONAL	MONITOR	Pesquisa e análise de informações sobre a organização e seu ambiente.
	DISSEMINADOR	Partilha de informações com os subordinados por meio de redes de comunicação interna.
	PORTA-VOZ	Transmissão para o exterior das estratégias, políticas, atividades e resultados da organização.
DECISORIAL	EMPREENDEDOR	Identificação de oportunidades que potencializem o desenvolvimento da organização.
	SOLUCIONAR DE CONFLITOS	Resolução de conflitos ou de problemas que impeçam o desenvolvimento normal dos processos organizacionais.
	ALOCADOR DE RECURSOS	Alocação dos recursos organizacionais em função dos objetivos e necessidades.
	NEGOCIADOR	Representação da organização em negociações.

Fonte: Desenvolvido a partir de Mintzberg (1986).

Complementando as contribuições teóricas de Fayol (1990), Mintzberg (1986) sustenta que, além de planejarem, organizarem, dirigirem e controlarem, os gestores exercem também uma atividade de facilitadores do trabalho dos outros, ou seja, estão permanentemente criando condições para que os indivíduos possam alcançar os objetivos organizacionais.

Ainda sobre a amplitude e complexidade da função gerencial, observamos nos entendimentos de Motta (2002) certa congruência com os argumentos de Mintzberg (1986), quando aquele apregoa que os gestores não atuam em rotinas específicas, tampouco possuem atribuições previsíveis como ocorre com as funções produtivas (técnicas e administrativas). No entanto, envolvem-se em inúmeros processos e decisões, vivenciando assim um papel que se desenvolve de forma fragmentada e intermitente.

A maioria dos dirigentes, quando questionada sobre o seu trabalho, informa que se depara sempre com uma carga inesperada de tarefas imprevistas, reuniões, interrupções e trabalhos administrativos intensos, descontínuos e de natureza variável. Sua atenção é constantemente desviada por chamados diversos, o que fragmenta suas ações e torna intermitente o seu envolvimento no processo decisório organizacional. (MOTTA, 2002, p. 20).

Seguindo a perspectiva analítica levantada por esse autor, o trabalho do gestor fundamenta-se em três pilares: organizacional, que compreende conhecer a missão, os objetivos estratégicos, a cultura e o contexto de atuação da empresa; interpessoal, que implica em possuir competências de interação social; e individual, que se relaciona com as qualidades pessoais que o gestor deve possuir, a exemplo de integridade e iniciativa (MOTTA, 2002). Por sua vez, Quinn *et al.* (2005) advoga que a atuação gerencial pode ser traduzida em oito funções, conforme apresentado no quadro 4. Esses autores lembram ainda que, para obter um bom desempenho como gestor, não é suficiente desenvolver-se somente em um desses papéis, mas integrá-los.

Quadro 4 – As Funções gerenciais

FUNÇÃO	ATUAÇÃO
DIRETOR	Explicita as expectativas organizacionais por meio de processos, define problemas e seleciona alternativas, gere regras e fornece instruções.
PRODUTOR	Orienta-se para a tarefa, mantendo o foco no trabalho.
MENTOR	Dedica-se ao desenvolvimento das pessoas, mediante orientação cuidadosa e empatia.
FACILITADOR	Fomenta esforços coletivos, promove a coesão e o trabalho em equipe e administra conflitos interpessoais.
COORDENADOR	Fornece sustentação e estrutura ao fluxo do sistema organizacional, coordenando a execução de tarefas.
MONITOR	Averigua se as pessoas estão cumprindo as tarefas e presta suporte nas necessidades.
INOVADOR	Facilita a adaptação e a mudança, identifica tendências significativas, e projeta mudanças necessárias.
NEGOCIADOR	Preocupa-se com a sustentação da legitimidade exterior e a obtenção de recursos externos; devendo possuir astúcia política, poder e capacidade de persuadir e influenciar.

Fonte: Desenvolvido a partir de Quinn *et al.* (2005).

Outras contribuições são apresentadas por Teal (1998) quando afirma que a função gerencial extrapola a utilização de habilidades técnicas, compreendendo também um relacionamento transacional formado por inúmeras interações humanas, tendo em vista que,

por meio do seu trabalho, o gestor mobiliza e direciona outros profissionais para alcançar os objetivos traçados.

Nessa mesma linha de pensamento, Rost (1993) defende que o papel gerencial se concretiza por meio das relações entre gestores e subordinados, através das quais, metas são estabelecidas, decisões avaliadas e ações executadas. Dessa forma, o relacionamento é bastante enfatizado pelo teórico, contribuindo para a compreensão da importância dessa interação. Assim, como a organização é uma entidade coletiva caracterizada por inúmeras relações sociais, a função gerencial representa um elemento-chave para o funcionamento organizacional.

De maneira complementar, Yukl (2006) argumenta que as atividades gerenciais se configuram a partir de quatro processos: desenvolvimento e manutenção de relacionamentos, obtenção e provimento de informações, tomada de decisões e influência de pessoas.

O ponto de vista defendido por Mintzberg, (1986); Rost, (1993); Teal, (1998); Motta, (2002) e Yukl, (2006) a respeito do relacionamento e da interação humana guarda estreita relação com as ideias de Barnard (1971) e Follet (1997) ao compartilharem a visão de que a organização é um sistema social, cuja produção é um processo cooperativo que depende da participação integrada de seus diferentes componentes. Portanto, cabe ao gestor manter esse sistema de esforços colaborativos, convergindo os interesses individuais e organizacionais.

Para Barnard (1971), a função básica do gestor é a de manter esse sistema de esforços conjuntos por meio da: I) formulação dos objetivos organizacionais, II) criação e manutenção de sistemas de comunicação, III) promoção de garantia dos serviços essenciais às atividades dos indivíduos. Dessa forma, cabe ao mesmo desenvolver e implementar ações que possibilitem atingir resultados a partir da interação humana devidamente coordenada.

Por seu turno, Follet (1997) argumenta que a empresa é, mais do que uma unidade econômica, uma instituição social. Nesse sentido, o objetivo básico da ação gerencial é obter a integração das pessoas e a coordenação das suas atividades. Sob tal perspectiva, o gestor necessita estar consciente do grupo em que se insere, fortalecendo a coesão entre todos. Esse deve ser o seu esforço constante.

A função gerencial é entendida como uma prática social também por Reed (1997) ao considerar a gestão como um conjunto de mecanismos que estruturam e regulam a atividade

produtiva a partir de atividades inter-relacionadas. Segundo esse autor, os papéis gerenciais estão fundamentados em quatro perspectivas: técnica, política, crítica e praxeológica, conforme explicitado no quadro 5.

Quadro 5 – Perspectivas da função gerencial

PERSPECTIVAS DA FUNÇÃO GERENCIAL	
TÉCNICA	Orientada por meios estruturados em mecanismos racionais que visam atingir os objetivos coletivos estabelecidos. Dessa forma, as estruturas organizacionais são compreendidas como sistemas formais de controle do desempenho de tarefas.
POLÍTICA	Contempla os conflitos de interesse entre grupos que se relacionam nas organizações e caracteriza o ambiente organizacional como incerto. Nessa perspectiva, as organizações são concebidas como arenas de conflitos entre coalizões que disputam entre si, apoiando-se nas relações de poder. Assim, o processo de gestão direciona-se à regulação de conflitos. Desse modo, os gestores atuam visando influenciar os meios e resultados organizacionais, por meio da interação social com diversos grupos.
CRÍTICA	Baseia-se na visão de que a função gerencial é vista como um mecanismo de controle que atua para suprir interesses econômicos impostos pelo modelo capitalista de produção.
PRAXEOLÓGICA	Concebe a função gerencial nos níveis institucional, organizacional e comportamental contemplando a existência de interações entre a atuação dos gestores, a dinâmica organizacional e o macro ambiente.

Fonte: Desenvolvido a partir de Reed (1997).

Quando se trata das dimensões técnica, crítica e política, o processo gerencial é vivenciado de forma distanciada das práticas sociais que caracterizam o cotidiano. Por isto, essas não compreendem, de forma satisfatória, as ambiguidades da atuação gerencial (REED, 1997). Contudo, na perspectiva praxeológica, as práticas gerenciais são compreendidas de forma mais complexa, em consonância com a realidade.

Nesse sentido, conforme explica Hill (1993), a função gerencial realmente configura-se de forma multifacetada, haja vista que, tanto os processos utilizados visando o desenvolvimento da atividade produtiva quanto os resultados que se pretende atingir podem ser variáveis e, muitas vezes, bastante complexos. No que tange aos processos, em razão da dependência do trabalho do gestor em relação, principalmente, aos seus subordinados e, ainda, a outros setores da organização, a atuação gerencial tende a se tornar muito fragmentada. Por conseguinte, o alcance dos resultados organizacionais torna-se também desafiador, tendo em vista a necessidade de obter o apoio de um grande número de

colaboradores em diferentes posições, cargos e funções, engendrando esforços psicológicos, técnicos e até mesmo políticos.

A complexidade e a ambiguidade inerentes à função gerencial são muito bem traduzidas por Motta (2002) quando assinala que:

De um lado, pode-se tratar a gerência como algo científico, racional, enfatizando as análises e relações de causa e efeito, visando prever ações de forma mais consequente e eficiente. De outro, é preciso aceitar existência de uma face de imprevisibilidade e interação humana que lhe conferem a dimensão do ilógico, intuitivo, emocional, espontâneo e irracional. (MOTTA, 2002, p. 26).

Sob tal perspectiva, todos os trabalhos referenciados até aqui serviram para asseverar que a gerência refere-se à atividade de pensar, decidir, agir, de fazer acontecer; de obter resultados que podem ser definidos, previstos, analisados e avaliados, mas, que precisam ser alcançados por meio das pessoas e em uma constante interação humana (MOTTA, 2002).

Diante do exposto, percebemos que a atuação gerencial contempla um contínuo processo de busca de soluções organizacionais, exigindo dos gestores um conjunto de competências as quais lhes permitam assegurar os níveis de produtividade em condições de grande incerteza e competitividade.

3.2.1 Níveis e tipos de gestores

O gestor atua sob uma grande diversidade de cargos: líder de equipe, chefe de departamento, gerente de projeto, presidente, reitor, administrador, dentre outros. O papel exercido por ele – independentemente da nomenclatura adotada – baseia-se no suporte e assistência a outros profissionais para a realização de atividades críticas, gerindo e direcionando, desse modo, os esforços de trabalho para que se atinjam os objetivos organizacionais. Em outras palavras, segundo Schermerhorn (2007), como o gestor é responsável não apenas por seu próprio trabalho, mas, também, pelo desempenho de uma equipe, grupo, departamento ou até mesmo pela organização como um todo; a sua atuação reveste-se de grande significância, posto que a partir desse trabalho de mobilização e direcionamento de recursos e pessoas, as organizações alcançam seus resultados.

Quando se trata dos níveis gerenciais, podemos classificá-los em três categorias principais, quais sejam: supervisão, média gerência e alta gerência. A supervisão contempla profissionais geralmente com baixa experiência de gestão, responsáveis por equipes sem função gerencial. Por sua vez, a média gerência compreende profissionais responsáveis por

departamentos ou divisões relativamente grandes e reporta-se aos níveis superiores. Finalmente, a alta gerência refere-se aos cargos de direção, presidência e vice-presidência e envolve os profissionais cuja atuação baseia-se na formulação de estratégias organizacionais de longo prazo, que balizarão os rumos da organização (SCHERMERHORN, 2007).

Quadro 6 – Níveis gerenciais

NÍVEIS GERENCIAIS	
SUPERVISÃO	Profissionais que normalmente possuem pouca experiência em gestão, responsáveis por equipes sem função gerencial. Visam assegurar que o desempenho do seu grupo seja condizente com as metas organizacionais dos níveis mais elevados. Exemplo: Líder de Equipe, Coordenador, Supervisor.
MÉDIA GERÊNCIA	Profissionais responsáveis por departamentos ou divisões relativamente grandes, formadas outras unidades de trabalho menores. Atuam em conjunto com a alta gerência, visando implementar planos de ação para atingir os objetivos organizacionais. Exemplo: Gerente de Marketing, Gerente Financeiro, Gerente de Projetos.
ALTA GERÊNCIA	Profissionais responsáveis pela organização como um todo ou por grandes divisões. Ocupam-se com a análise do ambiente externo, identificação de oportunidades e ameaças, além de estabelecerem estratégias de longo prazo, direcionando os rumos organizacionais. Exemplo: CEO – Chief Executive Officer, Presidente, Vice-Presidente.

Fonte: Desenvolvido a partir de Schermerhorn (2007).

Como se pode constatar, os gestores atuam em diferentes níveis de autoridade. Além disso, ocupam posições distintas dentro das organizações, dentre as quais a de gerente geral, gerente de linha, gerente de apoio e gerente funcional. No caso de organizações públicas ou sem fins lucrativos, é comum a utilização do termo “administrador” para designar os gestores (SCHERMERHORN, 2007).

Apresentadas algumas contribuições teóricas referentes à função gerencial e, considerando as diversas abordagens sobre a mesma, ressaltamos que, para orientar a pesquisa empírica desse trabalho, elegemos, dentre as funções gerenciais apresentadas, os constructos de Quinn *et al.* (2005), segundo o qual os gestores devem balizar a sua atuação integrando oito funções, quais sejam: diretor, produtor, mentor, facilitador, coordenador, monitor, inovador e negociador.

A seguir, avançaremos na exposição dos elementos que permitem a compreensão acerca das competências gerenciais, pois entendemos que a formação gerencial se estrutura a partir da aquisição e desenvolvimento de competências. Assim, os gestores se formam e se desenvolvem no momento em que adquirem e aprimoram competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), por meio de contextos formais ou informais (CARBONE *et al.*, 2005), conforme trataremos adiante.

3.3 AS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

3.3.1 Conceitos e noções de competência

O vocábulo “competência” – cuja utilização é recorrente, principalmente no cenário organizacional – é utilizado para designar o indivíduo qualificado para desempenhar de maneira eficiente determinada função (CARBONE *et al.*, 2005). De acordo com o dicionário Michaelis (2001, p. 205), competência é a “capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas”. Sua origem etimológica advém do latim *competens* significando “aquilo que vai com, aquilo que é adaptado a”. Na idade média, o termo era designado para definir indivíduos ou instituições qualificadas a apreciarem ou julgarem determinadas questões, sendo associada à linguagem jurídica. Posteriormente, o conceito de competência passou a ser adotado genericamente, referindo-se ao indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

No que pese o contexto organizacional, a apropriação do termo *competência* surge mais sistematicamente entre as décadas de 70 e 80, com a publicação de *Testing for Competence rather than Intelligence*, de Mclelland em 1973 (HOLANDA *et al.*, 2008) seguido de Boyatzis, que em 1982 publica *The Competent Manager: a Model for Effective Performance* (BITERCOURT, 2001). As contribuições teóricas de ambos, relacionando competência ao desempenho superior na execução de determinadas tarefas, influenciaram em muito a literatura internacional acerca do tema (SPENCER; SPENCER, 1993; McLAGAN, 1996; MIRABILE, 1997).

Por outro lado, na literatura francesa, o debate sobre o tema surgiu na década de 70, a partir do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional. Assim, buscamos relacionar as competências exigidas nos empregos com os saberes obtidos

na formação acadêmica, visando a aumentar a capacitação dos trabalhadores e as suas chances de se empregarem (FLEURY; FLEURY, 2001).

De forma sintética, podemos delimitar os estudos iniciais sobre competências em duas vertentes: a dos autores norte-americanos os quais definem a competência como um conjunto de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes) que capacita o indivíduo à execução de determinado trabalho e a outra, dos teóricos franceses, que vinculam a competência ao desenvolvimento de atividades em um determinado contexto, contemplando assim o que é produzido no trabalho (DUTRA; SILVA, 1998).

No Brasil, conforme apregoam Fleury e Fleury (2001), as discussões em torno do tema balizaram-se inicialmente nas contribuições teóricas norte-americanas. Em seguida, a inclusão de autores franceses e ingleses no debate possibilitou a construção de novas perspectivas e enfoques e, conseqüentemente, o enriquecimento teórico.

Como observaremos a seguir, a literatura acerca dos conceitos e dimensões do termo competência é vasta e contempla diversas interpretações. Exemplo disso são os entendimentos relacionados ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes; à mobilização e aplicação de conhecimentos e capacidades; à melhoria de desempenho e busca de resultados; além da interação, formação e desempenho.

Quadro 7 – Ênfases de estudo da competência

AUTORES	ÊNFASE
Boyatzis (1982); Boog (1995); Parry (1998); Durand (1999); Dutra e Silva (1998); Zarifian (2001).	Desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes (aptidão e formação).
Boterf, 1994; Moscovici, (1994); Magalhães e Rocha (1998); Sveiby (1998).	Práticas de trabalho, capacidade de mobilizar recursos (mobilização e ação).
Spencer e Spencer, (1993); Dutra e Silva, (1998); Fleury e Fleury (2000); Dutra (2001); Ruas (2001).	O objetivo do desenvolvimento da competência está relacionado à busca de melhores desempenhos (ação e resultados).
Sandberg (2000).	O desenvolvimento de competência ocorre a partir do relacionamento com outras pessoas, portanto, das vivências sócio-práticas (formação e interação).
Becker <i>et al.</i> , (2000).	A competência compreendida como habilidades, conhecimentos e características que influenciam no desempenho (formação e desempenho).

Fonte: Desenvolvido a partir de Bitencourt (2001, 2004).

Além dos diversos enfoques atribuídos à competência, a sua utilização na língua inglesa também causa certa confusão em razão dos diferentes significados dos termos *competency* e *competence*. O primeiro foi adotado para designar ao comportamento que está por trás de um desempenho competente. Já o segundo, foi utilizado para designar as áreas de trabalho em que o indivíduo é competente (FLEURY ; FLEURY, 2001).

Na interpretação de Parry (1998), ser competente significa reunir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que impactarão diretamente nas atividades realizadas. Notamos também na argumentação desse autor, uma correlação entre competência e desempenho, tornando-se notório que o nível de qualificação do indivíduo para realizar determinadas tarefas impactará diretamente nos resultados finais. Assim, no entendimento de Parry (1998), competência nada mais é do que:

Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados que afeta parte considerável da atividade de alguém e se relaciona com o desempenho, que pode ser medido, segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento. (PARRY, 1998, p. 60).

De forma similar, Durand (1999) argumenta que o conceito de competência envolve três dimensões, quais sejam: a assimilação de conhecimentos, a integração de habilidades e a adoção de atitudes necessárias à execução de determinadas atividades, ressaltando que esse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes são interdependentes, ou seja, articula-se em um sistema de causas e condições relacionadas entre si.

Por seu turno, Zarafian (2001) concebe a competência como um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, classificando-os sob três abordagens simultâneas. Na primeira, a sociológica, enfatiza-se o “tomar iniciativa e assumir responsabilidades”. Na segunda, é focalizada a dinâmica da aprendizagem, na qual a competência é um entendimento prático das situações, se fundamentando nos conhecimentos adquiridos e os transformando de acordo com as experiências vivenciadas. Na terceira, a competência é a faculdade de mobilizar redes sociais em torno das mesmas situações ou mesmo de fazer com que as pessoas compartilhem vivências, assumindo áreas de co-responsabilidades (ZARAFIAN, 2001). Convém ressaltar que, para esse autor, tal capacidade de mobilizar, integrar e transferir habilidades, caracterizada como competência está associada a um determinado contexto profissional, ou seja, à prática.

A competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional [...]. Por outro lado, a competência só se revela nas ações em que ela

tem o comando destas últimas. É nessas ações que podemos percebê-la, mesmo tendo que correr o risco de precisar inferir, dessas ações, as competências que permitiram realizá-las com sucesso. Em outras palavras, a competência só se manifesta na atividade prática. (ZARIFIAN, 2001, p. 67).

Conforme constataremos a seguir, outros estudiosos também compartilham dessa visão, a exemplo de Dutra (2001) e Ruas (2001).

Para Dutra (2001), a competência é constatada na medida em que se verifica a capacidade do indivíduo em obter resultados a partir das suas qualificações, isto é, existe aí uma associação entre o “ser competente” e a capacidade de “entregar” conhecimentos, habilidades e atitudes, agregando valor econômico à organização por meio da prática profissional.

Da mesma forma, Ruas (2001) qualifica a competência como a capacidade de mobilizar, integrar e direcionar – no contexto prático – o conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber agir), visando concretizar as metas de desempenho estabelecidas pelas organizações. Em suma, novamente percebemos a predominância da concepção que abarca a mobilização de competências próprias do indivíduo como forma de sustentar e alavancar os resultados organizacionais.

Boterf (1994) assinala que a competência do indivíduo não é um estado, portanto, não se reduz a um conhecimento específico. Sob tal prisma, o indivíduo e a sua biografia, a formação educacional e a experiência profissional constituem o eixo no qual se alicerça o “ser competente”. Entretanto, é interessante ressaltar que o referido teórico também associa a competência à vivência prática. De acordo com o autor, a competência não é um estado de formação educacional ou profissional, tampouco um conjunto de conhecimentos adquiridos ou de capacidades aprendidas, mas, a mobilização de conhecimentos e capacidades numa situação específica, na qual se apresentam recursos e restrições próprias (BOTERF, 1994).

Em consonância, a CBO – Classificação Brasileira de Ocupações (2002)³ apresenta concepção similar à dos autores citados, enfatizando a aplicação da competência na prática e estabelecendo que o termo compreende duas dimensões: a que se refere à função da

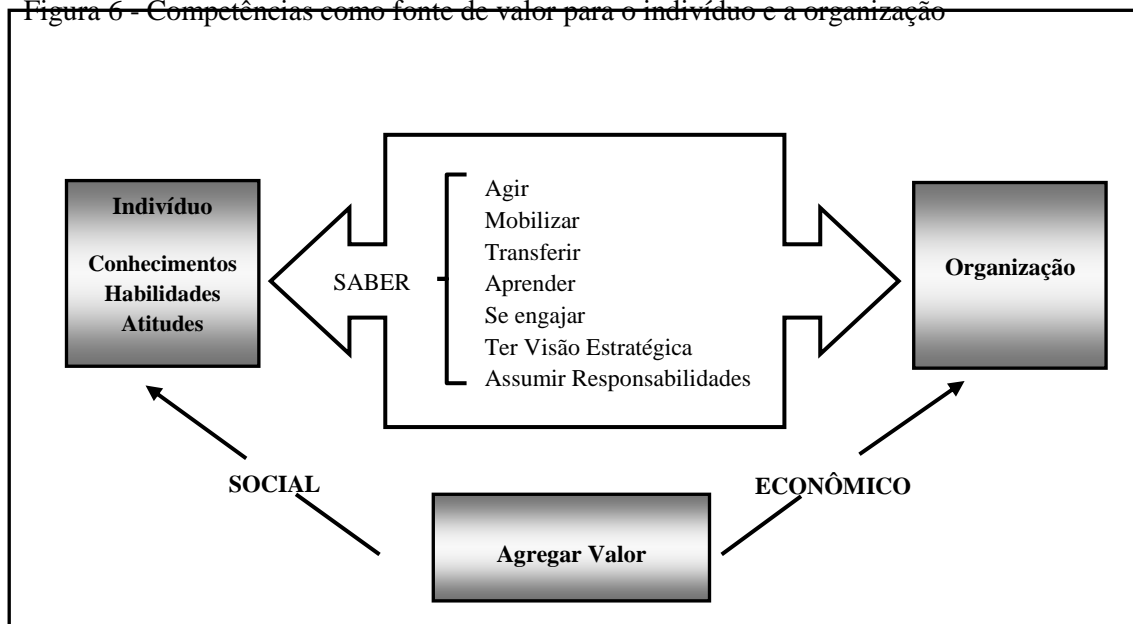
³ A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO é o documento do Ministério e Trabalho Brasileiro, normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro.

complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no trabalho; e o domínio da competência, o qual se relaciona às características do contexto do trabalho, como a área de conhecimento, função ou atividade econômica que identificarão o tipo de profissão ou ocupação (CBO, 2002).

Outra importante contribuição teórica diz respeito aos entendimentos de Levy-Leboyer (1996) quando assinala que um conjunto de aptidões e inteligência forma a competência necessária para exercer determinadas atividades profissionais, contribuindo para entendermos que não é possível classificar um indivíduo como competente sem antes avaliar a sua atuação profissional na prática, isto é, nas condições específicas do ambiente de trabalho.

