

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Lisiane Quadrado Closs

**TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E SUAS IMPLICAÇÕES NOS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE GESTORES**

Porto Alegre

2009

Lisiane Quadrado Closs

**TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E SUAS IMPLICAÇÕES NOS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE GESTORES**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Administração da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Administração.**

Orientadora: Prof. Dra. Claudia Simone Antonello

Porto Alegre

2009

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro durante o doutoramento.

À professora Cláudia Simone Antonello por me “adotar” no meio do caminho e me orientar incansavelmente na realização deste trabalho, me proporcionando uma série de novas aprendizagens neste período.

Aos colegas e professores do PPGA pelos debates enriquecedores, em especial aos colegas Juliane Aramburú, Felix Neto e à professora Elaine Antunes, pela amizade e companheirismo nesta jornada.

À amiga Anelize Souza pela parceira intelectual em vários momentos.

Aos gestores pela generosidade em compartilharem suas vidas, disponibilizando um tempo escasso de suas agendas.

Aos cunhados, dindas, vizinhos e à Adulce que propiciaram o apoio afetivo para a Gabi, sem eles este trabalho não se concluiria...

Aos todos os amigos, próximos e distantes, por não me deixarem esquecer que existe muita vida além do doutorado!

Aos meus pais, pelos valores transmitidos.

Ao Gil pelo amor e apoio neste percurso.

À Gabi, pela alegria contagiante, pelo amor incondicional e por fazer com que eu deseje me tornar uma pessoa melhor...

RESUMO

A aprendizagem torna-se vital para gestores que atuam em ambientes organizacionais envoltos em mudanças, complexidade, paradoxos e incertezas, permeados por inovações tecnológicas e desafiados por questões éticas, políticas, ambientais e econômicas. Este estudo propõe-se compreender os processos de aprendizagem de gestores e as implicações destas transformações em suas aprendizagens, nele integrando-se a teoria da aprendizagem transformadora, que enfatiza a reflexão crítica e o pensamento autônomo para analisar estas questões. Investigam-se, pela abordagem de história de vida, processos de aprendizagem de sete gestores e suas coletividades, em macrocontextos e em contextos específicos, integrando níveis de interação, aspectos objetivos e subjetivos. Os resultados revelam a interligação entre as aprendizagens ocorridas nos âmbitos profissional, pessoal e familiar, bem como entre desenvolvimento e aprendizagem, ao longo da vida. Destacam-se as aprendizagens envolvendo mudanças de esquemas de significados e transformações de perspectivas em mudanças profundas, além do papel da intuição e da emoção nesses processos. As mudanças contemporâneas que demandam aprendizagens incluem globalização e seus reflexos no contexto brasileiro; novas tecnologias; maior participação das mulheres no mercado de trabalho; responsabilidade sócio-ambiental. A análise das entrevistas dos sujeitos pesquisados evidenciou que estas mudanças implicam novos pensamentos, atitudes e sentimentos, nas carreiras e nos arranjos familiares. Neste movimento, são relevantes aprendizagens autodirigidas, constantes reciclagens de conhecimentos e superação de expectativas para o crescimento profissional. As carências de aprendizagem centram-se na ampliação de competências sociais relacionadas às interações (na gestão de pessoas, na criação e manutenção de *networks* e no equilíbrio entre as suas esferas de vida); à percepção de mudanças e previsão do futuro; ao autodesenvolvimento de paciência, de tolerância, de confiança e do controle da ansiedade, entre outros aspectos pouco contemplados pela educação gerencial.

Palavras-chave: Aprendizagem de Gestores, Transformações Contemporâneas, Aprendizagem Transformadora, Reflexão Crítica.

ABSTRACT

Due to change, complexity, paradox and uncertainty in the organizational context, faced with technological innovations and with global ethical, political, environmental and socio-economic problems, managerial learning becomes vital. The study aims to understand management learning processes and the implications of these transformations in their learning, integrating transformative learning theory, which emphasizes critical thinking and independent thought to analyze these issues. The life history approach is used to investigate processes of learning in macro contexts and in specific contexts, including levels of interaction, objective and subjective aspects of seven managers and their communities. The results show the link between learning occurring at the professional, personal and family levels as well as between development and lifelong learning. The study highlights learning process involving changes in meaning schemes and perspective transformation in deep changes, the role of intuition in complex problems and of emotion in these processes. Contemporary changes that require learning include globalization and its consequences in the Brazilian context, new technologies, the increased participation of women in the labor market and socio-environmental responsibility. These changes involve new thoughts, attitudes and feelings, in careers and family arrangements of the subjects studied. They also emphasize self-directed learning, constant recycling of knowledge and the overcoming of expectations for professional growth. The learning needs focus on the development of social skills related to interactions (in the management of people, in the creation and maintenance of networks, and in the balance between their spheres of life); to the perception of changes and prediction of the future; to the self-development of patience, tolerance, control of anxiety and self-confidence among other issues lacking in management education.

Keywords: Management Learning, Contemporary Transformations, Transformative Learning, Critical Reflection.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo de aprendizagem vivencial	39
Quadro 1 - Orientações para a aprendizagem	27
Quadro 2 - Domínios de aprendizagem	47
Quadro 3 - Síntese dos principais aspectos da aprendizagem situada, informal e incidental	64
Quadro 4 - Estudos sobre aprendizagem gerencial realizados por pesquisadores brasileiros entre 2000 e 2006	69
Quadro 5 - Crenças básicas do paradigma construtivista	79
Quadro 6 - Perfil dos gestores entrevistados	88
Quadro 7 - Processos de aprendizagem significativos na infância	124
Quadro 8 - Processos de aprendizagem significativos no período de transição para a vida adulta	129
Quadro 9 - Processos de aprendizagem significativos envolvendo as primeiras experiências profissionais	131
Quadro 10 - Processos de aprendizagem significativos envolvendo desenvolvimento e vivência profissional	137
Quadro 11 - Processos de aprendizagem transformadoras	160

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	OBJETIVOS DE PESQUISA	15
1.1.1	Objetivo Geral	15
1.1.2	Objetivos Específicos	15
1.2	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	O PAPEL DO GESTOR NO CONTEXTO ATUAL	18
2.2	DESENVOLVIMENTO DE ADULTOS E APRENDIZAGEM	20
2.2.1	Perspectivas de Desenvolvimento de Adultos	21
2.2.2	Teorias Psicológicas de Aprendizagem	25
2.2.3	Orientações das teorias de aprendizagem	27
2.3	APRENDIZAGEM DE ADULTOS	34
2.3.1	Teoria da Aprendizagem Transformadora	42
2.4	APRENDIZAGEM GERENCIAL	53
2.4.1	Aprendizagem Gerencial sob o enfoque da Educação	54
2.4.2	A Educação Gerencial sob novas óticas paradigmáticas	58
2.4.3	A Aprendizagem Gerencial como Processo Social	63
2.5	ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO BRASIL ACERCA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM GERENCIAL	67
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	79
3.1	HISTÓRIA DE VIDA	81
3.1.1	Histórico, influências e conceituações	81
3.1.2	Contribuições para o estudo da aprendizagem gerencial	83
3.2	ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS	88
3.2.1	Participantes do estudo	88
3.2.2	Coleta de dados	90
3.3	ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS	94
4	TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS GESTORES PESQUISADOS	99
5	ANÁLISE DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVOS AO LONGO DA VIDA DOS GESTORES	122
5.1.	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DESTACADOS NA INFÂNCIA	123

5.1.1	Padrões culturais, modelos e valores familiares	124
5.1.2	Experiências: positivas e negativas	126
5.1.3	Mudanças de âmbito físico	127
5.2	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DESTACADOS NA VIDA ADULTA	128
5.2.1	A escolha por um curso de graduação e o exame vestibular	129
5.2.2	As primeiras experiências profissionais	131
5.2.3	Desenvolvimento e vivência profissional	136
5.2.3.1	A busca de especialização profissional e o retorno aos estudos	136
5.2.3.2	A realização de um MBA	140
5.2.3.3	Atuação como professor	143
5.2.3.4	A empresa como escola: cultura, modelos, o que e como aprender	144
5.2.3.5	Novos papéis, responsabilidades, projetos e desafios	147
5.2.3.6	A reflexão sobre dificuldades e frustrações	150
5.2.3.7	A experiência profissional: o “tempo de janela”	151
5.2.3.8	Integrando a subjetividade	153
5.2.3.9	Filhos e viagens: mudanças de esquemas de significado	156
5.2.4	Processos de Aprendizagem Transformadoras	159
5.3.	ANÁLISES COMPARATIVAS COM OS ACHADOS DE ESTUDOS ANTERIORES.....	166
6	ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM GERENCIAL	172
6.1	GLOBALIZAÇÃO OU “QUASE-GLOBALIZAÇÃO”	172
6.2	TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS DO CENÁRIO BRASILEIRO NO CONTEXTO GLOBAL	178
6.3	MUDANÇAS TECNOLÓGICAS	183
6.4	LIDANDO COM O CONTEXTO: NOVAS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR	189
6.5	MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: NOVAS VISÕES SOBRE CARREIRA E EMPREGO	199
6.6	QUESTÕES EMERGENTES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: GÊNERO E RESPONSABILIDADE SOCIAL	212
6.7	SÍNTESE DO CAPÍTULO	218
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	221

7.1	CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	226
7.1.1	Contribuições para a teoria e pesquisa na área	227
7.1.2	Contribuições para a prática	229
7.2	PESQUISAS FUTURAS E DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO	231
	REFERÊNCIAS	233
	ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	249
	ANEXO B – RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE ENTREVISTAS COM OS OBJETIVOS DO ESTUDO	250
	ANEXO C - MAPA GUILHERME	251

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se, em andamento, na sociedade atual, uma crise paradigmática geradora de uma série de incertezas, angústias, medos, questionamentos. Guattari (2003) apresenta o paradoxo do momento presente: intensas transformações técnico-científicas ao lado de desequilíbrios ecológicos ameaçadores da vida no planeta e da deterioração progressiva dos modos de vida humanos. A ambiguidade e complexidade desse momento histórico de transição tornam difícil entendê-lo e percorrê-lo (SANTOS, 1987).

O modelo de racionalidade científica, constituído a partir da revolução científica do século XVI, estendeu-se para as ciências sociais no século XIX. As ideias matemáticas presidiram a observação e a experimentação para que se pudesse ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Daí derivam duas consequências principais na ciência moderna: a) conhecer significa quantificar; b) conhecer representa dividir e classificar para, posteriormente, determinar relações sistemáticas do que se fragmentou, assentando-se na redução da complexidade. Tal modelo científico foi assumido como global, negando o caráter racional a todos os conhecimentos não pautados por seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas (SANTOS, 1987).

O modelo cartesiano, oriundo da ciência clássica, mostra-se, no entanto, insuficiente para a compreensão e a explicação da complexidade existente no mundo atual, no qual o aumento de informações e heterogeneização do saber impossibilitaram sua gravação e seu tratamento pelo cérebro humano. Determinaram-se enfoques em saberes específicos, criando-se especialistas em posse de um fragmento de quebra-cabeça cuja visão global escapa a todos (MORIN, 2003a).

O pensamento, a formulação de questionamentos, a imaginação e a criatividade são destacados por Rubem Alves (2005) como mais importantes para o avanço científico do que o rigor metodológico. O autor defende a indissociabilidade da ciência de seu contexto (social, político, econômico, histórico), criticando o frio mundo atual, dominado por relações entre números, estabelecendo métodos que garantam a seu discurso a credibilidade que falta ao senso comum.

Para Morin (2003), no entanto, não há possibilidade de transformações sem uma revolução nas estruturas do pensamento, o qual deve tornar-se complexo. A transformação da sociedade requer uma transformação pessoal, interior, uma mudança de consciência, um repensar de quem somos e de qual o nosso lugar no Cosmos. “O trabalho de quem se preocupa com o pensar é hoje um trabalho de mudar a dimensão na qual se pensa, o próprio pensar” (UNGER, 1991, p. 28). Pensar, nessa concepção, significa formular novas indagações que conduzam ao aprofundamento do encontro com a dominação e a opressão, internas ou externas aos seres humanos.

Assim, um patamar de consciência mais elevado é sugerido para se buscar uma superação criadora do momento em que se vive (UNGER, 1991; MORIN, 2003). Unger (1991) denuncia ainda a repressão das potencialidades espirituais (intuição, capacidade visionária, dentre outras) na sociedade capitalista, fazendo predominar a racionalidade instrumental, a qual permite que os homens aceitem serem reduzidos à categoria de objeto.

De acordo com Enriquez (1999), predomina a visão racional da vida, estritamente econômica, instrumental, em que a lógica técnica sobrepõe-se à lógica prática (que permite a criação de vínculos entre os seres humanos) e à lógica emancipatória (que permite a redução do sofrimento). A comunicação humana é identificada com a comunicação instrumental, sendo planejada para maximizar a capacidade produtiva. O sistema capitalista dominante é um movimento de destruição criadora, segundo o economista Joseph Schumpeter. Ao invés da produção de riquezas, torna-se cada vez mais seu destruidor para poder construir novas riquezas (ENRIQUEZ, 1999).

Buscando uma alternativa para essa visão imediatista, Guattari (2003, p.51) sugere que “a noção de interesse coletivo deveria ser ampliada a empreendimentos que a curto prazo não trazem ‘proveito’ a ninguém, mas a longo prazo são portadores de enriquecimento processual para o futuro da humanidade”. O conceito de desenvolvimento sustentável surge, nesse sentido, utilizado inicialmente pela ONU, em 1979, concebendo que o desenvolvimento poderia ser um processo integral, que incluísse, além da dimensão econômica, as dimensões ética, política, social e ambiental (GADOTTI, 2005).

No contexto apresentado, as organizações tornam-se centrais, concomitantemente causa e efeito das principais mudanças ocorridas nos últimos tempos. Elas afetam, direta ou indiretamente, a vida da maioria da população do globo terrestre, seja na forma de geração de empregos e de renda, seja na produção de bens e serviços, seja na criação de subprodutos intencionais e não intencionais que trazem resultados tanto benéficos como nocivos à

sociedade e ao meio-ambiente (AXLEY; MCMAHON, 2006). A sociedade centrada no mercado “transformou-se numa sociedade organizacional e a pessoa humana num homem de organização” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p.96).

O papel dos gestores ganha importância na sociedade como um todo, não se limitando apenas às organizações. A aprendizagem gerencial recebe também maior atenção, uma vez que o tempo de aprender tornou-se permanente (GADOTTI, 2000) e o pensamento, a formulação de questionamentos, a imaginação e a criatividade são hoje essenciais (ALVES, 2005). A necessidade de desenvolvimento de um patamar de consciência mais elevado (UNGER, 1991; MORIN, 2003), especialmente por parte dos gestores, dadas as repercussões de seu trabalho para a sociedade e o meio ambiente demanda, igualmente, processos de aprendizagem.

As mudanças tecnológicas exigem também constantes novas aprendizagens. O desenvolvimento tecnológico, especialmente o das tecnologias de informação, está gerando mudanças profundas no mundo e conceitos como trabalho imaterial, redes, entre outros, estão cada vez mais presentes (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003). O ciberespaço rompeu com o conceito de tempo próprio para a aprendizagem; a informação está permanentemente presente e em constante renovação. O espaço da aprendizagem tornou-se onipresente e o tempo de aprender permanente. A sociedade do conhecimento favorece a conectividade, característica da Internet; o intercâmbio; consultas entre instituições e pessoas; articulações; contatos e vínculos; interatividade. Nessa sociedade, a educação deve servir de bússola para orientar criticamente o conhecimento, superando a visão utilitarista, voltada apenas para a competitividade e busca de resultados (GADOTTI, 2000).

As instituições de ensino, que têm como objetivo central a educação, tendem, no entanto, a reproduzir o modelo mecanicista das organizações do mundo industrializado, sobretudo as voltadas ao estudo de Administração, demonstrando limitações para tratar dos desafios que se apresentam hoje em dia (AXLEY; MCMAHON, 2006; NICOLINI, 2003). Os processos de formação de gestores, segundo Ruas (2005), encontram dificuldades na geração de uma aprendizagem que leve à atuação eficaz no contexto de negócios atual. Educar profissionais para administrar organizações implica possivelmente a busca de novos modelos e processos de ensino, que provoquem a transformação do pensamento e possibilitem o tratamento das dimensões ética, política, social e ambiental envolvidas em um desenvolvimento efetivamente sustentável, capacitando-os para o enfrentamento das responsabilidades e dos desafios que o contexto atual requer.

Partindo de uma ótica gerencialista, Mintzberg (2006) defende que a educação de gestores deve envolver e estimular estes profissionais a aprenderem com sua experiência, uma vez que gerenciamento, no seu entender, é uma prática que engloba habilidade (experiência), arte (*insight*) e ciência (análise). Segundo Mintzberg, em síntese realizada por Tonelli (2005, p. 18-19) sobre seu trabalho, os executivos usam ‘julgamento’ e ‘intuição’, não havendo diferenças, entre os executivos de hoje e de um século atrás, nos procedimentos utilizados nas tomadas de decisão. Apesar dos avanços tecnológicos, predominam as comunicações orais como sistemas de informação.

Sob a perspectiva dos novos e ainda pouco consistentes paradigmas holonômicos (GADOTTI, 2000) - que sustentam um princípio unificador do saber e do conhecimento em torno do humano, da totalidade do sujeito, de sua iniciativa e criatividade, do micro e da convergência - a complementaridade e a complexidade deveriam ser valorizadas pela educação. Entre as proposições desses novos paradigmas que despertaram o interesse de educadores, destacam-se as reflexões de Edgar Morin, as quais criticam a racionalização moderna e a razão produtivista. Bauman (2007) diz que os destinos da liberdade, da democracia e da educação estão intimamente interligados, considerando vital, por isso, o papel de uma ‘pedagogia crítica’.

Acredita-se que ambos os enfoques, tanto o gerencialista como o proposto pelos novos paradigmas, que sugerem uma visão mais crítica do papel gerencial, possam ser complementares. Uma educação de gestores que contemple os desafios contemporâneos envolve, simultaneamente, além do desenvolvimento técnico-profissional, objetivos tais como o desenvolvimento político-social desses profissionais e o suscitar de reflexões críticas voltadas para uma ampliação de consciência que favoreça o enfrentamento das problemáticas atuais. Considerando-se a influência exercida por gestores sobre indivíduos, comunidades e meio ambiente, uma ênfase apenas no desenvolvimento de habilidades ou no reforço de conceitos gerenciais existentes seria limitada (REYNOLDS, 1999).

Segundo Reynolds (1998), a educação gerencial deve estimular o questionamento das forças políticas e sociais que geram o contexto do trabalho desses profissionais, ao invés de ajustá-los às instituições. Nesse sentido, torna-se fundamental a reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico, conceito central na teoria da aprendizagem transformadora, em cujos objetivos estão transformações conscientes nos quadros de referência dos indivíduos. O conceito de reflexão, que significa tornar consciente e produtiva uma experiência, dotando-a de sentido, é central para a teoria da aprendizagem experiencial,

amplamente divulgada e aplicada no campo de estudos gerenciais. O crescimento do interesse sobre a aprendizagem de gestores em uma perspectiva mais crítica na literatura, no entanto, é mais recente e raramente atinge o meio gerencial ou o campo da educação de gestores. Essa perspectiva refere-se ao conceito de reflexão crítica como uma avaliação histórica e contextual de pressupostos sociais e políticos (REYNOLDS, 1998).

A aprendizagem de gestores não se restringe, no entanto, à educação formal (cursos, treinamentos, *workshops*, entre outras atividades organizadas formalmente). A aprendizagem é um processo complexo e dinâmico que ocorre ao longo da vida, sendo influenciada, entre outros fatores, pelo contexto organizacional e social no qual os gestores interagem. A aprendizagem ocorre muito frequentemente em situações informais, normalmente no próprio ambiente de trabalho, podendo efetivar-se através da realização de atividades cotidianas; do relacionamento com os pares, chefes, subordinados, clientes, fornecedores; pela observação de colegas e do ambiente externo; pela reflexão sobre as suas experiências; através da mudança de consciência oriunda da reflexão crítica sobre estruturas de significado construídas socialmente (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004; GROHMANN; BOBSIN, 2006).

Um ambiente organizacional que contempla mudanças, complexidade, paradoxos e incertezas; inserido em um contexto global; permeado por constantes inovações tecnológicas; influenciado profundamente por problemáticas éticas, políticas, ambientais e econômicas demanda, por conseguinte, a ampliação de perspectivas para a atuação de gestores. Isso incorre no desenvolvimento e na busca de novas e constantes aprendizagens por parte desses profissionais, quer através de processos formais, quer informais, já que ambos estão interligados (MORAES, 2000; ANTONELLO, 2004).

A compreensão dos processos de aprendizagem de gestores inseridos nesse contexto dinâmico passa, portanto, a ser um tema de vital importância no mundo contemporâneo. Assim, o presente estudo teve como questão norteadora:

Como ocorrem os processos de aprendizagem de gestores frente às transformações vivenciadas no contexto contemporâneo?

Buscou-se, pois, compreender os processos de aprendizagem que ocorreram ao longo da vida de gestores e as implicações das transformações contemporâneas nas aprendizagens dos participantes deste estudo, a fim de ampliar o campo de conhecimento sobre esta temática. A partir da contextualização da questão norteadora da pesquisa realizada, especificam-se os objetivos da pesquisa, apresentados no capítulo seguinte.

1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender os processos de aprendizagem vivenciados por gestores frente às exigências decorrentes das transformações contemporâneas.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar, descrever e analisar processos de aprendizagem percebidos pelos gestores como importantes ao longo das suas vidas;
- Identificar, descrever e analisar as mudanças percebidas no contexto contemporâneo e suas implicações nas aprendizagens dos gestores pesquisados;
- Identificar, caracterizar e analisar necessidades de aprendizagens percebidas pelos executivos como importantes para a sua atuação profissional presente e futura.

1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Face à desordem e à incerteza do mundo atual, à saturação de informações, às constantes mudanças tecnológicas e transformações sociais, entre outros elementos que caracterizam a sociedade do conhecimento, a necessidade de aprendizagem constante por parte dos indivíduos torna-se inquestionável. No que tange especificamente a gestores, a capacidade de aprender e reformular pensamentos é vital em um ambiente dinâmico, que exige frequentes inovações.

O presente estudo diferencia-se de outros trabalhos sobre o tema por contemplar a percepção de mudanças advindas do contexto contemporâneo nos processos de aprendizagem gerenciais. A investigação realizada envolve processos de aprendizagem adquiridos nos diversos contextos da vida dos gestores (tais como familiar, educacional, social ou profissional), pois aprendizagens desenvolvidas em determinado âmbito de atuação podem permear os demais. A importância conferida pelo gestor aos seus processos de aprendizagem tem caráter subjetivo, baseando-se em suas percepções sobre o significado de experiências vivenciadas. Pretende-se, pois, identificar os processos de aprendizagem considerados importantes para cada gestor, a partir do destaque que lhes deram em seus relatos.

A investigação realizada visa contribuir para a ampliação do corpo de conhecimentos na área da aprendizagem gerencial, pretendendo propiciar *insights* para estudiosos do campo; para formuladores e executores de programas educativos; para profissionais de organizações que buscam favorecer a aprendizagem gerencial. Visualiza-se ainda, como contribuição do estudo, a possibilidade de integração de conhecimentos de disciplinas tais como Psicologia e Educação à Administração. A aplicação à educação gerencial de ideias e práticas da educação voltada para a aprendizagem de adultos, através da integração da teoria da aprendizagem transformadora, constitui-se em desafio proposto por este estudo.

De acordo com Brookfield, apesar das polaridades ideológicas apresentadas entre a Administração e o campo teórico da aprendizagem de adultos, existe possibilidade de conexão entre elas, desde que a concepção da educação seja voltada para a promoção de valores e práticas democráticos, contendo uma crítica implícita ao capitalismo e ao controle organizacional. O autor percebe que muitas pessoas, em ambientes corporativos, estão conscientes das dimensões opressivas do sistema do qual fazem parte, trabalhando de acordo

com uma ética que desafia seu funcionamento (BROOKFIELD; KALLIATH; LAIKEN, 2006).

Apesar da importância de compreender os processos de aprendizagem de gestores, encontram-se poucos estudos recentes sobre o tema, no Brasil. Nenhum deles, porém, foi desenvolvido utilizando a abordagem de história de vida, a qual permite conjugar diferentes visões disciplinares e propicia a construção de um conhecimento multifacetado, interligando distintos saberes (NÓVOA, 1995). Esta abordagem de pesquisa permite compreender os processos de aprendizagem, englobando os âmbitos individuais e sociais, contextualizando-os no macro contexto em que ocorrem. Constituindo-se em um dos diferenciais do presente estudo, considera-se que a adoção desta abordagem de pesquisa e a sistematização de conhecimentos sobre este método de pesquisa para aplicação em futuros estudos venham a contribuir para o desenvolvimento deste campo teórico.

Novas pesquisas que permitam ampliar a compreensão sobre o tema fazem-se, portanto, necessárias, especialmente utilizando abordagens metodológicas ainda pouco exploradas na área da Administração. A síntese dos estudos sobre a aprendizagem gerencial desenvolvidos no Brasil, entre os anos de 2000 e 2006, apresentada na seção 2.5, elucida estes e outros aspectos e reforça a motivação para a realização do atual trabalho.

Assinaladas algumas das principais justificativas para a consecução da presente pesquisa, especifica-se, a seguir, a organização desta tese. A estrutura do trabalho compreende sete capítulos, subdivididos em seções e subseções. No capítulo 2, referencial teórico, são abordados o papel do gestor no contexto atual; o desenvolvimento de adultos e a aprendizagem; as teorias psicológicas de aprendizagem; a revisão da literatura sobre aprendizagem de adultos, incluindo a apresentação da teoria da aprendizagem transformadora; a aprendizagem gerencial sob diferentes enfoques; estudos desenvolvidos no Brasil acerca do processo de aprendizagem gerencial. No capítulo 3, apresenta-se o detalhamento da abordagem metodológica da pesquisa, compreendendo referenciais sobre história de vida, bem como as estratégias de coleta e análise de dados utilizadas no estudo.

O capítulo 4 contém a síntese das trajetórias de vida dos gestores pesquisados. Os capítulos 5 e 6 apresentam as análises do estudo. O capítulo 5 engloba as análises dos processos de aprendizagem mais significativos na vida dos gestores, incluindo uma seção com análises comparativas com demais achados de pesquisas. As análises das transformações no contexto contemporâneo e suas implicações nas aprendizagens gerenciais estão no capítulo 6. O capítulo 7 abriga as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo apresenta aportes teóricos sobre a temática da aprendizagem de gestores, constituindo fundamentos que embasam este estudo. O capítulo engloba cinco seções com subseções. A primeira seção enfoca o gestor, sujeito de pesquisa do presente projeto, bem como seu papel no contexto atual. A segunda aborda a interligação entre o desenvolvimento de adultos e a aprendizagem, apresentando as diferentes perspectivas de desenvolvimento de adultos. A terceira conceitua aprendizagem e apresenta cinco de suas orientações oriundas da Psicologia, explorando mais profundamente a construtivista, adotada primariamente no estudo. A quarta enfoca a aprendizagem de adultos, distinguindo-a da pedagogia, e apresenta a teoria de aprendizagem transformadora. A aprendizagem gerencial é o tema central da quinta seção, dividida em subseções que exploram a aprendizagem através do enfoque da educação; a educação gerencial sob novas óticas paradigmáticas; a aprendizagem como processo social. A sexta seção contém a revisão dos estudos sobre aprendizagem gerencial, realizados no Brasil, entre os anos de 2000 e 2006.

2.1 O PAPEL DO GESTOR NO CONTEXTO ATUAL

A presente seção estabelece, em linhas gerais, algumas demandas atribuídas ao papel de gestor nas organizações atuais, já que a compreensão do sujeito da aprendizagem, bem como de suas necessidades, é considerada o ponto de partida para se pensar os processos de aprendizagem no campo da Administração.

No presente estudo, a denominação ‘gestor’ compreende indivíduos exercendo papéis-chave nas organizações em que trabalham; indivíduos alocados em cargos de liderança, gerência, direção ou presidência. Quanto a papel, atribuições e responsabilidades de um gestor, estes variam de organização para organização, diferindo em função das áreas de atuação e por uma série de outros fatores. Destacam-se, no entanto, alguns elementos,

encontrados na literatura, considerados importantes para o papel de gestor no contexto presente.

O exercício da gestão envolve a tomada de decisão em que diversas variáveis interrelacionam-se, exigindo as capacidades de conceber estratégias, identificar alternativas, resolver problemas e decidir sobre situações complexas (LIMA, 2003). A sobrevivência e o progresso das organizações estão vinculados à capacidade de seus executivos pensarem como filósofos, uma administração com enfoque nas ideias (LOPES, 2002). A necessidade de conectar fatores críticos; analisar os contextos dos problemas; avaliar as possíveis consequências de uma decisão; projetar cenários futuros; estimular o desenvolvimento de outras pessoas; preparar-se para reformular sua estratégia rapidamente, a partir de novas informações, de percepções de erros ou desvios; enfrentar situações envolvendo aspectos éticos, conciliando os interesses organizacionais aos da sociedade são outras capacidades atualmente exigidas dos gestores (LIMA, 2003; MACHADO et al., 2005).

As transformações na gestão ressaltam a importância de desenvolver habilidades como: autodirecionamento, aprendizado contínuo, postura aberta à inovação, reflexividade, iniciativa própria para resolução de conflitos, criatividade, flexibilidade, além de capacidade analítica, de julgamento, de decisão, de liderança, de enfrentar riscos e incertezas. A característica empreendedora é apontada como vital para funcionários, empresários e, principalmente, para pessoas que querem abrir um novo negócio, fazendo-as capazes de enfrentar novos desafios, com coragem e determinação (MELLO; OLIVEIRA, 2002). Gadotti (2000) assinala as qualidades humanas como essenciais para as relações interpessoais nos ambientes de trabalho, destacando entre elas, além de algumas competências pessoais citadas anteriormente: saber trabalhar coletivamente, ter intuição, saber comunicar-se e ter estabilidade emocional.

Quanto mais instabilidade no ambiente de negócios, maior a importância de uma percepção rápida do que ocorre neste contexto em mutação, de improvisação para modificar estratégias com agilidade, de empatia para entender clientes e colaboradores, de criatividade para produzir inovações (RUAS, 2005). Estabelecer uma visão complexa e interdisciplinar dos problemas organizacionais é, portanto, fundamental para esses profissionais (SENGE, 1990).

[...] temos de compreender que o grande problema de uma organização viva, seja ela qual for, não é somente de “funcionar”, e ser funcionante e funcional, é também de ser capaz de enfrentar os acasos, os erros, as incertezas, os perigos, isto é, de dispor

de aptidões estratégicas e evolutivas. O que importa para uma organização viva não é apenas adaptar-se mas aprender, inventar, criar (MORIN, 2001, p. 365).

Percebe-se uma crescente pressão, especialmente sobre gestores e executivos, que, supostamente, devem “saber o que está e deveria estar acontecendo” (BROOKS, 2004, p. 211), para que tragam respostas aos desafios complexos apresentados pelo mundo contemporâneo. A busca de soluções, alternativas e novas perspectivas requer aprendizagens passíveis de serem favorecidas tanto pela educação formal como por processos informais, envolvendo experiências vivenciadas nos ambientes familiar, profissional, social, entre outros.

Nesse sentido, busca-se explorar posteriormente a aprendizagem sob a perspectiva individual, cujas contribuições advêm do campo de estudos da Psicologia, além da aprendizagem como processo social, cujas origens remontam à Sociologia e à escola russa de Psicologia Social (GHERARDI; NICOLINI; 2001). Consideram-se ambas as perspectivas complementares. A perspectiva individual possibilita visualizar como ocorrem os processos de aprendizagem nos indivíduos; a ótica social permite perceber não só a importância do papel da interação dos indivíduos em seus processos de aprendizagem, como também a importante influência do contexto em que esse indivíduo insere-se e interage.

Supondo a existência de uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos (DANIS; SOLR, 2001; MERRIAM; CAFFARELLA, 1999), prossegue-se a revisão teórica explorando esta temática.

2.2 DESENVOLVIMENTO DE ADULTOS E APRENDIZAGEM

Um futuro, em vias de definição, decorrente das profundas mutações nos últimos 20 anos nas sociedades pós-industriais, desfaz a possibilidade de condução das vidas pessoal e profissional baseadas em modelos preestabelecidos, em quadros de referência ou ideologias tradicionais. A importância da aprendizagem de adultos em função de necessidades e expectativas mutáveis, em contextos socioculturais, socioeconômicos e tecnológicos em transformação, demanda o aprofundamento da questão da dinâmica de seus processos de aprendizagem e apropriação de conhecimentos (DANIS; SOLAR, 2001).

Danis e Solar (2001) sugerem que o campo de pesquisas sobre aprendizagem beneficia-se da integração do estudo de aspectos afetivos, socioafetivos, físicos, intelectuais, sociais, morais, profissionais ou criativos, entre outros, relativos ao desenvolvimento individual ou coletivo dos adultos. Assim, busca-se apresentar contribuições das perspectivas teóricas a respeito do desenvolvimento de adultos, supondo-se a existência de uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos (DANIS; SOLR, 2001; MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

2.2.1 Perspectivas de Desenvolvimento de Adultos

Existem estudos sobre o desenvolvimento de adultos realizados sob perspectivas biológicas, psicológicas e socioculturais. A abordagem biológica contempla as mudanças fisiológicas no desenvolvimento, reconhecendo que todos os adultos experienciam algumas mudanças com o passar da idade. A maioria destas mudanças, no entanto, não interfere na aprendizagem e as que podem afetá-la, tais como perda de audição, de visão ou doenças, variam de pessoa a pessoa e podem ser compensadas pelos indivíduos (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

Sob a perspectiva psicológica, Clark e Caffarella (1999) identificam três categorias de estudos: 1) modos de desenvolvimento sequenciais; 2) modelos que enfocam eventos individuais ou em de grupos de pessoas, como marcas que moldam e direcionam vários aspectos da vida e do desenvolvimento; 3) modelos relacionais. A perspectiva de desenvolvimento psicológico sequencial, abordagem dominante na literatura científica até recentemente, define transformações a partir de estágios ou fases preestabelecidas. Segundo Merriam e Clark¹, citado por Danis (2001), em uma mesma idade cronológica ou estágio de desenvolvimento, os adultos realizam tarefas semelhantes ou sofrem crises similares para poderem progredir para estágios posteriores de desenvolvimento.

¹ MERRIAM, S.; CLARK, M. *Lifelines: Patterns of work, love and learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishres, 1991.

Destaca-se, sob esta abordagem, o modelo de ciclos de vida elaborado por Levinson² (1978), considerando tanto a natureza dos indivíduos como a da sociedade (LEW, 1979). Partindo de estudo empírico e de conhecimentos em psicanálise, sociologia e disciplinas relacionadas, o modelo deste autor engloba quatro etapas de desenvolvimento. Apresentam-se as três primeiras delas, suprimindo-se a última, elaborada pelo autor de modo mais especulativo (LEW, 1979, p. 211).

- 1) Pré-adulta (0 – 22 anos): envolve a infância, a adolescência e o período de transição para a etapa adulta jovem. Período em que o indivíduo evolui de estados dependentes na infância - normalmente vivida com a família, que provê proteção, socialização e apoio para o crescimento - para modos de ser mais independentes e responsáveis, buscando estabelecer uma identidade (RODRIGUES, 2006). Transição para a etapa adulta jovem (17 - 22 anos).
- 2) Adulta jovem (17 – 45 anos): repleta de capacidades, de energia e de pressões externas. Grandes tarefas: concretizar aspirações e estabelecer uma posição definida na sociedade (RODRIGUES, 2006). Transição para a etapa adulta média (40 -45).
- 3) Adulta média (40 – 65): requer que o indivíduo tenha concretizado as maiores tarefas de desenvolvimento da transição para esta etapa: a) rever sua vida na etapa anterior e reavaliar o rumo dado a ela; b) modificar os aspectos negativos da vida atual e testar novas alternativas; c) lidar com polaridades na sua vida. Avaliam-se opções para os desejos de futuro (RODRIGUES, 2006). Etapa que pode ser de gratificação pessoal e contribuição social.

A segunda perspectiva do desenvolvimento psicológico define a transformação a partir de acontecimentos que moldam e orientam a vida de cada adulto, sendo este capaz de modificar-se e adaptar-se desde os acontecimentos marcantes ocorridos em sua vida. O trabalho de Merriam e Clark (1991) defende esta abordagem. Segundo Danis (2001, p. 30), “o processo contínuo de maturação que subentende e caracteriza a experiência de vida do adulto, articular-se-ia, principalmente, em torno de conhecimentos relacionados seja com o trabalho, seja com a afetividade de cada indivíduo”.

Para Merriam e Clark (1991), portanto, as dimensões trabalho e afetividade são as principais forças vivas e interativas que determinam o curso de vida de adultos, evoluindo em

² LEVINSON, D. *The seasons of a man's life*. New York: Alfred A. Knopf, Inc., 1978.

um contexto histórico-sociocultural particular, representando os principais modos de organização da experiência de adultos. A dimensão trabalho, no estudo realizado pelas referidas autoras, inclui todas as experiências de trabalho, remuneradas ou não e toda a formação formal realizada com o objetivo de inserção no mercado de trabalho. A dimensão afetividade inclui o conjunto de relações interpessoais, a vida familiar, social e as atividades de lazer. Conforme Merriam e Clark (1991), acontecimentos marcantes nestas esferas, quer na forma de circunstâncias específicas, quer em processos que englobam o que procede e sucede determinadas situações, produzem-se especialmente em momentos de transição na vida de um adulto, momentos que favorecem o desenvolvimento pessoal (DANIS, 2001).

Ainda sob esta perspectiva psicossocial, que enfoca acontecimentos que moldam as vidas dos indivíduos, Merriam e Caffarella (1999) observam que, embora estes normalmente não estejam conectados a faixas de idade específicas, alguns eventos relacionam-se mais à idade do que outros. Transições originadas por eventos nas vidas das pessoas são processos que podem conduzir a aprendizagens e mudanças, embora não necessariamente o façam. Engajar-se em aprender é, muitas vezes, um modo de lidar com situações com as quais adultos defrontam-se, especialmente as relacionadas a trabalho e família, em épocas de transição. As mesmas autoras identificam que mais aprendizagens ocorrem em momentos de vida considerados bons, mas que os significados mais profundos dos eventos são extraídos de momentos difíceis como morte na família ou divórcio, entre outros (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

A terceira abordagem psicológica para o desenvolvimento de adultos, desenvolvida basicamente em estudos envolvendo mulheres, fundamenta-se na noção de que relacionamentos são centrais para o desenvolvimento. Esta perspectiva utiliza a metáfora da rede de interconexões em constante mudança, para descrever como mulheres e homens desenvolvem-se ao longo de suas vidas. Do ponto de vista desta perspectiva, destaca-se a importância de relacionamentos e colaboração para a aprendizagem, incluindo a importância crítica do reconhecimento de sentimentos (CLARK; CAFFARELLA; 1999; MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

Sob a perspectiva sociocultural, fatores sociais e culturais são vistos como impulsionadores primários de mudanças e crescimento na vida adulta. Papéis sociais, tais como o de profissional, de pai/mãe ou de marido/esposa, são determinados por expectativas sociais e mudam, ao longo do tempo, assim como a determinação de em quais atividades os adultos devem se engajar e em que idade. Os conceitos de raça e gênero, bem como

orientações sexuais, são, igualmente, construções sociais (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). Em suma, esta ótica enfoca primariamente os papéis sociais desempenhados por adultos e a existência de um tempo ‘certo’ para que eles sejam assumidos, definidos pela sociedade em que os indivíduos vivem. Sob este prisma, é o sistema de expectativa social que molda os processos de desenvolvimento (CLARK; CAFFARELLA, 1999).

Perspectivas integradoras, incluindo tanto os enfoques psicológicos, como o sociocultural e o biológico do desenvolvimento de adultos, propõem um olhar sobre como estas concepções interseccionam-se e influenciam-se, já que seres humanos são demasiadamente complexos para se encaixarem em apenas uma destas visões. Existem poucos modelos integradores, ainda em estágio embrionário, prevalecendo estudos que utilizam uma ou duas das perspectivas sintetizadas anteriormente (CLARK; CAFFARELLA, 1999). Para aprofundar a compreensão de como o desenvolvimento adulto relaciona-se à aprendizagem adulta, no entanto, Merriam e Caffarella (1999) sugerem a utilização de múltiplos entendimentos, ao invés de limitar-se à visão de um paradigma, sobretudo adotando perspectivas, além das psicológicas, dominantes nas últimas três décadas.

Merriam e Caffarella (1999) realizaram a revisão teórica de estudos recentes sobre o desenvolvimento cognitivo de adultos, referindo-se a mudanças em padrões de pensamento que ocorrem com o avançar da idade. A necessidade do pensamento dialético é destacada nos estudos para atuar em um contexto repleto de contradições e paradoxos, pois este pensamento permite a aceitação de verdades alternativas ou modos de pensar distintos sobre fenômenos similares no cotidiano. De acordo com Kegan, citado por Merriam e Caffarella (1999, p. 155), o pensamento dialético tornou-se o marco que caracteriza o pensamento adulto maduro e sua exigência decorre da necessidade de responder às demandas mentais que o mundo pós-moderno coloca. Outro aspecto enfatizado nas análises de estudos realizadas por Merriam e Caffarella (1999) é o reconhecimento de que o mundo em torno do adulto – suas forças sociais, econômicas, culturais e políticas - molda o modo de pensar e o tipo de conhecimento valorizado.

Merriam e Caffarella (1999) destacam a importância da compreensão de como adultos desenvolvem-se e mudam, ao longo dos anos, e como questões ligadas ao desenvolvimento e às mudanças motivam e interagem com a aprendizagem de adultos. Poucos estudos, entretanto, enfocam a relação que pode existir entre determinados tipos de desenvolvimento e de aprendizagem de adultos, sobretudo considerando a relação dinâmica que Danis e Solar (2001) supõe possa existir entre os processos de desenvolvimento e os processos de

aprendizagem que caracterizam os aprendizes adultos. A integração de certos aspectos do desenvolvimento de adultos nas teorias de aprendizagem de adultos, que estudam de modo dissociado tipos de aprendizagem, envolvendo aspectos intelectuais e experienciais, segundo as mesmas autoras, permite considerar “conteúdos de aprendizagem complexos e interligados, aprendizagens realizadas no quadro de processos de longa duração, frequentemente empreendidas por pessoas inseridas em situações particulares e em contextos sociais reais” (DANIS; SOLAR, 2001, p. 15).

Conforme Danis e Solar (2001), a aprendizagem alimenta o desenvolvimento pessoal, cognitivo e metacognitivo e o desenvolvimento fomenta a aprendizagem, como processo ou construção, além de produto ou resultado. A partir da suposição da existência desta relação dinâmica entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de adultos, atentou-se, no presente estudo, para as contribuições teóricas sobre o desenvolvimento de adultos, sobretudo sob as perspectivas psicossocial e sociocultural, sem desconsiderar as contribuições das demais abordagens.

Apresentados alguns aspectos teóricos a respeito do desenvolvimento de adultos, a próxima subseção explora a temática da aprendizagem, apresentando suas teorias psicológicas.

2.2.2 Teorias Psicológicas de Aprendizagem

O conceito de aprendizagem pode ser definido de várias maneiras, dependendo dos aspectos que cada teoria psicológica de aprendizagem enfatiza, influenciada pela visão de pensadores seculares. Muitos autores a concebem como um processo que envolve a mudança relativamente permanente em comportamento ou em comportamento potencial, como resultado da experiência (MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2001; MERRIAM; CAFFARELA, 1999).

De acordo com Cranton (2006), no entanto, algumas aprendizagens, tal como a aprendizagem transformadora (item 4.3.1), não são necessariamente práticas ou experienciais. Embora frequentemente provocadas por uma experiência, elas podem ser desencadeadas por

processos internos tais como autorreflexão, exploração ou intuição. Assim, no presente estudo, considera-se que a aprendizagem é um processo que ocorre nos indivíduos, desencadeado por experiências ou por processos internos, envolvendo uma mudança relativamente permanente em comportamento ou em comportamento potencial.

Para Merriam e Caffarella (1999), as explicações desenvolvidas sobre o que acontece quando se dá o processo de aprendizagem são chamadas teorias de aprendizagem. Moreira (1999) define teoria de aprendizagem como uma construção humana que visa analisar sistematicamente o tema aprendizagem, na tentativa de explicar o que é e como funciona. Não há, na literatura, uma visão unificada de quantas teorias existem sobre aprendizagem ou de como agrupá-las. Assim, para os fins de organização das teorias de aprendizagem, adota-se, nesta subseção, a classificação proposta por Merriam e Caffarella (1999), com cinco orientações básicas: *behaviorismo*, *cognitivismo*, *humanismo*, *aprendizagem social*, *construtivismo*.

Não existe consenso entre teóricos quanto às filosofias subjacentes às teorias de aprendizagem ou quanto à sua denominação. Becker (2001) classifica epistemologicamente as teorias de aprendizagem em empiristas, aprioristas e construtivistas. As concepções racionalistas ou aprioristas pressupõem a programação de conhecimentos na herança genética dos indivíduos, predispondo a aprendizagem de certos campos do conhecimento e não de outros, negando relevância ao processo de aprendizagem. Essa influência é percebida em algumas teorias de aprendizagem com enfoque humanista (BECKER, 2001). Segundo as teorias empiristas, a aquisição de conhecimentos e a sua estrutura são impostas pelo meio físico e/ou social; o aprendido é uma cópia da estrutura real do mundo, o registro que as sensações deixam em uma *tabula rasa*, inicialmente imaculada (POZO, 2002). Esta perspectiva influencia decisivamente as teorias de aprendizagem *behavioristas*.

A perspectiva construtivista entende que a cognição se dá por construção: o sujeito cognoscente tem a capacidade criativa de interpretar e representar o mundo (MOREIRA, 1999). A epistemologia construtivista traz, em seus fundamentos, a contribuição de Kant sobre o papel essencial do sujeito no processo de organização de suas interações com o mundo físico, concebendo o conhecimento como produto das interações entre sujeito e objeto. As teorias de aprendizagem de adultos, aprendizagem situada, informal e incidental, entre outras, sofrem influência dessa filosofia, perspectiva adotada primariamente nesse estudo. As principais orientações das teorias de aprendizagem são apresentadas a seguir.