As concepções de Fleury e Fleury (2001) resultam em outra definição do termo, que converge com os autores referenciados na medida em que considera a competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” (FLEURY ; FLEURY, 2001 p.188).

Figura 6 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização



Fonte: Adaptado de Fleury e Fleury (2001).

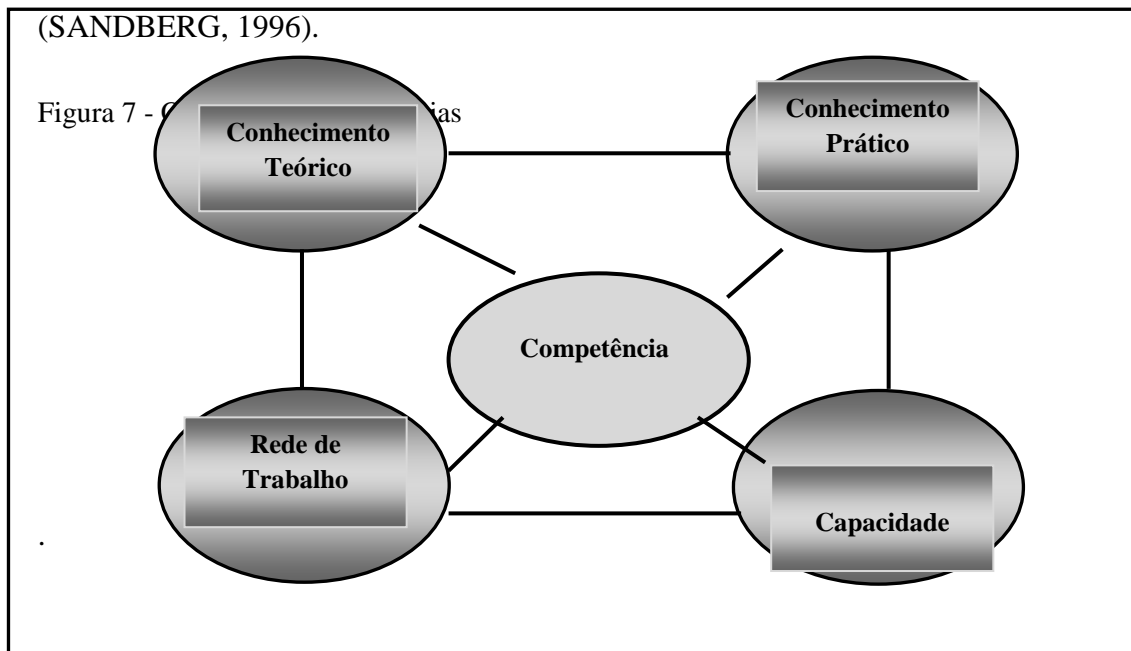
Em acréscimo, Sandberg (2000) afirma que a definição de competência contempla a interação social e vivência das práticas organizacionais. Assim, ser competente não se refere apenas à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, mas,

sobretudo, à mobilização desses recursos no contexto sócio-prático de trabalho. Em estudos posteriores, Sandberg e Dall'alba (2006) ratificam o entendimento acerca da interdependência entre o conceito de competência e o significado do trabalho, ao argumentarem que:

O desenvolvimento de competências não consiste usualmente em uma transformação do entendimento, mas num refinamento em andamento do nosso atual entendimento do trabalho. Este fato, de que a maior parte do desenvolvimento de competências ocorre dentro do nosso atual entendimento do trabalho sugere que o desenvolvimento de competências é circular, muito mais do que linear [...]. As nossas competências são reproduzidas, e ao mesmo tempo, vão se tornando gradualmente refinadas em cada novo encontro com o trabalho. (SANDBERG ; DALL'ALBA, 2006, p.110).

A figura 7 ilustra o Ciclo de Competências proposto por esses autores, que compreende: I) conhecimento teórico, que representa as características intelectuais e descritivas das teorias, métodos e fatos; II) conhecimento prático: relaciona o trabalho e a habilidade prática; III) rede de trabalho: contempla os relacionamentos estabelecidos no ambiente de trabalho (contatos pessoais), o acesso a livros, manuais de instruções e banco de dados usados nas atividades laborais (contatos não pessoais); IV) capacidade: inclui aspectos físicos e psicológicos. Os aspectos físicos são definidos pelo volume de trabalho que o indivíduo pode realizar em determinado período. As dimensões psicológicas relacionam-se às experiências pessoais que influenciam a capacidade de cumprir os resultados esperados

(SANDBERG, 1996).



Por fim, consideramos relevante destacar as contribuições de Sveiby (1998) ao interpretar a competência como conhecimento humano na prática, contemplando cinco elementos que, de forma interdependente, a constitui. São eles: I) conhecimento explícito: saberes adquiridos principalmente pela informação e por meio da educação formal; II) habilidade: proficiência prática, física e mental adquirida por meio de treinamento e prática, relaciona-se com o “saber fazer”; III) experiência: adquirida em decorrência da reflexão sobre erros e sucessos passados; IV) julgamentos de valor: percepções do que se estabelece como correto, direcionando, enquanto filtros conscientes e inconscientes, as decisões de cada indivíduo e IV) rede social: refere-se às relações sociais do indivíduo no contexto em que vive.

Apresentadas essas noções e conceitos de competências, convém tratarmos da diferenciação entre as competências individuais e organizacionais. Não pretendemos realizar um exaustivo estudo sobre tais conteúdos, mas, apenas distinguir essas abordagens objetivando, posteriormente, verificar como se articula, concretamente, o processo de formação gerencial, nosso objeto de estudo.

3.3.1.1 As Competências organizacionais e individuais

De acordo com Ruas (2001), o conceito de competência pode ser relacionado a duas dimensões estratégicas: a organizacional e a individual; esta última, contemplando as competências gerenciais, que trataremos adiante.

As competências organizacionais são definidas por Prahalad e Hamel (1990) como ativos intangíveis que qualificam as organizações a se diferenciarem dos seus concorrentes. Assim, em razão de um contínuo processo de aprendizagem e inovação torna-se possível reunir capacidades que possibilitarão à organização prover bens ou serviços diferenciados. Em outras palavras, as competências organizacionais caracterizam-se com um conjunto de habilidades e conhecimentos que, integrados, sustentam as vantagens competitivas da empresa em relação à concorrência (PRAHALAD ; HAMEL, 1990).

Corroborando com tais conceituações, Ruas (2001) entende que as competências organizacionais são coletivas e resultantes da integração de conhecimentos tácitos e explícitos, sistemas e padrões de trabalho, além dos princípios, valores e cultura

organizacional e se traduzem, portanto, nos processos de produção de bens e serviços e no atendimento às necessidades dos clientes.

Por sua vez, as competências individuais compreendem um repertório de qualificações que possibilitam ao indivíduo apresentar um desempenho superior, quanto à realização de atividades específicas em determinado contexto profissional. Nesse sentido, tais competências são representadas por um conjunto sinérgico de conhecimentos, habilidades e atitudes que, traduzidas no desempenho profissional, geram valor às organizações (CARBONE *et al.*, 2005). É no âmbito das competências individuais que se inserem as competências gerenciais, as quais abordaremos a seguir.

3.3.2 Conceitos e definições de competências gerenciais

Conforme referenciamos até aqui, diversos autores (BARNARD, 1971; KOTTER, 1982; MINTZBERG, 1986; FOLLET, 1997; ROST, 1993; TEAL, 1998; DRUCKER, 2001; MOTTA, 2002; ANTONELLO, 2006; SCHERMERHORN, 2007; SILVA, LAROS e MOURÃO, 2007), são unânimes ao afirmar que os gestores são elementos-chave na articulação dos interesses e no planejamento e gestão de recursos organizacionais. Por essa razão, são muitas as exigências observadas quando se trata das competências gerenciais, considerando que a mobilização desses conhecimentos, habilidades e atitudes pelos gestores impacta diretamente na concretização dos objetivos estratégicos das organizações.

Embora utilizado de forma ampla para traduzir diferentes conceitos e perspectivas de análise, o termo competência guarda em sua essência a idéia de que as capacidades humanas, tanto coletivas quanto individuais, tornaram-se um dos elementos mais importantes para se estabelecer vantagens competitivas sustentáveis na realidade de hoje. (CARVALHO; BARBOSA, 2005, p. 2).

Ao analisarmos a produção literária acerca das competências gerenciais, observamos a predominância de publicações com enfoque bastante prescritivo, ou seja, contemplando orientações sobre como se tornar um gerente mais eficaz, alcançando altos níveis de produtividade. Em outras palavras, percebemos que, embora existam trabalhos que se propõem a investigar o processo de formação de gestores e, conseqüentemente, o desenvolvimento das competências gerenciais, uma grande parte das produções brasileiras, inclusive as acadêmicas, aborda somente os requisitos dessas competências, privilegiando assim, apenas o estudo dos perfis gerenciais exigidos pelas organizações.

Com efeito, percebemos que a competência gerencial é analisada, ainda, considerando-se um perfil ideal de gestor, que, por sua vez, é previamente estabelecido. Nota-se, então, uma tendência em projetar ambiciosos atributos de competência, seja por sua abrangência ou complexidade (BITENCOURT, 2002).

Apoiados na leitura fornecida por Ruas (2001) podemos definir a competência gerencial como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, relacionados ao exercício da função gerencial, são mobilizados no contexto de trabalho com o objetivo de concretizar os resultados organizacionais.

No entendimento de Boog (2004), são as habilidades técnicas (o conhecimento técnico da área funcional do gestor), as habilidades humanas (as relações estabelecidas entre o gestor e o seu ambiente de trabalho) e as habilidades conceituais (o conhecimento da missão, visão e estratégia empresariais) que constituem a competência gerencial. Por conseguinte, esse conjunto de atributos gerenciais assegura a competência organizacional, agregando valor aos processos e resultados empresariais (BOOG, 2004).

Para Carbone *et al.* (2005), a competência gerencial contempla, além desse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer uma atividade, o desempenho demonstrado pelo gestor no contexto de trabalho. Em outros termos, o autor relaciona o “ser competente” com a capacidade de alavancar resultados para as organizações, assegurando diferenciais competitivos.

Tal como indicado por De Tone *et al.* (2009), a competência gerencial envolve a compreensão do negócio (oportunidades e ameaças, pontos fortes e fracos da organização), a orientação para o mercado (clientes, concorrentes) e o assunção de responsabilidades, implicando dessa forma no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para planejar, organizar e mobilizar recursos organizacionais. Tais competências representam, ainda, os comportamentos esperados daqueles que exercem funções de supervisão ou direção; são descritas em termos de padrões comportamentais e traduzem as expectativas da organização em relação ao desempenho de seus gestores (GONCZI, 1999 *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Priorizando os requisitos das competências necessárias aos gestores, Quinn *et al.* (2005) apregoam que a competência gerencial se traduz em oito diferentes papéis que, conforme descrevemos anteriormente, são: diretor, produtor, mentor, facilitador, coordenador,

monitor, inovador e negociador. De acordo com essa concepção, cabe aos gestores balizarem a sua atuação integrando todos esses papéis de acordo com os modelos de gestão organizacional, o que confere maior complexidade à função gerencial.

Ao analisar as contribuições teóricas sobre as competências gerenciais, observamos a variedade de conceituações e ênfases que envolvem esse tema. Ainda assim, identificamos algumas abordagens mais direcionadas à mobilização de recursos (RUAS, 2001; ZARIFIAN 2001; BOOG, 2004; CARBONE *et al.*, 2005); outras, associando a competência ao desempenho no trabalho (Spencer e Spencer, 1993; Parry, 1998) e, ainda, aquelas que enfatizam a transferência de conhecimentos (FLEURY ; FLEURY, 2001; DUTRA, 2001).

O conceito de competência gerencial adotado nesse trabalho baliza-se nos constructos de Bitencourt (2001), que a compreende como um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) dos gestores a partir da interação com outros indivíduos no ambiente de trabalho, visando o seu aprimoramento e possibilitando, desse modo, adicionar valor às atividades da organização e da sociedade.

Expostas essas ideias, resta-nos saber de que modo se configura o processo de formação de gestores, isto é, como acontece a aquisição das competências requeridas pelas organizações e essenciais à geração de valor empresarial. Assim sendo, no tópico a seguir, buscaremos explicitar as principais contribuições teóricas acerca dessa temática.

3.4 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO GERENCIAL

Conforme discutido anteriormente, os gestores constituem-se elementos centrais para as organizações, em razão da sua função de articular os níveis estratégicos e operacionais, mobilizando recursos e gerindo pessoas em prol dos objetivos organizacionais. Logo, atentar-se para a aprendizagem e a formação gerencial torna-se essencial, tendo em vista que é por meio desse processo de aquisição de competências que os níveis gerenciais se desenvolvem continuamente, agregando valor às empresas. Antonello (2006) assinala:

As inovações tecnológicas, a transformação das estruturas organizacionais, as mudanças quase contínuas nos processos de trabalho e o crescente volume dos conhecimentos científicos exigem uma aprendizagem contínua como base que permita enfrentar a mudança e as transformações que dela decorrem. A questão suscita a necessidade de capacitar os gestores, a lidar e a “gerir” as incertezas. (ANTONELLO, 2006, p.1)

Nesse sentido, a formação e a aprendizagem gerencial configuram-se como objeto de análise de estudiosos (DAVIES ; EASTERBY-SMITH, 1984; CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986; LA PARO, 1991; HEQUET, 1992; BOLT, 1993; BURGOYNE; REYNOLDS, 1997; FOX, 1997; GHERARDI, NICOLINI; ODELLA, 1998; RICHTER, 1998; BITENCOURT, 2001; MARSICK; WATKINS 2001; RUAS, 2001; ANTONELLO; RUAS, 2005; ANTONELLO, 2006; dentre outros), que, cientes da importância dos gestores para as organizações, se propuseram a pesquisar sobre o tema. No entanto, a revisão da literatura sobre essa temática ainda decepciona pela carência de trabalhos empíricos que avaliem a efetividade dos programas de formação de gestores (ANTONELLO; RUAS, 2005).

Na concepção de Burgoyne e Reynolds (1997), a aprendizagem gerencial contempla as atividades relacionadas ao treinamento e à educação formal, além da aquisição de conhecimentos natural, acidental e não deliberada que ocorre na trajetória do trabalho. De maneira similar, Fox (1997) destaca que o processo de formação gerencial ocorre por meio da educação formal, mas também no dia-a-dia do trabalho, a partir das experiências práticas.

Beckett (1999) advoga que tal aprendizado – caracterizado por processos formais e informais de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes – visa suprir as competências requeridas aos gestores. Nesse sentido, entendemos que os programas de formação adotados surgem como uma forma de desenvolver nos gerentes tais competências, visando, dessa forma, qualificá-los para lidarem com os desafios inerentes ao cenário empresarial.

Pensando sobre essa realidade, Antonello (2006) convida a refletir sobre um aspecto interessante, qual seja: a eficácia dos programas de formação gerencial adotados por muitas organizações. Esses têm atraído críticas relacionadas às suas características funcionais ou comportamentais em sua orientação, burocráticos e simplistas, além de individualistas e deficientes, especialmente quando se trata de contemplar a diversidade do ambiente organizacional. Em outras palavras, muitos dos programas de formação de gestores não atingem os objetivos esperados, por não considerarem a complexidade do papel gerencial (ANTONELLO, 2006).

Se a competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber fazer, mas sim na capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica, pode-se presumir que os programas de formação gerencial deveriam considerar a natureza evolutiva, dinâmica e processual do desenvolvimento de competências gerenciais. (ANTONELLO, 2006, p.1).

Ao refletirmos sobre essa questão, torna-se relevante investigar a aprendizagem formal ou explícita, produto de uma ação propositada, organizada e consciente com o objetivo do aprendizado e a informal ou implícita, que ocorre de forma não intencional, por vezes não consciente e fora do ambiente formal (POZO, 2002).

Portanto, buscando uma compreensão mais apurada, iremos explicitar alguns pontos relacionados a esses meios de aquisição de competências.

3.4.1 A Aprendizagem de gestores em contextos formais

Na concepção de Brookfield (1990), a aprendizagem formal consolida-se a partir da orientação de um educador ou treinador dentro de uma instituição e subdivide-se nas seguintes dimensões: alfabetização de adultos e educação básica; educação continuada para a profissão; educação para o trabalho; educação em universidades, escolas politécnicas e faculdades; treinamento e desenvolvimento nos negócios e na indústria. Malcolm *et al.* (2003) complementa, afirmando que, sob a perspectiva formal de aprendizagem, a aquisição de conhecimentos tende a ser vertical e intencional.

No que tange à formação gerencial, Fox (1997) apregoa que tal processo sempre foi concebido como resultante da educação formal, isto é, dos conhecimentos obtidos a partir da inserção em instituições de ensino, sejam acadêmicas ou profissionais, ocorrendo, assim, de modo desvinculado do contexto sócio-prático. Inspirados em Freire (1971), podemos pressupor que, vista desse ângulo, a aprendizagem é concebida apenas como um processo de transferência de conhecimentos entre “aquele que sabe” e o aprendiz, tido como mero repositório de conteúdos. Desse modo, parte-se do pressuposto de que o indivíduo – nesse caso, o gestor – possui um conjunto de conhecimentos e também de deficiências em sua formação, conforme apregoa Souza-Silva, (2007) e, que o treinamento em sala de aula irá preencher esses déficits de aprendizagem (ESTRELA, 2003). Por conseguinte, entende-se que, quanto mais treinamentos forem aplicados, mais conhecimentos serão adquiridos. Logo, muitos acreditam que as organizações que mais investem na educação formal, por meio de cursos e treinamentos, são aquelas que detêm mais profissionais qualificados em termos de conhecimentos (WENGER, 1998; ANTONACOPOULOU, 2001).

No entanto, essa concepção de que a formação gerencial decorre principalmente da educação formal, vem sendo questionada por alguns estudiosos, quando afirmam que somente

a aprendizagem obtida nas salas de aula não representa uma perspectiva de desenvolvimento de competências (RUAS, 2001).

Souza- Silva e Davel (2005) advogam que, embora os cursos e treinamentos sejam uma fonte de aprendizado, subestimam outros importantes mecanismos por basearem-se no princípio de que o conhecimento concentra-se apenas no professor ou instrutor, e que os participantes são meros receptores desses saberes. Exemplo disso são os cursos de pós-graduação *latu sensu*, que, na percepção de Antonello e Ruas (2005) parecem não atender às exigências de formação gerencial, tendo em vista a complexidade do ambiente empresarial. Para esses autores, uma limitação refere-se à metodologia e à abordagem adotadas nesses programas, que não contemplam adequadamente a problemática empresarial.

Além disso, há uma dificuldade em transpor e adaptar os resultados desses cursos para o ambiente de trabalho. Dito de outro modo, os gestores participantes não conseguem, de maneira isolada e sem um apoio metodológico específico, aplicar em suas atividades laborais os conteúdos abordados em tais programas. Sobre tal questão, o referido autor argumenta que uma das dúvidas mais frequentes entre participantes desses programas é: “como é que se pode aplicar isso?”. Essa realidade traduz algumas das deficiências desse modelo de formação gerencial, na medida em que demonstra a dificuldade de aplicação do que é aprendido na prática profissional (RUAS, 2003).

Por sua vez, Ruas e Becker (2007) apregoam que grande parte dos conteúdos e experiências explorados ao longo desses cursos não apresenta condições de adaptação e aplicação de forma direta nos contextos profissionais. Nesse sentido, consideram que esse processo de transição passa a ser quase totalmente dependente da iniciativa do gestor.

[...] as dificuldades para dar conta simultaneamente das demandas do curso e da vida profissional, o pouco tempo que dispõem para atuarem/refletirem acerca da articulação entre a “teoria da aula” e a “prática das atividades profissionais”, tudo isso acaba por estabelecer, para o aluno, certa concorrência entre esses dois mundos. Nessas condições, é muito improvável que ele disponha de tempo, vontade e método para realizar essa articulação de maneira isolada. (RUAS; BECKER, 2007, p. 10).

Esse aspecto, em nosso entendimento, configura-se como um obstáculo ao desempenho gerencial, considerando que os gestores necessitam apresentar soluções rápidas para os problemas organizacionais; por isso, precisam, não apenas adquirir competências, mas, saber aplicá-las no contexto prático em sua atividade cotidiana.

Os mecanismos de mensuração e avaliação dos resultados desses programas também são questionados por Ruas e Becker (2007) quando afirmam que, à exceção de alguns casos, os procedimentos convencionais – a exemplo da avaliação de conteúdos por meio de provas e trabalhos, a avaliação de reação dos alunos diante de uma disciplina, ou, ainda, acerca do desempenho dos professores – tratam o processo de aprendizagem como sendo estritamente cognitivo e não de formação profissional (RUAS ; BECKER, 2007). Seguindo essa mesma argumentação, Tannenbaum e Woods (1992) entendem que, embora as empresas continuem investindo em treinamentos, não aplicam sistemas de mensuração dos resultados adequadamente, diferentemente das avaliações que realizam em áreas como vendas e produção, por exemplo.

Outra crítica apresentada por Ruas (2003) fundamenta-se no argumento de que a metodologia desses processos de formação e treinamento privilegia o desenvolvimento de apenas um dos recursos da competência: o conhecimento. Desse modo, segundo o autor, os demais recursos – a habilidade e a atitude – também indispensáveis ao desenvolvimento das competências, ficam em segundo plano, criando lacunas entre a formação e as competências.

No entendimento de Mintzberg (1986) as escolas de administração de empresas formam especialistas, entretanto, a maioria delas não prepara gestores, tendo em vista que a formação gerencial deve contemplar teoria e prática, considerando que o aprendizado gerencial acontece também no local de trabalho. Tal crítica revela a necessidade de reflexão sobre a efetividade dos programas de formação de gestores. Em consonância, Schön (2000) assinala a preocupação quanto ao distanciamento entre os conhecimentos predominantes nas instituições de ensino e as competências exigidas dos profissionais no campo da aplicação, questionando se os conceitos dominantes na educação formal serão capazes de contribuir com os conhecimentos necessários aos ambientes complexos, incertos e conflituosos da prática.

Sob tal perspectiva, considerar a dimensão informal da aprendizagem, ou seja, conceber que a formação gerencial acontece também a partir das interações do ambiente de trabalho, é compreender que os gestores se formam a partir de uma perspectiva muito mais ampla e sistêmica, conforme trataremos a seguir.

3.4.2 A Aprendizagem de gestores em contextos informais

Diferentemente do que acontece nos programas de formação gerencial que privilegiam os processos formais de aquisição de conhecimentos, a aprendizagem informal

pressupõe o desenvolvimento de competências a partir das experiências do dia-a-dia e das relações interpessoais estabelecidas na prática gerencial. Assim, conforme expõem Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p.274), “é na vida diária, inclusive no trabalho, que as pessoas e os grupos criam conhecimento, negociando o significado de palavras, ações, situações e artefatos”.

Agregando argumentos à importância da formação sócio-prática, Pozo (2002) lembra que a capacidade de transferir e aplicar os conhecimentos adquiridos na prática é uma das características centrais da boa aprendizagem, logo, sem que haja essa transferência para novos contextos, o aprendizado é muito pouco eficaz. Em se tratando da atuação gerencial, marcada pela pressão em apresentar resultados, a aplicação das competências no contexto sócio-prático torna-se estratégica.

Coelho Jr. e Mourão (2010) definem a aprendizagem informal como a busca por novos conhecimentos e habilidades de modo não planejado ou estruturado, que emerge a partir de alguma demanda ou necessidade associada ao trabalho diário. Ressaltam ainda que, por não ser planejada ou necessitar de uma infra-estrutura para se concretizar, não gera custos para as organizações, a exemplo dos programas formais.

Por seu turno, Bitencourt (2005) destaca o papel da aprendizagem informal na formação gerencial, principalmente a sua contribuição para o desenvolvimento de competências condizentes com as reais necessidades do ambiente organizacional. Dessa forma, a partir das interações sociais e da construção coletiva dos conhecimentos, os gestores também adquirem competências, uma vez que a aprendizagem está situada na prática social, sendo um aspecto integral e inseparável dessa prática (LAVE ; WENGER, 1991).