2.2.3 Orientações das Teorias de Aprendizagem

Abordam-se, nesta subseção, as cinco orientações básicas das teorias de aprendizagem propostas por Merriam e Caffarella (1999): *behaviorismo*, *cognitivismo*, *humanismo*, *aprendizagem social*, *construtivismo*. O Quadro 1 sintetiza os principais teóricos, a visão do processo de aprendizagem, o *setting* de aprendizagem, o objetivo educativo, o papel do professor e as manifestações dessas orientações na aprendizagem de adultos. Exploram-se, a seguir, alguns aspectos centrais para sua compreensão.

Aspectos	Behaviorista	Cognitivista	Humanista	Aprendizagem Social	Construtivista
Teóricos de aprendizagem	Guthrie, Hull, Pavlov, Skinner, Thorndike, Tolman, Watson	Ausubel, Bruner, Koffka, Kohler, Lewin, Piaget	Maslow, Rogers	Bandura, Rotter	Candy, Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, Von Glasersfeld, Vygotsky
Visão do processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Processo mental interno (inclui <i>insight</i> , processamento de informação, memória, percepção)	Um ato pessoal para realizar potencial	Interação e observação de outros em um contexto social	Construção de significado a partir da experiência
Locus de aprendizagem	Estímulo no ambiente externo	Estruturação cognitiva interna	Necessidades afetivas e cognitivas	Interação de pessoa, comportamento e ambiente	Construção interna da realidade pelo indivíduo
Propósito da educação	Produzir mudança comportamental na direção desejada	Desenvolver capacidade e habilidades para aprender melhor	Tornar-se autoatualizado, autônomo	Modelar novos papéis e comportamento	Construir conhecimento
Papel do professor	Arranja o ambiente para extrair resposta desejada	Estrutura conteúdo da atividade de aprendizagem	Facilita o desenvolvimento da pessoa integral	Modela e guia novos papéis e comportamentos	Facilita e negocia significado com aprendiz
Manifestação na aprendizagem de adultos	- Objetivos comportamentais - Educação baseada em competência - Desenvolvimento de habilidades e treinamento	- Desenvolvimento cognitivo - Inteligência, aprendizagem e memória como função da idade - Aprender como aprender	- Andragogia - Aprendizagem autodirecionada	- Socialização - Papéis sociais - Relação com mentor (<i>mentoring</i>) - <i>Locus</i> de controle	- Aprendizagem experiencial - Aprendizagem autodirecionada - Transformação de perspectiva - Prática reflexiva

Quadro 1 – Orientações para a aprendizagem

Fonte: Merriam e Caffarella (1999, p. 264).

Behaviorismo

O *behaviorismo*, expoente do empirismo, pode ser entendido como um associacionismo comportamental, no qual associam-se estímulos e respostas. Essa orientação concentra-se em comportamentos observáveis e não em processos internos. Ela enfatiza o determinismo do ambiente na aprendizagem e no comportamento dos indivíduos e centra-se nos princípios da contiguidade (quão próximos no tempo dois eventos devem estar para uma associação ser realizada) e de reforço (meios de aumentar a probabilidade de repetição de um evento) para explicar o processo de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

A instrução, nesse sentido, está focada em apresentar a realidade da melhor maneira possível para os aprendizes, a fim de que ela seja copiada ou reproduzida (POZO, 2002). Frente a esta expectativa de postura passiva por parte dos alunos, já que o professor traz ‘pacotes’ prontos de conhecimentos/aprendizagens, a construção de novos conhecimentos não é possível; ocorrendo apenas a eterna reprodução do passado (BECKER, 2001). Embora essa perspectiva seja confrontada por teóricos cognitivistas e humanistas, ela exerceu e ainda exerce influência profunda no sistema educacional e na visão da gestão de pessoas nas organizações (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999; MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2001).

Cognitivismo

Sob a ótica cognitivista, a aprendizagem parte de representações do mundo geradas pela conexão entre unidades de informação. Essas representações são armazenadas e organizadas na memória, sistema regido por seus próprios processos que, junto com os próprios mecanismos de aquisição e mudança das representações, bem como de processos auxiliares como a motivação, a atenção ou a recuperação do aprendido, perfaz os processos de aprendizagem. O sistema cognitivo humano, de acordo com essa perspectiva, é concebido como um mecanismo de representação do conhecimento, consistindo em memórias conectadas através de determinados processos (POZO, 2002).

O foco no processo cognitivo interno foi esclarecido por Piaget³, através da proposição de que a estrutura cognitiva interna de um indivíduo muda, parcialmente, como resultado da maturação do sistema nervoso e, parcialmente, pela interação com o ambiente, por intermédio da exposição a um número crescente de experiências (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

³ Piaget, J. *Psychology of Intelligence*. Totowa, N.J.: Littlefield, Adams, 1966.

A ciência cognitiva é influenciada pela epistemologia empirista e busca responder, entre outras, a questões sobre as origens do conhecimento, sua armazenagem e recuperação; sobre os vários veículos do conhecimento: formas, imagens, conceitos, palavras e como esses ‘modos de representação’ relacionam-se entre si (GARDNER, 1996). Os cientistas cognitivos contemporâneos buscam entender o que é conhecido (objetos e sujeitos do mundo externo) e o indivíduo que conhece, englobando seu aparelho perceptivo, mecanismos de aprendizagem, memória e racionalidade. A ciência cognitiva, juntamente com áreas de conhecimento como a neurologia, a antropologia cultural e a sociologia, tem trazido contribuições que possibilitam a ampliação da compreensão de como a mente funciona, de como o acesso à informação se processa e de como a informação transforma-se em conhecimento (DORNELES, 2005).

Humanismo

A visão humanista considera a aprendizagem sob a ótica do potencial humano para a aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). Embora influenciada pela epistemologia apriorista, não pode ser considerada integrante dessa filosofia. O humanismo ressalta um aspecto relegado pela maioria das teorias de aprendizagem: a importância da questão afetiva na educação, também destacada por Morin (2003b) e Boterf (2003). Rogers (1985), um dos mais conhecidos representantes dessa abordagem filosófica, acredita que ensinar é uma atividade supervalorizada, supondo necessária a facilitação da mudança e da aprendizagem, do aprender a aprender, já que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece alguma segurança em um mundo onde tudo está em processo de mudança.

Rogers (1985) identifica, na facilitação da aprendizagem, que consiste em determinadas atitudes no relacionamento interpessoal entre facilitador e estudantes, respostas para processos construtivistas e mutáveis. O autor destaca, entre essas atitudes, a autenticidade, o apreço, a aceitação e a confiança, além da compreensão empática, aspectos que aumentam a probabilidade de aprendizagem significativa, na qual o aluno percebe a relevância pessoal da matéria de ensino.

As teorias de aprendizagem humanistas consideram que tanto a percepção como a liberdade e a responsabilidade são centrais para a experiência, possibilitando a alguém se tornar o que é capaz de ser. As contribuições de Rogers e Maslow, outro expoente dessa visão, foram incorporadas a muitas teorias de aprendizagem de adultos, bem como aos conceitos de aprendizagem autodirecionada (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

Aprendizagem Social

A perspectiva da aprendizagem social propõe que as pessoas aprendem pela observação de outras em um *setting* social. Essa abordagem teórica absorve elementos das orientações *behaviorista* e *cognitivista*. Parte do princípio que, se as pessoas visualizam um modelo recompensado por seu comportamento, elas irão provavelmente imitar aquele comportamento. Nesse sentido, o comportamento das pessoas muda pela observação da experiência e do comportamento de um modelo (MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2001; MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

Algumas características que facilitam a aprendizagem social são apontadas por Bandura⁴ (apud MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2001, p. 19): o padrão de comportamento desejável é visto como recompensado; o modelo é tido com positivo (ex.: uma pessoa respeitável); o modelo assemelha-se ao observador (ex.: mesmo gênero); a observação atenta do modelo é recompensada; o comportamento do modelo é diferente de outros modelos possíveis; o comportamento do modelo reside na capacidade comportamental do observador. Os modelos propiciam que as pessoas aprendam o que é desejável ou não em uma organização.

Construtivismo

Entende-se que as teorias fundamentadas em uma visão construtivista sejam as mais adequadas para auxiliar a leitura e a análise dos processos de aprendizagem de gestores, no contexto das mudanças contemporâneas, pois valorizam a trajetória pessoal de cada indivíduo;, creditam maior respeito às pessoas; delegam a elas uma parcela crucial de responsabilidade e autonomia para a construção dos próprios conhecimentos. Fundamenta-se, assim, a opção pela adoção, no presente estudo, da orientação construtivista e apresentam-se as principais contribuições dessa abordagem.

O termo construtivismo vem sendo utilizado por diferentes correntes em Psicologia, Educação e Sociologia. As principais correntes, de acordo com Castañon (2005), são: construtivismo piagetiano (confere o sentido original ao termo construtivismo, introduzido na Psicologia por Jean Piaget); construtivismo social (concebe a realidade como socialmente construída, inspirada pela Sociologia do Conhecimento); construcionismo social (movimento de crítica à Psicologia Social ‘modernista’); construtivismo radical (sua influência principal

⁴ Bandura, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

está restrita a um pequeno campo da psicoterapia contemporânea). Considera-se para o presente trabalho, fundamentalmente, as abordagens construtivistas piagetiana e construtivista social (ou socioconstrutivista), por suas possibilidades de contribuição para o estudo.

De acordo com a epistemologia genética formulada por Jean Piaget (1972, p.7), a inteligência, ou estruturas cognitivas, não provêm nem da bagagem hereditária nem do meio físico e social, mas de uma ‘construção’ produzida pela ação do sujeito. Segundo o autor,

[...] o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram [...] em outras palavras, todo conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova.

O conhecimento, sob a perspectiva construtivista piagetiana, surge de um processo de organização das interações entre um sujeito e a parte da realidade constituída por objetos. Ele não acontece de maneira uniforme, por simples expansão, nem por acúmulo de elementos, mas por reorganizações sucessivas. Em todo domínio da realidade (físico, biológico, social), as interações do sujeito com os objetos de conhecimento dão lugar a processos cognitivos construídos com os mesmos mecanismos, independente do domínio. Assim, mesmo se tratando de assimilação de objetos de conhecimento, não há dicotomia, no nível psicogenético, entre os fenômenos do mundo físico e do mundo social. O sujeito do conhecimento desenvolve-se, desde o início, em um contexto social. A influência do meio social (que começa com a relação familiar) aumenta com a aquisição da linguagem e depois através de múltiplas instituições sociais (GARCIA, 2002).

Um dos fatores que permite o desenvolvimento e a aprendizagem é o enfrentamento de desafios, uma vez que a aprendizagem é concebida pelo construtivismo piagetiano como um movimento dinâmico e aberto, no qual o ruído, a desordem e a incerteza impulsionam todo o processo cognitivo (SILVA, 2005). Morin (1996) destaca o fato de uma desordem ser passível de constituição nos processos de criação e invenção, aparecendo como um desvio/erro com relação ao sistema preestabelecido. Nesse sentido, percebe-se a relevância desta abordagem para buscar a compreensão dos processos de aprendizagem de gestores, já que os elementos catalisadores do processo cognitivo, segundo essa perspectiva, são encontrados nos desafios diários enfrentados por esses profissionais.

Partindo da perspectiva de Piaget, o significado é construído pelo indivíduo e depende da estrutura prévia de conhecimentos; é uma atividade cognitiva interna. Na perspectiva socioconstrutivista, a construção de significado é um processo dialógico envolvendo pessoas

em conversação. A aprendizagem é vista como o processo no qual os indivíduos são introduzidos, em uma cultura, por membros mais experientes; implica a aprendizagem de maneiras de entender e falar sobre o mundo e sobre a realidade culturalmente compartilhada (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

A corrente socioconstrutivista na Psicologia originou-se do trabalho desenvolvido por Lev Vygotsky. Essa vertente teórica enfatiza a natureza social e culturalmente situada do desenvolvimento cognitivo, entendendo que este não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural. A unidade de análise, sob esta perspectiva, parte não do indivíduo, mas da interação social, veículo essencial para a transmissão dinâmica do conhecimento construído social, histórica e culturalmente (BAQUERO; LIMÓN LUQUE, 2001). Para haver interação, segundo a teoria desenvolvida por Vygotsky, é imprescindível que todos os envolvidos no processo de aprendizagem falem, possibilitando o intercâmbio de significados e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, dependentes deste compartilhamento de significados (MOREIRA, 1999).

Embora a obra de Piaget não negue a importância do aspecto social no desenvolvimento da inteligência, no trabalho de Vygotsky, este aspecto recebe destaque, constituindo uma das grandes contribuições de sua obra (CARRETERO, 1997). O princípio que o que um indivíduo pode aprender não depende apenas de sua atividade individual, implica a valorização de aprendizagens anteriores absorvidas cultural e socialmente; implica uma ênfase às interações sociais, essenciais para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Castañon (2005) afirma, no entanto, que a corrente construtivista social não pode ser considerada estritamente construtivista, sob a concepção de que o sujeito é ativo sobre a construção de suas representações da realidade, uma vez que ela dissolve os indivíduos na rede de relações linguísticas que o constroem, ao invés de ser construída por ele. Visto que não existe consenso quanto à posição adotada por Castañon e, como o próprio autor expõe, ambas as abordagens vêm sendo debatidas amplamente, na literatura, como construtivistas em uma série de disciplinas distintas, opta-se pela utilização das duas perspectivas, já que enfocam a aprendizagem sob ângulos distintos, mas não necessariamente excludentes, possibilitando o enriquecimento do estudo.

Embora vários autores considerados construtivistas (Dewey, Lave, Piaget, Vygotsky, entre outros) difiram quanto à natureza da realidade e sobre o papel da experiência, sobre qual

o conhecimento de interesse, sobre a aprendizagem ser um processo principalmente individual ou social, há concordância que a aprendizagem é um processo de construção de significados, é como as pessoas dotam de sentido suas experiências. Philips (1995 apud MERRIAM; CAFFARELLA, 1999) ressalta a existência de um contínuo entre a orientação individual de Piaget e a perspectiva social derivada dos estudos de Vygotsky. As duas vertentes, juntas, favorecem o estudo sobre como os indivíduos constituem conhecimentos e sobre como comunidades construíram corpos de conhecimento.

Esta opção pelo uso complementar das abordagens construtivistas piagetiana e socioconstrutivista é corroborada pela visão do paradigma da complexidade, que possibilita detectar e não ocultar as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as interdependências – as complexidades, em suma, presentes em toda e qualquer ciência (MORIN, 2003a). Esse paradigma visualiza a possibilidade de diferentes teorias contribuírem, de modo complementar, para ampliar a compreensão de distintas dimensões do processo de aprendizagem (POZO, 2002). De acordo com Morin (1999, p.33), “o problema não é desunir nem separar, mas diferenciar e juntar. O problema-chave é de um pensamento que una, por isso a palavra complexidade é tão importante, já que *complexus* significa ‘o que é tecido junto’, o que dá feição à tapeçaria”.

A sociedade atual parece demandar uma concepção múltipla, complexa e integradora, compreendendo a existência de diversos sistemas de aprendizagem nos seres humanos, passíveis de serem usados de modos distintos em função dos desafios propostos pelos diferentes contextos de aprendizagem, presentes na atualidade (POZO, 2002). Nesse sentido, visualiza-se uma tendência para a superação das tensões entre o construtivismo piagetiano (também denominado construtivismo cognitivo) e o construtivismo social, centrando as investigações nas interações entre cultura e indivíduo cognoscente, já que a “ação humana é a síntese de práticas, significados pessoais e culturais, componentes emocionais e afetivos” (CELIA; LOIOLA, 2001, p.12).

García (2002) afirma estar convencido da capacidade da epistemologia construtivista para dar novas respostas a problemas clássicos e enfrentar os desafios da análise da ciência contemporânea. Pozo (2002) aponta para a mesma direção e defende que a concepção construtivista é a forma mais complexa de se entender a aprendizagem. Assim, se justifica, no presente trabalho, a opção pelo enfoque prioritário dessa perspectiva epistemológica, a qual indica favorecer a compreensão dos processos de aprendizagem de gestores no ambiente contemporâneo.

Na seção seguinte, explora-se o campo teórico da aprendizagem de adultos, desenvolvido sobre a base epistemológica construtivista, apresentando-se elementos que a distinguem da aprendizagem de crianças.

2.3 APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Uma vez que o presente estudo visa aprofundar a compreensão sobre a aprendizagem de gestores, no contexto das transformações contemporâneas, considera-se oportuna uma revisão da literatura que trata especificamente sobre os aprendizes adultos, concebidos como:

[...] maduros, indivíduos socialmente responsáveis que participam em atividades informais ou formais que os conduzem a adquirir novos conhecimentos, habilidades ou valores; elaborar conhecimentos, habilidade e valores existentes; revisar suas crenças e suposições básicas; ou modificar o modo de ver alguns aspectos de si próprios ou do mundo a sua volta (CRANTON, 2006, p.2).

Uma teoria de aprendizagem de adultos é um conjunto de princípios interrelacionados que permite a compreensão de como adultos aprendem (MERRIAM, 1987).

Entre os componentes identificados que se destacam em revisões de literatura sobre a aprendizagem de adultos, encontram-se: (a) o caráter voluntário da aprendizagem; (b) ser autodirigida/autônoma, como uma característica ou objetivo da aprendizagem de adultos; (c) a natureza prática ou experiencial da aprendizagem/relação das experiências com a aprendizagem, especialmente na vida adulta; (d) o caráter colaborativo e participativo da educação; (e) a influência do autoconceito na aprendizagem; (f) diferentes estilos de aprendizagem (CRANTON, 2006; MERRIAM, 1987). Estes aspectos, que aparecem frequentemente interligados, são discutidos, a seguir, proporcionando uma visão panorâmica sobre os principais conceitos e enfoques teóricos encontrados na literatura sobre o tema.

a) Caráter voluntário da aprendizagem

O primeiro aspecto identificado na literatura sobre aprendizagem de adultos - seu caráter voluntário - é controverso. Supondo-se que haja desejo de desenvolvimento pessoal ou profissional, assume-se que haja alta motivação e interesse no conteúdo. Entretanto,

eventualmente, as pessoas podem se engajar em atividades de desenvolvimento profissionais por se sentirem obrigadas a fazê-lo e não por interesse intrínseco em aprender algo. Mesmo assim, o educador e/ou as atividades de ensino-aprendizagem podem despertar sua atenção e seu desejo de aprender, desencadeando um processo de aprendizagem. De modo inverso, uma pessoa que queira aprender pode ser desestimulada por inúmeros fatores passíveis de bloquear o processo de aprendizagem (CRANTON, 2006).

b) Aprendizagem autodirigida/autônoma

O fenômeno da aprendizagem autodirigida recebe considerável atenção na literatura sobre aprendizagem de adultos, sendo que muitos autores afirmam ser esta uma habilidade que a sociedade complexa, em rápida mudança e desenvolvimento tecnológico, requer dos adultos (ODDI,1987). Candy⁵ (apud CRANTON, 2006) propõe um quadro de referências sobre o tema que define quatro facetas da aprendizagem autodirigida: 1) controle da aprendizagem: representa a tomada de decisões sobre a própria aprendizagem em um contexto formal; 2) autonomia: uma característica pessoal; 3) autogerenciamento: planejamento da própria experiência educacional; 4) autodidatismo: engajamento em projetos de aprendizagem independentes, informais.

As definições sobre aprendizagem autodirigida apresentam uma série de ambiguidades. Oddi (1987) identifica, na literatura, uma perspectiva da aprendizagem autodirigida ‘como processo’ (dominante na literatura) e uma abordagem dessa aprendizagem sob o enfoque da personalidade do aprendiz.

Sob a perspectiva processual, Knowles (1975) sugere que adultos preferem aprendizagens autodirigidas, concebendo-as como o processo no qual a responsabilidade primária pelo planejamento, pela condução e pela avaliação do próprio aprendizado é assumida pelo aprendiz. Ter preferência por aprendizagens autodirigidas, no entanto, não implica a possibilidade de presumir que aprendizes adultos sejam efetivamente autodirigidos; tampouco representa um modo independente e isolado de aprendizagem, confusões encontradas na literatura sobre o tema (CRANTON, 2006). Sendo o ensino tradicional ainda bastante influenciado por teorias de base epistemológica empirista, fundamentado no pressuposto de que o papel do professor é o de ensinar conteúdos e o do aluno, de apreendê-

⁵ CANDY, P. C. *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

los (BECKER, 2001), ressalta-se que a dependência do aprendiz sobre o educador deve diminuir de forma gradual (MEZIROW, 1981, POZO, 2002).

O modelo desenvolvido por Houle⁶ (apud ODDI, 1987) descreve três formas sobrepostas de aprendizagens autodirigidas: instrução, questionamento e *performance*. As características da primeira forma de aprendizagem autodirigida - por instrução - podem incluir o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem, seu planejamento, adoção de estratégias e avaliação dos resultados obtidos.

A segunda forma, a aprendizagem autodirigida que ocorre através do processo de questionamento, pode envolver a criação de novas sínteses, ideias, técnicas, políticas ou estratégias de ação. Nesse processo, os resultados de aprendizagem podem ser intencionais ou não, mas não podem ser antecipados. A avaliação do sucesso só pode ser identificada após a ocorrência da aprendizagem. Oddi (1987) observa paralelos entre a aprendizagem autodirigida por processo de questionamento com os conceitos desenvolvidos por Dewey e Bruner, sendo que esses últimos autores destacam ainda a importância do envolvimento ativo do aprendiz em refletir sobre o significado da experiência. Aprendizes independentes usam vários métodos de questionamento, especialmente experimentação e solução de problemas, encontros e conversas informais para desenvolver sua *expertise* em áreas de interesse, sem instrução formal (ODDI, 1987).

O terceiro modo de aprendizagem autodirigida, caracterizado por Houle, denomina-se *performance*, envolve o processo de internalização de uma ideia ou de tornar uma prática tão usual que ela integre o modo de pensar e de agir (ODDI, 1987). Esse processo engloba experiências tais como contatos prolongados com modelos de atuação e reforço de comportamentos através de sanções sociais.

Sob o enfoque que enfatiza a personalidade dos estudantes adultos, menos frequente na literatura sobre o tema, a aprendizagem autodirigida é vista não apenas como um processo de aquisição de conhecimentos, ela envolve aspectos motivacionais e de crescimento pessoal nos domínios cognitivo, afetivo, ético e estético. A característica que se destaca no envolvimento em atividades de aprendizagem, por essa visão, reside na personalidade do aprendiz. Na origem de comportamentos de aprendizes autodirigidos estão necessidades psicológicas e atributos da personalidade (ODDI, 1987).

⁶ HOULE, C. *Continuing learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1980.

Brookfield (1993) critica o fato de que o conceito de aprendizagem autodirigida, aparentemente tão ligado a ideais de liberdade, acabe servindo a interesses repressivos, indicando ser este o caso, quando associado pela maioria das pessoas à ideia de adultos capazes de trabalhar em isolamento atomístico. Esta ideia está em consonância com a cultura individualista, com o conceito narcísico que alheia os indivíduos da coletividade humana, do espírito comunitário e da interdependência essencial, envolve a crença na possibilidade de cada um criar, através de seu próprio esforço, um mundo sensível a seus instintos e desejos.

Estar no controle do processo da própria aprendizagem, segundo Brookfield (1993), implica fazer escolhas esclarecidas, agir refletidamente em direção aos próprios interesses. Exercer controle com base em informações limitadas e alternativas não examinadas é, assim, uma forma ilusória e distorcida de controle. O autor sugere, no entanto, a possibilidade de utilizar a ideia da aprendizagem autodirigida sob a ótica crítica, como um importante elemento na reconstrução da prática de educação de adultos.

c) Natureza prática ou experiencial da aprendizagem

A proposta de que a aprendizagem deve ser prática e baseada na experiência é defendida por vários autores, originando-se da integração das perspectivas do pragmatismo filosófico de Dewey, da psicologia social de Lewin e da epistemologia genética de Piaget (CRANTON, 2006). Sob a ótica desses autores, o aprendizado ocorre mediante a interação entre indivíduo e meio ambiente, sendo um processo de tensão e conflito que envolve experiências concretas, ação e reflexão; a aprendizagem é um processo dinâmico que gera revisões permanentes dos conceitos aprendidos. O conhecimento é criado através da transformação da experiência (ANTONELLO, 2005; KOLB; BOYATZIS, 1999).

A aprendizagem, sob a visão de Dewey, resulta de um processo contínuo de crescimento, como parte do desenvolvimento da vida do adulto, envolvendo tanto ações como cognição, uma vez que a ação sem cognição tem pouco valor para a aprendizagem. Refletir e pensar intencionalmente, com um objetivo em mente, torna-se um contínuo no sentido de desvendar conexões entre as ações e as consequências delas resultantes (ANTONELLO, 2005).

Kolb (1997) formula o modelo de aprendizagem vivencial, que tem como finalidade explicar como as pessoas aprendem. Nesse modelo, a vivência ou experiência é tida como fundamental no processo de aprendizagem, como base da observação e da reflexão. Uma das

coisas que o autor procura deixar claro, a partir desse modelo, é que o aprendiz passa da condição de ator para a de observador, de maneira cíclica, o que faz com que haja envolvimento total no processo. De acordo com Kolb (1997, p. 322), “o cerne do modelo é uma descrição simples do ciclo de aprendizagem – como a experiência se traduz em conceitos, os quais, por sua vez, são usados como guias na escolha de novas experiências”.

Basicamente, o modelo de aprendizagem vivencial apresenta quatro fases:

- experiência concreta – EC: a experiência é a base da observação e da reflexão, fazendo-se necessário o envolvimento completo do aprendiz nessa fase;
- observação reflexiva – OR: fase de reflexão sobre a experiência e formulação de conceitos que servirão para ver a situação sob novos pontos de vista;
- conceitualização abstrata – CA: nessa fase, novos conceitos são criados, a partir da reflexão sobre a ação, esta serve de guia para a criação de novas experiências;
- experimentação ativa – EA: as novas teorias e conceitos são usados para tomar decisões e resolver problemas.

O processo de aprendizagem pode iniciar em qualquer uma das fases, desde que o ciclo complete-se, conforme ilustra a Figura 1.

Quatro ênfases são identificadas por Antonello (2005) para a aprendizagem experiencial: a) preocupação em avaliar e credenciar aprendizagem de vida e experiência de trabalho para desenvolver novas trajetórias na sua educação, emprego, treinamento e organizações profissionais; b) como base para catalisar mudanças nas estruturas, objetivos e currículos na educação; c) com a finalidade de elevar a consciência de grupo, ação comunitária e mudança social; d) visando ao aumento da autoconsciência e efetividade do grupo com foco no crescimento pessoal.

A aprendizagem experiencial é uma das áreas de pesquisa e prática mais significativas na área de educação de adultos. Ela é também uma das mais problemáticas, por sua noção ter sido apropriada, de forma errônea, para designar desde atividades de sala de aula com orientação cinestésica, até projetos especiais voltados para o ambiente de trabalho com diálogos críticos liderados por um facilitador ou aventuras de construção de times junto à natureza.

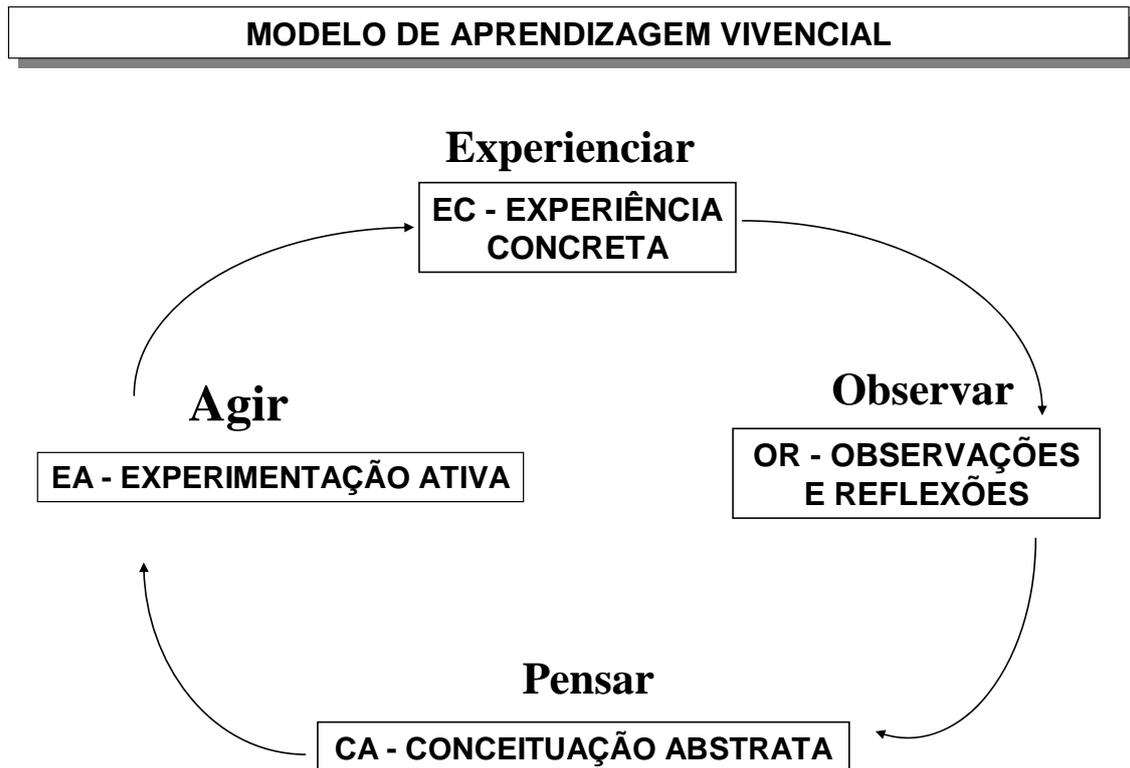


Figura 1 – Modelo de aprendizagem vivencial

Fonte: Adaptado de Kolb (1997, p. 323).

O conceito de aprendizagem experiencial pode ser identificado pela ótica de cinco correntes de pensamento: construtivista (adotada no presente estudo, em cujos representantes encontram-se Kolb, Mezirow e Schön, entre outros); psicanalítica; cultural crítica; perspectiva da coemergência (oriunda da neurociência e da teoria evolucionária) e perspectiva da cognição situada (FENWICK, 2000).

Uma série de definições de aprendizagem consideradas experienciais e vinculadas à ação são identificadas na literatura sobre o tema e exemplificadas por Antonello (2005, p. 6):

- a) aprendizagem fortuita: em reuniões, interações informais, no intercâmbio com colegas e professores em sala de aula;
- b) aprendizagem da vida: atividades e papéis exercidos fora do ambiente de trabalho que auxiliam na vida profissional: integrar um conselho escolar, ser cantor, iatista, voluntário em um programa comunitário, papel de pai ou mãe na família, etc.;
- c) aprendizagem com os outros: em equipe; em fusões e alianças de empresas;

- d) aprendizagem na ação: na resolução de problemas, nas atividades desenvolvidas no trabalho, no desenvolvimento de projetos;
- e) aprendizagem autodirigida/autodesenvolvimento: o próprio indivíduo identifica, planeja e desenvolve suas necessidades de aprendizagem (formação e desenvolvimento);
- f) aprendizagem formal: atividades de aprendizagem, em geral, intencionalmente construídas, apresentando em algumas situações caráter experiencial. Ações de desenvolvimento formal podem constituir-se em educação continuada, treinamento, educação básica, cursos de especialização e mestrado profissional, seminários e *workshops*;
- g) aprendizagem baseada no trabalho: funda-se na ideia que a aprendizagem pode ser adquirida por meio da prática, pela fusão deliberada da teoria com a prática, reconhecendo a interseção entre formas explícitas e tácitas de saber, reconhecendo a importância, no coletivo, da aprendizagem individual.

A aprendizagem experiencial, segundo Cranton (2006), baseia-se no pressuposto que adultos possuem problemas que necessitam de soluções imediatas e que eles desejam, portanto, aplicar suas aprendizagens diretamente em seu trabalho ou em suas vidas. Assim, programas educativos buscam incluir ação na aprendizagem e transferência das aprendizagens da sala de aula para a vida real, sendo esse um dos objetivos da educação. A mesma autora alerta, no entanto, que as pessoas podem variar em relação à valorização dada à aprendizagem prática e às atividades experienciais.

d) Caráter colaborativo e participativo da educação

A aprendizagem de adultos tende a ser vista também como participativa e colaborativa por influência do humanismo (CRANTON, 2006). Nessa perspectiva, o papel do educador é concebido como o de um facilitador de aprendizagem, em que ele deve exercer o papel de coaprendiz com seus estudantes e criar uma atmosfera física e psicológica segura para que o processo de aprendizagem ocorra (ROGERS, 1985). As práticas de trabalhar em grupos, sentar em círculos e interagir com outros são normalmente encontradas em processos de ensino-aprendizagem fundamentados nessa ótica. Brookfileld (2001) alerta, entretanto, que o poder do professor não é, necessariamente, eliminado pelo formato de grupo de discussão,

podendo ser apenas reconfigurado e permanecer submerso sob normas e processos aparentemente livres.

e) Influência do autoconceito na aprendizagem

O autoconceito está frequentemente relacionado à educação de adultos. A literatura refere que um baixo autoconceito constitui-se em barreira para a aprendizagem e que a elevação do autoconceito é um dos objetivos da aprendizagem de adultos (CRANTON, 2006). Associada ao autoconceito dos alunos está a motivação, que depende do valor atribuído a um resultado, da expectativa em alcançá-lo e do hábito adquirido em consegui-lo ou não (POZO, 2002).

A atribuição de fracassos a fatores internos, estáveis e controláveis, assim como a associação de sucessos a fatores externos, instáveis e não controláveis impactam negativamente a motivação do indivíduo, sua autoestima, seu autoconceito. A atribuição de sucessos a fatores internos, estáveis e controláveis, bem como a associação de fracassos a fatores externos, instáveis e não controláveis por um aprendiz tende, inversamente, a torná-lo esperançoso e motivado. A atribuição exclusiva de todos os sucessos a fatores internos e de todos os insucessos a fatores externos, não controláveis, no entanto, também é prejudicial, pois não prevê a possibilidade de mudanças, já que a culpa dos problemas é extraída dos indivíduos e jogada sobre o mundo (POZO, 2002; ARGYRIS, 2000).

f) Diferentes estilos de aprendizagem

Estilos de aprendizagem são abordados por uma série de autores na literatura sobre a aprendizagem de adultos. Os estilos cognitivos referem-se a como as pessoas adquirem, processam, armazenam e usam informações (CRANTON, 2006). Entre as distintas abordagens encontradas na literatura, uma das mais aplicadas aos estudos na esfera da administração é a de Kolb (1997), que visualiza modos de ação e capacidades de solução de problemas próprios a cada aprendiz. O referido autor identificou quatro diferentes estilos de aprendizagem:

- convergente: indivíduos cuja maior força está na aplicação prática de ideias, preferem lidar com coisas a lidar com pessoas;

- divergente: seu ponto forte é a capacidade de imaginação, portanto, seu desempenho é melhor em atividades que exigem a formulação de ideias; interessam-se por pessoas e tendem a ser imaginativos e emotivos;
- assimilador: seu ponto forte está em criar modelos teóricos, assimilando informações desconstruídas e transformando-as em explicações integradas; são menos interessados em pessoas e mais preocupados com conceitos abstratos, tendo preocupação mínima a respeito do uso prático de teorias;
- acomodador: sua maior capacidade está em realizar coisas, executar planos e experimentos e envolver-se em novas experiências. Os indivíduos tendem a se arriscar mais, gostam de estar com pessoas, mas podem ser tidos como impacientes e pressionadores.

Os estilos de aprendizagem, embora se encaixem no perfil de algumas profissões, podem apresentar-se de forma diferenciada, por causa das influências do ambiente onde a pessoa desenvolve suas atividades (KOLB, 1997).

Apresentadas as características essenciais encontradas na literatura sobre a aprendizagem de adultos, exploram-se, na seção seguinte, as contribuições trazidas da teoria da aprendizagem transformadora para o estudo em questão, bem como sua contextualização junto à literatura sobre a aprendizagem de adultos e as implicações desta teoria no campo organizacional.

2.3.1 Teoria da Aprendizagem Transformadora

Aprender a pensar por si próprio, liberando-se de pressupostos condicionados sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo, é crucial para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a tomada de decisões morais em uma sociedade em rápida mudança. Nesse contexto, torna-se fundamental o papel da reflexão crítica sobre pressupostos, conceito central na teoria da aprendizagem transformadora, voltada para a educação de adultos, em cujos objetivos estão transformações nos quadros de referência dos indivíduos, de modo consciente, através da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico.

a) Aprendizagem Transformadora: definições

A teoria da aprendizagem transformadora está voltada para a educação de adultos e envolve a aprendizagem em contextos formais e informais. Ela dirige-se à interseção entre o individual e o social, dimensões coexistentes e igualmente importantes, já que os indivíduos são constituídos em sociedade (CRANTON, 2006). Mezirow (1981) é reconhecido como o formulador inicial desta teoria de aprendizagem, cujos fundamentos epistemológicos encontram-se no construtivismo. Ele sofreu influências das obras de autores críticos como Paulo Freire e Jurgen Habermas.

O contato e a aproximação de Mezirow com o conceito de conscientização desenvolvido por Freire – que se refere ao processo pelo qual os adultos dão-se conta da realidade sociocultural que molda suas vidas, bem como sua capacidade de transformá-la através da ação - foi o dilema desorientador que desencadeou sua própria experiência de aprendizagem transformadora, levando-o a perceber que esta era uma dimensão crítica que faltava em seu trabalho (HENDERSON, 2002). Freire (1970), um dos pioneiros, no Brasil, a trabalhar com a noção da aprendizagem de adultos, propõe uma prática de ensino que valorize a cultura dos alunos e que desenvolva sua criticidade e inquietude, indicando a necessidade de buscar-se a verdadeira causalidade dos fenômenos sociais por meio da interpretação profunda dos problemas vividos, assimilando criticamente a realidade.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1999, p. 46).

A aprendizagem é entendida por Mezirow (1998, p.190) como “o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém para guiar futuras ações”. A aprendizagem transformadora objetiva transformações nos quadros de referência dos indivíduos, de modo consciente, por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico. Segundo o autor, a transformação de perspectivas e o reconhecimento do papel essencial desempenhado pela reflexão crítica suprem lacunas importantes na teoria sobre aprendizagem de adultos e possibilitam a conscientização de por que se atribui determinado sentido à realidade.

O acesso de aprendizagem é focado, moldado e delimitado por um quadro de referências (estruturas de significado) que envolvem perspectivas de significado, um amplo

conjunto de predisposições resultantes de pressupostos psicoculturais que determinam os horizontes das expectativas dos indivíduos. As perspectivas de significado operam como um conjunto de códigos que moldam significativamente sensações e delimitam percepções, sentimentos e cognição. Os três tipos de códigos existentes são: 1) sociolinguísticos (ex.: normas sociais, códigos culturais e linguísticos ou ideologias); 2) epistêmicos (ex.: estilos de aprendizagem; perspectivas moldadas durante a formação acadêmica ou profissional); e 3) psicológicos (ex.: traços de personalidade; modos como adultos lidam com as demais perspectivas) (MEZIROW, 1981).

A transformação de perspectivas de significados passa por um processo emancipatório de conscientização crítica, visando ao entendimento de como e por que a estrutura de pressupostos psicoculturais restringe a forma de um indivíduo ver a si próprio e a seus relacionamentos. A estrutura de pressupostos é reconstituída de modo a permitir uma integração mais inclusiva e discriminante da experiência, bem como um agir em consonância com essa nova compreensão (MEZIROW, 1981, p.6). Uma perspectiva superior envolve permeabilidade suficiente para permitir acesso a outras perspectivas, possibilitando movimentos para perspectivas ainda mais inclusivas e discriminantes. A transformação na perspectiva pessoal resultante é o que Freire denomina conscientização e Habermas, ação emancipatória (MEZIROW, 1981).

A segunda dimensão do quadro de referências pessoais é o esquema de significado, um agrupamento de conceitos, crenças, juízos e sentimentos que formatam determinada interpretação. Esquemas de significado são manifestações específicas das perspectivas de significado (MEZIROW, 1994). O autor ressalta que há resistência natural à aprendizagem de qualquer coisa que não se ajuste às estruturas de significado pessoais. Dadas a forte necessidade de compreensão dos significados das experiências pessoais e a limitação das estruturas de significado dos indivíduos, um grande esforço é empreendido em direção ao desenvolvimento de pontos de vista mais funcionais (mais inclusivos, discriminatórios e integrativos) das experiências pessoais (MEZIROW, 1994, p. 223).

b) O papel da reflexão crítica na Aprendizagem Transformadora

As estruturas de significado são transformadas pela reflexão, envolvendo a crítica de pressupostos para determinar se crenças adquiridas anteriormente permanecem funcionais,

examinando suas origens, natureza e consequências. O desencadeamento da reflexão ocorre a partir do confronto com um dilema desorientador. A gravidade desse dilema ou de um trauma influencia a probabilidade de transformação. Sob a intensa pressão de circunstâncias externas (morte de um parceiro, por exemplo), uma mudança de perspectiva é mais provável de acontecer. A mudança de perspectiva pode ocorrer de forma súbita ou como um movimento sucessivo de transformações que permitem a revisão de pressupostos específicos sobre si e sobre outros até que a estrutura de pressupostos transforma-se (MEZIROW, 1981).

Mezirow (1991) distingue três tipos de reflexão: (a) reflexão sobre conteúdo, a qual examina o conteúdo ou descrição de um problema; (b) reflexão sobre processo, que envolve uma revisão nas estratégias de solução de problemas utilizadas; (c) reflexão sobre premissas, que ocorre quando o problema em si é questionado. A maioria das reflexões ocorre dentro de um contexto de solução de problemas, envolvendo o conteúdo, o processo ou a premissa do problema. As mudanças de pensamento e transformações de esquemas de significado ocorrem a partir da reflexão sobre o conteúdo e os processos dos problemas cotidianos. Reflexões sobre conteúdo e processo pertencem às quatro formas de aprender existentes: 1) refinando ou elaborando esquemas de significado; 2) aprendendo novos esquemas de significado; 3) transformando esquemas de significado; 4) transformando perspectivas de significado (MEZIROW, 1994).

A reflexão sobre premissas possibilita que o sistema de crenças dos indivíduos (perspectivas de significado) possa ser examinado pela análise de suas origens, natureza e consequências, para determinar se crenças adquiridas anteriormente permanecem funcionais. As aprendizagens que envolvem a reflexão crítica sobre as premissas de um problema ou do próprio indivíduo podem transformar perspectivas de significado, uma experiência de aprendizagem mais significativa e menos frequente. Como mencionado anteriormente, a transformação decorrente pode resultar de um evento importante na vida de uma pessoa ou do acúmulo de transformações interligadas nos esquemas de significados (MEZIROW, 1994).

A reflexão crítica de pressupostos (MEZIROW, 1998) é, portanto, um conceito central para o entendimento da teoria transformadora da aprendizagem de adultos e de como adultos aprendem a pensar por si próprios, ao invés de agir somente a partir de conceitos, valores e sentimentos de outras pessoas. O que diferencia a reflexão crítica de outra reflexão qualquer é que ela implica uma avaliação do que está sendo refletido. A reflexão crítica pode ser implícita (escolhas irrefletidas baseadas em valores assimilados) ou explícita (tornando consciente o processo de escolha para examinar e avaliar as razões de uma escolha).

O processo de aprendizagem transformadora envolve algumas fases identificadas em estudos empíricos, embora nem sempre todas as etapas ocorram ou sigam necessariamente uma sequência linear (MEZIROW, 1991). Henderson (2002, p. 203), em revisão realizada sobre os trabalhos desenvolvidos por Mezirow, Brookfield e Freire, identifica quatro fases no processo de aprendizagem transformadora, comuns aos três autores:

1. um evento disruptivo ocorre na vida do aprendiz que desafia sua visão do mundo;
2. o aprendiz então reflete criticamente sobre crenças, pressupostos e valores que moldam a perspectiva corrente;
3. o aprendiz desenvolve uma nova perspectiva para lidar com as discrepâncias trazidas à tona pelo evento desencadeador;
4. o aprendiz integra a nova perspectiva em sua vida.

c) Domínios de Aprendizagem:

Mezirow (1981, 1994) desenvolve a teoria transformadora da aprendizagem de adultos a partir da diferenciação dos tipos de conhecimento realizada por Habermas, considerando seu trabalho seminal para o entendimento da aprendizagem e da educação. Estes domínios de aprendizagem distintos, mas inter-relacionados, derivam de três interesses cognitivos primários - o técnico, o prático e o emancipatório - originados de diferentes aspectos da existência social: trabalho, interação e poder. Cada um destes domínios de aprendizagem sugere diferentes formas e necessidades de aprendizagem apresentados no Quadro 2.

A aprendizagem emancipatória pode ocorrer em ambientes educacionais formais ou informais, tais como grupos de desenvolvimento comunitário, programas de desenvolvimento profissional, movimentos políticos e ambientais. A aprendizagem transformadora pode, portanto, se efetivar em qualquer ambiente onde ocorra aprendizagem. Ao adquirir conhecimento técnico, por exemplo, uma pessoa pode aumentar sua autoconfiança e mudar sua percepção sobre seu lugar no mundo, obtendo assim uma aprendizagem emancipatória. Em algumas ocasiões, as pessoas adquirem uma série de conhecimentos instrumentais e comunicativos até que esses conhecimentos se integrem. Em outros casos, a aprendizagem emancipatória não ocorre, por estarem envolvidas apenas a aquisição de novos conhecimentos

ou a elaboração de conhecimentos anteriores, processos de aprendizagem que não abarcam questionamento de crenças ou pressupostos pré-existentes (CRANTON, 2006).

Aprendizagens significativas integram conhecimentos instrumentais e comunicativos. A aprendizagem emancipatória efetiva-se quando esses conhecimentos mudam a perspectiva de uma pessoa sobre si mesma e sobre o mundo. Ou seja, somente quando aprendizagens instrumentais e comunicativas conduzem ao questionamento de visões anteriores sobre o mundo e sobre si próprio é que existe o potencial para a ocorrência da aprendizagem transformadora. A aprendizagem transformadora não ocorre independentemente de outros tipos de aprendizagem (CRANTON, 2006).