Outros autores também são unânimes ao considerarem a interação e o compartilhamento de experiências no ambiente de trabalho como fontes de aprendizagem (RAELIN, 1997; BOTERF, 1994; EASTERBY-SMITH, 2001; ELKJAER, 2001; ANTONELLO, 2005; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; SOUZA-SILVA, 2007, dentre outros). Nesse sentido, fragiliza-se a concepção de que o aprendizado posiciona-se somente fora do ambiente organizacional, nos espaços de treinamento, nas salas de aula, nas instituições de ensino, enfim. Dito de outra forma, as práticas do dia- a- dia contribuem em muito para o desenvolvimento de competências, tendo em vista que o compartilhamento de modelos mentais e a aprendizagem na ação são importantes aspectos no processo de formação gerencial (ANTONELLO, 2005).

Observamos, então, que a aprendizagem informal reveste-se de grande importância, pois, por meio das interações informais, os gestores refletem sobre estratégias e os processos organizacionais em tempo real, aprendendo no próprio ambiente de trabalho a partir das experiências individuais e coletivas. Por meio dos contatos informais com superiores, colegas, parceiros e da própria equipe – além das ações de tentativa e erro e da observação – novas competências podem ser desenvolvidas (ABBAD *et al.*, 2003).

Retomando as concepções de Mintzberg (1986), Reed (1997), Motta (2002) e Hill (1993) acerca da complexidade da função gerencial, entendemos que todas as múltiplas experiências vivenciadas pelos gestores no contexto sócio-prático (elaboração de estratégias, planejamento de ações, tomada de decisões, negociações, resolução de conflitos interpessoais, problemas inesperados etc) contemplam uma representativa possibilidade de aprendizagem, pois, conforme bem assinala Argyris (2000), é um equívoco acreditar que o aprendizado ocorre somente por meio do suporte teórico. Sobre isso, Antonello e Ruas (2005) asseguram que a aprendizagem na ação une a teoria e a prática, reconhecendo a interseção de formas explícitas e tácitas do saber.

Outras contribuições são apresentadas por Burgoyne e Stuart (1991) ao defenderem estratégias de formação gerencial que provoquem a articulação entre teoria e prática; Marsick e Watkins (2001), ao considerarem a relação entre as experiências obtidas no ambiente de trabalho e a formação dos executivos; Ritchen (1998), ao destacar as interconexões sociais e a atuação prática como elemento central na aprendizagem gerencial e Liedtka *et al.* (1999) que também advoga acerca da importância da aprendizagem na ação.

A análise das especificidades da aprendizagem formal e também sob a perspectiva informal – com base nos constructos de estudiosos sobre a formação gerencial – possibilita reflexões significativas, principalmente quanto à complexidade desse processo, que, em nosso entendimento, pode ser explicado pelas próprias características da função gerencial, multifacetada e marcada por ambigüidades. Nesse sentido, observamos que essa formação de gestores parece estruturar-se sobre diferentes pilares, isto é, decorrer tanto dos processos informais de aprendizagem quanto por meio da interação sócio-prática, das experiências cotidianas, dos erros e acertos vivenciados a cada projeto.

Desse modo, os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas na prática, no “estar com o outro” e na troca de experiências resultam em um processo constante de

aprendizado, ou seja, uma formação que não se encerra ao final de treinamentos ou cursos. No entanto, segundo Leite, Godoy e Antonello (2006), embora as vivências práticas dos gerentes sejam importantes fontes de aprendizagem, os estudos empíricos sobre formação de gestores em contextos sócio-práticos ainda são raros. Logo, explorar empiricamente tais aspectos representa, em nosso entendimento, um significativo passo para a compreensão desse objeto de estudo.

Portanto, apresentaremos a seguir, a Metodologia de Pesquisa adotada nesse trabalho, discorrendo acerca da unidade de análise empírica, instrumentos de coleta, apresentação e análise dos resultados.

SEÇÃO 4: METODOLOGIA DA PESQUISA

Para ver muita coisa é preciso despregar os olhos de si mesmo. (Nietzsche)

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, evidenciaremos a metodologia adotada para que pudéssemos compreender o nosso objeto de estudo. Assim, apresentaremos, inicialmente, noções acerca da pesquisa exploratória e qualitativa; em seguida, explicitaremos argumentos que justificam a nossa opção pelo estudo de caso simples, assim como, pela análise do discurso do sujeito coletivo (DSC); e, por último, discorreremos sobre a unidade de análise e os procedimentos metodológicos que elegemos para a construção desse trabalho.

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]. É desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 1996, p. 19).

Segundo Yin (2005), a escolha dos procedimentos metodológicos visa assegurar que o pesquisador possa responder às questões propostas em seu estudo, de maneira lógica e formal. Em consonância, Silva e Menezes (2001) argumentam que o êxito de uma pesquisa dependerá do procedimento seguido, do envolvimento do pesquisador com a pesquisa e da sua habilidade em escolher o caminho para atingir os objetivos da pesquisa. Além disso, como bem lembram essas autoras, a pesquisa é processo não totalmente controlável ou previsível, por isso, adotar uma metodologia significa escolher um caminho, que, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa.

Objetivando compreender de forma mais precisa o nosso objeto de estudo, esse trabalho é de natureza exploratória e qualitativa.

Exploratória, considerando que os trabalhos os quais relacionam a aprendizagem organizacional e a formação de gestores ainda são raros na literatura. Os estudos exploratórios constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla, haja vista que, quando o tema é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele,

essa é uma importante ferramenta investigativa (GIL, 1999). Assim, a partir da pesquisa exploratória obtêm-se maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito.

Qualitativa, tendo em vista o nosso propósito de interpretar e atribuir significados aos fenômenos observados. Nessa abordagem, o fenômeno é estudado pelo pesquisador seguindo a perspectiva dos participantes do contexto social analisado, sem que haja preocupação direta com a representatividade numérica, ou seja, a presença do pesquisador na unidade de análise empírica buscando observar comportamentos e captar significados, o que também caracteriza esse tipo de pesquisa (ALVES, 1991; NEVES, 1996; GOLDENBERG, 1997). Ao mesmo tempo, também foram utilizados mecanismos quantitativos de análise, considerando que, na metodologia de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), quantificamos os depoimentos para verificar quantos entrevistados foram necessários para compor a representatividade dos discursos coletivos.

Yin (2005) apregoa a utilização da pesquisa qualitativa quando o pesquisador não possui domínio sobre os eventos observados e o objeto de estudo contempla um fenômeno contemporâneo que acontece em um cenário real. Outros autores, a exemplo de Godoy (1995) e Neves (1996), também apresentam conclusões semelhantes, ao perceberem esse tipo de pesquisa como uma importante ferramenta para a exploração de novos enfoques, na medida em que possibilita o contato direto do pesquisador com a complexidade da situação observada. Silva e Menezes (2001, p.20) assinalam, por sua vez, que na abordagem qualitativa “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Ademais, dentre as principais formas de abordagem qualitativa, destacam-se a pesquisa-ação, a pesquisa histórica, o *focus group*, a etnografia, a *grounded theory* e o estudo de caso (VERGARA, 2005). Objetivando aprofundar “o nosso olhar” para uma situação específica, adotamos o estudo de caso. A seguir, apresentaremos as características desse método e os argumentos que justificam a nossa escolha.

4.2 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO SIMPLES E ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

4.2.1 Estudo de caso simples

Segundo Leonard-Barton (1990 p. 249), o estudo de caso pode ser definido como a “história de um fenômeno passado ou atual baseado em múltiplas fontes de evidências que podem contemplar dados de observação direta, de entrevistas sistemáticas ou ainda de arquivos públicos e privados”.

No entendimento de Yin (2005), a adoção desse método justifica-se diante da necessidade de analisar fenômenos contemporâneos, em contextos nos quais os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, sendo possível realizar observações diretas e entrevistas sistemáticas, compreendendo uma variedade de evidências. Esse autor indica, portanto, o estudo de caso, quando o objetivo da pesquisa é expandir e generalizar teorias, preservando as características significativas dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos (YIN, 2005).

Por sua vez, Godoy (1995) aponta que o estudo de caso permite ao pesquisador analisar as múltiplas dimensões existentes em determinada situação e, por conseguinte, a complexidade presente nelas. Gil (1999) ressalta o aprofundamento e o detalhamento que poderá ser obtido por meio desse método, em relação aos fenômenos estudados. Acrescentando outras contribuições, Goldenberg (1997) aponta que o estudo de caso reúne um número maior de informações detalhadas, visando apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto, possibilitando o aprofundamento da realidade social, não obtida por meio da análise estatística.

Para Laville e Dionne (1999), o estudo de caso representa uma significativa possibilidade de aprofundamento, na medida em que os recursos de pesquisa se concentram no caso analisado. Além disso, ao longo da investigação, o pesquisador possui tempo para adaptar seus instrumentos de coleta, alterar a sua abordagem para explorar melhor elementos imprevistos, precisar detalhes e construir uma compreensão do caso que considere todos esses aspectos.

Em virtude de tudo o que se expressou até aqui, o estudo de caso foi considerado mais adequado a essa pesquisa, tendo em vista que buscamos compreender de maneira aprofundada um processo social: a formação de gestores. Nesse sentido, objetivaremos compreender o “como” e o “por que” esse fenômeno ocorre. O propósito é, partindo do referencial teórico construído, investigar as suas especificidades, obtendo respostas a partir da análise das ações, comportamentos e interações dos atores sociais envolvidos em uma situação real, sem, entretanto, procurar intervir ou controlar tal processo. Dito de outra forma, a partir dessa inquirição empírica, torna-se possível confrontar teoria e realidade (YIN, 2005).

Em relação aos tipos de estudos de caso – simples e múltiplo – elegemos o simples, direcionando a pesquisa a uma única unidade de análise, retratando a sua realidade em particular. Associada ao estudo de caso simples, adotamos a análise do discurso do sujeito coletivo, como será descrito a seguir.

4.2.2 Análise do discurso do sujeito coletivo

Pretendemos, por meio da investigação realizada nesse estudo, analisar como ocorre a formação de gestores na organização pesquisada. Portanto, consideramos imprescindível entender os discursos dos atores sociais envolvidos nesse processo. Para o exame dos depoimentos obtidos, adotamos a metodologia de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvida pelos pesquisadores Fernando Lefèvre, Ana Maria Cavalcanti Lefèvre e Jorge Juarez Vieira na década de 90 e apresentada à comunidade acadêmica em 2000, no livro “*O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*”.

Embora tal metodologia tenha sido construída objetivando, inicialmente, suprir uma necessidade de investigação qualitativa na área das ciências da saúde, a mesma vem sendo adotada por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, os quais buscam técnicas eficazes para o processamento e a expressão de formas coletivas de pensamento (LEFÈVRE ; LEFÈVRE, 2003).

Sob tal perspectiva, privilegiamos o DSC, pois tal método possibilita apreender a fala coletiva de um determinado grupo social – através de questões abertas, sejam elas orais ou escritas – contribuindo assim para “reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julguem necessários para expressar

uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno” (LEFÈVRE ; LEFÈVRE, 2000, p.19). Em outras palavras, a utilização do DSC possibilita a constituição de um sujeito portador do discurso coletivo a partir do processamento das falas dos sujeitos individuais que compõem a amostra entrevistada. Desse modo, torna-se possível “reunir, sob a forma de discursos únicos redigidos com verbos da primeira pessoa, conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes.” (LEFÈVRE ; LEFÈVRE *et al.*, 2009).

Estes conteúdos de mesmo sentido, reunidos num único discurso, por estarem redigidos na primeira pessoa do singular, buscam produzir no leitor um efeito de “coletividade falando”; além disso, dão lugar a um acréscimo de densidade semântica nas representações sociais, fazendo com que uma idéia ou posicionamento dos depoentes apareça de modo “encorpado”, desenvolvido, enriquecido, desdobrado. (LEFÈVRE ; LEFÈVRE *et al.*, 2009, p.1194).

A obtenção de tais expressões coletivas, que compõem o discurso do sujeito coletivo, resulta dos seguintes procedimentos metodológicos: I) seleção dos conteúdos mais relevantes de cada resposta individual; II) associação desses conteúdos, segmentando-os de acordo com o sentido que expressam; III) agrupamento dos depoimentos em categorias; IV) elaboração de um discurso único (redigido na primeira pessoa do singular) para cada um das categorias.

Por sua vez, para que os discursos individuais possam ser categorizados e, posteriormente, analisados e interpretados, resultando numa expressão coletiva, são adotadas quatro figuras metodológicas: I) as expressões-chave; II) as ideias centrais; III) a ancoragem; IV) o discurso do sujeito coletivo (LEFÈVRE ; LEFÈVRE, 2006), caracterizadas a seguir:

- a) **Expressões-chaves (E-ch)**: trechos dos depoimentos reconhecidos como essenciais e transcritos de forma literal. Devem ser sublinhadas pelo pesquisador, pois revelam a essência do depoimento;
- b) **Ideias Centrais (ICs)**: síntese do conteúdo discursivo, que expressa de forma resumida e precisa o sentido dos discursos. A ideia central não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos;
- c) **Ancoragem (ACs)**: manifestação linguística explícita de uma dada teoria ou ideologia ou crença que o autor do discurso expressa e que, na qualidade de uma afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para “enquadrar” uma situação específica;
- d) **Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)**: Discurso síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas expressões-chave que têm a mesma idéia central ou ancoragem.

O discurso do sujeito coletivo, ou seja, a fala que explicita as concepções de uma coletividade representa, dessa forma, “a auto-expressão ou pensamento da opinião coletiva, respeitando-se a dupla condição qualitativa e quantitativa desses, como objetivo” (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2006, p.522). Dito de outra forma, embora essa metodologia se configure essencialmente como qualitativa, sua aplicação também é adequada a pesquisas quantitativas, tendo em vista que o DSC articula os resultados qualitativos (os discursos), bem como, os quantitativos (quantificação do número de depoentes necessários para compor determinado discurso). Sobre essa dupla representatividade, os criadores do DSC argumentam que essa é qualitativa, pois cada opinião coletiva é apresentada sob a forma de um discurso que reflete os diferentes conteúdos e argumentos, os quais resultam em determinada opinião na escala social; e quantitativa, considerando que tal discurso contempla, também, uma expressão numérica, que indica quantos depoimentos foram necessários para compor cada discurso do sujeito coletivo (LEFÉVRE ; LEFÉVRE, 2006).

Convém ressaltar, ainda, que o DSC não se configura como representação social. Por isso, inexistente nessa metodologia o propósito de realizar generalizações quanto aos resultados obtidos – apesar de ser possível utilizando-se a validação estatística adequada – tampouco de fornecer respostas finais para os fenômenos investigados (LEFÉVRE ; LEFÉVRE, 2006). Assim, conforme explicitado anteriormente, a partir do DSC busca-se a “reconstituição de um ser ou entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na primeira pessoa do singular.” (LEFÉVRE ; LEFÉVRE, 2006, p.519).

Apresentados os principais aspectos da estratégia de pesquisa adotada, detalharemos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.3.1 Unidade de análise empírica

Visando a delimitação da unidade de análise empírica, estabelecemos alguns critérios considerados relevantes para que, por meio da investigação, pudessemos responder nosso problema de pesquisa. Assim, buscamos uma organização que:

- a) atuasse em um segmento estratégico na cadeia produtiva global, justificando assim o seu posicionamento enquanto um importante setor econômico, o que agrega maior relevância à pesquisa;
- b) apresentasse processos organizacionais que favoreçam a geração da aprendizagem, constituindo-se como um campo fértil para investigação;
- c) possuisse uma atuação consolidada, com tempo de mercado superior a cinco anos, possibilitando assim, a obtenção de informações mais consistentes.

De acordo com esses requisitos, elegemos como unidade de análise empírica uma organização de grande porte, com atuação no segmento petroquímico, inclusive em outros países: a Braskem.

Fundada em agosto de 2002, a partir da integração dos ativos petroquímicos dos grupos Odebrecht e Mariani com os da Copene Petroquímica do Nordeste S.A, a Braskem tornou-se a primeira petroquímica integrada do país, reunindo operações da primeira geração (matérias-primas básicas como eteno, propeno e cloro) e da segunda geração (resinas termoplásticas) da cadeia produtiva do plástico em uma única empresa, o que lhe confere, no momento atual, diferenciais competitivos em termos de escalas de produção e eficiência operacional. Seguindo uma orientação de expansão em 2010, após a incorporação de plantas petroquímicas no sudeste, a organização anunciou as aquisições da brasileira Quattor e da americana Sunoco *Chemicals*, criando a Braskem América e ampliando para 29 suas unidades industriais, sendo 26 no Brasil (Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul), além de três outras bases nos Estados Unidos, onde também conta com mais um Centro de Tecnologia e Inovação. Atualmente, a Braskem produz mais de 15 milhões de toneladas/ano de resinas termoplásticas, além de outros produtos petroquímicos e conta com aproximadamente sete mil e oitocentos profissionais.

Tal escolha se fundamentou também na percepção de que o contexto adotado nos permitiria apreender informações e elementos relevantes à investigação, por se tratar de uma organização que apresenta, dentre as suas características, a preocupação com a formação e o desenvolvimento dos seus profissionais – principalmente nos níveis gerenciais – como forma de sustentar suas vantagens competitivas em um mercado no qual a concorrência é crescente. Em outras palavras, presumimos que a estrutura e a cultura organizacional da empresa propiciam a aprendizagem organizacional, por meio do estímulo à qualificação dos seus

integrantes e, ainda, por meio das suas dinâmicas de trabalho, baseadas nas interações sócio-práticas.

4.3.2 Planejamento da pesquisa empírica

Visando apresentar os objetivos da investigação científica à organização selecionada, bem como, obter a autorização para sua realização, contatamos a sua Direção com antecedência de 90 dias, inicialmente via e-mail, no qual nos apresentamos, expressando objetivamente o nosso propósito.

Após retorno positivo da mesma, tivemos uma reunião com o Quadro Gerencial, na qual foram apresentados dados referentes ao estudo, contemplando informações sobre a problemática, objetivos e justificativa, além de documentos, como a Carta de Apresentação da Mestranda enviada pela Universidade Salvador (Anexo 1) e a Solicitação de Autorização da Pesquisa (APÊNDICE A).

Iniciando os trabalhos, agendamos um encontro preliminar com a Gerência de Serviços Compartilhados. Buscamos, por meio do Questionário de Levantamento de Dados (APÊNDICE, B), obter informações elementares acerca da organização: histórico, área de atuação, estrutura e cultura organizacional, modelos de gestão, número de funcionários, produtos etc. Nessa ocasião, ficou estabelecido o representante da empresa que atuaria como facilitador interno da pesquisa, responsável por atender às nossas demandas relacionadas à coleta do material empírico (contato com os entrevistados, acesso aos documentos e registros internos, participação em reuniões e eventos visando à observação *in loco*, dentre outros).

Dando prosseguimento, solicitamos à empresa que nos apresentasse: I) os programas ou atividades – formais ou informais – que, direta ou indiretamente promovessem a formação e o desenvolvimento dos seus gestores e II) a relação de gestores participantes desses programas ou atividades que poderiam ser entrevistados ou observados em suas dinâmicas de trabalho. O objetivo era identificar elementos que contribuíssem para um entendimento mais apurado do nosso objeto de estudo.

4.3.3 Coleta do material empírico

A busca do material empírico representa uma importante etapa do processo investigatório, tendo em vista que os dados e informações coletados constituem a provisão de base dos trabalhos de pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). Quando se trata do estudo de caso, o processo de coleta de dados representa uma maior complexidade, na medida em que tal processo transcorre em situações reais, nas quais existirão aspectos que não podem ser controlados pelo pesquisador. Nesse sentido, ao adotar esse método, é necessário integrar os acontecimentos cotidianos do contexto investigado às necessidades do plano traçado para a coleta de dados. Isso requer procedimentos de campo explícitos e bem planejados (YIN, 2005).

Conforme ressalta Yin (2005), dentre as principais fontes de coletas de dados existentes para que se obtenha as evidências em um estudo de caso, estão: I) documentos, II) registros em arquivos, III) entrevistas, IV) observações diretas, V) observações participantes e VI) artefatos físicos. Além dessas fontes, o referido autor preconiza que alguns princípios podem ser considerados para que se agregue mais qualidade à investigação. São eles: a integração de várias fontes de evidências que convergem em relação a um mesmo conjunto de descobertas; a realização de um encadeamento dessas evidências, ou seja, a correlação entre as questões propostas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou e, ainda, a criação de um banco de dados para o estudo de caso (YIN, 2005).

Foi sob tal perspectiva investigatória que direcionamos a nossa pesquisa. Para tanto, a coleta de dados se estruturou a partir da utilização integrada das seguintes fontes: análise de documentos e registros, entrevistas semi-estruturadas e observações diretas. A seguir, apresentamos as principais especificidades de cada uma dessas fontes, bem como, a nossa justificativa pela adoção de tais opções metodológicas.

4.3.3.1 Análise de documentos e registros

Na concepção de Gil (1996), a análise de documentações pode proporcionar ao pesquisador dados bastante significativos, considerando que tais fontes: I) possibilitam o conhecimento do passado, oferecendo assim um entendimento mais objetivo da realidade analisada; II) permitem a investigação de processos de mudança social e cultural, na medida em que a partir da dessa análise, é possível detectar tais transformações; III) possibilitam a obtenção de dados com menor custo, tendo em vista que não demandam seleção de amostras com tamanho adequado, nem a elaboração de instrumentos de coletas mais complexos; IV)

favorecem a obtenção de dados sem qualquer constrangimento dos indivíduos envolvidos, considerando que, em alguns tipos de pesquisa, torna-se mais complexo adquirir respostas por meio das pessoas, que podem se negar a participar (GIL, 1999).

Por sua vez, Yin (2005) argumenta que, à exceção de investigações cujo objeto de estudo seja sociedades que não adotavam a escrita, as fontes documentais são muito relevantes para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112). Além disso, esse autor destaca outras vantagens da análise de documentos e registros: são fontes estáveis (podem ser revisadas por diversas vezes); exatas (contemplam nomes, referências e detalhes exatos de determinado evento) e apresentam ampla cobertura (podem abarcar longos períodos de tempo).

Cientes das vantagens de tais fontes na coleta de dados, justificamos a nossa opção por verificar documentos e registros que consideramos necessários para a compreensão do objetivo de estudo.

Foram analisados documentos referentes à Tecnologia Empresarial Odebrecht, (TEO) principal acionista e fundadora da Braskem, cujos conteúdos revelaram dimensões da cultura organizacional da empresa e do processo de formação de gestores: I) concepções filosóficas e princípios fundamentais da organização; II) identificação, formação e integração de novos líderes; III) plano de ação do líder; IV) prática de delegação planejada; V) comunicabilidade e relacionamento interpessoal; VI) comunicação e ação; e VI) educação pelo trabalho.

Ressaltamos que tal análise transcorreu em conjunto com a interpretação de dados obtidos a partir das demais fontes (entrevistas semi-estruturadas e observações diretas). Assim, tornou-se possível estruturar a investigação de maneira sistêmica e integrada.

4.3.3.2 Entrevistas semi-estruturadas

Gil (1999) define a entrevista como uma interação social, pois, na relação que se estabelece com os entrevistados, o pesquisador busca os dados e informações que interessam à sua investigação. Para o autor, a entrevista caracteriza-se como um diálogo assimétrico, no qual uma das partes visa coletar dados, enquanto a outra representa a fonte de informações. Nesse sentido, a sua utilização permite a obtenção de conteúdos referentes aos mais variados

aspectos da realidade, sendo, portanto, uma eficiente técnica para a análise de determinado fenômeno com profundidade (GIL, 1999). O referido autor assinala, ainda, algumas vantagens da entrevista, quando comparada a outros métodos: I) favorece a obtenção de um grande número de respostas, considerando que é mais fácil deixar de responder a um questionário, por exemplo, que negar-se a ser entrevistado; II) permite uma maior flexibilidade, tendo em vista que o entrevistador pode adaptar-se mais facilmente às características dos entrevistados e ao contexto da entrevista, inclusive, esclarecendo eventuais dúvidas ou reforçando questões as quais considera mais relevantes à compreensão do fenômeno investigado; III) possibilita captar as expressões corporais dos entrevistados, tom de voz, ênfase nas respostas e outras reações que possam representar elementos significativos à interpretação das informações obtidas.