Domínio	Definição
Técnico	Problemáticas solucionáveis através da realização de testes empíricos, de mensuração objetiva, são consideradas do domínio do conhecimento técnico, relacionadas à aprendizagem instrumental. Ela permite o controle ou a manipulação do meio ambiente, a predição de eventos físicos/sociais observáveis e tomadas de decisão apropriadas.
Prático	Baseia-se na necessidade de os seres humanos entenderem-se pela linguagem, envolvendo interação ou ação comunicativa, denominado conhecimento prático ou comunicativo. A aprendizagem comunicativa “envolve valores, intenções, sentimentos, decisões morais, ideais e conceitos normativos os quais podem ser definidos apenas pelos seus contextos” (MEZIROW, 1994, p. 225). Nesse caso, busca-se não um critério de definição de verdade, mas de validade ou justificação de acordo com as crenças pessoais, através de figuras de autoridade, pela força, ou através de discurso racional. Para compreender plenamente o significado do que está sendo comunicado, é preciso tornar-se reflexivo criticamente, é necessário entender o contexto da pessoa para apreender o significado do que ela está comunicando.
Emancipatório	Deriva de um questionamento dos conhecimentos instrumentais e comunicativos. Envolve o interesse em autoconhecimento, incluindo o interesse no modo como a história pessoal de alguém se expressa na maneira como essa pessoa vê a si mesma, ao seu papel e às suas expectativas sociais. A emancipação seria de forças libidinais, institucionais ou ambientais assumidas como incontroláveis, as quais limitam opções e controle racional sobre a vida das pessoas. O processo de auto-questionamento e de questionamento do sistema social no qual se vive leva à aquisição de aprendizagem emancipatória que, por sua vez, é transformadora.

Quadro 2 – Domínios de aprendizagem

Fonte: Mezirow (1981, 1994, 1998)

A ação refletida frequentemente envolve a superação de barreiras emocionais, de conhecimentos e situacionais. Ela implica tomada de decisão, mas não necessariamente mudança de comportamento imediata. Habermas, tal como Hegel e Marx, rejeita a ideia de que uma consciência transformada em determinada situação possa automaticamente conduzir a uma forma de ação previsível (MEZIROW, 1981, 1994).

Aprendizagens transformadoras que envolvem perspectivas sociolinguísticas resultam em aprendizes motivados para tomar ações sociais coletivas com o objetivo de modificar práticas sociais, instituições ou sistemas. Uma ação social pode consistir em trabalhar em sintonia com indivíduos que pensam de maneira similar, ou ainda coletivamente, para efetuar

mudanças tanto culturais como políticas em relacionamentos interpessoais, nas famílias, organizações, comunidades ou nações. A ação transformadora pode produzir mudanças nos indivíduos e na forma como eles aprendem. Ao invés de aceitar passivamente realidades definidas por outros, a educação para desenvolver competências comunicativas requer o cultivo da habilidade do aprendiz para negociar significados e objetivos (MEZIROW, 1994).

O papel dos educadores na aprendizagem transformadora envolve o auxílio aos aprendizes em seus processos de transformação de experiências e a facilitação de ações refletidas, que os ajudem a superarem barreiras situacionais, de conhecimento ou emocionais e que favoreçam o desencadeamento de aprendizagens transformadoras. O desenvolvimento de um adulto é representado pela realização progressiva de sua capacidade para participar em um discurso de forma racional, plena e livremente, a fim de adquirir um entendimento mais amplo, discriminante, permeável e integrativo de suas experiências, de modo a guiar suas ações (MEZIROW, 1994, p. 226).

Discurso, para Mezirow (1994), refere-se a um tipo especial de diálogo focado em conteúdo, na tentativa de justificar crenças pela argumentação de razões e pelo exame dos prós e contras de pontos de vista concorrentes. Razões, argumentos e evidências são avaliados para realizar um julgamento que é considerado válido até que novas evidências, argumentos ou pontos de vista sejam encontrados, continuando o processo de discurso. O consenso encontra-se, portanto, sempre sujeito a revisões.

A participação em um discurso, processo central nas comunicações e aprendizagem humanas, demanda uma série de condições, consideradas ideais: (a) ter informação completa e acurada; (b) estar livre de coerção; (c) estar apto a pesar evidências e avaliar argumentos 'objetivamente'; (d) estar aberto a pontos de vista alternativos e a considerar o modo dos outros sentirem e pensarem; (e) estar apto a se tornar criticamente reflexivo sobre suposições e suas consequências; (f) ter oportunidades iguais para participar em vários papéis de discurso; (g) desejar aceitar o consenso informado, objetivo e racional como um teste legítimo de validade até que novas perspectivas, evidências ou argumentos surjam (MEZIROW, 1994, p. 225).

Essas condições são também ideais para o processo de aprendizagem, implicando liberdade, igualdade, tolerância, educação e participação democrática como condições essenciais da comunicação e da aprendizagem humanas (MEZIROW, 1994). Para compreender plenamente o significado do que está sendo comunicado, englobando sentimentos, valores, ideais, decisões morais e intenções, é preciso se tornar reflexivo

criticamente, é necessário entender o contexto da pessoa para apreender o significado do que ela está comunicando. (MEZIROW, 1998).

Apresentados os pontos considerados essenciais da teoria da aprendizagem transformadora, busca-se, a seguir, contextualizá-la, trazendo algumas relações estabelecidas por Cranton (2006) entre as características gerais identificadas na literatura sobre a aprendizagem de adultos, apresentadas anteriormente e a teoria da aprendizagem transformadora.

d) Aprendizagem de Adultos e a teoria da Aprendizagem Transformadora

A primeira relação da aprendizagem transformadora com os aspectos distintivos da aprendizagem de adultos é o seu caráter voluntário, especialmente em ambientes de ensino-aprendizagem que a tem como objetivo. Mesmo a partir de um evento externo inesperado, existe a possibilidade de escolha em se fazer ou não uma autorreflexão crítica. Sendo voluntária, pressupõe que a iniciativa de questionar criticamente crenças, pressupostos e perspectivas seja ao menos minimamente autodirigida. Aprendizagens transformadoras, por sua vez, parecem levar a um aumento de autodirecionamento, sendo ambos processos de desenvolvimento.

A aprendizagem transformadora não é necessariamente prática ou experiencial. Embora seja frequentemente provocada por uma experiência, ela pode ser desencadeada por processos internos tais como autorreflexão, exploração ou intuição (CRANTON, 2006). A aprendizagem transformadora pode se assemelhar à solução de problemas, mas não necessita ser um processo essencialmente prático. Embora o resultado da aprendizagem deva levar à ação, o processo de aprendizagem em si não precisa ser experiencial.

O aspecto da aprendizagem de adultos ser colaborativa e participativa, especialmente na visão de autores que destacam a importância do discurso (MEZIROW, 1994) ou da resolução de conflitos através do diálogo, aplica-se à aprendizagem transformadora. Cranton (2006), no entanto, diz que a aprendizagem transformadora pode ocorrer sem colaboração, não a considerando, portanto, uma característica inerente a essa aprendizagem.

A diferenciação da aprendizagem de adultos da de crianças pela *experiência* que os primeiros trazem pode ser considerada uma prerrogativa da aprendizagem transformadora, pois as expectativas das pessoas questionadas durante os processos de aprendizagem são

frutos das experiências adquiridas ao longo da vida. A ênfase dada à relevância do autoconceito para a aprendizagem transformadora, por sua vez, é a mesma conferida para a aprendizagem de adultos em geral. Cranton (2006) considera os estilos de aprendizagem importantes para entender como as pessoas experienciam transformação, embora este não seja um aspecto usualmente mencionado na literatura sobre a aprendizagem transformadora.

Contextualizada a posição da teoria da aprendizagem transformadora frente aos aspectos característicos presentes nas teorias de aprendizagem de adultos, exploram-se algumas implicações desta teoria para o campo organizacional.

e) Implicações da teoria de Aprendizagem Transformadora no campo organizacional

Embora no Brasil poucos estudos tenham sido desenvolvidos à luz das teorias de aprendizagem de adultos e, mais especificamente, da teoria da aprendizagem transformadora no campo organizacional, é possível identificar algumas contribuições oportunizadas pela aproximação/integração destes campos de conhecimento, bem como barreiras e limitações.

Taylor (2007), a partir da revisão crítica sobre as pesquisas empíricas a respeito da teoria de aprendizagem transformadora, realizadas no período de 1999 a 2005, identificou a proliferação de estudos sobre o tema em periódicos internacionais. Muitos destes estudos concentram-se na tentativa de forjar a aprendizagem transformadora em diferentes áreas de conhecimento. O autor concluiu que, apesar do crescente interesse acerca desta teoria, ainda há muito a aprender a respeito de como as pessoas revisam suas interpretações sobre o mundo que as cerca, capacidade necessária para atuar em contextos em constante transformação como o das organizações contemporâneas. Entre as críticas elaboradas por Taylor (2007) aos estudos que analisou, destacam-se: (a) a forte ênfase atribuída aos aspectos positivos da aprendizagem transformadora; (b) um aspecto raramente discutido nos estudos sobre a aprendizagem transformadora é: qual o seu objetivo?; (c) a ausência da exploração das consequências negativas das transformações de perspectivas, tanto pessoais como sociais.

Em estudo desenvolvido por Kilgore e Bloom (2002), os pesquisadores identificaram, junto a mulheres em crise, que, mesmo expressando com sucesso o discurso aprendido em um programa educacional, elas não experienciaram realmente uma transformação. Para sobreviver em vários contextos de suas vidas, elas aprenderam o *script* das pessoas no poder, mantendo muitas perspectivas contraditórias. Segundo Kilgore e Bloom (2002, p. 131), a

teoria de aprendizagem transformadora de Mezirow falha em não “reconhecer o *self* não unitário e vozes de mulheres”.

Os estudos analisados por Taylor (2007) corroboram o caráter essencial da reflexão crítica para a aprendizagem transformadora. Apesar disso, o autor destaca a falta de discriminação na identificação da reflexão crítica (reflexão sobre premissas) entre participantes dos estudos, pois normalmente assumem postura de que todas as formas de reflexão são significativas. As pesquisas envolvendo o desenvolvimento de aprendizagens transformadoras, segundo Taylor (2007), normalmente estão confinadas a ambientes formais de aprendizagem, sugerindo a necessidade de exploração em outros contextos, especialmente os informais, menos controlados por um instrutor e mais suscetíveis a influências externas.

Raros estudos acerca da aprendizagem transformadora examinam o papel da cultura e das mudanças socioculturais na sociedade, sendo pouco compreendida esta relação. Um dos principais achados de pesquisa foi o reconhecimento de que mudanças epistemológicas entre participantes não são suficientes para que a transformação ocorra, ou seja, a conscientização cognitiva de pressupostos epistêmicos subjacente e a mudança na forma *de fazer sentido* não são suficientes para garantir que ocorra a aprendizagem transformadora (TAYLOR, 2007).

Brooks (1999) assinala a utilidade do papel da reflexão crítica para organizações em meio a mudanças radicais, as quais requerem o questionamento de seus valores, pressupostos fundamentais e crenças para realizarem mudanças profundas. O questionamento possibilita aperfeiçoar práticas de trabalho; lidar com dilemas éticos e morais; avaliar metas e estratégias organizacionais. Henderson (2002) comenta que a teoria da aprendizagem transformadora (que enfoca a mudança individual) e a teoria da mudança transformacional (que enfoca a mudança organizacional) são complementares e salienta o papel essencial da reflexão crítica tanto para a mudança individual como organizacional.

De acordo com Van Woerkom (2004), os comportamentos no trabalho resultantes de reflexão crítica, tais como reflexões acerca de si mesmo em relação ao trabalho; compartilhamento de opiniões críticas; solicitações de *feedback*; desafios a pensamentos grupais, estimulam a aprendizagem individual e permitem a otimização de processos de trabalho ou a análise crítica e a tentativa de mudança de valores organizacionais, dando início, no plano organizacional, a processos de aprendizagem de *double-loop*. Como facilitadores do processo de reflexão crítica, Brooks (1999) assinala a exposição a diferentes perspectivas; a realização de tarefas abertas; o encorajamento de questionamentos; o *feedback*; a participação, dentre outros aspectos.

Com relação às barreiras para que a reflexão crítica ocorra, Brooks (1999) destaca a competição interna; a evitação de conflitos; as ações tomadas sem consideração adequada de seus benefícios e consequências. Van Woerkom (2004) salienta que o processo de reflexão crítica pode ser possibilitado pelo auxílio de outros, através de *feedbacks*, que descortinam novos pontos de vista e envolvam a capacidade de lidar com a pressão social. Os indivíduos que ousam criticar teorias esposadas podem ser vistos como causadores de problemas e serem isolados no ambiente organizacional. Yang (2004) salienta que a visão da área de desenvolvimento de recursos humanos como capitalista, desumana e cultuadora de prosperidade, difundida entre a área de educação de adultos, é uma das dificuldades para a aproximação destas áreas de conhecimento.

Apesar de a tentativa de aproximação de princípios e práticas da educação voltada para a aprendizagem de adultos à educação gerencial ainda constituir-se em desafio, principalmente no que diz respeito aos posicionamentos ontológicos e epistemológicos, Brookfield visualiza a possibilidade de se estabelecerem algumas articulações, desde que a concepção central adotada na educação contemple a promoção de valores e práticas democráticos (BROOKFIELD; KALLIATH; LAIKEN, 2006).

A exploração das possibilidades de contribuição da aprendizagem transformadora para a aprendizagem gerencial ainda é recente, pode-se, contudo, considerá-la uma alternativa, evidentemente com limitações, como identificado por Taylor (2007), por exemplo, para lançar luz à discussão acerca de alguns dos desafios propostos à aprendizagem gerencial, tema abordado na próxima seção.

2.4 APRENDIZAGEM GERENCIAL

A presente seção aborda o tema da aprendizagem de gestores, cuja importância é essencial tanto para as organizações, dadas as múltiplas demandas deles requeridas em um ambiente complexo, dinâmico e mutável, que exige constantes novas aprendizagens, quanto para a sociedade, em função da amplitude do impacto do trabalho desses profissionais.

Diversos autores destacam o papel central da aprendizagem individual para a aprendizagem nas organizações (SWIERINGA; WIERDSMA, 1995; KOLB, 1997; KIM, 1998; SENGE, 1990; ARGYRIS; SCHÖN, 1996). O grande diferencial de pessoas e organizações, segundo Kolb (1997), é sua capacidade de aprender. Para Swieringa e Wierdsma (1995), a aprendizagem organizacional ocorre através de criações e mudanças provocadas pelas pessoas, iniciando-se pelos gerentes. Tais afirmações exemplificam a relevância da aprendizagem gerencial para a corrente de estudos sobre a aprendizagem organizacional.

Sob a ótica social, identificam-se basicamente duas visões para o papel dos gestores. Por um lado, o debate crítico coloca os gestores como vilões pelo impacto do seu trabalho na vida das pessoas, responsabilizando-os por problemas psíquicos, sociais e ecológicos oriundos, pelo menos em parte, de sua atividade profissional nas organizações (REYNOLDS, 1998). Por outro lado, a crescente precarização do mundo do trabalho os coloca igualmente como vítimas que sofrem insegurança quanto à sua própria colocação profissional (TONELLI, 2005).

Em realidade, os gestores podem encaixar-se simultaneamente nesses dois papéis, embora as visões pareçam antagônicas. O que existe de comum a ambos os enfoques é a sugestão da necessidade de novas aprendizagens. O primeiro enfoque destaca a importância de aprendizagens que ampliem a consciência quanto às possíveis consequências oriundas da atividade profissional dos gestores sobre a sociedade e o meio ambiente. O segundo ressalta a necessidade de novas aprendizagens para que eles possam tentar ‘garantir’ sua empregabilidade, através de educação e desenvolvimento profissionais. Esses pressupostos sobre o papel gerencial dão origem a visões distintas sobre a aprendizagem gerencial sob o enfoque da educação, retratadas posteriormente.

A expressão educação gerencial, nesse estudo, está associada ao estudo de administração em universidades ou outras instituições educacionais. O desenvolvimento gerencial relaciona-se à educação e ao desenvolvimento de gestores nas organizações. Tanto a educação gerencial como o desenvolvimento gerencial são considerados integrantes do campo da aprendizagem de adultos (REYNOLDS, 1999), o qual envolve aprendizagens em contextos formais e informais, estando ambos interligados. Para os fins de organização do estudo, a aprendizagem de gestores em contexto formal e a aprendizagem como um processo social, que enfatiza a aprendizagem do dia-a-dia de gestores, em contextos não formais de aprendizagem, são abordadas em subseções distintas.

2.4.1 Aprendizagem Gerencial sob o Enfoque da Educação

Alguns dos caminhos encontrados pelos gestores para buscar novas aprendizagens é através da educação formal, pela realização de cursos, pela participação em *workshops* e eventos, dentre outras atividades. Na busca para a colocação profissional, os programas de MBA (*Master in Business Administration* – voltados para a educação gerencial) são apresentados como uma via para um mundo globalizado e com muitas oportunidades para os mais qualificados (WOOD JR; PAES DE PAULA, 2004). Diversas críticas, no entanto, vêm alvejando o ensino em administração e as aprendizagens possibilitadas por seus programas, fundamentadas nas diferentes visões sobre o papel dos gestores anteriormente apresentadas.

As correntes que criticam a educação em administração podem ser aglutinadas em dois grandes grupos. Um representa a corrente que questiona a eficácia dos programas, acusando-os de não capacitar para a gestão, embora façam crer que capacitem, ela origina-se, principalmente, nos estudos de Henry Mintzberg e colaboradores. O autor propõe um modelo alternativo aos programas de MBA, cujos pilares são a utilização da experiência profissional dos estudantes; a vivência internacional; o uso de uma pedagogia que envolva grande interação entre estudantes e disposição física especial para as salas de aula (WOOD JR; PAES DE PAULA, 2004).

O segundo é representado por autores filiados aos *Critical Management Studies* (estudos críticos do *management*), envolvendo o tratamento e combate dos seguintes temas, sintetizados por Paes de Paula e Rodrigues (2006, p.4), a partir da visão de seus principais

idealizadores⁷: a) a ideia de que as organizações são necessárias, naturais, racionais e autoevidentes e não fruto de um complexo processo sócio-histórico; b) a visão de que os interesses administrativos são universais e de que não há interesses conflitantes; c) o domínio da instrumentalidade e da competição no imaginário organizacional.

Outros problemas apontados pelos estudos críticos do *management*, sintetizados por Wood Jr. e Paes de Paula (2004), a partir de revisão da literatura sobre o tema são: excessiva redução da complexidade dos fenômenos estudados; tendência à acentuação da instrumentalidade, levando estudantes a aprenderem reprodução de técnicas e não realização de diagnósticos; menor efetividade de conteúdos e métodos; reduzido incentivo à autonomia e ao autodidatismo; processo de ‘mercadorização’ do ensino.

Percebe-se, na corrente inspirada por Mintzberg e colaboradores, a ênfase na aprendizagem experiencial (KOLB, 1997; SCHÖN, 1983), baseada nas vivências dos gestores, além do destaque para a importância das interações no processo de aprendizagem. Essa visão pressupõe que a aprendizagem ocorre somente quando uma pessoa é capaz de refletir sobre suas ações, reorganizando e reconstruindo suas experiências (ANTONELLO 2005). A segunda corrente crítica, a dos estudos críticos do *management*, salienta a necessidade do desenvolvimento de uma visão crítica e de raciocínio analítico. Ambas as vertentes destacam, portanto, a importância da reflexão para os processos de aprendizagem gerencial, sendo que a segunda corrente, tal como a teoria da aprendizagem transformadora, valoriza especialmente o papel da reflexão crítica.

A reflexão é concebida por Schön (1983) como um processo que envolve a busca, o teste e a avaliação de entendimentos intrínsecos à experiência, à prática profissional. O mesmo autor assinala que profissionais competentes exibem conhecimento tácito, revelam capacidade para refletir sobre seu conhecimento intuitivo em meio à ação e, utilizam essa capacidade para lidar com as situações práticas que são únicas, incertas, conflituosas. Duas possibilidades de responder a algum elemento surpresa em experiências rotineiras são observadas por Schön (2000): refletindo sobre a ação retrospectivamente, após o fato, ou por meio de uma pausa para pensar no meio da ação, desconectando a reflexão da ação presente; ou pela reflexão-na-ação, refletindo no meio da ação, pensando para dar forma ao que está sendo realizado a fim de interferir na ação em andamento.

⁷ Alvesson, M.; Willmott, H. *Critical management studies*. London: Sage, 1992.

Alvesson, M.; Willmott, H. (eds.) *Making sense of management: a critical analysis*. London: Sage, 1993.

Alvesson, M.; Deetz, S. Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies. In: Clegg, S.; Hardy, C.; Nord, W.R. (eds.) *Handbook of Organizational Studies*. London: Sage, 1996.

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2000, p. 33).

A reflexão-na-ação torna-se, pois, essencial para lidar com situações problemáticas envolvidas nas práticas de trabalho diário de gestores.

Cunliffe (2004) observa dois modos diferentes de, pela reflexão, dotar uma experiência de sentido. O primeiro é através da ‘análise reflexiva’, conceito associado ao de aprendizagem em *single-loop* (ARGYRIS; SCHÖN; 1996), uma aprendizagem instrumental que possibilita mudanças de estratégia de ação ou pressupostos sem, no entanto, modificar valores de uma teoria de ação. O conceito de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983), como um processo analítico objetivo pelo qual se constrói o entendimento de uma situação pelo teste de entendimentos intuitivos sobre um fenômeno vivenciado, representa igualmente o conceito de ‘análise reflexiva’ (CUNLIFFE, 2004).

O segundo conceito proposto por Cunliffe (2004), o ‘questionamento reflexivo crítico’, baseia-se no pressuposto que existem realidades construídas, múltiplas e subjetivas, ao contrário da análise crítica, que concebe a existência de uma realidade objetiva. O ‘questionamento reflexivo crítico’ envolve a exposição de contradições, dúvidas, dilemas, possibilidades; busca iluminar ideologias e pressupostos tácitos. Essa noção pode ser associada à de aprendizagem em *double-loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1996), a qual resulta em mudança nos valores das teorias em uso, em suas estratégias e pressupostos.

A importância da reflexão crítica (realizada através do questionamento reflexivo crítico) para a educação gerencial é ressaltada por Cunliffe (2004), porque, pensando de modo mais crítico a respeito dos próprios pressupostos e ações, é possível desenvolver maneiras mais colaborativas, responsáveis e éticas para gerir as organizações. A citada autora acredita que a responsabilidade da educação gerencial engloba não apenas tornar os gestores cidadãos mais eficazes nas organizações, mas também auxiliá-los a tornarem-se pensadores críticos e profissionais morais.

Reynolds (1998) ressalta igualmente a necessidade de incorporação de uma perspectiva crítica na educação e no desenvolvimento gerencial, dado seu poder societal e global. Ele critica a perspectiva individual dada por Schön e Kolb às suas teorias de aprendizagem experiencial, embora reconheça que, para ambos, a reflexão é um processo

mais elaborado do que apenas fazer opções pensadas entre possibilidades de ações disponíveis.

Os aspectos característicos que distinguem a reflexão crítica de outras formas de reflexão para Reynolds (1998) são: a) interesse no questionamento de pressupostos; b) foco social ao invés de individual; c) atenção especial à análise de relações de poder. A educação gerencial, quer nas organizações, quer em instituições educacionais, pode auxiliar no exame dos efeitos da história e do contexto na vida profissional dos gestores, desenvolvendo quadros de referência para entender esses processos.

O foco social da reflexão crítica é igualmente destacado por outros autores que abordam a temática da educação gerencial (FOX; GREY, 2000; VINCE, 2002; CUNLIFFE, 2002). Qualquer prática reflexiva, segundo Vince (2002), deve contribuir para o questionamento de pressupostos coletivos, revelando as relações de poder nas organizações, tornando-as visíveis e passíveis de mudanças; para trazer à tona ansiedades individuais e coletivas, as quais promovem reações defensivas e resistências a mudanças; para guiar esforços em favor da democracia, sendo a sua ocorrência mais provável se percebida coletivamente do que individualmente.

Cunliffe (2002) sugere que a aprendizagem pode ser favorecida por uma prática reflexiva dialógica, a qual envolve

o engajamento em diálogo (através da fala ou escrita), consigo próprio/outros/outro para iluminar os pressupostos e ideologias tácitos que subsistem em nossos modos de falar, e explorando como nossas próprias ações, práticas de conversação, e modos de dar significados (como gestores, educadores e aprendizes) podem criar e ser sustentados por formas específicas de se relacionar e por relações de poder implícitas ou explícitas (CUNLIFFE, 2002, p. 57).

Verifica-se, assim, o papel central da reflexão e da reflexão crítica para o processo de aprendizagem gerencial. Embora ambas tenham sido explorados nessa subseção, cujo enfoque é a educação gerencial, os dois conceitos são igualmente essenciais para a aprendizagem como processo social, retratada na subseção 4.4.2.

Uma vez que a educação gerencial vem sendo alvo de críticas, tais como as já expostas, busca-se ampliar as perspectivas para a aprendizagem gerencial, a partir da concepção de novas óticas paradigmáticas, tais como a do paradigma da complexidade, tema da próxima subseção.

2.4.2 A Educação gerencial sob novas óticas paradigmáticas

Percebe-se a necessidade de se criar nova cultura de aprendizagem que atenda às demandas de formação e educação da sociedade contemporânea, diferente em vários aspectos das de épocas passadas. Parece haver um desajuste entre o que a sociedade pretende que seus cidadãos aprendam e os processos disponibilizados pelo sistema educativo para atingir esses objetivos (POZO, 2002).

Algumas categorias, nascidas da prática da educação e da reflexão sobre ela para pensar a educação do futuro, são sugeridas por Gadotti (2000): cidadania; planetaridade; sustentabilidade; virtualidade; globalização; transdisciplinaridade; dialogicidade, dialeticidade. “Existem muitos outros *desafios* para a educação. A reflexão crítica não basta, assim como não basta a prática sem a reflexão sobre ela” (GADOTTI, 2000, p. 11). Muitas das categorias destacadas por Gadotti para se pensar a educação estão retratadas no trabalho desenvolvido por Morin (2003b), que traz uma série de propostas para uma educação voltada para o futuro, desenvolvida sob a perspectiva do paradigma da complexidade, que visualiza os indivíduos como seres bio-psico-sociais. Tais propostas são debatidas, sob o enfoque da educação gerencial, nessa subseção.

Morin (2003b) diz que todos os conhecimentos estão ameaçados pelo erro e pela ilusão, já que todas as percepções são traduções e reconstruções individuais da realidade codificada pelos sentidos e, por conseguinte, sujeitas ao erro. A subjetividade e a emoção multiplicam os riscos de erro, entretanto, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo afetivo. Emoções, no entanto, estão praticamente ausentes na literatura sobre aprendizagem gerencial, embora a ansiedade, o medo e o estresse possam interferir negativamente na capacidade de aprendizagem, distorcendo percepções para as adequarem às necessidades e desejos das pessoas (FINEMAN, 1997). O egocentrismo, a necessidade de autojustificar-se e projetar sobre o outro as causas dos males induzem os sujeitos à mentira inconsciente para si mesmos (MORIN, 2003b).

Desse modo, um sistema de ensino que estimula o sucesso na reprodução de conhecimentos, como é, em grande parte, o atual nas escolas de administração, faz com que alunos exemplares não tenham a oportunidade de aprender com o fracasso. Uma das consequências desse sistema de ensino, detectada por Argyris (2000) em estudo realizado com

consultores, é que quando as estratégias adotadas por profissionais não trazem os resultados desejados, por não terem aprendido a aprender a partir de erros, eles se fecham em atitudes defensivas, rejeitando críticas e transferindo a culpa de si próprios. No momento em que a capacidade de aprender é, portanto, mais necessária, ela evade-se, representando uma das grandes armadilhas para o aprendizado.

Segundo Boterf (2003), o raciocínio só pode ser pertinente quando informado pelas emoções. As reações emocionais reduzem o campo de alternativas diante de um problema a resolver, podendo constituir vantagem e ajuda ou riscos e obstáculos, dependendo dos sinais emocionais enviados, provenientes da educação e da experiência. Havendo a pretensão de dirigir-se à totalidade aberta do ser humano, o sistema de ensino não pode ignorar dimensões tal qual a emocional que, embora difícil de contemplar, possui importância fundamental para os processos de aprendizagem, e a interação social, ambas essenciais no desenvolvimento de gestores.

Percebe-se, igualmente, as limitações de um sistema de ensino que mensura a aquisição de conhecimentos tidos como certos ou errados, em um processo avaliativo que se torna um fim em si mesmo, não um recurso que favoreça o questionamento, a análise de novas possibilidades e o processo de aprendizagem. A identificação de erros, nas teorias/conceitos vigentes, talvez seja central no processo de desenvolvimento da própria ciência. Inovar e criar soluções alternativas requerem questionamento e visão crítica, impossibilitados pela mera reprodução de conhecimentos.

Não existem soluções certas e pré-determinadas para os problemas que um gestor encontra em seu trabalho. Sob este ponto de vista, o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, que leve em consideração a subjetividade dos estudantes e dos professores, parece ser fundamental no campo da administração. Tanto a reflexão, cujo foco é individual, voltado para a solução de problemas imediatos, quanto a reflexão crítica, que envolve uma análise de poder e de controle e um exame de pressupostos no qual o problema ou tarefa está situado, (REYNOLDS, 1998) são essenciais para os gestores. A reflexão crítica ocorre menos frequentemente, embora traga possibilidades de mudanças mais profundas, sendo considerada, por isso, um dos objetivos e um dos principais resultados de uma aprendizagem transformadora (CRANTON, 2006)

Guerreiro Ramos (1989) critica o modelo contemporâneo de ciência social pela ótica de um modelo alternativo, denominado por ele teoria substantiva da vida humana associada,

baseado na distinção de Max Weber⁸ entre racionalidade funcional e substantiva e na análise da sociedade centrada no mercado de Karl Polanyi⁹. O autor centra sua teoria na racionalidade substantiva, ao invés de se limitar aos valores técnicos e instrumentais, considerando todo o escopo dos valores humanos. Aspectos relativos à subjetividade do ser humano, no entanto, são pouco enfatizados pelas teorias organizacionais ou pelo sistema de ensino como um todo.

Morin (2003b) exprime que a educação deve evidenciar, por um lado, a inadequação entre os saberes compartimentados e, por outro, problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, sendo preciso contextualizar informações/dados para que adquiram sentido. Pozo (2002) salienta que uma informação aprendida com significado, como parte de uma organização de conhecimentos, é lembrada melhor do que dados aprendidos isoladamente. O desenvolvimento de aptidões gerais da mente amplia a capacidade de desenvolvimento das competências especializadas e a compreensão dos dados particulares requer a ativação da inteligência geral, desse modo, Morin (2003 b) sugere que a educação deve favorecer o uso da inteligência geral, exercitando o livre exercício da curiosidade, muitas vezes extinta pela instrução.

O ser humano é, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Por isso, segundo Morin (2003b), a educação deve evidenciar a multidimensionalidade e a complexidade humanas, integrando a contribuição de humanidades como a filosofia, a história, as artes, literatura, poesia. A integração de humanidades no estudo da administração, porém, envolve possivelmente a conscientização prévia quanto à contribuição que elas podem fornecer em termos de visualização, sob outras lentes, de novas possibilidades de análise da realidade, bem como de enriquecimento pessoal e profissional. Sem a percepção de um sentido para essa integração, os benefícios que poderiam advir desse processo talvez se tornem nulos.

A necessidade de compreender tanto a condição humana no mundo, como a condição do mundo humano é levantada por Morin (2003b, p. 69):

Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...

⁸ WEBER, Max. *Methodology of social sciences*. New York, The Free Press, 1969.

⁹ POLANYI, Karl. *Societies and economic systems*. In: Dalton, G., publ. *Primitive, archaic and modern economies* – essays of Karl Polanyi. Boston, Beacon Press, 1971.

Para Guattari (2003, p. 8), apenas uma “articulação ético-política (ecosofia) entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões”.

A imprevisibilidade do futuro é retratada também por Morin (2003b). A história não constitui uma evolução linear, é um complexo de ordem, desordem e organização, possuindo sempre duas faces opostas: civilização e barbárie; criação e destruição; gênese e morte... Uma vez que estas noções contraditórias são irreduzíveis, é necessário enfrentá-las (MORIN, 2003b). Assim, o sistema de ensino tradicional, ao invés de buscar uma ordem em conteúdos programáticos rígidos, com metas de aprendizagem definidas e sistemas de avaliação preconcebidos, poderia talvez incorporar critérios que estimulem a capacidade de estabelecer relações analíticas, formular hipóteses e alternativas para problemas complexos. Um exercício neste sentido favoreceria, possivelmente, o desenvolvimento de profissionais capazes de agir de modo mais criativo e consciente, nesse mundo cercado por incertezas.

Identifica-se que a incompreensão humana segue avançando e que a missão espiritual da educação é “ensinar a compreensão entre as pessoas como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2003b, p.93), o que implica processos de empatia, identificação e projeção; requer abertura, simpatia e generosidade, aspectos valorizados pelas orientações de aprendizagem humanistas. Morin (2003b) diz que indivíduo/sociedade/espécie são indissociáveis, coprodutores uns dos outros, simultaneamente meio e fim. É, nesta tríade complexa, que emerge a consciência e que a ética humana deve se fundamentar. A fragmentação política incorre na perda da compreensão da vida, dos sofrimentos, das solidões, das necessidades não quantificáveis, contribuindo para que os indivíduos isolem-se dos problemas da sociedade.

Para Gómez-Granel e Vila (2003), os desafios contemporâneos devem envolver toda a sociedade. Ensinar e aprender a conviver requerem programas envolvendo práticas participativas e encontros de grupos diferentes, permitindo a percepção da heterogeneidade, eliminando preconceitos e estereótipos, estimulando os indivíduos a assumirem responsabilidades cidadãs, inculcando a solidariedade e o desejo de participação. Estes autores defendem a ideia de uma cidade educadora em que empresas, museus, meios de comunicação, famílias, associações, urbanistas e planejadores integrem-se em um projeto conjunto, favorecendo a educação integral e cidadã. Para regenerar a democracia, segundo Morin (2003b), é preciso a regeneração do civismo, da solidariedade e da responsabilidade.

Retratados e debatidos os aspectos principais sugeridos por Morin (2003b) para se pensar uma Educação que atenda às questões suscitadas pelo mundo contemporâneo, visualizadas especialmente sob a perspectiva da Administração, sintetizam-se algumas contribuições de pesquisadores brasileiros sobre essa temática. Pela análise da produção científica, na área de ensino em Administração, nos anais do ENANPAD (Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração), entre os anos de 2002 e 2005, foram identificadas algumas críticas e considerações significativas para o tema do presente estudo, iluminadoras da reflexão sobre questões investigadas nesta tese.

Visualiza-se, nos estudos realizados em cursos de graduação, a necessidade de maior reflexão, questão apontada por Mintzberg no que tange aos estudos gerenciais, bem como a carência da reflexão crítica, assinalada pelos autores da corrente dos estudos críticos do *management*. Sintetizando-se as contribuições trazidas pelos estudos brasileiros, assinala-se: a necessidade de maior integração curricular e de interdisciplinaridade; a carência de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, voltada para a inserção crítica dos indivíduos na sociedade; a ênfase excessiva em técnicas; a ausência de preocupação com valores e atitudes; a visão da avaliação como processo contínuo, a serviço da aprendizagem; as possibilidades trazidas pelo uso de novas tecnologias de comunicação e informação.

No presente estudo, salienta-se, especialmente, o trabalho realizado por Antonello (2004), em programas de especialização e mestrado profissional. Tal autora ressalta a importância de se observar que pessoas diferentes, por sua individualidade, possuem experiências formativas distintas, sendo importante compreender e estimular a expressão das peculiaridades que cada estudante traz ao seu processo de aprendizagem. Antonello (op. cit.) identificou elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e vice-versa, concluindo que ambos estão intrinsecamente interligados, relacionando-se aos contextos organizacionais, sociais, culturais, históricos e políticos em que o processo de aprendizagem ocorre. Destaca-se, assim, a importância da valorização da aprendizagem informal, aspecto ainda pouco explorado por estudos na área, que é um dos processos de aprendizagem tratados na seção seguinte.

2.4.3 A aprendizagem gerencial como processo social

Embora a educação formal tenha como objetivo explícito o desencadeamento de aprendizagens, elas ocorrem igualmente na vida cotidiana das pessoas e nas organizações, não sendo um processo totalmente individual. Uma visão alternativa da aprendizagem, que recebe aportes teóricos da sociologia geral e das organizações, a concebe como uma prática social. (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI; NICOLINI, 2001). Sob essa ótica, as interconexões e trajetórias de participação e prática no mundo social, onde elas adquirem sentido e propiciam *insights* sobre a mútua natureza criativa das relações entre indivíduos, suas práticas de trabalho e seus ambientes em transformação, adquirem papel central (RICHTER, 1998, p. 300).

Oriundo da vertente socioconstrucionista, o conceito de participação favorece o estudo da aprendizagem que ocorre na ação e através da ação. Nesse sentido, a prática tanto produz o mundo como é resultado desse processo. Intimamente relacionado ao conceito de participação está o de reflexividade, que ocorre quando os indivíduos refletem sobre o conhecimento experienciado, reavaliando suas visões e, assim, estabelecem a ligação entre o conhecimento na prática e o conhecimento de uma prática (GHERARDI; NICOLINI, 2001).

A aprendizagem, sob esse enfoque, é um modo de tomar parte no mundo social. A aprendizagem no trabalho, por sua vez, pode ser entendida como “o desenvolvimento de uma nova identidade baseada na participação no sistema de práticas situadas” (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 276).

Para se realizar uma interpretação válida de uma atividade de aprendizagem, é preciso compreender o contexto específico das atividades e das práticas sociais em que ela ocorre. Considerando-se o contexto como um produto histórico e social produzido conjuntamente com as atividades que apoia (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). O conhecimento é produzido em conjunto com as situações em que atividades são realizadas. Aprendizagem e cognição são essencialmente situadas, sendo inerentes à prática social (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989; ELKJAER, 2001).

Uma das abordagens que enfoca a aprendizagem informal nos espaços de vida organizacional como resultante de atividades relacionadas ao trabalho é a teoria da ‘aprendizagem situada’, proposta por Lave e Wenger (ANTONELLO, 2005). A

aprendizagem, sob essa perspectiva, envolve o relacionamento dinâmico, de dupla via, entre pessoas e sistemas de aprendizagem sociais, nos quais elas participam, combinando transformação pessoal com evolução das estruturas sociais (WENGER, 2000).

Sintetizam-se, no Quadro 3, elaborado por Antonello (2005), os principais aspectos das modalidades de aprendizagem situada, informal e incidental abordadas nessa seção.

	Situada	Informal	Incidental
Definição	Aprendizado ocorre sempre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa; requer participação nas práticas da cultura que o sujeito está inserido	Trata-se de alguma atividade que envolve a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade. Ocorre fora dos currículos que constituem programas educacionais, cursos ou <i>workshops</i> .	É não intencional ou não planejada, resulta de atividades. Ocorre frequentemente no local de trabalho no processo de realizar tarefas.
Ênfase	Enfatiza que a mudança de comportamento é mais provável que aconteça como resultado da reflexão em experiência.	Implica em valorizar não apenas o lado relacional (o papel de um indivíduo no grupo social), mas também a qualidade da aprendizagem. Envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo.	É amplamente não intencional. Pode se encontrar em processos formais de ensino. Difere das outras porque envolve pouca ou nenhuma reflexão, estando presente nas ações dos indivíduos. Aprendizagem não antecipada e consistente.
Como ocorre	Coloca pensamento e ação em um lugar e tempo específicos. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Significa localizar num <i>setting</i> particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos <i>experts</i> para criar conhecimento e habilidades para as atividades. Pode ocorrer em comunidades de prática.	Pode ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim. Pode ser planejada ou não planejada. Pode ocorrer em comunidades de prática.	Ocorre de muitas formas: por observação, repetição, interação social, e resolução de problemas; de significados implícitos em sala de aula; de políticas ou expectativas do local de trabalho; por “assistir” ou falar com colegas ou <i>experts</i> sobre tarefas; de erros, suposições, convicções e atribuições; ou do indivíduo ser forçado a aceitar ou adaptar-se a situações.
Resultado	Fornece ao indivíduo o benefício do conhecimento ampliado e o potencial para aplicar este conhecimento de novas formas em novas situações.	O indivíduo pode adquirir competências por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. A aprendizagem não é apenas reprodução, mas reformulação e renovação do conhecimento e das competências.	Pode resultar em competência melhorada, mudança de atitudes, aumento de habilidades interpessoais, maior auto-conhecimento, desenvolvimento de autoconfiança e ampliação de habilidades em geral.

Quadro 3 – Síntese dos principais aspectos da aprendizagem situada, informal e incidental

Fonte: adaptado de Antonello (2005, p. 15).

O conhecimento e as atividades, sob a perspectiva da aprendizagem situada, têm sempre um local e um tempo de ocorrência específicos, estão sempre situados dentro de um contexto material, histórico e socioeconômico. Esse contexto emerge das condições colocadas pela própria prática, não sendo preestabelecido, é um processo emergente. O conhecimento advindo dessa aprendizagem é sempre relacional, mediado por artefatos e fundado em um contexto de interação, adquirido através de alguma forma de participação. Ele é continuamente reproduzido e negociado, sendo dinâmico e provisório (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Com relação ao potencial de aprendizagem proporcionado pela realização de um trabalho, Ellström (2001) estabelece a influência de alguns fatores, entre eles: oportunidades para *feedback*, avaliação e reflexão; possibilidade de participação em soluções de problemas e atividades de desenvolvimento; recursos de aprendizagem objetivos, tais como tempo para análise, interação e reflexão. Diferenças individuais e outros fatores subjetivos, entretanto, fazem com que pessoas, com o mesmo potencial de aprendizagem, realizando um mesmo trabalho, experienciem diferentes processos de aprendizagem e resultados.

As mudanças na sociedade e nas organizações renovaram o interesse de pesquisadores do campo da Administração sobre a aprendizagem informal, no ambiente de trabalho. Estudos realizados na última década, estimam que entre 60 e 80% da aprendizagem ocorra informalmente nos ambientes de trabalho atuais (MARSICK, 2006). A aprendizagem incorpora-se, ao longo da vida, aos indivíduos, a partir da necessidade de adquirir conhecimentos e habilidades para atender às constantes novas demandas geradas pela vida em família, pelas atividades de lazer, pelo trabalho.

Em contraste com a aprendizagem formal, cuja ocorrência se dá tipicamente em ambientes altamente estruturados, tais como salas de aula, a aprendizagem informal acontece como parte das atividades cotidianas exercidas pelos indivíduos. A aprendizagem informal caracteriza-se pelo controle da aprendizagem centrar-se, principalmente, no aprendiz e por ser normalmente intencional, mas não altamente estruturada, podendo ocorrer também no âmbito formal. A aprendizagem incidental está incluída na categoria da aprendizagem informal, definida como um subproduto muitas vezes tácito ou inconsciente da realização de atividades tais como cumprimento de tarefas, interações interpessoais, experimentações ou mesmo da aprendizagem formal (MARSICK; WATKINS, 2001; MARSICK, 2006).

Marsick e Watkins (2001) ainda destacam que o uso da tecnologia, especialmente o da internet, está trazendo mudanças ao ambiente organizacional e impactando na natureza da

aprendizagem informal e incidental proporcionada pela sua utilização. A autora alerta que devido à natureza assíncrona das interações facilitadas por essa tecnologia, muito pode ser aprendido incidentalmente pelos aprendizes, sugerindo a necessidade de se explorar a compreensão sobre essa modalidade de aprendizagem informal.

Verifica-se, a partir dos aportes teóricos trazidos nessa seção, a importância de se considerar a aprendizagem como um processo social. A relevância dessa perspectiva da aprendizagem de gestores é corroborada por estudos desenvolvidos por autores brasileiros que estudam a aprendizagem de gestores, conforme apresentado na seção seguinte.

2.5 ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO BRASIL ACERCA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM GERENCIAL

A presente seção visa trazer contribuições de autores brasileiros que favorecem a compreensão da questão ‘como os gerentes aprendem’. Consideraram-se, para o levantamento, as dissertações e teses realizadas, no Brasil, entre os anos de 2000 e 2006, bem como artigos oriundos desses trabalhos (por não ter acesso à tese e/ou dissertação), com exceção do artigo desenvolvido por Silva, Rebelo e Cunha (2006), que é fruto de pesquisa independente dos autores.

O Quadro 4 sintetiza os dados sobre os estudos, os quais são explorados ao longo da seção: nomes dos autores, ano de publicação e tipo de trabalho (tese de doutorado, dissertação de mestrado, artigo publicado em periódicos ou anais de congressos); objetivos do estudo, participantes do estudo; abordagem metodológica utilizada; principais achados do estudo; sugestões para estudos futuros.

Destaca-se, primeiro, o reduzido volume de publicações sobre o tema, tendo em vista a importância dos gestores como atores sociais, a importância da aprendizagem na sociedade atual e as crescentes demandas exigidas a esses profissionais, as quais envolvem aprendizagens, conforme discutido anteriormente. Verifica-se maior concentração na produção acadêmica oriunda de alunos e ex-alunos do Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (MORAES, 2000; GOTWALD, 2001; LUCENA, 2001; GROHMANN, 2004; CUNHA, 2003; POSSAMAI, 2005; SILVA; REBELO; CUNHA, 2006; ROGLIO, 2006), seguida pela produção de egressos do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BITENCOURT, 2001; ANTONELLO, 2004).

Verifica-se que as abordagens metodológicas utilizadas nos estudos analisados são todas de natureza qualitativa, devido à preocupação de se considerar a natureza processual do fenômeno da aprendizagem. Os métodos de pesquisa variam entre estudo de caso, fenomenologia hermenêutica e pesquisa qualitativa básica, esta última apresentando variações entre os métodos de análise de dados. Nenhum dos estudos anteriores utilizou a abordagem de história de vida, um diferencial em termos de técnica de pesquisa adotado, neste trabalho, com o objetivo de ampliar a compreensão da temática da aprendizagem de gestores.