Demonstrando entendimento semelhante, Yin (2005) afirma que as entrevistas são uma das mais importantes fontes para o estudo de caso, posto que as evidências obtidas por meio delas, são essenciais para a interpretação de determinadas situações. A entrevista semi-estruturada, que adotamos nessa pesquisa, caracteriza-se por focalizar uma determinada questão sobre a qual se elabora um roteiro com perguntas principais, complementadas por outros questionamentos que podem emergir no decorrer da entrevista. Desse modo, existe uma maior flexibilidade, visto que as respostas não estão condicionadas a alternativas padronizadas e limitantes (MANZINI, 1991). Essa modalidade possibilita, além da descrição dos fenômenos sociais, a sua explicação e a compreensão de sua totalidade, haja vista a “presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Embora as entrevistas semi-estruturadas tenham transcorrido de modo espontâneo e informal visando obter o máximo de informações dos entrevistados, um aspecto considerado referiu-se à construção do Protocolo de Entrevistas Semi-estruturadas (APÊNDICE C), ou seja, um roteiro de questões devidamente validado pelo orientador da pesquisa e baseado no Modelo Analítico apresentado a seguir. Por meio deste, buscamos investigar as estratégias de aquisição e desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias aos gestores para que desempenhem plenamente as suas funções, considerando tanto os contextos informais, nos quais a aprendizagem é marcadamente sócio-prática, quanto nos contextos formais, nos quais os gestores aprendem sob uma perspectiva individual-cognitivista.

Quadro 8 – Modelo Analítico

DIMENSÕES DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
O QUE SE APRENDE AO SER GESTOR	COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS
COMO SE APRENDE A SER GESTOR	PERSPECTIVA INDIVIDUAL-COGNITIVISTA
	PERSPECTIVA SÓCIO-PRÁTICA
EM QUAIS LOCAIS SE APRENDE A SER GESTOR	CONTEXTOS FORMAIS
	CONTEXTOS INFORMAIS

Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

Convém ressaltar que todos os depoimentos obtidos a partir das entrevistas foram gravados; considerando que tais registros possibilitam uma “expressão mais acurada de qualquer entrevista” (YIN, 2005, p. 119). Antes, porém, todos os entrevistados receberam um Termo de Confidencialidade referente ao tratamento dos dados e informações fornecidas (APÊNDICE D). Além disso, os respondentes consentiram a realização da entrevista por meio da Declaração de Concordância da Entrevista (APÊNDICE E). Essa contempla a autorização de todos quanto ao conteúdo e propósito do estudo realizado.

No que tange ao tamanho da amostra para pesquisas com DSC, não existe um número mínimo necessário. Desse modo, em pesquisas que não visam generalizações, são sugeridas entre dez a vinte entrevistas para construção de um DSC (LEFÈVRE ; LEFÈVRE, 2000). Com base nisso, foram realizadas entrevistas com doze gestores da Área de Serviços Compartilhados da Braskem nas próprias dependências da organização – a maioria, no ambiente de trabalho dos próprios entrevistados – o que conferiu maior conforto psicológico para que os mesmos apresentassem as suas interpretações sobre o fenômeno investigado ou até mesmo sugerissem outras fontes a partir das quais foi possível levantar novas informações.

As entrevistas transcorreram entre os meses de maio e julho de 2011, com aproximadamente 1 (uma) hora de duração, cada.

Em concordância com os entendimentos de Yin (2005), segundo os quais a utilização de variadas fontes contribui substancialmente para ampliar a qualidade das análises realizadas em um estudo de caso; além das entrevistas, buscamos perceber outras evidências (comportamentos ou condições ambientais) relevantes à compreensão do nosso objeto de investigação, por meio da técnica de observação direta, conforme explicitado posteriormente.

4.3.3.2.1 Perfil dos entrevistados

As informações complementares presentes nos instrumentos de coleta permitiram levantar algumas informações acerca dos doze respondentes da pesquisa. A maioria é do gênero masculino (66,7%), sendo 33,3% dos respondentes do gênero feminino. Quanto ao nível de escolaridade, 100% dos entrevistados possuem nível superior completo e especialização. Em termos da atuação em níveis de gestão, 75% dos respondentes possuem experiência superior a quinze anos e os 25% restantes atuam como gestores em média, há dez anos. Com relação ao tempo de serviço, 88,3% trabalham na empresa há mais de dez anos e os demais 16,7% pertencem ao quadro funcional em tempo inferior ao citado. A seguir, apresentamos as áreas de atuação e principais processos sob a responsabilidade dos gestores entrevistados.

Quadro 9 – Área de Atuação dos Gestores Entrevistados

ÁREA	PRINCIPAIS PROCESSOS
Administração de Pessoas	Admissão, demissão e movimentação de colaboradores, alteração da estrutura organizacional, controle de férias de frequência, folha de pagamento, remuneração e benefícios, atendimento de RH.
Administração de Contencioso Trabalhista	Gestão do contencioso trabalhista.
Apoio a Negócios Internacionais	Suporte gerencial a novas unidades de negócios internacionais.
Contencioso Tributário	Gestão do contencioso tributário e atividades de suporte fiscal.
Central de Atendimento	Atendimento a integrantes, fornecedores e clientes.
Documentação	Registro de novos negócios, tratamento documental de engenharia.

ÁREA	PRINCIPAIS PROCESSOS
Contabilidade	Contabilidade tradicional, contabilidade de custos, administração de ativos fixos, atendimento a auditoria interna, externa e fiscalização, conciliação e atendimento contábil.
Fiscal e Cadastro	Gerenciamento de obrigações e impostos diretos e indiretos; cadastro de materiais e fornecedores.
Financeiro	Contas a pagar e recebimentos fiscais, tesouraria, contas a receber nacional e internacional, serviços de apoio, serviços financeiros diversos.
Pessoas e Organização	Seleção, formação e qualificação de pessoas.
Planejamento	Gestão de processos e indicadores, acompanhamento de custos, gestão de novas demandas.

Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

4.3.3.3 Observação direta

Segundo Yin (2005), a observação direta constitui uma significativa fonte de evidências em um estudo de caso, na medida em que possibilita a análise de comportamentos ou situações relevantes para a compreensão do fenômeno investigado, fornecendo informações adicionais sobre o que está sendo estudado. Apresentando entendimento convergente, Gil (1996) argumenta que tal técnica é fundamental à pesquisa, pois possibilita a observação de situações reais sem qualquer intermediação; desse modo, a subjetividade que permeia todo processo de investigação social pode ser minimizada.

Laville e Dionne (1999) afirmam que a observação revela-se uma privilegiada forma de contato com a realidade, entretanto, para que seja qualificada como científica, “precisa ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço precisa ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade.” (LAVILLE ; DIONNE, 1999 p. 176).

Sob tal perspectiva, ao optar pela utilização da observação direta como fonte de coleta de dados, elaboramos um Protocolo de Observação (APÊNDICE F), visando avaliar a incidência de determinados tipos de comportamentos que resultaram em evidências relevantes ao estudo. Tais observações transcorreram no mesmo período de realização das entrevistas e foram registradas no momento em que eram percebidas, em um caderno de campo. Dessa

forma, foi possível uma compreensão mais apurada do fenômeno, a partir da observação do seu próprio contexto, contemplando o ambiente físico (layout e instalações físicas da organização) e os aspectos sociais (relações sócio-interacionais entre os gestores). Tais observações propiciaram importantes elementos que foram confrontados com os dados obtidos na análise documental e, principalmente, das entrevistas.

4.3.3.4 Análise do material empírico

Finalizada a pesquisa empírica, todas as informações provenientes das entrevistas e das observações diretas foram cuidadosamente transcritas – visando conferir fidedignidade às falas – e devidamente catalogadas em arquivos digitais, separados em pastas as quais denominamos de “Entrevistas” e “Pesquisas de Campo”.

Em seguida, os depoimentos obtidos a partir da entrevista semi-estruturada, contemplando as duas dimensões propostas no Analítico, foram tabulados seguindo a metodologia DSC (Discurso do Sujeito Coletivo). A partir dos depoimentos individuais, foram obtidos os DSCs referentes a cada dimensão analisada. Para tanto, utilizamos o software Microsoft Excel e cumprimos os seguintes procedimentos:

- a) seleção das Expressões-Chave (E-Ch) de cada depoimento, visando obter o que havia de essencial nos discursos;
- b) reconhecimento da Ideia Central (IC) de cada uma das expressões-chave selecionadas anteriormente. Após o mapeamento das ideias centrais similares ou complementares, essas foram separadas em grupos, que identificamos a partir de letras do alfabeto. Exemplo: IC-A, IC-B, IC-C, etc;
- c) reunião das expressões-chave, relacionadas às ideias centrais similares ou complementares, em um discurso síntese, que constitui o discurso do sujeito coletivo (DSC).

Conforme estabelecido na metodologia DSC, para que obtivéssemos discursos sociais coletivos que apresentassem um encadeamento lógico, além de uma estrutura sequencial devidamente fundamentada e objetiva, revisamos alguns trechos dos depoimentos individuais, suprimindo dados irrelevantes à pesquisa (nomes próprios, situações específicas

etc) e inserindo elementos textuais (artigos, conjunções, pronomes etc), sem, no entanto, alterar o seu conteúdo original.

A análise do material empírico representou uma etapa estratégica para o estudo, considerando que, nessa fase, estabelecemos a relação entre a revisão de literatura e as informações obtidas na pesquisa empírica, resultando assim, em um conjunto de elementos que forneceram importantes subsídios para a compreensão do fenômeno investigado.

4.3.3.5 Período da etapa empírico-analítica

A coleta dos dados, transcrição e análise do material empírico transcorreram entre os meses de maio e julho de 2011, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 10 - Fases da Pesquisa Empírica

FASE		MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
FASE 1	Coleta de dados				
FASE 2	Transcrição das entrevistas				
FASE 3	Análise e interpretação dos dados				

Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

Objetivando responder ao nosso problema de pesquisa, a seção seguinte contempla a apresentação e análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa empírica.

SEÇÃO 5: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

- O CASO BRASKEM

Penso noventa e nove vezes e nada descubro; deixo de pensar, mergulho em profundo silêncio
- e eis que a verdade se me revela. (Albert Einstein)

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Trataremos, nesta seção, da apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os gestores da Área de Serviços Compartilhados da Braskem.

Conforme descrito na Metodologia da Pesquisa, considerando as dimensões propostas no Modelo Analítico e objetivando organizar os dados coletados, realizamos, primeiramente, a análise exaustiva de todas as entrevistas isoladamente, isto é, questão por questão, buscando as expressões-chave (E-ch) de cada depoimento. Em seguida, empreendemos a identificação da ideia central (IC) de cada uma das expressões-chave selecionadas e, finalmente, procedemos à reunião das expressões-chave relacionadas às ideias centrais similares ou complementares, formando assim, o discurso do sujeito coletivo (DSC).

Em um segundo momento, apresentamos os DSCs construídos e algumas considerações por IC. Ao final, analisamos os resultados, com base na revisão de literatura sobre a aprendizagem organizacional e o processo formação de gerencial.

5.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1.1 Dados quantitativos

Por meio do tratamento quantitativo do material coletado expressamos o número (Frequência Absoluta - N) e o percentual (Frequência Relativa - %) dos entrevistados que contribuíram com os seus depoimentos para compor as Ideias Centrais (ICs) dos discursos do sujeito coletivo (DSCs). Nesse sentido, após a demonstração das ICs identificadas para cada uma das dimensões, apresentamos, por meio de tabelas e gráficos, os resultados numéricos.

5.1.2 Dados Qualitativos

Foram identificadas diferentes ideias centrais (ICs) para cada uma das dimensões de análise pesquisadas. Desse modo, para melhor apresentar as ICs encontradas e os DSCs construídos, tratamos tais dimensões separadamente, conforme delimitado abaixo:

Dimensão de Análise I: o que se aprende ao ser gestor;

Dimensão de Análise II: como se aprende a ser gestor;

Dimensão de Análise III: em quais locais se aprende a ser gestor.

5.2 DIMENSÕES DE ANÁLISE

5.2.1 Dimensão de análise I: o que se aprende ao ser gestor

Conforme demonstrado no Quadro 12, foram identificadas as seguintes ICs, quando pesquisamos “o que se aprende ao ser gestor”.

Quadro 11 - ICs – O que se aprende ao ser gestor

Dimensão de Análise	Categoria	Ideia Central
O QUE SE APRENDE AO SER GESTOR	IC-A	Direcionar estratégias organizacionais
	IC-B	Formar pessoas
	IC- C	Delegar responsabilidades e monitorar resultados
	IC-D	Coordenar pessoas e processos de trabalho
	IC-E	Facilitar e apoiar esforços coletivos
	IC-F	Inovar métodos e processos produtivos
	IC-G	Negociar e influenciar
	IC- H	Implementar e executar processos

Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

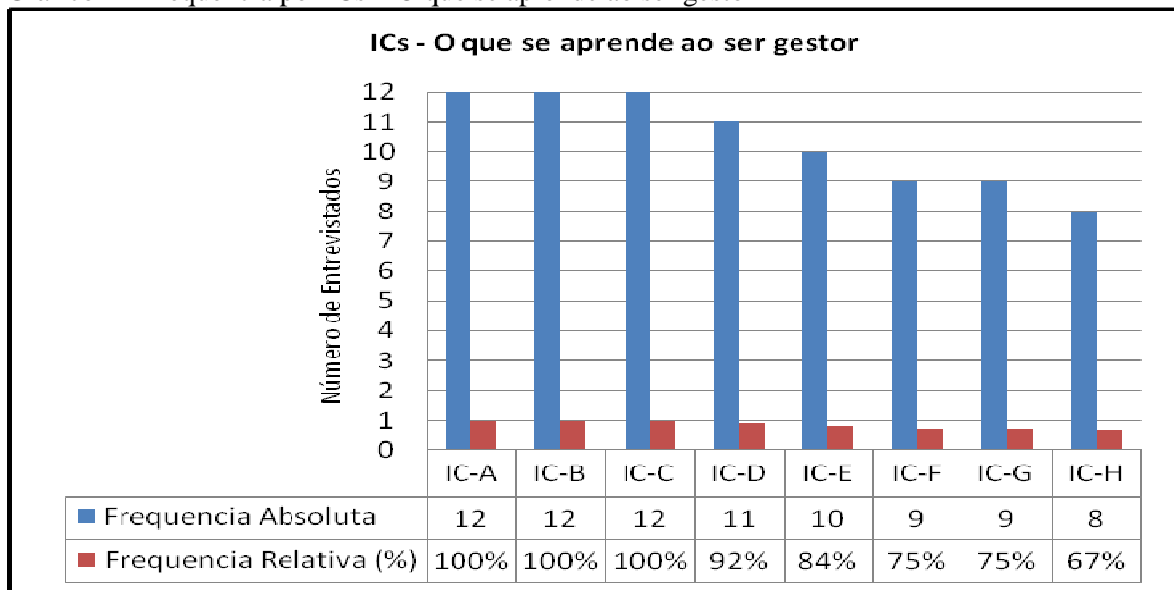
No que tange aos dados quantitativos, para a composição das ICs, temos:

Tabela 1 - Frequência por ICs – O que se aprende ao ser gestor

Categoria	Ideia Central	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
IC-A	Direcionar estratégias organizacionais	12	100%
IC-B	Formar pessoas	12	100%
IC- C	Delegar responsabilidades e monitorar resultados	12	100%
IC-D	Coordenar pessoas e processos de trabalho	11	92%
IC-E	Facilitar e apoiar esforços coletivos	10	84%
IC-F	Inovar métodos e processos produtivos	09	75%
IC-G	Negociar e influenciar	09	75%
IC- H	Implementar e executar processos	08	67%

Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

Gráfico 1 - Frequência por ICs – O que se aprende ao ser gestor



Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

Apresentamos a seguir, os DSCs obtidos a partir das entrevistas realizadas, os quais expressam o pensamento coletivo dos gestores entrevistados acerca da **Dimensão de Análise I: o que se aprende ao ser gestor.**

Quadro 12 - IC-A

Ideia Central
<i>Direcionar estratégias organizacionais</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
A atuação como gestor requer a capacidade de dirigir, pois, precisamos direcionar continuamente as pessoas e os processos da nossa área para que os objetivos organizacionais sejam alcançados. Acredito que esse aprendizado é muito enfatizado aqui na empresa, e é uma competência essencial para o gerente. Dessa forma, ele assimila as estratégias traçadas pela organização e as transforma nos objetivos e metas da sua área, para isso, precisa estabelecer os recursos necessários, alocar as pessoas certas para cada projeto e acompanhar os resultados. Aprendemos a dirigir a todo o momento, mesmo quando não se percebe conscientemente, por que a necessidade de gerir de forma diretiva, sendo uma referência para a sua área é obrigação do gerente; ele precisa conduzir a sua equipe, atuar na tomada de decisão e estabelecer a direção a ser seguida para obter os resultados esperados.

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Observamos, a partir do DSC referenciado no Quadro 12, que as competências relacionadas ao direcionamento das estratégias organizacionais são citadas pelos entrevistados como aquelas desenvolvidas na atuação enquanto gestores. Revelam então, consonância com os entendimentos de Fayol (1990), quando apregoa que o papel do gestor envolve, dentre outras ações, a de dirigir processos e pessoas, de acordo com as diretrizes organizacionais. Tais discursos refletem, também, a compreensão de Mintzberg (1986) e Quinn *et al.* (2005), tendo em vista que, para esses teóricos, a função gerencial contempla, dentre outras, a de líder ou diretor, ou seja, aquele que fornece o direcionamento de processos, para o alcance dos objetivos traçados pela empresa.

Quadro 13 - IC-B

Ideia Central
<i>Formar pessoas</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
<p>Para que possamos obter produtividade, é necessário estar muito próximo da equipe, incentivando, identificando as dificuldades e potencialidades e delegando responsabilidades. Nessa trajetória, desenvolvemos a capacidade de formar pessoas. Acredito que aprendemos essa competência na medida em que adotamos uma postura de orientação e aconselhamento, investindo no crescimento dos integrantes da nossa área. Percebo que a partir dessa relação de proximidade, de pensar no desenvolvimento das pessoas - como a empresa espera de nós - somos vistos como mentores. Ainda que não seja uma prática formal, essa preocupação com o desenvolvimento profissional das pessoas contribui muito para que atuemos como mentores. Faz parte do nosso papel, sobretudo, atuar como líderes educadores, estabelecendo um clima de confiança, amizade e lealdade, e não de coerção. Creio que dessa forma, é possível realmente formar uma equipe realmente comprometida que trabalhe em parceria.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Percebemos, no DSC apresentado no Quadro 13, que o exercício da função gerencial resulta no aprendizado de competências relativas à formação de pessoas. Os entrevistados sinalizaram que, embora a mentoria não seja uma prática institucionalizada na organização, as suas ações junto às equipes são continuamente direcionadas ao desenvolvimento das pessoas, a partir do estabelecimento de uma relação de confiança e aconselhamento quanto aos objetivos e a trajetória profissional. Esse aspecto reflete as contribuições teóricas de Quinn *et al.* (2005), os quais, conforme vimos na seção teórica sobre o processo de formação gerencial, defendem que entre os papéis gerenciais está o de mentor, ou seja, aquele que se dedica ao desenvolvimento das pessoas mediante a orientação e o aconselhamento.

Quadro 14 - IC-C

Ideia Central
<i>Delegar responsabilidades e monitorar resultados</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
<p>Como gestores, precisamos acompanhar se os objetivos estabelecidos para cada um dos integrantes da nossa equipe serão alcançados ao final de cada processo. Para isso, a empresa possui um sistema denominado de Programa de Ação, em que cada integrante define juntamente com o seu gestor o seu Plano de Ação, isto é, os seus objetivos durante o ano. Aprendemos com isso, a monitorar resultados, acompanhando o processo de trabalho sistematicamente, por meio de reuniões e <i>feedbacks</i> periódicos. Como esse monitoramento é mais voltado para os fins do que para os meios, desenvolvemos outra competência muito valorizada pela empresa: a capacidade de delegar, ou seja, de transferir para o liderado a responsabilidade por sua atuação e dar autonomia para que obtenha os resultados pactuados. Isso nem sempre é fácil, pois precisamos exercitar uma gestão descentralizada e que confira autonomia para as pessoas. Esse tem sido um aprendizado muito importante para o nosso desenvolvimento enquanto gerentes, pois nos dá oportunidade de gerir a partir da delegação planejada, seguindo o princípio da confiança no homem, ou seja, a certeza de que a sua equipe está apta e comprometida com o trabalho a ser desenvolvido.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

O DSC apresentado no Quadro 14 revela que os gestores aprendem a atuar priorizando a delegação de responsabilidades e o monitoramento dos resultados obtidos por sua equipe, apoiados pelo Programa de Ação. Tal ferramenta organizacional propicia, segundo os respondentes, o estabelecimento de objetivos e metas para todos os integrantes da empresa, anualmente. Ao longo desse período, é realizado o acompanhamento dos resultados obtidos. Observamos que as competências relacionadas ao monitoramento, desenvolvidas pelos gerentes na organização, refletem os entendimentos de Quinn *et al.* (2005), ao afirmarem que a função gerencial envolve a atuação enquanto monitor. Entretanto, enquanto tais autores compreendem o monitoramento como o processo de verificação das atividades a serem cumpridas pelas pessoas, percebemos que na empresa analisada essa ação volta-se para o acompanhamento dos resultados, ou seja, direciona-se mais para os fins do que para os meios.

Quadro 15 - IC-D

Ideia Central
<i>Coordenar pessoas e processos</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
<p>Acredito que, quando um profissional inicia a sua carreira como gestor, um dos principais aprendizados que adquire é a capacidade de coordenação, pois a sua atuação pressupõe coordenar pessoas e processos, para que os resultados da sua área sejam alcançados. Na empresa, esse aprendizado é muito enfatizado. Somos vistos como “donos do negócio”, totalmente responsáveis pela nossa área. Precisamos, portanto, desenvolver a habilidade de estruturar o processo produtivo, gerenciando as pessoas e administrando os recursos necessários de acordo com as diretrizes organizacionais.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

O DSC apresentado no Quadro 15 demonstra que os gestores adquirem e desenvolvem competências relativas à coordenação no exercício da função gerencial, principalmente, por serem vistos pela direção da empresa como os principais responsáveis pelas suas áreas respondendo. Respondem, efetivamente, por todas as pessoas e processos sob a sua gestão. Com base nesses relatos, podemos constatar que, ao serem tratados como “donos do negócio” e, portanto, possuírem elevada autonomia na tomada de decisão, esses gestores aprendem a coordenar. Tais revelações corroboram com os constructos de Fayol (1990), ao destacar a função administrativa de organizar, referindo-se ao processo de designar tarefas, direcionar recursos e coordenar atividades; de Mintzberg (1986), ao abordar o papel gerencial de alocador de recursos, citando a ação de distribuir recursos em função de objetivos organizacionais e, ainda, de Quinn *et al.* (2005), ao destacarem a atuação do gerente enquanto coordenador, responsável por fornecer sustentação ao sistema organizacional e coordenar a execução de tarefas (QUINN *et al.*, 2005).

Quadro 16 - IC-E

Ideia Central
<i>Facilitar e apoiar esforços coletivos</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
Em nossas vivências como gerentes, aprendemos a ser facilitadores, pois, para que o processo produtivo possa transcorrer com eficiência e eficácia, os problemas enfrentados no dia-a-dia precisam ser solucionados rapidamente. Desse modo desenvolvemos muito a capacidade de administrar conflitos, encontrar soluções alternativas e apoiar aqueles processos mais críticos, para que, ao final, possamos cumprir os nossos prazos mantendo a qualidade dos serviços prestados. Na Braskem, aprendemos que o seu papel torna-se nulo se não estiver a serviço de objetivos coletivos; assim, é necessário entender que existe uma interdependência entre todos, não adiantando estar preocupado apenas com o seu resultado individual. Então, ao longo da nossa trajetória na empresa, aprendemos a criar sinergia entre as nossas áreas e as demais, buscando trabalhar sempre em equipe, de forma colaborativa, justamente por sabermos que os objetivos são comuns a todos.

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

No DSC demonstrado no Quadro 16 notamos que a atuação enquanto facilitador corresponde a outro aprendizado vivenciado pelos entrevistados. Segundo os relatos, os processos de trabalhos da empresa implicam na constante integração e interação entre os colaboradores. Nesse sentido, percebemos uma relação de interdependência que requer dos gestores um perfil direcionado para o apoio contínuo a sua equipe, pares e superiores. Essa atuação reflete a compreensão de Quinn *et al.* (2005), ao ressaltarem a função gerencial de Facilitador, isto é, aquele que incita esforços coletivos, propiciando a coesão da equipe por meio da resolução de conflitos e os entendimentos de Teal (1998), quando afirma que a função gerencial compreende um relacionamento transacional formado por inúmeras interações humanas, visto que, no exercício do seu papel, o gestor mobiliza e direciona esforços visando alcançar os objetivos esperados. Conforme visto na seção teórica acerca do processo de formação de gestores, Mintzberg (1986) também trata de papéis gerenciais que se assemelham à atuação do facilitador, a exemplo do elemento de ligação, disseminador e solucionador de conflitos.