Entre os enfoques adotados para a compreensão da aprendizagem gerencial nos objetivos dos estudos está a visão desse processo revelada por executivos de determinadas empresas/organizações: VW/Audi, no estudo realizado por Gottwald (2001); Tigre, na pesquisa desenvolvida por Possamai (2005), que relaciona processos de aprendizagem de executivos com a cultura da organização; Moraes (2000) investiga o processo de aprendizagem de gerentes no Hospital Moinhos de Vento; Bitencourt (2001), a perspectiva da gestão de competências gerenciais, cujo enfoque envolve o processo de aprendizagem gerencial em seis organizações do Brasil e da Austrália; Cunha (2003) busca compreender as experiências vividas por gerentes com relação às mudanças organizacionais em uma empresa do ramo de alimentos no Rio Grande do Sul.

A influência da educação formal está retratada no estudo de Grohman (2004), que busca a compreensão do impacto de um curso MBA no processo de aprendizagem gerencial; no estudo realizado por Antonello (2004), que avalia a contribuição de processos de aprendizagem coletivos formais e informais no desenvolvimento de competências gerenciais, pesquisando participantes de cursos de especialização e mestrado profissional; no estudo desenvolvido por Roglio (2006), o qual visa identificar de que forma programas de MBA Executivo influenciam o desenvolvimento de executivos reflexivos.

Alguns segmentos de atuação gerencial são contemplados também pelos pesquisadores. Lucena (2001) estuda a natureza da aprendizagem de gerentes-proprietários do setor varejo de vestuário de Florianópolis. Leite, Godoy e Antonello (2006) pesquisam como gerentes gerais de agências de bancos de varejo aprendem o exercício da função gerencial por meio da sua experiência. O estudo do processo de transformação da passagem de empregados a dirigentes, vivenciados por dois sócios-proprietários de uma organização, é o tema de pesquisa abordado por Silva, Rebelo e Cunha (2006).

Relatados os objetivos dos estudos de pesquisadores brasileiros, que envolvem a questão da aprendizagem gerencial, bem como identificados os participantes das pesquisas e as abordagens metodológicas adotadas, destacam-se, no Quadro 4, os achados dessas pesquisas considerados centrais para o presente estudo.

Autor/ano/ Tipo trabalho	Objetivo do estudo/ Abordagem metodológica	Principais achados	Sugestões para estudos futuros
Gottwald, G. (2001) Dissertação UFSC	Compreender o processo de aprendizagem de executivos da VW/Audi Abordagem metodológica: estudo de caso qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> - o que mais propicia aprendizagem são contextos informais (responsabilidades novas e confrontos com contextos desconhecidos); - treinamentos de caráter formal contribuem pouco para a aprendizagem; - relacionamentos com time são importantes para aprendizagem; - a cultura organizacional é aprendida por reflexão e assimilação; especialmente por vivência na matriz; - a organização é responsável pela maioria das intenções de aprendizagem; - tendência a refletir mais após ações (como forma de aprendizagem) mas não refletem criticamente; - ambiente com liberdade para tomada de ações e decisões favorece a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - quais os fatores que influenciam no processo de aprendizagem e em que profundidade; - qual a importância da cultura organizacional no conteúdo e no processo de aprendizagem de executivos; - qual a relação entre o quê e como executivos aprendem.
Possamai, F. (2005) Tese UFSC	Compreender o processo da aprendizagem de executivos de uma empresa e sua relação com a cultura da organização Pesquisados: 7 executivos da Tigre Abordagem pesquisa: qualitativa básica	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem dos executivos ocorre no ambiente de trabalho, implementando mudanças de ordem técnica e comportamental; - a aprendizagem é eminentemente informal, autodirecionada, continuada, com foco no diariamente e estreitamente ligado à cultura da organização. 	<ul style="list-style-type: none"> - uso de diferentes metodologias de pesquisa sobre a cultura; - estudar relações de poder que se estabelecem no interior das organizações; - estudos em outras regiões; - influência da cultura na aprendizagem de gestores com perfil diferente dos pesquisados (engenheiros).
Moraes, L. (2000) Dissertação UFSC	Investigar o processo de aprendizagem de gerentes em organizações hospitalares Abordagem metodológica: Estudo de caso qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem gerencial é um processo dinâmico, ocorre ao longo da trajetória, com ajustes em estágios de transição, dependendo das demandas e desafios do trabalho e das dimensões: individual (história de vida e padrões culturais e psicológicos), do trabalho (a organização, sua cultura e as interações entre membros) e social (aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciam as atividades da organização e a ação do indivíduo); - a aprendizagem dos executivos transcende a classificação formal e informal; a maior parte das aprendizagens foi incidental; - formas de aprendizagem: projetos de aprendizagem, compartilhar relacionamentos, atualização profissional, reflexão, observação, ação e mudança de consciência (central por contribuir para atualizar a estratégia empresarial e a transformação pessoal). 	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagens que transcendam as classificações formal e informal; - como os aspectos sociais e a reflexão integram a dinâmica da aprendizagem; - mudança de consciência como aprendizagem; - novas formas de ensino na educação, T e D; - influência da cultura na aprendizagem gerencial - transferência da aprendizagem individual para a organização

Autor/ano/ Tipo trabalho	Objetivo do estudo/ Abordagem metodológica	Principais achados	Sugestões para estudos futuros
Grohmann, M. (2004) Tese UFSC	<p>Compreender qual o impacto que a educação formal, através de um curso de pós-graduação, tem no processo de aprendizagem gerencial</p> <p>Pesquisados: 8 gerentes com pouca experiência</p> <p>Abordagem metodológica: fenomenologia hermenêutica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - os gerentes aprenderam por motivos pessoais e profissionais; - os gerentes utilizam diferentes formas de aprendizagem, com destaque para a aprendizagem através da ação, seguida dos relacionamentos sociais; - os gerentes aprenderam a importância das habilidades humanas e de conhecimentos voltados para relacionamentos; - os gerentes fizeram o curso para adquirir melhores conhecimentos para atividade profissional e pela vontade de aprender; - as principais formas utilizadas para aprendizagem no curso foram: ler e estudar, ouvir professores e debates; aprenderam a dar maior valor às habilidades técnicas e descobriram novos conhecimentos voltados às tarefas; - a educação formal teve como principais reflexos na aprendizagem: ampliação em algumas de suas habilidades e valorização de outras; aquisição de novos conhecimentos (principalmente voltados às tarefas) e poucas mudanças de atitude. 	<ul style="list-style-type: none"> - novos estudos para compreender fenômeno da aprendizagem; - processos de aprendizagem mais sutis; - estudos centrados no aprendiz; percepções dos alunos sobre cursos; - reflexos da experiência profissional na aprendizagem; - evolução da aprendizagem durante cursos; - influência da reflexão e da reflexão crítica na aprendizagem; - relação da aprendizagem situada com manutenção de poder/manipulação.
Antonello, C. (2004) Tese PPGA/ UFRGS	<p>Identificar e analisar a contribuição de processos de aprendizagem coletivos formais e informais no desenvolvimento de competências gerenciais, a partir das percepções de participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração realizados no âmbito da UFRGS.</p> <p>Abordagem pesquisa: exploratória, longitudinal, qualitativa com análise de dados pela <i>grounded theory</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - resultados destacam a importância das práticas de trabalho e a possibilidade de sua articulação aos cursos de formação gerencial no desenvolvimento de competências numa dimensão individual e coletiva, a partir da abordagem da aprendizagem experiencial; - as aprendizagens formal e informal estão indissolivelmente inter-relacionadas; - desenvolvimento de competências a partir de seis elementos: reflexão; diálogo; autodesenvolvimento; aprendizagem experiencial; significado do trabalho; espaço organizacional de aprendizagem; - importância dos microprocessos de aprendizagem e das interações dos indivíduos nos pequenos grupos para compreensão da articulação entre os níveis individual e organizacional de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - estudar a própria taxonomia das formas de aprendizagem identificadas: validar a taxonomia; formas adicionais de aprendizagem; quais tipos de competências são desenvolvidas em cada uma destas formas; - se há relação entre os tipos de competência desenvolvidas em cada um dos ciclos de aprendizagem organizacional e quais são eles. - aprofundar proposta de aprendizagem organizacional por níveis, pela disseminação e pelo compartilhamento de competências; - validar instrumentos para identificação de estilos de aprendizagem em contexto brasileiro; - aprofundar o papel dos seis elementos de aprendizagem identificados, especialmente: o autodesenvolvimento; o significado do trabalho no desenvolvimento de competências e espaço organizacional para aprendizagem; - questão de formação de Comunidades de Prática no ambiente organizacional.

Autor/ano/ Tipo trabalho	Objetivo do estudo/ Abordagem metodológica	Principais achados	Sugestões para estudos futuros
Leite, I.; Godoy, A.; Antonello, C. (2006) Artigo Aletheia Leite, I (2005) Dissertação Universidade Presbiteriana Mackenzie.	Compreender como gerentes aprendem o exercício da função gerencial por meio da sua experiência. Participantes: gerentes gerais de agências de bancos de varejo Abordagem metodológica: qualitativa; análise de conteúdo para analisar dados.	<ul style="list-style-type: none"> - aprendem habilidades gerenciais com experiências vivenciadas, não apenas nas marcantes, mas também em atividades corriqueiras; - desafios forçam gerentes a experimentar novos comportamentos e conseqüências, levando ao aprendizado pela experiência; - entre as formas de aprender pela experiência destacam-se a observação, as experiências contadas por outros e a aprendizagem por tentativa e erro, o que pode implicar comprometimento da inovação e da criatividade na busca de alternativas para solução de problemas; foram enfatizadas ainda a trajetória profissional em cargos diferentes e o treinamento explícito; - as principais fontes de aprendizagem incluem a família, representada pelo pai, os colegas de trabalho e superiores hierárquicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - pesquisar efeitos das características do trabalho em combinação ao comportamento de aprendizagem na carreira gerencial.
Bitencourt, C. (2001) Tese PPGA/ UFRGS	Identificar e caracterizar a gestão de competências gerenciais e analisar a contribuição de elementos de Aprendizagem Organizacional neste processo, tomando-se por base a investigação e exploração de práticas de gestão em organizações do RS/Brasil e Queensland/Austrália. Participantes: gestores de 6 empresas, 3 de cada país. Abordagem metodológica: estudo de caso qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> - importância das práticas informais e das experiências que envolvem outros ambientes, não apenas o organizacional; - importância da construção de uma consciência social; - elementos que dificultam desenvolvimento de competências: volume de trabalho e burocracia do sistema; abstração e excesso de planejamento <i>versus</i> ação; - situações significativas para formação e desenvolvimento: autodesenvolvimento; relacionamento interpessoal; desafios; satisfação social; experiência voltada a modelos de liderança; práticas do dia-a-dia; vivência no exterior; papel da universidade; sistemas de gestão e projetos que estimulam a visão processual e a equipe multifuncional; importância da família; - importância da reflexão em ação (questionamento constante, busca de melhorias contínuas). 	<ul style="list-style-type: none"> - experiências pessoais e de situações que extrapolam o ambiente organizacional e que envolvem a questão ética, valores e responsabilidade social; - emoções e afetividade das pessoas, destacadas como fator fundamental para o desenvolvimento e formação de gestores; - articulação entre políticas de ensino e profissionalização; - papel decisivo do diretor-superintendente ou CEO na definição de estratégias e práticas que estimulam o desenvolvimento de competências; - aprofundamento de elementos como práticas formais (enfatizadas nas empresas australianas) <i>versus</i> práticas informais (no Brasil).

Autor/ano/ Tipo trabalho	Objetivo do estudo/ Abordagem metodológica	Principais achados	Sugestões para estudos futuros
Silva, A.; Rebello, L.; Cunha, C. (2006) Artigo Enanpad	Compreender o processo de aprendizagem sob a perspectiva da experiência vivida - como ocorreu o processo de transformação da passagem de empregados a dirigentes vivenciado por dois 2 sócios-proprietários. Abordagem metodológica: fenomenologia hermenêutica	<ul style="list-style-type: none"> - existência de cinco dimensões de experiências vividas que influenciaram a aprendizagem: a família, a escola, a comunidade, a vida como empregado e a vida como gerente; - esses fatores contribuem para o desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias no processo de aprendizagem gerencial, direcionando decisões e ações dos gerentes durante sua vida; - no processo de aprendizagem houve uma transformação nas perspectivas de significados e esquemas; - o processo de reflexão crítica esteve presente nas ações dos gerentes; uma das características marcantes do processo de transformação foi a capacidade de ambos realizarem a “reflexão-na-ação”; - influência marcante dos valores de base, centrados na família. 	- não constam sugestões para estudos futuros no artigo.
Cunha, M. (2003) Tese UFSC	Compreender as experiências vividas por gerentes, em uma empresa do ramo de alimentos, situada no estado do RS, com relação às mudanças organizacionais. Participantes: 10 gerentes da empresa Abordagem metodológica: fenomenologia hermenêutica	<ul style="list-style-type: none"> - os gerentes precisam atuar como facilitadores de mudanças, envolvendo a capacidade de influenciar, favorecer motivação e autoconfiança; ter visão abrangente; dividir responsabilidades e compartilhar poder; - medo, especialmente em situações de instabilidade, de ser incapaz de corresponder às novas demandas, adquirir novos comportamentos; - importância da inclusão de objetivos pessoais aos organizacionais; - a experiência de mudança provoca crescimento os preparando para enfrentar diversas situações; - valorização de relacionamentos interpessoais; - o questionamento de práticas revela-se importante; escolhas implicam assumir responsabilidades, perdas e riscos; - importância do trabalho realizado em equipe; - oportunidade de conhecer os outros e a si próprio; - a mudança envolve aprendizado contínuo; autoconsciência. 	<ul style="list-style-type: none"> - aprofundar temas que emergiram da investigação; - focalizar outros atores envolvidos nos processos de mudança, tais como dirigentes de empresas ou funcionários.

Autor/ano/ Tipo trabalho	Objetivo do estudo/ Abordagem metodológica	Principais achados	Sugestões para estudos futuros
Roglio, K. (2006) Tese UFSC	Desenvolver o conceito de executivo reflexivo e identificar de que forma programas de MBA Executivo influenciam o desenvolvimento de executivos reflexivos. Participantes: profissionais realizando um MBA executivo em um programa conceituado com um dos 5 melhores do mundo Abordagem metodológica: estudo de caso qualitativo	<ul style="list-style-type: none"> - a prática reflexiva é formada pelas interrelações entre o pensamento conectivo, o pensamento crítico e o pensamento introspectivo; essa prática estimula o processo de aprendizagem do executivo; no seu processo decisório, a aprendizagem gerada pela prática reflexiva promove a criação de uma configuração organizacional equilibrada, que concilia a visão organizacional estratégica com a dinâmica das relações interpessoais e a eficácia dos processos organizacionais. - lacuna entre o reconhecimento da relevância da prática reflexiva e a sua aplicação nos processos decisórios. Por isso, foram identificadas possibilidades para o exercício da prática reflexiva, que possibilitam ao executivo fazer a escolha consciente de incorporar a prática reflexiva a seu processo decisório e compartilhar a aprendizagem resultante em toda a organização; - MBA Executivo configura-se como uma opção concreta para difundir o conceito de executivo reflexivo e proporcionar o exercício sistemático e continuado da prática reflexiva. Elementos relevantes para o desenvolvimento dessa prática nesses programas são: atuação dos professores como profissionais reflexivos; metodologias educacionais baseadas na interação entre experiências primárias e secundárias; a ênfase sobre o processo de compartilhar experiências e o diálogo sobre elas; as equipes de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - mecanismos que possibilitem a prática reflexiva; comparação de executivos no início e no término de um programa de MBA; natureza da prática reflexiva realizada coletivamente; estratégias de transferência do conhecimento adquirido no MBA para a realidade da sua vida pessoal e profissional; características específicas da prática reflexiva; existência (ou não) de correlações entre o exercício da prática reflexiva, características individuais e organizacionais; diferenças no modo dos executivos interpretarem e vivenciarem o conceito de executivo reflexivo; estudo no contexto brasileiro. - múltiplas entrevistas com cada executivo; diferentes fontes de informação, como a inclusão de outros programas de MBA para análises comparativas; variações na forma como os executivos vivenciam a prática reflexiva com base na fenomenografia.
Lucena, E. (2001) Tese UFSC	Compreender a natureza da aprendizagem de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis Pesquisados: 10 gerentes-proprietários de MPES Abordagem pesquisa: qualitativa básica	<ul style="list-style-type: none"> - motivados a aprender devido às demandas do trabalho (enfrentar concorrência, superar adversidades do negócio, necessidades de adquirir certos conhecimentos), por casualidades e para obter recompensas em suas atividades; - aprendiam por meio de relacionamentos sociais (com determinados familiares, sócios, colegas); - a maior parcela da aprendizagem profissional derivava da prática e da reflexão em questões de trabalho; - os aprendizes eram influenciados pela mídia e pelo contexto de trabalho; - os conteúdos assimilados compreendiam o nível individual assim como o organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> - estudo sobre como profissionais que trabalham em firmas especializadas no desenvolvimento de recursos humanos contribuem para o desenvolvimento de seus clientes, considerando não apenas as opiniões dos consultores das empresas de recursos humanos, mas também as perspectivas dos aprendizes envolvidos.

Quadro 4 – Estudos sobre aprendizagem gerencial realizados por pesquisadores brasileiros entre 2000 e 2006

Fonte: elaborado pela autora a partir de levantamento de pesquisas nacionais realizadas sobre o tema aprendizagem gerencial

Identifica-se que, em todos os estudos realizados, os contextos informais de aprendizagem são considerados fundamentais para o processo de aprendizagem. Entre os fatores que propiciam essas aprendizagens estão: responsabilidades novas; confrontos com contextos desconhecidos; relacionamentos; oportunidades para tomar decisões e implementar mudanças; práticas de trabalho; desafios.

Antonello (2004) ressalta a possibilidade de articulação das práticas de trabalho aos cursos de formação gerencial, salientando que aprendizagem formal e informal estão indissolúvelmente articuladas. Moraes (2000), nesse sentido, visualiza que a aprendizagem de executivos transcende a classificação formal e informal, observando que a maior parte das aprendizagens encontradas em seu estudo foi incidental.

A importância das experiências vivenciadas, não apenas no ambiente organizacional, é destacada por todos os pesquisadores. Entre as formas de aprendizagem apontadas por gerentes, no estudo realizado por Grohmann (2004), a aprendizagem através da ação é a mais citada, seguida pelos relacionamentos sociais.

Leite, Godoy e Antonello (2006) salientam observação, experiências contadas por outros, aprendizagem por tentativa e erro, trajetória profissional em cargos diferentes e treinamento explícito entre as formas de aprender pela experiência. Silva, Rebelo e Cunha (2006) identificam cinco dimensões de experiências vividas que influenciaram a aprendizagem de sócios-gerentes: a família, a escola, a comunidade, a vida como empregado, a vida como gerente. Cunha (2003) ressalta que experiências de mudanças provocam crescimento, preparando gestores para enfrentar diversas situações.

Dentre os relacionamentos, destaca-se o papel da família como uma das principais fontes de aprendizagem, constituintes dos valores de base dos gestores (LEITE; GODOY; ANTONELLO, 2006; SILVA; REBELO; CUNHA, 2006), aspecto também apontado nos estudos realizados por Lucena (2000) e Bitencourt (2001). Gottwald (2001), Moraes (2000) e Antonello (2004) salientam ainda a importância, para a aprendizagem, dos relacionamentos entre membros na organização. Roglio (2006) ressalta o papel das equipes de aprendizagem no programa de MBA executivo analisado em seu estudo.

Aspectos relacionados à reflexão são constantes nos estudos sobre aprendizagem gerencial desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros. Moraes (2000), Lucena (2001) e Antonello (2004) destacam o papel da reflexão como forma de aprendizagem. Gottwald (2001) diz que a cultura organizacional é aprendida por reflexão e assimilação e que os gestores pesquisados tendem a refletir mais após as ações, mas não criticamente. Bitencourt (2001) percebe, entre os gestores pesquisados, a importância da reflexão na ação, através de

questionamentos constantes e da busca de melhorias contínuas. Silva, Rebelo e Cunha (2006) verificam, entre os sócios-proprietários estudados, que a reflexão crítica esteve presente nas ações dos gestores e que uma das características marcantes em seu processo de transformação foi a capacidade de refletirem na ação.

De acordo com Roglio (2006), a prática reflexiva, formada pelas interrelações entre o pensamento conectivo, o pensamento crítico e o pensamento introspectivo, estimula o processo de aprendizagem do executivo; a aprendizagem gerada pela prática reflexiva promove a criação de uma configuração organizacional equilibrada, que concilia a visão organizacional estratégica com a dinâmica das relações interpessoais e a eficácia dos processos organizacionais.

Quanto ao caráter formal da aprendizagem, Gottwald (2001) observa que programas de treinamento, na organização, contribuem pouco para a aprendizagem. Leite, Godoy e Antonello (2006), no entanto, destacam o treinamento explícito como uma das formas de aprender utilizada pelos gestores. Entre as situações significativas para a formação e o desenvolvimento de gestores, Bitencourt (2004) identifica o papel da universidade. Validando a importância da educação formal, Silva, Rebelo e Cunha (2006) percebem o papel da escola entre as dimensões de experiências vividas que influenciaram a aprendizagem dos sócios-gerentes pesquisados.

Grohmann (2004), no entanto, observou que a educação formal teve como principais reflexos, na aprendizagem, alguma ampliação em suas habilidades e a valorização de outras; a aquisição de novos conhecimentos (principalmente voltados às tarefas), mas poucas mudanças de atitude. Roglio (2006) diz que o MBA Executivo configura-se como uma opção concreta para difundir o conceito de executivo reflexivo e proporcionar o exercício sistemático e continuado da prática reflexiva. Como elementos relevantes para o desenvolvimento dessa prática, nesses programas, ela destaca: atuação dos professores como profissionais reflexivos; metodologias educacionais baseadas na interação entre experiências primárias e secundárias; ênfase sobre o processo de compartilhar experiências e dialogar sobre elas; equipes de aprendizagem.

A importância do autodesenvolvimento para a aprendizagem de gestores foi um aspecto destacado pelos pesquisados (BITENCOURT, 2001; ANTONELLO, 2004; POSSAMAI, 2005). O processo de aprendizagem gerencial pode ser caracterizado, conforme os estudos realizados por pesquisadores brasileiros, como um processo dinâmico, que ocorre ao longo da trajetória, com ajustes em estágios de transição, dependendo das demandas e dos desafios do trabalho. Ele depende também das dimensões: individual (história de vida e

padrões culturais e psicológicos); do trabalho (a organização, sua cultura e as interações entre membros); social (aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciam as atividades da organização e a ação do indivíduo), conforme síntese realizada por Moraes (2000).

A partir dos estudos realizados, os pesquisadores brasileiros trazem sugestões para estudos futuros, alguns deles explicitados, a seguir, por serem considerados de relevância para o presente estudo.