Quadro 17 - IC-F

Ideia Central
<i>Inovar métodos e processos produtivos</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
<p>Aprendemos a atuar com criatividade e pensar em novas soluções a todo o momento, tendo que fazer mais com menos, pensando em como melhorar os processos de forma mais eficiente e menos onerosa. Esse é um aprendizado fundamental, pois a própria visão da empresa para 2020, “ser a líder da química sustentável, inovando para melhor servir às pessoas” já reflete a necessidade de inovação, principalmente por que os níveis de concorrência no setor exigem cada vez mais competitividade. Então, atuar de maneira inovadora passa a ser uma condição para que possamos aperfeiçoar nossos processos internos, contribuindo para que os serviços prestados pela empresa assegurem essa liderança no mercado.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

O aprendizado quanto ao exercício da inovação é concebido, conforme demonstrado no DSC do Quadro 17, como imprescindível para o crescimento da empresa. Observamos, dessa forma, o contínuo estímulo à criação de novas soluções no contexto organizacional. Tal busca pela inovação e a valorização da criatividade materializam os entendimentos de Shaw e Perkins (1994), ao advogarem que a experimentação é essencial para que a organização enfrente os desafios criados por um ambiente externo cada vez mais complexo. Além disso, a função gerencial de Inovador é ressaltada por Quinn *et al.* (2005) ao considerarem que o gestor atua na identificação de tendências, projetando mudanças e, ainda, por Mintzberg (1986), ao abordar o papel gerencial do Empreendedor, em que o gerente identifica oportunidades que potencializem o desenvolvimento organizacional.

Quadro 18 - IC-G

Ideia Central
<i>Negociar e Influenciar</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
<p>A atuação numa função gerencial nos possibilita o aprendizado da negociação, pois vivenciamos situações em que a habilidade de influenciar por meio da argumentação é muito requerida. Como gestores, precisamos ser eloquentes e objetivos em nossos acordos, seja com a nossa equipe, pares ou superiores. Por isso, percebemos a negociação como uma oportunidade de desenvolver e fortalecer relacionamentos, principalmente por que em qualquer acordo firmado precisamos realizar as nossas entregas, cumprir com o prometido. Acredito que seja</p>

muito uma questão de aprender a conquistar uma credibilidade junto aos demais, sem querer apenas obter vantagens. O nosso desenvolvimento na empresa é baseado nesses princípios.

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Verificamos, por meio do DSC ilustrado no Quadro 18, que a atuação gerencial propicia a aquisição e aprimoramento de competências referente à negociação, ou seja, conforme os depoimentos dos entrevistados, a vivência enquanto gerente fomenta o aprendizado da competência de influenciar pessoas, mediante as negociações que envolvem projetos, recursos e prazos. Tal revelação confirma tanto as concepções de Mintzberg (1986) quanto de Quinn *et al.* (2005), no instante em que estabelecem o papel gerencial do negociador, no qual o gestor participa de negociações, utilizando-se da sua astúcia e capacidade de persuasão.

Quadro 19 - IC-H

Ideia Central
<i>Implementar e executar processos</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
<p>Acredito que todo gestor, ainda que possua uma equipe capacitada, precisa estar tecnicamente preparado para executar processos, pois, se ele não sabe como produzir, dificilmente saberá orientar sua equipe para que lhe entregue os resultados esperados. Principalmente num momento como esse, em pleno processo de expansão e internacionalização, em que as demandas são diversas e é preciso “fazer acontecer”. A vivência como gestor permite o aprendizado do processo produtivo e a execução de tarefas inerentes à nossa função. Desse modo, vamos aperfeiçoando as competências técnicas e, ainda que não executemos diretamente os fluxos da sua área, teremos o entendimento do processo produtivo como um todo.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Observamos no DSC apresentado no Quadro 19 que os entrevistados sinalizaram o aprendizado de competências relacionadas à implementação e execução de processos de trabalho. Tais relatos demonstram que os gestores percebem a sua atuação não somente em termos de direção ou coordenação, mas, também, voltada à execução direta de algumas atividades, como forma de compreender mais profundamente os fluxos de trabalho da sua área. Esses discursos corroboram com a visão de Quinn *et al.* (2005), ao ressaltarem a atuação do gerente como produtor, aquele que se orienta para a execução das tarefas, participando efetivamente dos processos de trabalho da sua área.

Convém destacar a identificação de duas ICs relacionadas à Dimensão “**o que se aprende a ser gestor**”, cujos respectivos DSCs não foram construídos devido à baixa representatividade com que apareceram nos relatos dos entrevistados. Foram elas:

Tabela 2 - ICs – O que se aprende ao ser gestor

Categoria	Ideia Central	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
IC-I	Resolver imprevistos	03	34%
IC-J	Administrar conflitos de interesses	02	17%

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Ainda que tenham aparecido com menor frequência, não significa que elas possuam menos importância. Certamente, a atuação gerencial requer competências direcionadas à busca de soluções para imprevistos, principalmente, diante da instabilidade que caracteriza o cenário empresarial contemporâneo. Além disso, os gestores realmente precisam gerenciar conflitos, convergindo interesses individuais e organizacionais, visando à cooperação. Ocorre que ambas ICs foram menos evidenciadas nos depoimentos dos respondentes.

5.2.2 Dimensão de análise II: como se aprende a ser gestor

Quanto à dimensão de análise “**como se aprende a ser gestor**”, conforme demonstrado no Quadro 20, foram identificadas as seguintes ICs:

Quadro 20 - ICs – Como se aprende a ser gestor

Dimensão de Análise	Categoria	Ideia Central
COMO SE APRENDE AO SER GESTOR	IC-L	Na atuação como “dono do negócio”
	IC-M	Na relação líder-liderado
	IC-N	No compartilhamento de experiências entre os pares e superiores
	IC-O	Ao participar do Programa de Ação
	IC-P	Na vivência do Programa de Formação de Sucessores

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

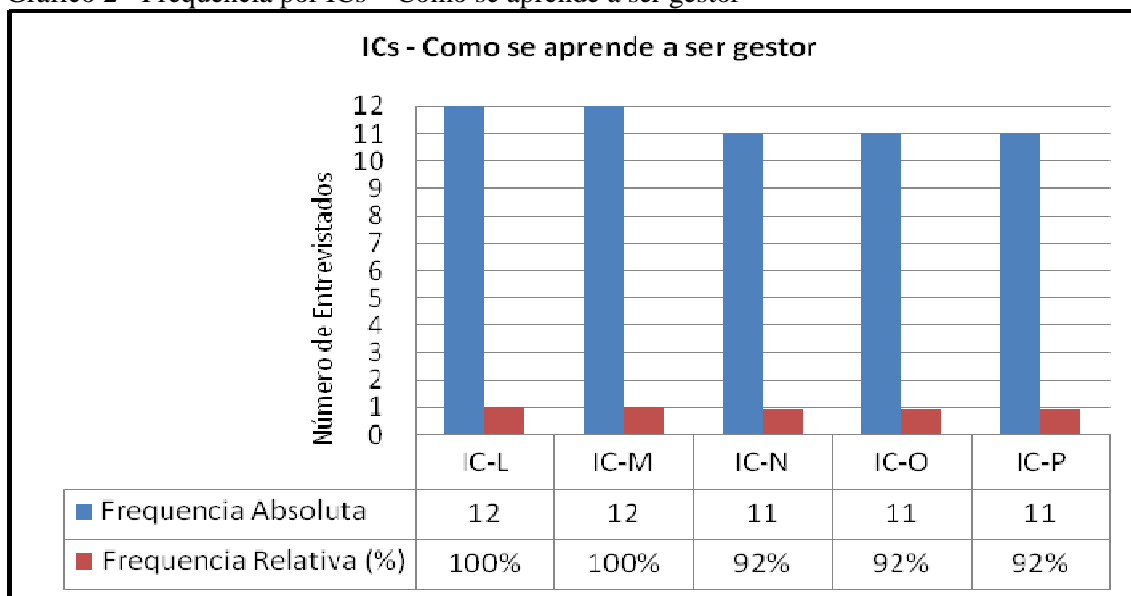
No que tange aos dados quantitativos, para a composição das ICs, temos:

Tabela 3 - Frequência por ICs – Como se aprende a ser gestor

Categoria	Ideia Central	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
IC-L	Na atuação como “dono do negócio”	12	100%
IC-M	Na relação líder-liderado	12	100%
IC-N	No compartilhamento de experiências entre os pares e superiores	11	92%
IC-O	Ao participar do Programa de Ação	11	92%
IC-P	Na vivência do Programa de Formação de Sucessores	11	92%

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Gráfico 2 - Frequência por ICs – Como se aprende a ser gestor



Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

Os DSCs demonstrados abaixo refletem o entendimento dos gestores entrevistados, acerca da

Dimensão de Análise II: como se aprende a ser gestor.

Quadro 21 - IC-I

Ideia Central
<i>Na atuação como “dono do negócio”</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
<p>A empresa propicia elevada autonomia aos gestores que são vistos como “donos do negócio” e, conseqüentemente, responsáveis por gerenciar a sua área com liberdade de atuação, desde que sigam os valores organizacionais e atinjam os resultados esperados. Essa autonomia possibilita o desenvolvimento da nossa capacidade de gerenciar, pois vivenciamos situações que exigem a adoção de estratégias pensadas pelo próprio gerente. Assim, ao descentralizar a tomada de decisões, a empresa nos confere maior responsabilidade para analisar problemas e buscar soluções, alocar os recursos disponíveis conforme nosso entendimento, gerenciar a nossa equipe, planejando e controlando as ações necessárias para alcançar os objetivos organizacionais. Esse aprendizado é concretizado se o gerente possui a confiança da direção da empresa de que ele é capaz de gerir a sua área com responsabilidade e eficácia. Entendo que essa consciência de que somos “dono do negócio” nos permite construir novas soluções sem ter medo de cometer erros, pois, o que a empresa quer é que o gerente tente fazer, tome as suas decisões. Pode ser que o gestor tome uma decisão e não seja a mais acertada naquele momento; nesse caso, procuramos voltar e corrigir, mas, o “não fazer nada” é o que a empresa não quer. Pelo contrário, somos estimulados a agir sempre. Inclusive um dos princípios da empresa é de que devemos ser intolerantes com o erro e não com quem erra. Isso é muito importante, pois nos dá mais segurança para assumir certos riscos, sempre pensando em acertar, obviamente. Mas, se erramos, buscamos rapidamente corrigir o erro e depois analisamos o que houve e como poderia ter sido feito melhor; isso acaba gerando um aprendizado para todos, o que é muito proveitoso, pois, o que vemos em outras empresas são profissionais que assumem cargos de gestão, mas não se desenvolvem enquanto gestores, tendo a sua atuação limitada. Se, no entanto, o profissional possui liberdade de atuação para gerenciar a sua área e assumir plenamente os desafios da função, ele realmente aprende a ser um gestor.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

O DSC demonstrado no Quadro 21 sinaliza para o fato de que os gestores entrevistados consideram que a autonomia propiciada pela empresa para administrar as suas respectivas áreas é uma importante fonte de aprendizagem da função gerencial. Nesse sentido, aos serem percebidos como – segundo as suas próprias palavras – “donos do negócio”, os gerentes se desenvolvem profissionalmente, na medida em que são expostos aos desafios organizacionais e necessitam buscar e implementar soluções que atendam as expectativas da empresa,

resultando na concretização dos objetivos esperados. Para tanto, são permanentemente incentivados a agir e, incorrendo em erros, devem refletir e aprender com os mesmos. Tal prática é legitimada por Senge (2001), ao ressaltar que, para consolidar a aprendizagem organizacional são necessários indivíduos autônomos, que saibam direcionar a própria ação, aprendendo com a experiência e também diante de novas situações.

Quadro 22 - IC-J

Ideia Central
<i>Na relação líder-liderado</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
<p>A relação existente entre o gestor e a equipe possibilita-nos o aprendizado do papel gerencial, pois, ao estabelecermos essa proximidade com os nossos liderados, vivenciamos, na prática, a complexidade que envolve a gestão de pessoas. Não é suficiente para a Braskem que o gestor seja simplesmente um líder de processos; ele precisa ser um líder de pessoas, o que requer um relacionamento baseado no nosso comprometimento em ouvir, orientar e aconselhar os integrantes da nossa área, em todos os momentos. Essa troca de experiências e conhecimentos contribui muito para o nosso aprendizado enquanto gestores, desenvolvendo o nosso lado mais humano. Percebemos que é preciso estar muito próximo das pessoas para criar um ambiente de trabalho positivo, onde todos interajam, a comunicação seja aberta e as pessoas sintam-se motivadas. É o que chamamos de “pedagogia da presença”, que consiste em disponibilizar o nosso tempo, a experiência e o exemplo aos liderados. Na medida em que essa relação se desenvolve no dia-a-dia do trabalho, vamos adquirindo competências que nos tornam gerentes muito mais qualificados, já que essa interação permite realizar uma auto-avaliação da nossa forma de atuar, tendo em vista que, além de fornecermos <i>feedbacks</i> à nossa equipe, também ouvimos as percepções dos liderados ao nosso respeito. O objetivo final é ir se aprimorando na sua função, se aperfeiçoando enquanto profissional e pessoa.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Percebe-se, no DSC apresentado no Quadro 22, que a relação do gestor com a sua equipe é considerada pelos entrevistados como uma importante fonte de aprendizado gerencial. Assim, na medida em que o líder posiciona-se como um exemplo para os seus liderados, vivencia o desafio de alinhar diferentes personalidades e extrair o máximo das competências de cada um, delegando responsabilidades e, sobretudo, investindo na formação dessa equipe, ele também se desenvolve enquanto gestor. Além disso, conforme sinalizado pelos respondentes, a interação que se estabelece no decorrer do processo produtivo contribui para que o gerente compartilhe experiências com os seus liderados e, a partir do *feedback*

deles, possa se autoavaliar, amadurecendo como profissional e enquanto pessoa. Conforme afirma Souza-Silva (2007), tal aquisição de conhecimentos reflete a dimensão sócio-relacional, que contempla as interações sociais entre os indivíduos, consideradas fontes geradoras de aprendizados.

Quadro 23 - IC-L

Ideia Central
<i>No compartilhamento de experiências entre os pares e superiores</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
Um aspecto marcante na Braskem é a relação de troca que estabelecemos, ou seja, sabemos que existe uma interdependência, que não há como pensar apenas nos objetivos individuais; por isso esse alinhamento entre todos é extremamente importante. Está em nosso DNA compartilhar nossas experiências, nossos erros e acertos. Isso faz com que nos desafiemos cada vez mais, e conseqüentemente, aprendemos muito. Se o gerente não assimila essa necessidade de interação e de relacionamento com os seus pares e líderes, com o tempo acaba encontrando o seu caminho de saída. Quando existe uma relação de diálogo com outros gestores e com seus superiores, como ocorre na Braskem, aprendemos também com as experiências dos outros, pois compartilhamos problemas e pensamos em conjunto. Assim, muitas soluções encontradas por outros gerentes podem servir para aperfeiçoar processos do nosso setor. Muitas vezes você está com algum problema em sua área e, depois de uma reunião, de compartilhar com outro colega ou com seu líder aquela situação, visualiza uma solução que atende perfeitamente as suas questões. Esse processo de aprendizado que ocorre a partir da troca de conhecimentos é muito efetivo e aproxima cada vez mais uns dos outros, criando um ambiente de entrosamento que consideramos essencial para que sejam alcançados os resultados estabelecidos pela empresa.

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

No DSC demonstrado no Quadro 23, observamos que o compartilhamento de experiências entre os gestores, seus pares e superiores também contribui para o processo de formação gerencial. A partir das falas dos entrevistados, ficou claro que a relação de interdependência estabelecida entre esses atores organizacionais propicia um ambiente de cooperação, no qual prevalece o sentimento de pertencimento e intercâmbio de vivências. Tal aprendizagem é reforçada por Gherardi, Nicolini e Odella (1998), ao apregoarem que, no trabalho diário, as pessoas e os grupos criam conhecimento, negociando o significado de palavras, ações e situações. Apresentando entendimento similar, Souza-Silva (2007) enfatiza a

expertise obtida por meio de contextos sócio-relacionais, ressaltando que o ato de aprender resulta, também, da interação social (SOUZA-SILVA, 2007).

Quadro 24 - IC-M

Ideia Central
<i>Ao participar do Programa de Ação</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
O Programa de Ação adotado pela Braskem possibilita que cada profissional estabeleça, juntamente com o seu gerente, o seu Plano de Ação, isto é, os objetivos que deverá cumprir de acordo com o planejamento estratégico. O gerente possui, então, um instrumento formal que o auxilia no acompanhamento das ações da sua área, tornando mais transparente todo o processo, já que a sua equipe sabe quais ações deve realizar, os prazos e a prioridade. Percebemos que a participação nesse programa contribui para o desenvolvimento gerencial, já que aprendemos a planejar as nossas entregas, delegando responsabilidades e monitorando os resultados de forma objetiva, o que é extremamente importante para o gestor, que precisa ter uma visão ampla do seu processo, buscando controlar ou pelo menos visualizar todas as variáveis envolvidas. Na medida em que participamos, ano após ano, do Programa de Ação, vamos adquirindo competências imprescindíveis à função gerencial, como a capacidade de planejamento, delegação e monitoramento.

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

A importância do Programa de Ação adotado pela empresa para o aprendizado da função gerencial é demonstrado no DSC do Quadro 24. Percebemos que esse programa propicia o desenvolvimento de competências gerenciais voltadas ao planejamento sistemático de objetivos e metas, a delegação de responsabilidades aos liderados e, sobretudo, o monitoramento dos resultados traçados. Tal aprendizado reforça os entendimentos de Mintzberg (1986) e Quinn *et al.* (2005) ao considerarem que dentre as funções gerenciais, situa-se a de monitoramento, que possibilita ao gestor a condução da sua área, conforme as diretrizes estabelecidas pela empresa.

Quadro 25 - IC-N

Ideia Central
<i>Na vivência do Programa de Formação de Sucessores</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
A necessidade de assegurar a continuidade da empresa passa pela formação de sucessores, ou seja, nós gestores devemos identificar e preparar integrantes da nossa equipe para nos substituir. Somente assim, poderemos assumir novos desafios na empresa. Desse modo, o programa de formação de sucessores contribui para a formação gerencial, pois, ao mesmo tempo em que investimos no desenvolvimento dos nossos liderados, por meio do apoio e da orientação constante, também estamos amadurecendo profissionalmente, já que aprimoramos nossa capacidade de identificar talentos, perceber pontos de melhoria, delegar responsabilidades, avaliar resultados etc. Como o Programa de Formação de Sucessores requer todas essas competências, senão, o próprio gestor acaba perdendo oportunidades de encareiramento, ele se desenvolve ao longo da sua própria trajetória. Esse é um traço muito forte da Braskem, pois demonstra a preocupação em formar os profissionais que estarão assumindo os níveis de direção no futuro. Isso, ao mesmo tempo, nos traz muita confiança; sabemos que existirão novas oportunidades de crescimento na empresa.

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

O DSC apresentado no Quadro 25 revela que o Programa de Formação de Sucessores adotado na empresa contribui para a formação dos seus gestores na medida em que requer desses uma atuação voltada à contínua orientação e aconselhamento da sua equipe, por meio de *feedbacks* sistemáticos visando à aquisição e o aprimoramento das competências dos seus liderados. Por sua vez, essa atuação delimitada pela Braskem repercute diretamente no desenvolvimento do quadro gerencial; esses são continuamente acompanhados quanto à sua capacidade de formar seus sucessores, preparando-os para assumirem novos desafios. Nesse sentido, percebemos a existência de um ciclo virtuoso: os gerentes adotam ações de desenvolvimento dos seus liderados e, ao executá-las, também se aperfeiçoam profissionalmente. Tal prática reflete a compreensão de Shaw e Perkins (1994) ao advogarem que a habilidade de transferir e disseminar conhecimentos é obtida quando há um intercâmbio colaborativo de experiências, a exemplo do que ocorre no Programa de Formação de Sucessores.

5.2.3 Dimensão de Análise III: em quais locais se aprende a ser gestor

Ao pesquisarmos a Dimensão de Análise III - **Em quais locais se aprende a ser gestor**, identificamos as ICs apresentadas a seguir, no Quadro 26:

Quadro 26 - ICs – Em quais locais se aprende a ser gestor

Dimensão de Análise	Categoria	Ideia Central
EM QUAIS LOCAIS SE APRENDE A SER GESTOR	IC-P	No próprio ambiente de trabalho
	IC-Q	Nos treinamentos corporativos

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

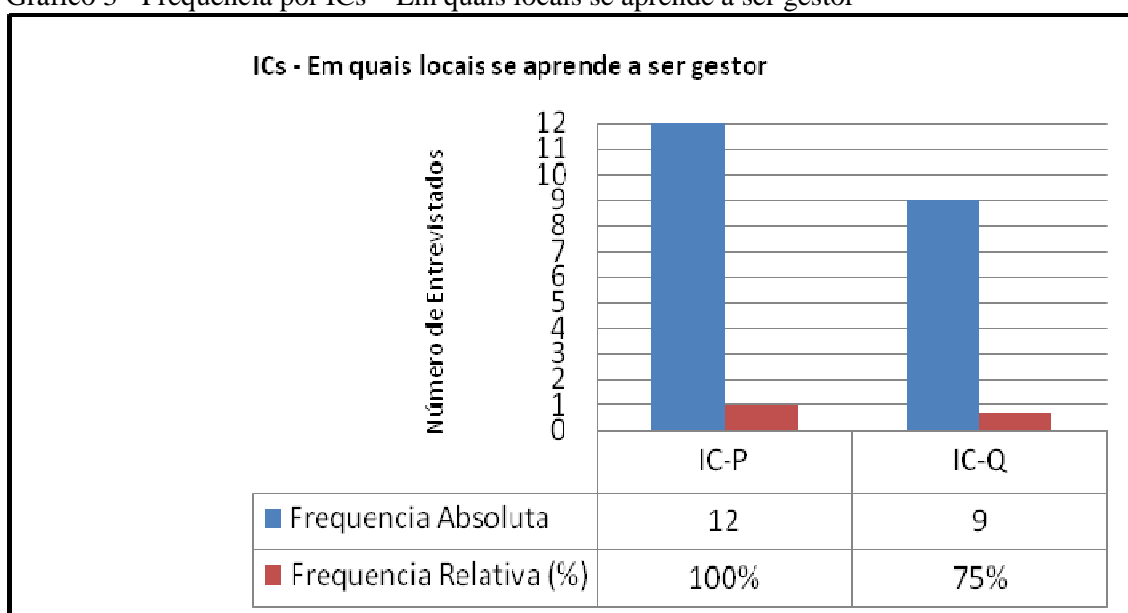
No que tange aos dados quantitativos, para a composição das ICs, temos:

Tabela 4 - Frequência por ICs – Em quais locais se aprende a ser gestor

Categoria	Ideia Central	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
IC-P	No próprio ambiente de trabalho	12	100%
IC-Q	Nos treinamentos corporativos	09	75%

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Gráfico 3 - Frequência por ICs – Em quais locais se aprende a ser gestor



Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Os DSCs abaixo apresentados revelam o entendimento coletivo dos respondentes no que se refere à **Dimensão de Análise III: em quais locais se aprende a ser gestor.**

Quadro 27 - IC-O

Ideia Central
<i>No próprio ambiente de trabalho</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
<p>A Braskem possui como um dos principais pilares da sua filosofia empresarial, a educação pelo trabalho. Assim, muito mais do que os treinamentos disponibilizados pela empresa, nós temos o treinamento em serviço, ou seja, um aprendizado que ocorre no próprio ambiente de trabalho a partir dos problemas enfrentados no dia-a-dia, das relações com os liderados e colegas, além do contato com os clientes, parceiros e fornecedores. Na Braskem, o gestor é exposto a situações em que aprende fazendo, é estimulado a tentar, a aprender com os acertos e erros e a interagir com outros colegas para trocar experiências. Por isso, o seu processo de formação torna-se mais completo; ele conhece a teoria e vivencia na prática os desafios da função. Acredito que raramente se sai da faculdade como gestor; os cursos de graduação e especialização não ensinam a ser gestor; apenas nos fornecem uma base conceitual necessária para atuarmos na profissão e nos atualizarmos. Então, é no decorrer da nossa trajetória, lidando com as demandas organizacionais e compartilhando conhecimentos, que esse aprendizado acontece. Penso que, se o indivíduo nunca atuou na prática como um gerente, mesmo que ele possua uma sólida formação acadêmica, terá dificuldades para mostrar resultados, pois nossa formação é muito determinada pelas experiências acumuladas, no dia-a-dia, que, na maioria das vezes, são mais complexas do que teorias.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

O DSC contemplado no Quadro 27 revela que, na empresa, a aprendizagem ocorre na medida em que as pessoas realizam suas atividades cotidianas e interagem entre si. Percebemos, por meio dos relatos dos gestores, que, embora a Braskem disponibilize treinamentos e esses sejam importantes para ampliar seus repertórios de conhecimentos, o ambiente organizacional é considerado o principal local de aprendizado. Tal revelação corrobora com o princípio organizacional apregoado pela empresa, qual seja: a educação pelo trabalho. Essa privilegia as interações entre as pessoas como fonte de aquisição de competências, convergindo com as afirmações de Gherardi, Nicolline e Odella (1998) ao conceberem que o aprendizado não é mais entendido como um evento individual e isolado, mas sim como um fenômeno coletivo que promove a assimilação e a transmissão de

conhecimentos tácitos entre os indivíduos que participam na prática da realização de uma atividade.

Quadro 28 - IC-P

Ideia Central
<i>Nos treinamentos corporativos</i>
Discurso do Sujeito Coletivo
Os treinamentos corporativos, aqueles organizados pela própria empresa, são muito importantes; contribuem bastante para ampliar a nossa visão empresarial e para refletirmos sobre a nossa atuação. Nesses eventos, temos a oportunidade de conviver e trocar experiências com nossos colegas, conhecendo <i>cases</i> de outras áreas, a exemplo de como determinado projeto foi implementado e gerenciado, quais as dificuldades encontradas e como foram contornadas. Ainda contamos com seminários sobre gestão que propiciam o acesso à vanguarda do pensamento empresarial. Acredito que esse tipo de treinamento acrescenta muito, pois, além de proporcionar a troca de experiências, está alinhado ao nosso dia-a-dia, às demandas e valores organizacionais. Quando comparados a esses eventos corporativos, os treinamentos convencionais perdem importância; muitas vezes os seus conteúdos não são aplicados na prática. Vejo que a empresa também percebe dessa forma, por isso mesmo, os treinamentos corporativos nos quais várias áreas e gerações de líderes se reúnem para compartilhar as suas experiências, são mais comuns na Braskem.

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nas entrevistas (2011).

Embora todos dos gestores entrevistados tenham relatado que o aprendizado da função gerencial ocorra efetivamente no próprio ambiente de trabalho, um percentual relevante também assinalou a contribuição dos treinamentos corporativos para o seu aprimoramento. Desse modo, a partir do DSC construído no Quadro 28, observamos que o aprendizado obtido a partir de contextos formais também é visto pelos gerentes como necessário para sua formação. Percebemos, no entanto, que os entrevistados atribuíram maior importância aos treinamentos corporativos, ou seja, aos eventos promovidos pela própria empresa, nos quais se reúnem para apresentar e refletir as suas experiências de trabalho. Assim, quando indagados acerca dos treinamentos de outras modalidades, como, por exemplo, os que são ministrados por empresas ou consultorias especializadas, os respondentes explicitaram que, embora sejam válidos para a atualização de conhecimentos inerentes à suas áreas, esses representam menor significância quando se trata da sua formação enquanto gestores. Tal aspecto revela que, apesar desse aprendizado ocorrer em um ambiente formal,

envolve as experiências sócio-práticas dos participantes, corroborando assim com os entendimentos de Burgoyne e Stuart (1991), ao defenderem estratégias de formação gerencial que provoquem a articulação entre teoria e prática e de Ritche (1998), que ressalta as interconexões sociais como elementos-chave na aprendizagem gerencial.

5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA BRASKEM

Após a apresentação dos DSCs relativos às três dimensões pesquisadas, verificamos como ocorre a formação de gestores na Braskem. Desse modo, houve condições de responder ao nosso problema de pesquisa, alcançando assim o objetivo desse estudo. Em seguida, procedemos a essa análise de acordo com as dimensões estabelecidas em nosso Modelo Analítico, apresentado anteriormente.

Objetivando analisar como ocorre o processo de formação gerencial refletimos sobre os resultados encontrados quanto a: I) o que se aprende ao ser gestor; II) como se aprende a ser gestor e III) em quais locais se aprende a ser gestor. Em continuidade, verificaremos sob qual perspectiva da aprendizagem organizacional esse processo transcorre, a individual-cognitivista ou a sócio-prática, e se tais gestores da empresa adquirem e desenvolvem competências nos contextos formais ou em ambientes informais de aprendizado.

5.3.1 O Processo de formação de gestores na Braskem

A análise do processo de formação gerencial na Braskem perpassa, necessariamente, pelo entendimento do conceito de competência. Conforme vimos na terceira seção teórica, diversas são as definições acerca desse termo. Balizamos o nosso estudo nas contribuições de Bitencourt (2001), segundo as quais, a competência gerencial resulta em um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

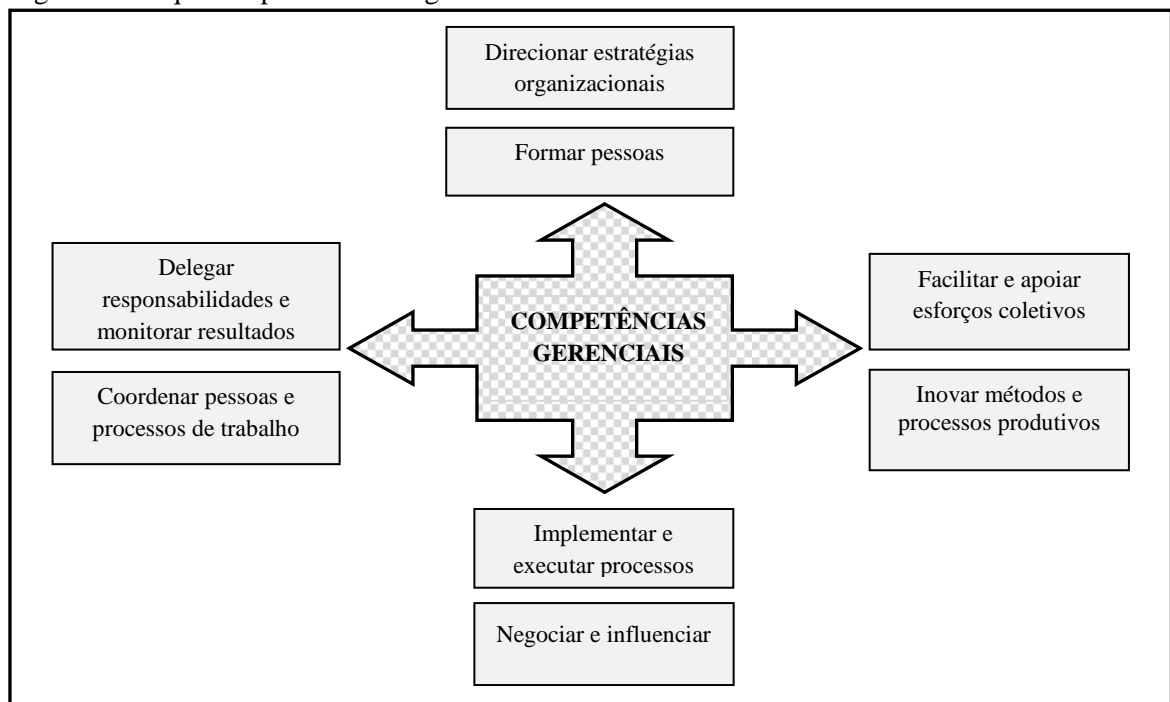
Desse modo, ressaltamos que, ao pesquisarmos como ocorre o processo de formação de gestores na organização, buscamos compreender como esses atores organizacionais desenvolvem um repertório de competências que lhes possibilitem atuar com eficiência e eficácia, alcançando os objetivos estabelecidos pela empresa.

5.3.1.1 O que se aprende ao ser gestor

No que se refere “**ao que se aprende ao ser gestor**”, conforme exposto na Figura 8, os entrevistados assinalaram como competências desenvolvidas a capacidade de:

- a) Direcionar estratégias organizacionais;
- b) Formar pessoas;
- c) Delegar responsabilidades e monitorar resultados;
- d) Coordenar pessoas e processos de trabalho;
- e) Facilitar e apoiar esforços coletivos;
- f) Negociar e influenciar;
- g) Implementar e executar processos.

Figura 8 – O que se aprende ao ser gestor na Braskem



Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

Os depoimentos revelam que, na Braskem, as competências adquiridas pelos gerentes no exercício da sua função se aproximam bastante do modelo de Quinn *et al.* (2005), uma vez que esse pressupõe o caráter diversificado da atuação gerencial, considerando que os eles realmente vivenciam diferentes papéis em seu dia-a-dia: ora como diretores, atuando no sentido de direcionar as estratégias organizacionais; como monitores, acompanhando resultados; como mentores, voltados ao desenvolvimento das pessoas; coordenadores,

responsáveis pelos fluxos de trabalho; facilitadores, apoiando esforços coletivos; inovadores, estimulando a criatividade e fomentando a mudança organizacional; negociadores, influenciando e sendo influenciados; ou mesmo executores, implementando processos.

Os DSCs construídos ratificam, ainda, os entendimentos de Mintzberg (1986) ao abordar a natureza fragmentada da atividade gerencial e a multiplicidade de papéis que os gestores exercem em função da complexidade do contexto organizacional e das demandas do ambiente corporativo. Assim como Quinn *et al.* (2005), Mintzberg (1986) compreende que os gerentes exercem diferentes papéis, que guardam semelhanças com algumas competências reveladas nas falas dos entrevistados, a exemplo do papel de líder, do elemento de ligação, do empreendedor, do disseminador, do solucionador de conflitos e do alocador de recursos. Com base nos relatos, observamos que a percepção dos gestores entrevistados acerca dos papéis gerenciais também coaduna com as contribuições teóricas de autores clássicos da administração. São eles: Taylor (1989), ao propor a divisão de trabalho entre gerência e operação, e Fayol (1990), ao delinear as funções administrativas, estabelecendo aos gerentes os papéis de planejar, organizar, dirigir e controlar.

Os resultados obtidos remetem também à complexidade da atuação gerencial. Essa perspectiva atende às premissas defendidas por Hill (1993) e Motta (2002) ao apregoarem o quanto essa atuação é multifacetada e desafiadora, considerando que, para a concretização dos objetivos organizacionais, o gestor precisa manter a coesão entre colaboradores de diferentes posições, cargos e funções, engendrando esforços que requerem a adoção de diferentes competências.

Além disso, ao assinalarem o aprendizado relativo ao apoio aos esforços coletivos e a formação de pessoas, os respondentes nos remetem à visão de Rost (1993) e Teal (1998), quando afirmam que, além das habilidades técnicas, a função gerencial contempla o relacionamento transacional, ou seja, compreende a interação humana e a mobilização de talentos em prol dos objetivos organizacionais. Nesse sentido, como lembra Follet (1997), a empresa é uma instituição social. Portanto, conforme percebido por meio dos discursos cabe também ao gestor o papel de formar pessoas, investindo tempo na orientação e aconselhamento dos integrantes das suas equipes.

Ademais, convém ressaltar que os discursos dos entrevistados também estão em sintonia com os constructos teóricos, considerando que tais gestores demonstram perceber

com clareza a importância da sua atuação no contexto organizacional, corroborando assim com a compreensão de diversos estudiosos, que são unânimes ao reconhecerem a importância da função gerencial na estrutura organizacional, considerando os gerentes como elementos catalisadores das estratégias empresariais (BARNARD, 1971; KOTTER, 1982; MINTZBERG, 1986; FOLLET, 1997; HILL, 1993; ROST, 1993; TEAL, 1998; DRUCKER, 2001; MOTTA, 2002; QUINN *et al.*, 2005; SCHERMERHORN, 2007).

5.3.1.2 Como se aprende a ser gestor

Os DSCs formatados a partir da investigação acerca de “**como se aprende ao ser gestor**”, demonstram que, na Braskem, se aprende a ser gestor:

- a) **Na atuação como “dono do negócio”**: os respondentes foram unânimes em afirmar que o empoderamento atribuído pela direção para que administrem as suas respectivas áreas como “donos do negócio” contribui em muito para que desenvolvam competências gerenciais, na medida em que são permanentemente estimulados a tomar decisões e implementar ações. Tal relato confirma a visão de Shaw e Perkins (1994), ao argumentarem que a capacidade de agir fundamental para que as organizações enfrentem os desafios do ambiente empresarial. Desse modo, quando os integrantes da organização têm o poder de atuar segundo as próprias suas convicções, novas alternativas são tentadas e amplia-se a capacidade de criar e disseminar conhecimentos. Quando os gestores sinalizam também que, ao incorrerem em erros, são estimulados a refletirem, identificando os pontos de melhoria, novamente percebemos consonância com os entendimentos de Shaw e Perkins (1994), que também enfatizam a importância de refletir acerca das experiências para que se estabeleça uma relação de causa-e-efeito que resulte em mais aprendizado. Observamos, assim, que é uma *práxis*, na empresa, os gestores assumirem inteiramente as responsabilidades e riscos da sua área de atuação, o que constitui um modelo de gestão semelhante à concepção defendida por Motta (2000), a qual favorece o desenvolvimento de indivíduos autônomos, capazes de atribuir sentido à experiência e adaptar-se melhor a ambientes complexos e altamente competitivos.
- b) **Na relação líder-liderado**: Os depoimentos dos entrevistados revelam que a interação social entre líder e liderado repercute diretamente no seu processo de formação e aprimoramento enquanto gestor, na medida em que, ao atuarem na gestão de pessoas,

administram conflitos, identificam e desenvolvem potenciais, convivem com diferentes personalidades, compartilham experiências e, a partir do *feedback* dos seus liderados, se autoavaliam, amadurecendo profissionalmente. Esse discurso coletivo vai ao encontro da compreensão de que o processo de aquisição de conhecimentos envolve o aprendizado resultante das relações sociais construídas cotidianamente por meio da partilha de conhecimentos e experiências, conforme apregoa Davenport e Prusak (1998). Reflete também os entendimentos de Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000), ao advogarem que o conhecimento se origina, principalmente, das conversações e interações entre as pessoas e não apenas dos constructos individuais e cognitivos, como também afirmam Davel e Souza-Silva (2005).

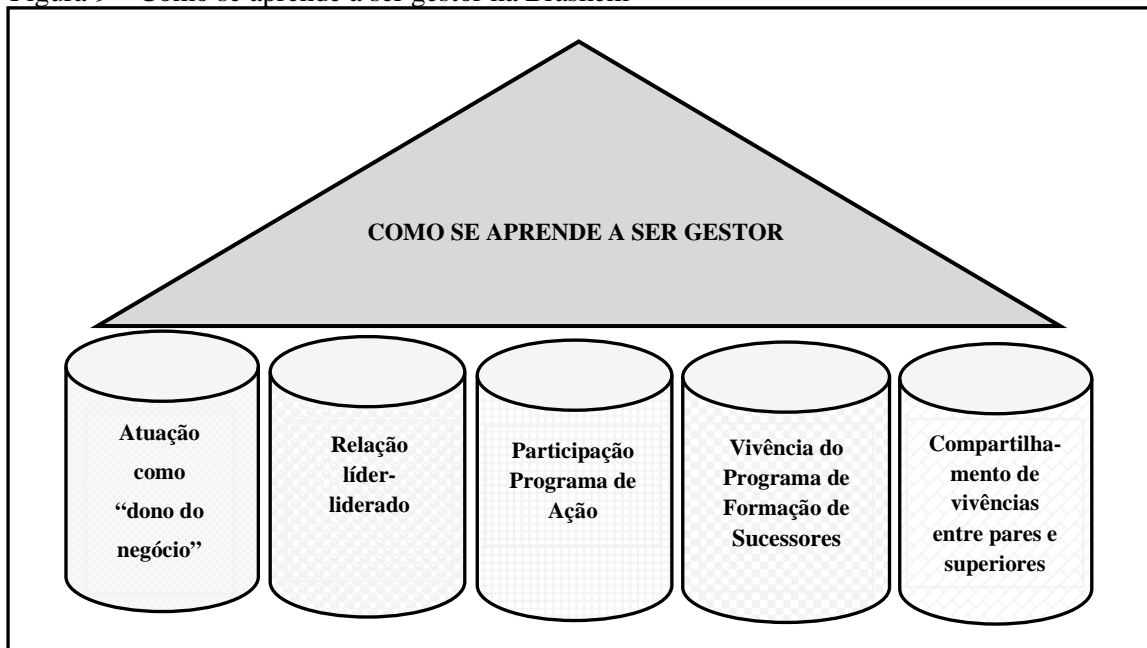
- c) **No compartilhamento de experiências entre os pares e superiores:** os relatos obtidos demonstram a existência de uma relação de interdependência entre os gestores da Braskem, resultando em um ambiente organizacional caracterizado pela colaboratividade. Percebemos, por meio dos depoimentos, que o intercâmbio de conhecimentos e experiências é constantemente estimulado na Braskem, seja pelo convívio diário, seja nas reuniões periódicas de alinhamento entre todos os gestores ou nos eventos corporativos organizados pela empresa, nos quais os gerentes se reúnem para discutir e refletir *cases* internos, refletindo sobre as suas práticas e valores organizacionais. Tal aprendizagem é reforçada por Souza-Silva (2007) ao referir-se à interação social que possibilita novos aprendizados organizacionais e por Antonello e Camillis (2010), quando afirmam que a aprendizagem ocorre a partir das atividades do cotidiano, enquanto se trabalha e convive com outros indivíduos em determinado contexto.
- d) **Ao participar do Programa de Ação:** de acordo com os gestores, tal sistema institucional possibilita o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, monitoramento e execução dos objetivos organizacionais, de forma racional e sistemática. Os discursos revelaram, também, que ao vivenciarem esse programa, os gerentes não somente adquirem conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes para que cumpram as demandas das suas áreas, como também aprimoram a sua capacidade de delegar responsabilidades e acompanhar os resultados das suas equipes. Em outras palavras, aprendem a direcionar atividades, propiciando autonomia para que os seus liderados atinjam os objetivos propostos em seus planos de ação,

pois, sabem exatamente quais são as suas metas e o que se espera deles, em termos de desempenho, haja vista que os resultados são pactuados no início de cada ano e, periodicamente, reavaliados. Essa prática materializa a compreensão de Brown e Starkey (2000), quando pontuam que a aprendizagem organizacional pressupõe a análise crítica dos procedimentos e pressupostos organizacionais, possibilitando a comunicação horizontal entre grupos de atores organizacionais, assegurando a transparência e o acesso às informações.

e) **Na vivência do Programa de Formação de Sucessores:** tal programa institucional foi apontado pelos entrevistados como uma importante fonte de aprendizagem gerencial, por propiciar o investimento contínuo na formação de novos líderes. Os relatos demonstram que, além de contribuir para a renovação dos quadros gerenciais, assegurando o crescimento e a continuidade da empresa, a formação de sucessores propicia aos gestores a devida preparação para que possam vivenciar as transições necessárias ao seu encareiramento. Assim, cada gestor torna-se responsável por investir o seu tempo em preparar seus potenciais sucessores e, simultaneamente, é preparado para assumir novos desafios dentro da organização. Como foi ressaltado anteriormente, notamos a configuração de um ciclo virtuoso: os gestores investem em ações de desenvolvimento dos seus liderados e, ao executá-las, também se aperfeiçoam profissionalmente, aprimorando as suas competências gerenciais de modo contextualizado, ou seja, na vivência prática do ambiente de trabalho. Essa estratégia de formação traduz a perspectiva analítica de Bitencourt (2005), que destaca o papel da aprendizagem informal na formação gerencial, principalmente a sua contribuição para o desenvolvimento de competências condizentes com as reais necessidades do ambiente organizacional. Apresentando ponto de vista similar, Lave e Wenger (1991) advogam que a partir das interações sociais os gestores aprendem, na medida em que a aprendizagem está situada na prática social.

Por meio da Figura 9, ilustramos como se processa a formação gerencial na Braskem:

Figura 9 – Como se aprende a ser gestor na Braskem



Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

5.3.1.3 Em quais locais se aprende a ser gestor

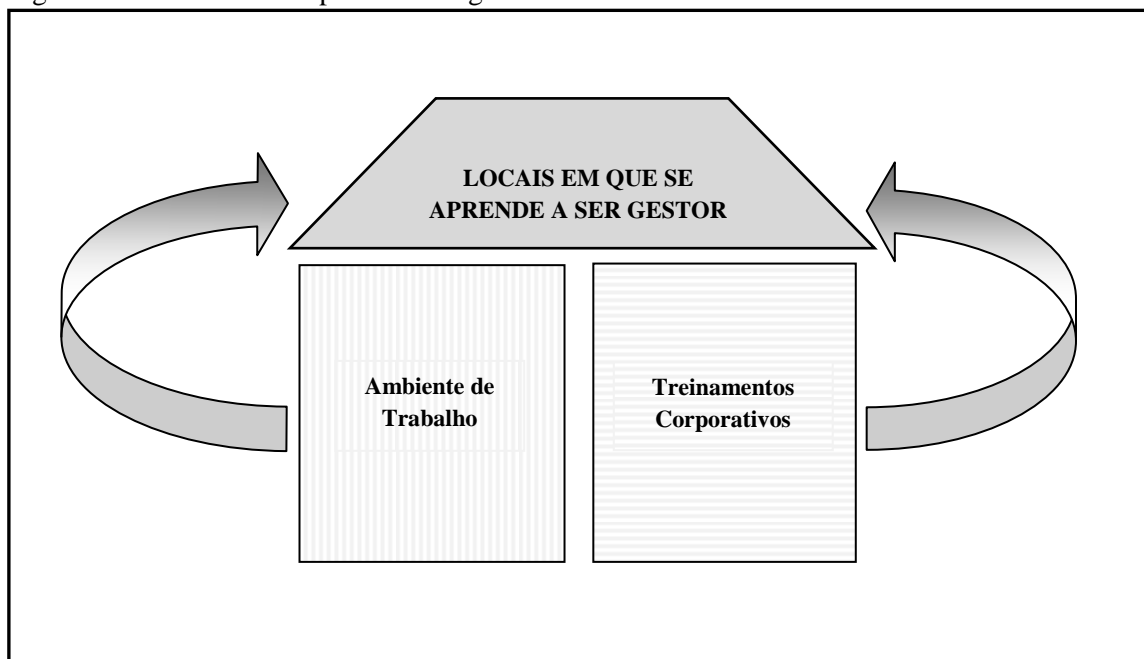
A investigação acerca de “**em que locais se aprende a ser gestor**” resultou na construção de DSCs que demonstram a importância da aprendizagem que ocorre nos contextos informais para o processo de formação gerencial na Braskem. Conforme apresentado anteriormente, os entrevistados foram unânimes ao assinalar que adquirem e desenvolvem novas competências:

- No próprio ambiente de trabalho:** as falas dos entrevistados apontam que o aprendizado gerencial ocorre no contexto de trabalho. Inclusive, os gestores referenciam o princípio organizacional da Educação pelo Trabalho, segundo o qual, na empresa, os integrantes aprendem os seus ofícios a partir da vivência prática, ou seja, do treinamento em serviço, que privilegia a transferência de conhecimentos tácitos entre as pessoas. Tal realidade apresenta estreita relação com o ponto de vista de Souza- Silva e Davel (2005), quando afirmam que é através do aprendizado informal, processual e prático que o conhecimento tácito é obtido. De forma similar, Antonello (2006) defende que as situações que emergem no cotidiano possibilitam a ampliação da capacidade de os indivíduos identificarem rapidamente os problemas e responderem a eles em sua própria realidade de trabalho, aperfeiçoando suas competências.

- b) **Nos treinamentos corporativos:** um número significativo de entrevistados expressou a relevância dos treinamentos corporativos para a formação gerencial, atribuindo valor, também, à aprendizagem que ocorre nos contextos formais. É interessante observar, no entanto, que os gestores percebem a importância desse tipo de evento em razão das interações sócio-relacionais que se estabelecem no mesmo. Verificamos que os entrevistados enfatizaram que esses encontros organizados pela empresa propiciam a troca de conhecimentos e experiências entre eles, permitindo-lhes conhecer as práticas de gestão adotadas por outros colegas e refletirem criticamente sobre a sua própria atuação, o que resulta em visão mais sistêmica da organização e do papel gerencial. Esses relatos reforçam o pensamento de Nonaka e Takeuchi (1997), quando asseguram que esse modelo de aprendizado, sedimentado na socialização de conhecimentos, experiências e práticas de trabalho, é imprescindível à configuração da aprendizagem organizacional.

A Figura 10 representa os locais em se aprende a ser gestor na Braskem:

Figura 10 - Locais em se aprende a ser gestor na Braskem



Fonte: Desenvolvido pela autora (2011).

5.4 PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA BRASKEM

Se retomarmos as reflexões realizadas na terceira seção teórica, veremos que, em ambientes marcados pela instabilidade, a aprendizagem organizacional representa uma

importante fonte de vantagem competitiva (FIOL ; LYLES, 1985; TOFFLER, 1990; GARVIN, 1993; ARGYRIS, 2000; ANTONELLO, 2005), uma vez que a sua função é favorecer a mudança objetivando capacitar a organização a obter posição de liderança (SOUZA-SILVA, 2007).

No que tange à compreensão desse termo, sabemos que a aprendizagem organizacional contempla duas diferentes perspectivas: a individual-cognitivista e a sócio-prática (SOUZA-SILVA, 2007). Na aprendizagem individual-cognitivista, o conhecimento é visto de forma unilateral, ou seja, é transferido de uma pessoa para outra por meio de exposições sistematizadas. Em contraponto, a aprendizagem sócio-prática caracteriza-se pela vinculação entre o aprendiz e a aquisição de conhecimentos tácitos, isto é, da expertise obtida por intermédio de contextos sócio-relacionais nos quais os indivíduos aprendem a partir da observação e do compartilhamento de experiências (SOUZA-SILVA, 2007). Dito de outra forma, nessa perspectiva, o contexto prático representa importante fonte de aprendizado e as interações entre os atores organizacionais são necessárias à construção coletiva de conhecimentos (NONAKA ; TAKEUCHI, 1997; DAVENPORT ; PRUSAK, 1998).

Observamos que a aprendizagem gerencial na Braskem ocorre, notadamente, de modo não planejado ou estruturado, a partir de contextos informais, nos quais as interações sócio-práticas entre equipes, superiores, pares, clientes e parceiros resultam na aquisição de novas competências. Tal afirmação pode ser comprovada quando analisamos os DSCs referentes às duas últimas dimensões propostas no Quadro Analítico (“**como se aprende a ser gestor**” e “**em quais locais se aprende a ser gestor**”) e constatamos que a maioria dos discursos revela uma forma de aprendizagem que ocorre frequentemente no local de trabalho, na atuação cotidiana, sem que, muitas vezes, esses gerentes deem-se conta do aprendizado, naquele momento. Ao refletirem sobre esse processo, entretanto, percebem que estão aprendendo continuamente.

No decorrer da pesquisa, não houve um só entrevistado que não evidenciasse a aprendizagem que decorre das suas práticas de trabalho. Assim, aspectos que caracterizam a aprendizagem sócio-prática foram identificados com bastante facilidade: o ambiente organizacional propicia a interação sócio-relacional; a aprendizagem ocorre, em grande parte, na prática e existe um constante estímulo ao compartilhamento de conhecimentos tácitos e explícitos, em igual medida, entre os gestores; o que resulta em um aprendizado integral.

Outros aspectos que demonstram a formação gerencial decorrente das relações de cooperação e diálogo reflexivo entre os integrantes da empresa, no próprio contexto de trabalho, referem-se ao ambiente físico e ao relacionamento interpessoal. Percebemos, durante as observações, que as relações entre os gestores, seus superiores e liderados denotam proximidade e se caracterizam pela informalidade. Isso pode ser percebido também no layout da organização: os espaços são bastante amplos, compostos por células de trabalho integradas – o que favorece o contato pessoal entre os profissionais – e as poucas salas existentes são as de reuniões e da direção; ainda assim, são delimitadas por portas de vidro semitransparentes e, quase sempre, encontravam-se abertas, revelando o livre acesso dos profissionais aos seus gestores.

No que concerne às modalidades de aprendizagem organizacional, identificamos a existência da mentoria – ainda que de forma não institucionalizada pela empresa – e a ausência de comunidades de prática.

A mentoria tem sido adotada pelos gestores visando à formação dos seus substitutos. Dessa forma, cada gerente é responsável por identificar e capacitar um desses profissionais, atuando continuamente na orientação e aconselhamento dos seus liderados, tornando-se responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento.

Quanto às comunidades de prática, embora tenhamos detectado o contínuo intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os gestores, não identificamos tais configurações sociais. Ao buscarmos evidências, nos pautamos nos entendimentos de Wenger e Snyder (2001), segundo os quais, os elementos centrais dessas estruturas sociais são: o domínio de conhecimento, a prática e a comunidade. Identificamos o domínio do conhecimento, haja vista que os gerentes demonstram preparo conceitual em seus campos de atuação; e a prática, imprescindível para a aquisição e desenvolvimento de competências gerenciais. Não percebemos, no entanto, a existência da comunidade, caracterizada por encontros regulares, visando à negociação de significados e o compartilhamento de experiências (SOUZA-SILVA, 2007).

Diante das informações apresentadas, presumimos que os gerentes da Braskem adquirem e desenvolvem competências gerenciais, isto é, formam-se enquanto gestores, notadamente a partir da perspectiva de aprendizagem sócio-prática, tendo em vista que os discursos obtidos retratam uma mesma realidade: as interações sócio-práticas resultam na

construção coletiva de conhecimentos, por meio do compartilhamento e da resignificação de vivências no próprio contexto de trabalho. Tal característica da organização reforça a tese de que esse compartilhamento de modelos mentais e a aprendizagem na ação são importantes aspectos no processo de formação gerencial (ANTONELLO, 2005). É pertinente destacar que, em menor grau, foram ressaltados elementos da perspectiva individual-cognitivista, a exemplo de treinamentos formais; no entanto, esses se tornam pouco significativos diante dos aspectos sócio-práticos observados.

SEÇÃO 6: IMPLICAÇÕES, LIMITES, RECOMENDAÇÕES e CONCLUSÕES DA PESQUISA

E o fim da nossa viagem será chegar ao lugar de onde partimos. E conhecê-lo então pela primeira vez. (T.S. Eliot)

6 IMPLICAÇÕES, LIMITES, RECOMENDAÇÕES E CONCLUSÕES DA PESQUISA

Conforme apresentado anteriormente, por meio desse estudo objetivamos investigar **como ocorre o processo de formação de gestores em uma organização multinacional de grande porte, com atuação no segmento petroquímico**. Assim, esta seção contempla as implicações e conclusões da pesquisa, bem como, os seus limites e algumas recomendações para futuras investigações que, certamente, poderão ampliar a compreensão sobre o tema.

6.1 IMPLICAÇÕES

Algumas implicações podem ser propostas a partir dessa pesquisa. A primeira delas refere-se à existência de uma estreita relação entre a aprendizagem gerencial e a cultura organizacional da Braskem. Observamos que o sistema de valores e crenças existente na empresa, baseado na valorização da aprendizagem sócio-prática, favorece consideravelmente a criação e a disseminação de conhecimentos, na medida em que incentiva as interações entre seus integrantes, estimulando também a criatividade, a inovação e a capacidade de agir com autonomia. Outra questão refere-se à flexibilidade na promoção de mudanças em seu ambiente organizacional e à dedicação de tempo para o aprendizado, o que resulta na evolução da organização como um todo (SHEIN, 1993).

A própria “educação pelo trabalho”, tida com um dos principais pilares da empresa, pode ser utilizada para exemplificar como a cultura interna favorece a aprendizagem organizacional sob a perspectiva sócio-prática, ao estimular o chamado “treinamento em serviço”, confirmando, então, que o conhecimento não está posicionado apenas na mente das pessoas, mas, também, nas interações sociais (SOUZA-SILVA, 2007). Pode ser transmitido, portanto, a partir das relações de confiança e cooperação que emergem em contextos nos quais as pessoas se percebem como interdependentes.

A partir desse caso, presumimos que, para as empresas que almejam configurarem-se como ambientes propícios à aprendizagem na prática, uma opção seria valorizar as interações sociais, enfatizando o intercâmbio de experiências e, sobretudo, a construção coletiva de conhecimentos, tendo em vista que, em contextos nos quais os indivíduos se reconhecem

enquanto partes de uma mesma comunidade, criam-se possibilidades de aprendizado mútuo e contínuo.

A segunda implicação refere-se à necessidade de reflexão acerca dos métodos de aprendizagem e formação gerencial. Pesquisas demonstram que, anualmente, são investidas altas quantias em educação gerencial (LIEDTKA, *et al.*, 1999; RUAS; 2003; ANTONELLO, 2006). A lógica adotada nesses treinamentos, entretanto, ainda é predominantemente escolarizante, pois concebe a aprendizagem como uma mera transmissão de conhecimentos explícitos, de forma unidirecional e a partir de ambientes formais, ou seja, em palestras, seminários, *workshops* etc. Nesses contextos, as possibilidades de construção coletiva de conhecimentos são consideravelmente menores, quando comparadas à aprendizagem sob a perspectiva sócio-prática. Assim, ao investirem apenas nos programas de educação formal, as empresas parecem ignorar as vantagens da aprendizagem que emerge das relações sociais existentes nos locais de trabalho dos gerentes, as quais representam uma importante fonte de criação e disseminação de conhecimentos.

Ao destacarem o aprendizado resultante das interações sócio-relacionais e das vivências compartilhadas no próprio ambiente laboral, em detrimento dos treinamentos tradicionais, os entrevistados contribuíram para a constatação de que propiciar aos gerentes apenas fundamentos teóricos sobre gestão, não é suficiente para auxiliá-los a desenvolverem as competências necessárias para atuação em cenários empresariais nos quais a complexidade e a instabilidade ganham centralidade, exigindo do gestor perfis multidisciplinares, visando agregar mais competitividade às organizações.

É preciso considerar que, se apenas a aprendizagem individual-cognitivista não se mostra eficaz para a formação de gestores – por não contemplar a dimensão tácita do conhecimento e, portanto, criar *gaps* entre o que é apresentado nos treinamentos formais e a prática gerencial – torna-se imprescindível reavaliar a eficácia das políticas de treinamento adotadas por muitas empresas que ainda privilegiam a transmissão linear e formalizada de conhecimentos.

Essa pesquisa implica em um exercício de reavaliação dos métodos utilizados para a formação gerencial, considerando a importância de proporcionar aos gerentes possibilidades de aprendizado sócio-prático, caracterizado pela colaboratividade, oportunidade de experimentação e reflexão, além do intercâmbio de conhecimentos e práticas, uma vez que, é

na vivência diária e nas interações no ambiente de trabalho, que o indivíduo aprende, efetivamente, a ser gerente.

A terceira implicação diz respeito à inexistência das comunidades de prática na organização pesquisada. Embora exista, na literatura, o entendimento de que tais estruturas sociais se originam naturalmente no contexto organizacional e se encontram em todos os locais (WENGER; SNYDER, 2000; WENGER, McDERMONTT; SNYDER, 2002; WENGER, 2003), presumimos que existem certas barreiras ao surgimento das comunidades de prática, ainda que estejamos tratando de uma empresa em que a cultura organizacional favorece a aprendizagem sócio-prática, que é o caso da Braskem.

6.2 LIMITES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

A exemplo de outros trabalhos, essa pesquisa também contempla certas limitações. Em se tratando de um estudo de caso simples, convém ressaltar que a sua validade é interna, logo, retrata a realidade da Braskem; ou seja, a partir da interpretação dos achados empíricos, objetivamos fomentar a reflexão acerca do processo de formação gerencial, especificamente no que tange às contribuições da aprendizagem sócio-prática para o desenvolvimento das competências gerenciais, nessa empresa. Assim, embora os *insights* aqui produzidos possam ser replicados em outros estudos, não temos a pretensão de generalizar os resultados a todas as organizações, ainda que do mesmo segmento e porte da Braskem.

Abordando outro aspecto, ao investigarmos o surgimento de comunidades de prática na empresa, verificamos que, embora haja uma cultura organizacional voltada à criação e disseminação de conhecimentos por meio da aprendizagem sócio-prática, não há evidências quanto à existência dessas estruturas sociais. Por não ter sido nosso propósito investigar essa questão em profundidade, isso, ao mesmo tempo em que revela certos limites do trabalho, cria novas possibilidades de pesquisa.

Por essa razão, consideramos oportuno que outros estudos procurem averiguar as barreiras e limitações ao surgimento das comunidades de práticas. Além disso, futuras pesquisas podem ser empreendidas objetivando averiguar os impactos da participação gerencial nas comunidades de prática. Recomenda-se, ainda, uma avaliação sobre a relação entre o engajamento dos gestores nessas estruturas e o seu desempenho na função. Por fim,

convém registrar que, embora observemos a existência de estudos acerca da aprendizagem gerencial sob uma perspectiva sócio-prática, as contribuições da educação formal ainda são tratadas com predominância na literatura existente. Tal realidade reflete a necessidade de novas pesquisas que analisem a importância da aprendizagem na prática para a aquisição e desenvolvimento das competências gerenciais.

6.3 CONCLUSÕES

O propósito desse estudo consistiu em investigar como ocorre o processo de formação gerencial, contribuindo para ampliar a compreensão acerca do aprendizado das competências gerenciais. Para tanto, adotamos o método de estudo de caso na Braskem S.A, indústria petroquímica nacional, enfatizando a área de Serviços Compartilhados, a qual concentra todas as atividades administrativas da empresa, constituindo-se a sua base de prestação de serviços corporativos para todos os demais setores da organização.

A fim de obter o embasamento necessário para o desenvolvimento desse estudo, exploramos os principais constructos teóricos sobre aprendizagem organizacional e formação gerencial.

No que se refere à aprendizagem organizacional, evidenciamos que há, na literatura, uma unanimidade de considerações quanto à relevância da mesma para a criação e manutenção de vantagens competitivas pelas organizações em ambientes extremamente voláteis (FIOL; LYLES, 1985; GARVIN, 1993; ARGYRIS, 2000; SOUZA-SILVA, 2007). Além disso, são destacadas as perspectivas de aprendizagem individual-cognitivista, na qual a aquisição de conhecimentos é vista como uma mera transmissão de conteúdos, e a sócio-prática, caracterizada, por outro lado, pela associação do conhecimento à experiência sócio-relacional (SOUZA-SILVA, 2007).

Quanto à formação gerencial, identificamos, nos construtos teóricos sobre o tema, que esse é concebido sob a perspectiva sócio-prática, privilegiando as interações decorrentes do próprio contexto de trabalho e, ainda, a partir dos treinamentos formais, desvinculados da prática gerencial, seguindo a perspectiva individual-cognitivista (BECKETT, 1999; BURGOYNE ; REYNOLDS, 1997; FOX, 1997; ANTONELLO, 2006).

Durante a pesquisa empírica, foram entrevistados doze profissionais em níveis de gerência, tendo sido adotado um formulário de entrevista semi-estruturada, contemplando questões desenvolvidas a partir do modelo analítico apresentado anteriormente. Complementando a investigação, foram também realizadas observações diretas quanto aos processos de trabalho e ao ambiente físico da organização.

Assim, ao retomarmos o objetivo desta dissertação, algumas conclusões podem ser formuladas, tendo como ponto de partida os achados empíricos.

Inicialmente, podemos afirmar que o exercício da função gerencial resulta no desenvolvimento de oito competências, contemplando: I) o direcionamento de estratégias; II) a formação de pessoas; III) o monitoramento de resultados; IV) a coordenação do processo produtivo; V) a atuação enquanto facilitador; VI) a capacidade de inovação; VII) a negociação e VIII) a implementação e execução de processos.

Nesse sentido, os resultados apontam que a atividade gerencial realmente caracteriza-se como multifacetada e bastante fragmentada, demandando dos gestores a capacidade de atuar em diversas frentes, frequentemente utilizando-se de redes de relacionamentos interpessoais para direcionar esforços em prol dos objetivos organizacionais. Em outras palavras, apresenta-se complexa e em constante processo de mutação, tendo em vista que a todo o momento surgem problemas que devem ser analisados, resolvidos e transformados em oportunidades de melhoria.

Percebemos, ainda, que as competências gerenciais citadas pelos entrevistados estão inter-relacionadas, isto é, são articuladas de forma integrada no dia-a-dia de trabalho. Além disso, são desenvolvidas progressivamente. Ou seja, à medida que o gestor vai desempenhando as tarefas a ele atribuídas, surgem novas oportunidades de aprendizado. Presumimos dessa forma, que as próprias demandas organizacionais contribuem para que os gerentes aprimorem-se, identificando, inclusive, as competências estratégicas para a sua área de atuação.

No que tange à aprendizagem organizacional, constatamos que na Braskem o processo de formação dos gestores acontece, predominantemente, sob a perspectiva sócio-prática, ou seja, é a partir das interações socio-relacionais que eles adquirem e desenvolvem as competências que lhes possibilitam direcionar o processo produtivo. Evidencia-se, portanto, a importância da aprendizagem na ação, concretizada a partir de relações informais

com pares, liderados e superiores, visando-se compartilhar conhecimentos e aprender conjuntamente com as próprias experiências, erros e acertos.

Concluimos, portanto, que a vivência prática adquire uma função central na formação dos gestores entrevistados. Diferentemente do que somos levados a pensar – principalmente em função dos requisitos exigidos no que tange à formação acadêmica para se ocupar um cargo de gerência – os gestores aprendem na prática, privilegiando a transmissão de conhecimentos tácitos e explícitos. Tal aspecto sugere que, embora a atividade gerencial apresente-se multifacetada e fragmentada, o processo de aprendizagem e formação de gestores ocorre de maneira espontânea na empresa, uma vez que eles aprendem por meio de vivências e interações cotidianas, ao invés de recorrerem a modelos conceituais complexos. Em outras palavras, os gerentes “aprendem fazendo”, o que resulta em grandes benefícios, principalmente nos cenários atuais, nos quais é exigido um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes alinhado à realidade do negócio.

Em relação às modalidades da perspectiva sócio-prática, identificamos na empresa a mentoria, utilizada visando à formação de sucessores para os níveis gerenciais, por meio de orientação e aconselhamento contínuos. Por outro lado, conforme assinalado anteriormente, não evidenciamos a existência de comunidades de prática, uma vez que, os resultados não apontaram a configuração regular de grupos informais direcionados à partilha de práticas e experiências similares.

Além disso, pressupomos que os gestores na Braskem adquirem competências, principalmente, no próprio ambiente laboral, a partir das situações cotidianas, ou seja, enquanto trabalham. Desse modo, tais atores organizacionais transferem o seu aprendizado de uma situação para outra, refletindo sobre as suas práticas e desenvolvendo competências transversais, isto é, que podem ser aplicadas em diferentes ocasiões. Percebemos ainda que, embora a aprendizagem em contextos formais não tenha sido destacada com veemência pelos gerentes da empresa, alguns assinalaram a importância dos treinamentos corporativos – organizados pela própria empresa – como uma oportunidade de compartilhar experiências, apontando os conhecimentos obtidos nas conversas com colegas de outras áreas nos momentos em que são apresentados *cases* e projetos, além da reflexão sobre práticas e modelos gerenciais até então não aplicados.

Algumas barreiras à aprendizagem organizacional puderam, entretanto, ser identificadas na empresa, a exemplo da dinâmica organizacional, caracteriza pela múltiplas atividades desempenhadas pelos gerentes. Sob tal perspectiva, o número de projetos que precisam ser administrados pode representar certas limitações à criação e disseminação de conhecimentos, considerando que isso poderá repercutir na redução dos momentos de interações e intercâmbio de informações em razão da escassez de tempo. Ademais, observamos que a exigência da empresa para que cada gestor identifique e forme o seu sucessor dentre os integrantes da sua equipe tende a gerar certa frustração e desestímulo nos demais membros, que podem se sentir menos competentes. Nesse sentido, para minimizar tais aspectos negativos, é importante que a empresa estabeleça e comunique com clareza os critérios adotados por cada gestor, ao escolher o seu possível sucessor e, ainda, propicie a toda equipe oportunidades equitativas de desenvolvimento.

Ainda assim, podemos pressupor que o modo como ocorre o processo de formação gerencial na Braskem contribui valiosamente para a aquisição de vantagens competitivas pela organização, considerando o seu crescimento exponencial ao longo dos anos e a posição de liderança que ocupa no cenário empresarial, situando-se como a quarta maior petroquímica do mundo. Essa é uma consideração relevante, pois, realça os benefícios da perspectiva sócio-prática para a geração do conhecimento, recurso precioso e essencial para que as organizações evoluam e se adaptem a ambientes de mudança permanente.

Por fim, esperamos que esse estudo represente uma fonte de reflexão e de incentivo para que outras pesquisas sejam realizadas, obtendo-se novas contribuições quanto ao processo de formação gerencial e aos benefícios provenientes da aprendizagem sócio-prática, para a aquisição e o desenvolvimentos de competências dos profissionais que exercem um papel estratégico no cenário organizacional: os gestores.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; PILATI, R.; PANTOJA, M. J. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, n.38 v.3, 2003. Disponível em WWW: <rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=1101> Acesso em: 10 nov. 2010.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ALVESSON, M.; KÄRREMAN, D. Odd couple: making sense of the curious concept of knowledge management. **Journal of Management Studies**, v. 38, n. 7, p. 995-1018, 2001.
- ANTONACOPOULOU, E.P. The paradoxical nature of the relationship between training and learning. **Journal of Management Studies**, n. 38, n.3, p. 327 – 350, 2001.
- ANTONELLO, C. S. **Alternativas de articulação entre Programas de Formação Gerencial e as Práticas de Trabalho**: uma contribuição no desenvolvimento de competências. 2004. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- ANTONELLO, C. S. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 2004. Curitiba. **Anais ...** Curitiba: ANPAD, 2004. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&od_edicao_subsecao=39&cod_evento_edicao=8&cod_edicao_trabalho=1340> Acesso em: 10 nov. 2010.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, Roberto Lima *et al.* (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**. São Paulo, v. 12, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0872-96622006000200005&script=sci_arttext> Acesso em: 10 nov. 2010.
- ANTONELLO, C. S. ; RUAS, R. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 203-212, jul./set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v7n3/v7n3a11.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2010.
- ANTONELLO, C. S. ; RUAS, R. Formação Gerencial: Pós-Graduação Lato Sensu e o Papel das Comunidades de Prática. **Revista de Administração Contemporânea**, v.9, n.2, Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n2/v9n2a03.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2010.
- ANTONELLO, C. S. ; RUAS, R. Em análise uma estratégia para o desenvolvimento de competências gerenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 2006. Salvador. **Anais ...** Salvador: ANPAD, 2006.

- ANTONELLO, C. S. ; CAMILLIS, P. Um estudo acerca dos processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista da Administração da Mackenzie**, v.11, n.2, 2010. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/RAM/article/viewArticle/301>>. Acesso em: 11 nov. 2010.
- ARGYRIS, C. **Aprendizado organizacional**. Série Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- ARGYRIS, C. ; SCHÖN, D. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: Addison Wesley, 1996.
- ARGYRIS, C. ; SCHÖN, D. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Workingham: Addison-Wesley, 1978.
- BARNARD, C. I. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM; S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem Organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista da Administração**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 220 -230, jul./ago./set. 2004. Disponível em: <www.rausp.usp.br/download.asp?file=V3903220-230.pdf> Acesso em: 11 nov. 2010.
- BATENSON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. London: Paladin, 1973.
- BECKER, B.; HUSELID, M.; ULRICH, D. **The HR scorecard: linking people, strategy and performance**. Boston: Harvard Business School Press, 2001.
- BECKETT, D. Past the guru and up the garden path: the new organic management learning. In: BOUD, D. ; GARRICK, J. **Understanding learning at work**. London: Routledge, 1999.
- BILLET, S. Situated learning: a workplace experience. **Australian Journal of Adult Education**, v. 34, n. 2, 1994.
- BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/1793>> Acesso em: 13 nov.2010.
- BITENCOURT, C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional – A experiência de três empresas australianas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 3, n.1, 2002.
- BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional**. Revista de Administração de Empresas, v. 44, n. 1, 2004.
- BITENCOURT, C. **Competência gerencial e aprendizagem nas organizações**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.
- BLAKER, F. Knowledge Work and Organizations: an overview and interpretation. **Organization Studies**, v.6, n.6, p.1021 -1046, 1995.
- BOLT, J. Achieving the CEO's agenda: education for executives. **Management Review**. New York, p. 44-48, 1993.

BOOG, G.G. **O desafio da competência:** como sobreviver em um mercado cada vez mais competitivo e preparar-se para o futuro. São Paulo: Best Seller, 2004.

BOTERF, G. De la Compétence. Les Editions d'Organization, Paris, 1994. In: NEHRING, H., LANA, R.; PEREIRA, S. K **Desafios, necessidades e profissionalização nas instituições de ensino superior**, 2010.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager:** a model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1892.

BRAHAM, Barbara. **Creating a learning organization:** promoting excellence through education. Thomson Crisp Learning, 2005.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, 2001.

BRASIL. **CBO - Classificação Brasileira de Ocupações.** Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and facilitating in adult learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

BROWN, A. D.; STARKEY, K. Organizational identity and learning: a psychodynamic perspective. **The Academy of Management Review**, 2000.

BURGOYNE, J.; STUART, R. Teaching and learning methods in management development. **Personnel Review**, v. 20, n. 3, p. 27-33, 1991.

BURGOYNE, J.; STUART, R.; REYNOLDS, M. **Management learning:** integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1997.

BURKE, W.; LITWIN, G. A causal model of organizational performance and change. **Journal of Management**. Thousand Oaks, CA, v. 18, n. 3, 1992.

CARBONE et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CARVALHO, S.; BARBOSA, A. C. Q. O desenvolvimento de competências organizacionais: um estudo aplicado ao ensino a distância via internet. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 2005. Brasília. **Anais ...** Brasília: ANPAD, 2005.

CERVERO, R.; MILLER, J.; DIMMOCK, K. **The formal and informal learning activities of practicing engineers.** Engineering Education, 1986.

CLARK, T.; ROLLO, C. **Corporate initiatives in knowledge management.** Education & Training, v. 43, n. 4/5, p. 206-214, 2001.

COELHO, Jr. F; MOURÃO, L. Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho: uma Proposta de Articulação Conceitual. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 2010. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro : ANPAD, 2010.

- DAFT, R. L.; HUNBER, G.P. How organization learn: a communication framework. Research in Sociology of Organizations, v. 5, n. 1, p. 1 – 36, 1987. In: STEIL, Andrea Valéria. **Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação.** Tese (Doutorado)- UFSC, 2002. Disponível em: <www.cppd.ufsc.br/capacitacao/simone%20teses.pdf> Acesso em: 14 nov. 2010.
- DAVENPORT, T.; HARRIS, J. **Competição analítica.** Rio de Janeiro: Campus, 2007.
- DAVENPORT, T.; HARRIS, J. PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DAVIES, J., EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experiences. **Journal of Management Studies.** v.21, n. 2, p. 169-183, 1984.
- DE GEUS, A. **A empresa viva: como as organizações podem aprender a prosperar e se perpetuar.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DE TONI, D.; *et al.* O perfil dos gestores: um estudo exploratório dos modelos mentais e das competências dos gestores. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ..EnANPAD, 2009. São Paulo, 2009. **Anais ...** São Paulo: ANPAD, 2009.
- DORFMAN, P. International and cross-cultural leadership. In: PUNNET, B. J. ; SHENKAR, O. (Eds.). **Handbook for international management research.** Cambridge, MA: Backwell, 1996.
- DRUCKER, P. **A profissão de administrador.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- DURAND, T. Forms of competence: proceedings fourth international conference on competence-based management. In: BRANDÃO, H.; GUIMARÃES, T. Gestão de competências e gestão de desempenho: Tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 1999. Foz do Iguaçu. **Anais ...** ANPAD, 1999.
- DUTRA, J.S.; SILVA, J. Gestão de pessoas por competência. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 1998. Foz do Iguaçu. **Anais ...** Foz do Iguaçu: EnANPAD, 1998.
- DUTRA, J. S. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas.** São Paulo: Gente, 2001.
- CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of Management Studies,** v. 37, n. 6, p. 783-796, 2000.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice? **Management Learning,** v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.
- ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EARTERBY, Smith *et al.* **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo: Atlas, 2001.

- ESTRELA, M.T.A. Formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N.S.C. **Formação continuada e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1990.
- FIOL, C.M. **Consensus, diversity and learning in organizations**. Denver: University of Colorado, 1994.
- FIOL, C.M. ;LYLES, M.A. Organizational learning. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, 1985.
- FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências do Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Editora Atlas, 1995.
- FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. Construindo o conceito de competência. **Revista da Administração Contemporânea**, v.5, n. especial, Curitiba 2001.
- FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.
- FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JUNIOR. M. de M.. **Aprendizagem e gestão do conhecimento**. São Paulo: Gente, 2002.
- FOLLET, M. P.; GRAHAM, P. **Mary Parker Follet**: profeta do gerenciamento.Tradução Eliana Hiocheti, Maria Luiza de Abreu Lima. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- FOX, S. From management education and development to the study of management learning, 1997. In: MORAES, L.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. **Revista da Administração**, v. 3, n. 2, jul./dez., 2004.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GARRAT, B. The learning organization: 15 years on: some personal reflections.**The Learning Organization**, v. 6, n. 5, p. 202-206, 1999.
- GARVIN, D.A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, jul./aug. 1993.
- GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.
- GHERARDI, S. ; NICOLINI, D. ; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONCZI, A. Competency-based learning: a dubious past - an assured future? In: BOUD, D.; GARRICK, J. (Orgs.). *Understanding learning at work* London: Routledge, p. 180-194, 1999.

GUARIDO, E. R. F.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. A influencia de valores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem organizacional na indústria alimentícia paranaense. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. 2, p. 1-27, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n2/v5n2a03.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2010.

HEQUET, M. Executive education: the custom alternative. *Training*. Minneapolis, v. 29. n. 4, p. 38-41, 1992.

HILL, L. A. **Novos gerentes**: assumindo uma nova identidade. São Paulo: Makron Books, 1993.

HOLANDA, L. M. C.; *et al.* Criação, desenvolvimento e evolução dos conceitos de competência e aprendizagem organizacional. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 5, 2008, Resende, 2008. **Anais ... SEGET**, 2008. Disponível em <www.aedb.br/seget/artigos08/476_artigo_2.pdf>. Acesso em 12 nov. 2010.

HOUSE, R. J.; ADITYA, R. N. The social scientific study of leadership. Quo vadis? **Journal of Management**. Thousand Oaks, CA, v. 23, n. 3, 1997.

HUNBER, G.P Organizational learning: the contributing processes and the literatures. **Organization Science**, v. 2, n.1, p. 88 -115, 1991.

KIM, G. **O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional**: Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KOTTER, J. P. **Force for change**: how leadership differs from management. New York: Free Press, 1982.

LA PARO, M. **Health care middle managers**: what and how they learn. 1991. Dissertation. Doctorate Teachers College, Columbia University, USA, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ArtMed,1999.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A. M.C. **O Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa - Desdobramentos. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A. M.C. O sujeito coletivo que fala. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p. 517-524, 2006.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A. M.C.. MARQUES, M. C. C. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.4, p. 1193-1204, 2009.

LEITE, I; GODOY, A.; ANTONELLO, C. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, n.23, jun. 2006.

- LEONARD-BARTON, D. A Dual methodology for case studies: synergist use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. **Organizational Science**, v.1, n.3, p. 248 -267, 1990.
- LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. In: COHEN, M. D.; SPROULL, L. S. (Eds.). **Organizational learning: organization science**. London: Sage Publications, 1996. p. 516-539.
- LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 1996.
- LEVY-LEBOYER, C. **La gestion des compétences**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1996.
- LIEDTKA J.; WEBER C.; WEBER J. Creating a significant and sustainable executive education experience. **Journal of Managerial Psychology**. Bradford, v. 14, n. 5, 1999.
- LOIOLA, E; BASTOS, A. V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 181-201, jul./set. 2003.
- MAGALHÃES, S.; ROCHA, M. Desenvolvimento de competências: o futuro agora! **Revista de Treinamento e Desenvolvimento**, p.12-14, jan.1997.
- MALCOLM, J. HODKONSON, P.; COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 7/8, 2003.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**: São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.
- MARIOTTI, H.. **Organizações de Aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- MARSICK, V.; WATKINS, K. Informal and incidental learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 89, 2001.
- MARTINS, H. T. **Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual e resultados de pesquisa**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.
- McGREGOR, D. **Gerenciando o lado humano da empresa**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.
- McLAGAN, P. Competency models: great ideas revisited. **Training & Development**, v. 50, n.1, 1996.
- McLELLAND, C. D. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, 1973.
- MICHAELIS. **Dicionário moderno da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.
- MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. São Paulo: Nova Cultural, 1986. v. 3. Coleção Harvard de Administração.
- MIRABILE, R, J. Everything you want to know about competency modeling. **Training & Development**, v. 51, n. 8, 1997.
- MOSCOVICI, F. **Equipes dão certo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

- MOTTA, P. R. **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- MOTTA, P. R. **A ciência e a arte de ser dirigente**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, 1996.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Org.). **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M. E. Sharpe, 2003.
- NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Série Havard Business Review Book, p. 28. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- NONAKA, I. ; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.82
- NONAKA, I. ; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008, p. 17.
- O'KEEFE, T. Organizational Learning: a new perspective. **Journal of european industrial training**, n.26, p. 131 – 141, 2002.
- PARRY, S. B. Just what is a Competency? (And why should you care?). **Training**, v. 35, n. 6, 1998.
- POPPER, M.; LIPSHITZ, R. Organizational learning: mechanisms, culture and feasibility. **Management learning**, v. 31, n.2, p. 181 – 196, 2000.
- PORTER, M. E. **A vantagem competitiva das nações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v.3, 1990.
- PROKESCH, S.E. Uleashing the Power of learning: An Interview with Bristish Petroleum's Jonh Browne. **Havard Bussines Review**, v. 77, n.5, p. 147 -168, 1997. In: SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. **Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática**. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.
- QUINN, R. E.; *et al.* **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. São Paulo: Campus, 2005.
- RAELIN, J. A model of work-based learning. **Organization Science, Linthicum**, v. 8, n. 6, p. 563-78, 1997.
- RAELIN, J. Work based learning in practice. **Journal of Workplace Learning**, Bradford, v. 10, n. 6-7, p. 280-283, 1998.
- REDD, M. **Sociologia da gestão**. Oeiras: Celta, 1997.
- RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level: towards a research agenda. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.

RODRIGUES, H. T.; ANTUNES, A. M. S.; DUTRA, L. E. D. Análise de propostas de modelos de gestão direcionados para o conhecimento. **Revista de Administração**, São Paulo, v.38, n.1, p.66-76, jan./fev./mar. 2003. Disponível em: <www.rausp.usp.br/download.asp?file=V3801066.pdf> Acesso em: 17 nov.2010.

ROST, J. C. **Leadership for the twenty-first century**. Westport, CT: Greenwood, 1993.

RUAS, R. A atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados. **Revista de Administração de Empresas**, v. 6 n. 3, São Paulo, 2000.

RUAS, R. Mestrado Executivo, Formação Gerencial e a Noção de Competências: provocações e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD. Campinas, 2001. **Anais...** Campinas: EnANPAD, 2001.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n.2, São Paulo, 2003.

RUAS, R. ; BECKER, G. Desenvolvendo Competências em Programas de Formação Gerencial: ficção e realidade. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Natal, 2007. **Anais...** EnANPAD, 2007.

SAINSAULIEU, R. **L' identité au travail. Les effets culturels de l' organisation**. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.

SALGUES, L. J. V. de. **Processos de mentoria nas organizações em Pernambuco, na visão dos alunos de MBA executivo da Universidade Federal de Pernambuco**. 2005. Dissertação (Mestrado)- UFPE, 2005. Disponível em <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/17697657.html> Acesso em: 10 dez. 2010.

SANDBERG, J. Human competence at work: an interpretative approach. BAS, 1996. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, 2004.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretive approach. **The Academy of Management**, v. 43, n. 1, 2000.

SANDBERG, J. ; DALL'ALBA, G. Re-framing competence development at work. 2006. In: SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and his social sciences**. New York: Teachers College Press, 2006.

SCHEIN, E. On dialogue, culture and organizational learning. **Organizational Dynamics**, v. 22, n. 2, p. 40-51, 1993.

SCHERMERHORN, J. **Administração**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SENGE, Peter M. O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Best Seller, 2001.

SHAW, R.; PERKINS, D. Ensinar as organizações a aprender: o poder dos fracassos produtivos. In: NADLER, Davi *et al.* **Arquitetura organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, W.; LAROS, J.; MOURÃO, L. Desenvolvimento e validação de escalas para avaliação da atuação gerencial. **Revista Psicologia, Organização e Trabalho**, v.7, n.1, jan-jun, 2007.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. **Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática**. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. ; DAVEL, Eduardo. Formação e aprendizagem pela prática: a força das relações de parentesco por consideração em uma organização do ensino superior. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 1, p. 43-67, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>> Acesso em: 12 dez. 2010.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. ; DAVEL, Eduardo; SCHÖMMER, Paula Chies. Aprendizagem organizacional e comunidades de prática. **Revista Organizações e Sociedade**, v. 13, n. 38, p. 110 – 112, 2006. Disponível em <www.revistaoes.ufba.br/include/getdoc.php?id=246&article>. Acesso em: 12 dez. 2010.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STARKEY, K. **Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações: gerando e avaliando patrimônios de conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKAHASHI, A. R.; FISCHER, W. A. L. Aprendizagem e competências organizacionais em instituições de educação tecnológica: estudos de casos. **Revista da Administração de São Paulo**, v.44, n.4, p.327-341, out./nov./dez. 2009.

TANNENBAUM, S.; WOODS, S. Determining a strategy for evaluating, training, operating within organizational constraints. **Human Resources Planning**, New York, v.15, n. 2, p. 63-81. 1992.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1989.

TEAL, T. The human side of management. **Harvard Business Review on Leadership**. Boston: Harvard Business School, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

- UHRY, R.; BULGACOV, S. Organizações: gestão do conhecimento e formação das capacidades em bancos. **Revista da Administração**, v. 2, n. 1, jan.-jun./2000.
- VASCONCELOS, I. F. G de; MASCARENHAS, A. O. **Organizações em aprendizagem**.. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção de Debates em Administração).
- VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.
- VERGARA, S. C. **Gestão de Pessoas**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- WANG, C. L.; AHMED, P. K. Learning through quality and innovation. **Managerial Auditing Journal**, v. 17, n. 7, 2002.
- WANG, C. L.; AHMED, P. K. Organizational learning: a critical review. **The Learning Organization**, v. 10, n. 1, p. 8-17, 2003.
- WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S. ; YANOW, D. **Knowing in organizing: a practice-based approach**. New York: M.E Sharper, 2003.
- WENGER, E. ; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**, v. 78, n. 1, p. 139-145, 2000.
- WENGER, E. ; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.
- WOOLFOLK, A.E. **Psicologia da educação**. 7. ed.. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- YUKL, G. **Leadership in organizations**. 6. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE 1 - Solicitação de autorização da pesquisa	158
APÊNDICE 2 - Questionário de levantamento de dados	159
APÊNDICE 3 - Protocolo de entrevistas semi-estruturadas	160
APÊNDICE 4 - Termo de confidencialidade	161
APÊNDICE 5 - Declaração de concordância da entrevista	162
APÊNDICE 6 - Protocolo de observação	163

APÊNDICE A - Solicitação de autorização da pesquisa**CARTA DE APRESENTAÇÃO DA MESTRANDA**

Salvador, 05 de junho de 2011.

À DIRETORIA DA BRASKEM S.A

Ilmo Sr: Valdemir Ferreira

Prezados Senhores,

Temos a satisfação de apresentar-lhe a Srta. **Neylla Carolina Pamponet de Almeida**, aluna do Mestrado em Administração, da Universidade Salvador – UNIFACS, que está realizando uma pesquisa sobre “FORMAÇÃO DE GESTORES e APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL”, cujos resultados serão sistematizados e apresentados em um trabalho acadêmico, em formato de dissertação, requisito essencial para obtenção do grau de Mestre.

Assim sendo, solicitamos a sua atenção no sentido de permitir a Srta. **Neylla Carolina Pamponet de Almeida**, o acesso às informações necessárias para a realização da pesquisa, no que se refere à Braskem S.A, seja mediante a realização de entrevistas e /ou acesso a documentos. Ressaltamos que as informações colhidas terão finalidades acadêmicas, e o trabalho, depois de concluído, estará à disposição da empresa estudada.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Élvia Fadul

Coordenadora do Mestrado em Administração

Prof. Dr. Jader Cristino de Souza-Silva

Orientador



CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Salvador, 20 de Abril de 2011.

Ao Sr. Valdemir Ferreira

Sou **Neylla Carolina Carolina Pamponet** e estou estudando Aprendizagem Organizacional e Formação de Gestores. Atualmente, estou realizando o Mestrado Acadêmico em Administração na Universidade Salvador – Unifacs e a minha dissertação tratará desse tema.

Como gostaria de estudar o contexto específico da formação de gestores e a Braskem S.A possui uma cultura fortemente voltada ao aprendizado e ao desenvolvimento de lideranças, acredito que a organização seja um fértil ambiente para nos aprofundarmos empiricamente nesse assunto.

Dessa forma, gostaria de solicitar o consentimento da empresa para realizar a minha pesquisa, nos meses de junho e julho de 2011.

No momento oportuno, poderei detalhar o meu projeto de pesquisa e plano do trabalho empírico, visando assim, maiores esclarecimentos.

No aguardo de sua resposta, despeço-me atentamente.

Neylla Carolina Pamponet de Almeida

Mestranda em Administração – Universidade Salvador

APÊNDICE B - Questionário para levantamento de dados: perfil da empresa

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS: PERFIL DA EMPRESA

APRESENTAÇÃO

- Contextualizar o levantamento de dados;
- Solicitar permissão para escrever e gravar o levantamento (áudio);
- Assegurar a confidencialidade dos dados cuja divulgação seja restrita.

LEVANTAMENTO DE DADOS: PERFIL DA EMPRESA

PONTOS DE REFERENCIA:

- 1) Fundação;
- 2) Histórico;
- 3) Área e Segmento de Atuação;
- 4) Acionistas;
- 5) Estrutura Organizacional;
- 6) Cultura Organizacional;
- 7) Principais Práticas de Gestão;
- 8) Número de Empregados (dentre eles, quantos gestores).

QUESTÕES COMPLEMENTARES

AGRADECIMENTO PELO LEVANTAMENTO

- Agradecer ao entrevistado pelo tempo disponibilizado para o levantamento de dados;
- Assegurar novamente a confidencialidade dos dados cuja divulgação seja restrita.

APÊNDICE C - Protocolo de entrevistas semi-estruturadas

PROTOCOLO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

APRESENTAÇÃO

- Contextualizar a entrevista;
- Solicitar permissão para escrever e gravar a entrevista (apenas áudio);
- Assegurar a confidencialidade da entrevista.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

O QUE SE APRENDE AO SER GESTOR?			COMO SE APRENDE A SER GESTOR?	EM QUAIS LOCAIS SE APRENDE A SER GESTOR?
CONHECIMENTOS	HABILIDADES	ATITUDES		

AGRADECIMENTO PELA ENTREVISTA

- Agradecer ao entrevistado pelo tempo disponibilizado para a entrevista;
- Solicitar uma entrevista complementar (caso necessário);
- Solicitar do entrevistado a indicação de outros indivíduos cuja participação na pesquisa seja considerada relevante (caso necessário);
- Assegurar novamente a confidencialidade da entrevista.

APÊNDICE D - Termo de confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA

PESQUISADORA:

Neylla Carolina Pamponet de Almeida - Mestranda da Universidade Salvador – Unifacs. E-mail: carolipamponet@hotmail.com

BREVE DESCRIÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA:

A presente pesquisa investiga o processo de formação gerencial. Assim, pretende-se por meio da mesma, alcançar avanços teóricos para a essa área de conhecimento, explorando de forma mais aprofundada o processo de aquisição e desenvolvimento de competências dos gestores, na organização pesquisada, tendo em vista a nossa crença de que essa organização poderá nos fornecer valiosos *insights* para a compreensão do nosso objeto de estudo. Para tanto, adotaremos o método qualitativo, baseando-se em entrevistas semi-estruturadas e observações, através das quais buscaremos obter dados e informações acerca dos seguintes aspectos: Formação Gerencial (competências adquiridas e desenvolvidas pelos gestores) e Aprendizagem sócio-prática.

CONDIÇÕES DE ENGAJAMENTO

Eu, Neylla Carolina Pamponet de Almeida, mestranda da Universidade Salvador – Unifacs, realizando a etapa de pesquisa de Campo na Braskem S.A, formalmente comprometo-me a:

- Assegurar a proteção e a segurança dos dados coletados junto aos entrevistados e conservar os registros em local seguro;
- Resguardar os resultados confidenciais da obtidos junto aos entrevistados;
- Não utilizar os dados coletados para outras finalidades diferentes daquelas relacionadas à pesquisa;
- Não utilizar, sob hipótese alguma, quaisquer dados e informações as quais o entrevistado solicitar a exclusão;
- Adotar todas as medidas cabíveis para proteger a identidade dos entrevistados e prevenir a identificação acidental tanto na fase de tratamento e análise dos dados, quanto na difusão dos resultados da pesquisa.

Neylla Carolina Pamponet de Almeida,

Salvador, ___ de junho de 2011.

APÊNDICE E - Declaração de concordância da entrevista

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DA ENTREVISTA

PESQUISADORA:

Neylla Carolina Pamponet de Almeida - Mestranda da Universidade Salvador – Unifacs.

E-mail: carolipamponet@hotmail.com

BREVE DESCRIÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA:

A presente pesquisa investiga o processo de formação gerencial. Assim, pretende-se por meio da mesma, alcançar avanços teóricos para a essa área de conhecimento, explorando de forma mais aprofundada o processo de aquisição e desenvolvimento de competências dos gestores, na organização pesquisada, tendo em vista a nossa crença de que essa organização poderá nos fornecer valiosos *insights* para a compreensão do nosso objeto de estudo. Para tanto, adotaremos o método qualitativo, baseando-se em entrevistas semi-estruturadas e observações, através das quais buscaremos obter dados e informações acerca dos seguintes aspectos: Formação Gerencial (competências adquiridas e desenvolvidas pelos gestores) e Aprendizagem sócio-prática.

RESPEITO AOS PRINCÍPIOS ÉTICOS:

Asseguramos que todas as informações coletadas serão tratadas com rigor e sigilo. Portanto, todas as pessoas que porventura tiverem acesso a estes dados, inclusive a pessoa responsável pela transcrição da entrevista, compromete-se com o caráter confidencial do trabalho. As gravações contendo os registros das entrevistas e as transcrições serão conservadas em locais seguros. Além disso, nenhuma pessoa terá a permissão de revelar a identidade dos participantes.

Ressaltamos também que, ainda que a organização tenha consentido a realização dessa pesquisa, o entrevistado não deve se sentir obrigado a participar da mesma. A sua participação é totalmente voluntária.

CONSENTIMENTO DO ENTREVISTADO:

Tenho consciência das condições acima referenciadas e concordo em conceder-lhe essa entrevista.

Entrevistado: _____.

Salvador, ____ de junho de 2011

APÊNDICE F - Protocolo de observação

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**O QUE E ONDE OBSERVAR?****AMBIENTE FÍSICO**

- **Ambiente Físico;**
- **Recepção;**
- **Salas de Trabalho;**
- **Salas de Reunião;**
- **Sala da Diretoria;**
- **Integração entre os ambientes físicos;**
- **Condições de Trabalho;**
- ***Layout* do ambiente profissional;**
- **Organização do Trabalho.**

AMBIENTE SÓCIO-INTERACIONAL

- **Interação entre os funcionários;**
- **Conversas e informações nos corredores, copa, outros espaços de convivência;**
- **Discussões no desenvolvimento dos trabalhos, treinamentos, reuniões etc.**