Gottwald (2001) e Grohmann (2004) sugerem novos estudos para compreender fenômeno da aprendizagem. A primeira autora propõe o aprofundamento sobre quais os fatores que influenciam o processo de aprendizagem e em que profundidade, bem como sobre qual a relação entre o quê e como executivos aprendem. A segunda recomenda a pesquisa de processos de aprendizagem mais sutis; estudos centrados no aprendiz, nas percepções dos alunos sobre cursos, nos reflexos da experiência profissional na aprendizagem, na evolução da aprendizagem durante cursos.

Bitencourt (2001) sugere o aprofundamento de elementos tais como práticas formais (ênfaticas nas empresas australianas) *versus* práticas informais (marcantes no Brasil). Moraes (2000) recomenda o estudo de aprendizagens que transcendam a classificação formal e informal, visualizando grande incidência de aprendizagens incidentais. Nesse mesmo sentido, Antonello (2004) propõe o estudo e a validação da taxonomia das formas de aprendizagem identificadas, bem como de formas adicionais de aprendizagem.

Antonello (2004) sugere ainda o aprofundamento do papel dos elementos de aprendizagem identificados, especialmente o autodesenvolvimento, o significado do trabalho no desenvolvimento de competências e o espaço organizacional para aprendizagem (envolvendo a questão de formação de comunidades de prática no ambiente organizacional). A investigação do papel decisivo do diretor-superintendente ou CEO na definição de estratégias e práticas que estimulam o desenvolvimento de competências é proposta por Bitencourt (2001). A importância de pesquisas voltadas para a compreensão da influência da cultura na aprendizagem de gestores com perfil diferente dos pesquisados é destacada por Possamai (2005).

Roglio (2001) propõe o aprofundamento da compreensão sobre aspectos relacionados à prática reflexiva. A investigação sobre o papel da reflexão e a influência da reflexão crítica para a aprendizagem, além da mudança de consciência como aprendizagem, são sugeridas por Grohmann (2004) e Moraes (2000). Bitencourt (2001) propõe pesquisas envolvendo experiências pessoais e situações que extrapolam o ambiente organizacional, abrangendo a

ética, os valores e a responsabilidade social; além do estudo das emoções e da afetividade das pessoas, como fatores essenciais para o desenvolvimento e a formação de gestores.

Conforme sugerem alguns dos estudos anteriores (BITENCOURT, 2001; GROHMANN, 2004), a perspectiva da investigação deste estudo contempla as vivências de gestores, englobando seus diversos contextos de experiência, um dos aspectos que favorece a compreensão do fenômeno da aprendizagem. Tal como propõe o trabalho desenvolvido por Moraes (2000), o presente estudo envolve as dimensões individuais, de trabalho e sociais dos gestores, já que essas dimensões e os relacionamentos desenvolvidos nessas esferas influenciam substancialmente seus processos de aprendizagem.

Uma vez que as aprendizagens de caráter formal, informal e incidental estão interligadas, este estudo as analisou conjuntamente, sem privilegiar uma ou outra forma de aprendizagem em detrimento de alguma(s). Aprofundou-se a compreensão do papel da reflexão e da reflexão crítica para o processo de aprendizagem dos gestores, bem como o autodesenvolvimento e a mudança de consciência como elementos importantes para a aprendizagem, aspectos salientados pelos trabalhos desenvolvidos anteriormente sobre o tema e igualmente ressaltados pela teoria da aprendizagem transformadora.

Considerando-se, especificamente, a busca da compreensão de processos de aprendizagem de gestores frente às transformações percebidas no contexto contemporâneo, o estudo contemplou a avaliação da percepção dos gestores pesquisados sobre a influência de das emoções e da afetividade, conforme proposto por Bitencourt (2001) em seus processos de aprendizagem.

Pela análise dos estudos efetuados por pesquisadores brasileiros sobre o tema da aprendizagem gerencial, percebe-se o alinhamento entre alguns resultados das pesquisas realizadas e, em outros, não, trazendo à tona questões e lacunas. O presente trabalho propõe-se auxiliar a esclarecê-las, visando ampliar os conhecimentos sobre essa área de estudos no campo da Administração.

Encerra-se, assim, a revisão teórica do estudo. Durante a investigação, novos aportes teóricos se fizeram necessários, a partir das análises de pesquisa, de novas leituras, de trocas de ideias, de novos *insights*, entre outros fatores. Tais aportes foram inseridos no trabalho, a fim de auxiliar a compreensão dos objetivos propostos pela presente pesquisa. Alguns aportes teóricos, propostos inicialmente no projeto de tese, foram excluídos por não representarem contribuições importantes para o desenvolvimento do estudo. Tal como pressupõe a perspectiva construtivista, o estudo desenvolvido foi transformando-se durante seu processo

de construção e, neste processo, transformando também a visão da pesquisadora, em um processo dinâmico.

O próximo capítulo apresenta a abordagem metodológica adotada na presente pesquisa, bem como elucida os procedimentos utilizados para atingir os objetivos propostos.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A escolha da abordagem metodológica de uma pesquisa deve estar em consonância com os pressupostos ontológicos e epistemológicos da posição paradigmática, adotada para o estudo. O objetivo investigativo do paradigma construtivista é buscar a compreensão de fenômenos (GUBA; LINCOLN, 2005), tais como o que envolve a questão de pesquisa que norteou a construção desta tese de doutorado.

Como ocorrem os processos de aprendizagem de gestores frente às transformações vivenciadas no contexto contemporâneo?

As crenças básicas do paradigma construtivista são apresentadas no Quadro 5.

Item	Construtivismo
Ontologia	Relativismo – realidades construídas em planos locais e específicos
Epistemologia	Transacional/subjetivista; descobertas criadas
Metodologia	Hermenêutica/dialética

Quadro 5 - Crenças básicas do paradigma construtivista

Fonte: adaptado de Guba e Lincoln (2005, p.193)

De acordo com a opção pelo paradigma construtivista, cujo enfoque epistemológico é subjetivista, a questão de pesquisa apresentada requereu a realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja orientação é responder às indagações que buscam entender como experiências sociais são criadas e dotadas de sentido. A pesquisa qualitativa interessa-se por processos, destacando a natureza socialmente construída da realidade, a estreita relação entre pesquisador-objeto de pesquisa e as limitações situacionais que influenciam a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2005).

Spink (2000) sugere a adoção da perspectiva de pesquisa construcionista, compatível com as crenças básicas do paradigma construtivista, para estudar a produção de sentidos, a partir da análise de práticas discursivas, compreendidas como momentos ativos de uso da linguagem, em que ordem e diversidade coexistem.

O construcionismo social está interessado em identificar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam e/ou compreendem o mundo em que vivem, incluindo elas próprias. [...] O conhecimento, nessa perspectiva, não é nem uma interiorização dos processos sociais nem a exteriorização dos processos psicodinâmicos. O foco do construcionismo é a interanimação dialógica, situando-se, portanto, no espaço da interpersoalidade, da relação com o outro, esteja ele fisicamente presente ou não (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 60).

Conforme Denzin (1989), o conhecimento subjetivo desenvolve-se a partir de experiências pessoais ou de terceiros, buscando formar o entendimento e a interpretação de determinado fenômeno. O conhecimento intersubjetivo nasce de experiências partilhadas e do conhecimento obtido destas experiências comuns com outras pessoas. O método biográfico baseia-se em ambos os conhecimentos.

Segundo Polkinghorne (1995), o interesse crescente, por parte de pesquisadores, sobre inquéritos narrativos deve-se à sua forma linguística, extremamente apropriada para mostrar a existência humana como uma ação situada, engajada no mundo com propósitos. Narrativa, como uma ‘estória’, segundo o autor, é utilizada não sob a conotação de falta de veracidade, mas no sentido de uma ‘estória’ que evidencia a visão de mundo de uma cultura, combinando a sucessão de eventos em um episódio único. Neste contexto de ‘estórias’, inserem-se as biografias, entre outras formas de reportar episódios ocorridos. A abordagem de pesquisa biográfica permite conjugar diferentes olhares disciplinares e, assim, construir uma compreensão multifacetada que possibilita a produção de um conhecimento situado na interseção entre vários saberes (NÓVOA, 1995).

Embora cada história de vida contenha uma ótica individual, a vida humana engloba uma série de dimensões e traz informações sobre a sociedade em que esta pessoa está inserida, sobre seus valores sociais e culturais, sobre seu contexto histórico e econômico, sobre as organizações e instituições de sua época, entre outros aspectos. A abordagem de história de vida permite levar o escopo de estudo de processos de aprendizagem do âmbito individual para o social, possibilita a compreensão destes processos e os contextualiza não apenas no campo organizacional, mas também no macrocontexto em que ocorrem.

Dentre as várias abordagens e métodos classificados como pesquisa qualitativa, optou-se pela abordagem biográfica, mais especificamente pela técnica da história de vida, considerando esta estratégia metodológica favorecedora do estudo de processos de aprendizagem gerencial. Esta abordagem de pesquisa, bem como as estratégias de coleta e análise dos dados, com o objetivo de responder à questão de pesquisa delineada, são explicitadas nesta seção.

3.1 HISTÓRIA DE VIDA

O interesse pela abordagem biográfica para estudar processos de aprendizagem na área da Educação é expressivo, despertado especialmente pelos trabalhos de autores, como Freire e Mezirow, que enfocam a formação, sobretudo a de adultos, do ponto de vista do aprendiz (JOSSO, 1999). No estudo da aprendizagem gerencial ou nas temáticas organizacionais de modo geral, especialmente no Brasil, sua aplicação ainda é escassa. Esta abordagem metodológica, entretanto, vem recebendo atenção crescente, como evidencia o debate dos trabalhos sobre possibilidades de uso da história de vida e da história oral nos estudos organizacionais e em Administração desenvolvidos por Jaime, Godoy e Antonello (2007), Mageste e Lopes (2007), Perazzo e Bassi (2007) no I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, ocorrido em Recife, no ano de 2007.

Visto que esta abordagem metodológica é pouco utilizada no campo organizacional e que estudos empíricos que a utilizam originam-se basicamente de outras áreas disciplinares, optou-se por explorá-la, na presente seção, de modo sucinto, a fim de contribuir para a realização de futuros estudos neste campo teórico. Apresenta-se, a seguir, a revisão da literatura sobre o tema, compreendendo: a) um breve histórico e conceituações consideradas importantes para o presente estudo; b) possibilidades de contribuições do uso desta abordagem de pesquisa para o estudo da aprendizagem gerencial; c) considerações sobre procedimentos metodológicos para a aplicação desta técnica de pesquisa.

3.1.1 Histórico, influências e conceituações

Os proponentes da história de vida têm suas origens na década de 1920, com abordagens usadas por antropólogos para descrever culturas americanas nativas. Na década de 30, enfatizaram-se as análises de histórias de vida, interligando antropologia e psicologia. Um subgrupo da área da antropologia voltou-se para a fenomenologia e a hermenêutica, a fim de melhorar a compreensão interpretativa da condição humana (HATCH; WISNIEWSKI, 1995).

Seu reconhecimento epistemológico e metodológico remonta a este período, com o surgimento da Escola de Chicago, mas o reconhecimento do valor deste método, bem como o interesse por sua aplicação nas ciências sociais, ressurgiu apenas na década de 80.

Pineau e Le Grand (1996) apontam diversas influências filosóficas nas práticas de histórias de vida, tais como a do pensamento existencialista de Sartre; a de correntes marxistas e críticas; a tradição fenomenológica derivada dos estudos de Husserl. Não é, pois, de admirar a diversidade de escolas de pensamento, entre os estudos sociológicos, com base em relatos de vida surgidas, a partir dos anos 80, após trinta anos de abandono, contemplam do marxismo à hermenêutica, passando pelo interacionismo simbólico, entre outras correntes (BERTAUX, 1980). Buchanan e Bryman (2007) ressaltam o benefício que diferentes ângulos de visão podem trazer para iluminar algumas questões contemporâneas.

Tal como cada vida é uma produção de várias facetas: moral, política, técnica, econômica, entre outras (DENZIN, 1989), Pineau e Le Grand (1996) consideram as práticas de histórias de vida multiformes, abordando-as como práticas autopoieticas, as quais produzem suas identidades. Entende-se que o acesso às múltiplas facetas da vida humana, proporcionado pelas histórias de vida, pode favorecer a análise de processos de aprendizagem gerencial sob mais de uma perspectiva, possibilitando o enriquecimento de estudos sobre esta temática. Algumas destas possibilidades são debatidas na subseção seguinte, após exploradas algumas terminologias presentes na literatura sobre história de vida e a concepção adotada no presente estudo.

Denzin (1989, p. 13) define método biográfico como a coleta e o uso sistemático de documentos de vida, os quais descrevem momentos e pontos de inflexão na vida dos indivíduos. Estes documentos incluem autobiografias, biografias, diários, cartas, histórias de vida, 'estórias' de vida, histórias orais e histórias pessoais. O objeto de pesquisa do método biográfico são as experiências de vida de uma pessoa. Ele se baseia tanto no conhecimento subjetivo - que se desenvolve a partir de experiências pessoais ou de terceiros, buscando formar um entendimento e interpretação de determinado fenômeno - como no conhecimento intersubjetivo, que nasce de experiências partilhadas e do conhecimento obtido destas experiências comuns com outras pessoas (DENZIN, 1989).

Uma história de vida ou história pessoal é um registro escrito da vida de uma pessoa baseada em conversas e entrevistas. A história de vida pode pertencer à vida coletiva de um grupo, organização ou comunidade (DENZIN, 1989). O termo história oral é também utilizado por Queiroz (1988) para denominar relatos que registram a experiência de um ou

mais indivíduos de uma coletividade. Ao invés de focar os indivíduos que fornecem os dados, prioriza eventos, processos, causas, efeitos, normalmente fornecendo dados para histórias de vida. Para Atkinson (2002), o enfoque de uma entrevista oral frequentemente se relaciona a um aspecto específico da vida de uma pessoa, buscando usualmente o que uma comunidade ou pessoa lembra sobre determinado evento, questão, tempo ou local. Quando enfoca a vida inteira de uma pessoa, ela refere-se à ‘estória’ de vida ou história de vida.

A amplidão de termos relacionados ou sinônimos de história de vida - autobiografia, biografia, narrativa de história de vida, narrativa oral, narrativa de vida, ‘estórias’ de vida, dentre outras nomenclaturas presentes na literatura sobre o tema - deve-se ao histórico de seu uso em disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia, história, medicina, ciência política, literatura. Embora com objetivos e pressupostos básicos semelhantes, diferentes ênfases e vocabulários foram forjados em suas teorias e métodos (HATCH; WISNIEWSKI, 1995).

Neste estudo, entende-se história de vida como uma estratégia de pesquisa que integra a abordagem biográfica, tratando-se de um registro escrito, baseado em narrativas pessoais de partes significativas de uma vida, ou de toda uma vida, coletadas por meio de conversas ou entrevistas (DENZIN, 1989), possuindo contextualização pessoal, histórica, social, institucional e/ou política das narrativas (HATCH; WISNIEWSKI, 1995).

3.1.2 Contribuições para o estudo da aprendizagem gerencial

Busca-se debater, nesta subseção, possibilidades e limitações de análise da aprendizagem gerencial, a partir do uso de histórias de vida. Uma vez que o caráter distintivo deste método é a contextualização pessoal, histórica, social, institucional e/ou política de narrativas, procurando descortinar estas forças que moldam, distorcem e alteram experiências vividas (HATCH; WISNIEWSKI, 1995; BERTAUX, 1980), entende-se que se trata de um método de investigação com potencial para análise dos processos de aprendizagem gerencial, oportunizando uma visão multidisciplinar deste fenômeno.

Alguns autores, na literatura sobre a abordagem biográfica, ressaltam a necessidade de transcender visões reducionistas para tratar questões da atualidade, propondo um diálogo entre áreas e disciplinas fragmentadas pela ciência e por pensamentos simplificadores (BERTAUX, 1980; DENZIN, 1989; HATCH; WISNIEWSKI, 1995). Bertaux (1980), por exemplo, destaca que a maior parte dos estudos, utilizando história de vida, parte do ponto de vista sociocultural (modos de vida) ou simbólico (experiências vividas; atitudes, representações e valores individuais). Os dois níveis, no entanto, “do sociocultural e do simbólico não são senão duas caras da mesma realidade social” (BERTAUX, 1980, p. 9). O autor afirma que, para captar as contradições e transformações do social, é preciso esforço para ligar o pensamento estrutural e o simbólico, a fim de chegar a um pensamento da práxis.

Denzin (1989) propõe que os sociólogos devem aprender a interligar experiências significativas biográficas, dadas por pessoas que as experienciam à sociedade, à cultura e a instituições criadoras de significados de modo mais amplo. O autor salienta que o método biográfico deve priorizar a interpretação e o significado, ao invés de aspectos como validade, confiabilidade, generalização e relevância.

Destaca-se que os processos de aprendizagem gerencial relacionam-se ao indivíduo e suas interações, uma vez que um gestor interage com múltiplos *stakeholders*. Esta peculiaridade remete, na abordagem do tema, à interseção das perspectivas psicológica e social de aprendizagem, já que envolve indivíduos, com distintas personalidades, aparentemente únicas, mas que resultam de sua interação com seu ambiente e com as coletividades em que se inserem. O meio sociocultural em que os indivíduos crescem e desenvolvem-se, pessoal e profissionalmente, os marca profundamente (QUEIROZ, 1988).

Uma das contribuições dos relatos de experiências para constituir uma história de vida é a de fornecer ao pesquisador dados que indicam como se formou, ao longo do tempo, a personalidade do narrador (QUEIROZ, 1988), favorecendo a compreensão de processos de aprendizagem sob a perspectiva psicológica, que trata da compreensão do comportamento humano, de processos mentais e de caminhos nos quais a interação é impactada pela psicologia individual, pelo estado mental e pelo ambiente externo (DeFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003).

A perspectiva psicológica de aprendizagem, embora com diferentes abordagens, compreende a aprendizagem como um “processo pelo qual mudanças relativamente permanentes ocorrem em potencial comportamental como resultado da experiência” (ANDERSON, 1995, p. 4 apud MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2001). Os processos de

aprendizagem pela observação de modelos de comportamentos nas organizações, por exemplo, podem ser identificados e analisados, a partir de relatos de histórias de vida, sob o enfoque das teorias psicológicas de aprendizagem social, sendo uma de suas implicações a de os indivíduos aprenderem com modelos (MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2001).

A história de vida não se apoia, contudo, unicamente na visão do indivíduo com suas especificidades, mas também na perspectiva de sua sociedade, com sua organização e seus valores específicos. Pela análise de relatos de histórias de vida, é possível, portanto, captar “o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” (QUEIROZ, 1988, p. 36), podendo a coleta de dados acentuar uma ou outra orientação.

Embora vidas individuais sejam a unidade de análise de histórias de vida, o papel do pesquisador é o de desvendar, por meio dos acontecimentos significativos, relatados pelo narrador, as relações estabelecidas com membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, buscando apreender algo que se insere nas comunidades às quais ele pertence, indo além do caráter individual do que é transmitido. O pesquisador encara o informante como representante do grupo, da sociedade em que ele se insere, revelando seus traços (QUEIROZ, 1988), estando “a força de histórias de vida e de narrativas na dialética entre as experiências únicas dos indivíduos e as limitações das amplas estruturas sociais, políticas e econômicas” (HATCH; WISNIEWSKI, 1995, p. 128).

Um dos modos de dotar uma experiência de sentido por meio da reflexão, como observado por Cunliffe (2004), ocorre através da análise reflexiva, uma aprendizagem instrumental que possibilita mudanças de estratégia de ação ou pressupostos sem, no entanto, modificar valores de uma teoria de ação. O segundo modo é o questionamento reflexivo crítico (CUNLIFFE, 2004), baseado no pressuposto de que existem realidades construídas, múltiplas e subjetivas, ao contrário da análise crítica, que concebe a existência de uma realidade objetiva. O questionamento reflexivo crítico envolve a exposição de contradições, dúvidas, dilemas, possibilidades; busca iluminar ideologias e pressupostos tácitos.

Como os textos biográficos são tipicamente estruturados por momentos-chave, significativos, que modificam a vida dos sujeitos, a moldando (DENZIN, 1989), acredita-se que o significado destes momentos e experiências marcantes, que modificam as estruturas de sentido fundamentais da vida de uma pessoa, obtidos pela análise reflexiva ou do questionamento reflexivo crítico, possam ser obtidos quando vividos e experienciados novamente nas histórias que as pessoas contam sobre o que aconteceu a elas. Nesse sentido, relatos de vida são passíveis de esclarecer peculiaridades inerentes ao processo de

aprendizagem por reflexão. Para entendê-las, no entanto, é preciso adentrar e entender o seu contexto grupal, cultural, ideológico e histórico, já que as experiências pessoais não são produções exclusivamente individuais, mas derivadas deste contexto (DENZIN, 1989).

Há crescente interesse por parte de pesquisadores sobre narrativas devido à sua forma linguística, extremamente apropriada para mostrar a existência humana como uma ação situada, engajada no mundo com propósitos. Esta forma linguística preserva a complexidade da ação humana com suas interrelações e motivações, em contextos ambientais e interpessoais mutantes (POLKINGHORNE, 1995), tais como o organizacional, podendo auxiliar na compreensão de fenômenos dinâmicos como os processos de aprendizagem nas organizações. Por meio da história de vida, pode-se captar a maneira pela qual diferentes grupos e camadas sociais experimentam e encaram mudanças, quais normas aceitam ou rejeitam em seus comportamentos, entre outras questões (QUEIROZ, 1988).

A conotação de narrativa como uma história evidencia também a visão de mundo de uma cultura, que combina a sucessão de eventos em um episódio único (POLKINGHORNE, 1995). A narrativa pessoal possibilita observar aspectos coletivos, atos situados (incluindo usos de linguagem), o engajamento de artefatos que são foco de práticas de trabalho diárias, incluindo o não exclusivamente cognitivo (como o conhecimento tácito, cinestésico e estético) e o não exclusivamente orientado para mudança (YANOW, 2000). Estes elementos são passíveis de identificação e análise através de histórias de vida, já que

[...] as histórias que membros de grupos passam de um para outro são reflexos de entendimentos e práticas que estão operando no sistema mais amplo de entendimentos culturais mediante os quais membros grupais agem. Estes entendimentos contêm concepções de vidas pessoais, experiência subjetiva, significativa, e noções de como pessoas e suas experiências devem ser representadas (DENZIN, 1989, p. 81).

A identificação e a análise de influências de aspectos subjetivos, como o papel das emoções nos processos de aprendizagem nas organizações, podem ser também favorecidas pela utilização da história de vida. Ditisheim (1993 apud BATISTA NETO, 2007) revela que o indivíduo, ao narrar sua vida, toca em questões profundas, sentindo-se confrontado com respeito à sua intimidade. O relato de narrativas mobiliza emoções, podendo fazer emergir sentimentos que vão do prazer ao mal estar, do desafogo ao embaraço, da libertação ao constrangimento. Emoções, entretanto, estão praticamente ausentes na literatura sobre aprendizagem gerencial, embora a ansiedade, o medo e o estresse possam interferir negativamente na capacidade de aprendizagem das pessoas (FINEMAN, 1997). Scherer e Tran (2001) ressaltam sua importância no processo de aprendizagem gerencial, destacando o seu papel não apenas no âmbito individual, mas seus efeitos marcantes na interação social.

Um dos grandes desafios das histórias de vida é o de representar aspectos comuns e únicos simultaneamente, conectando histórias individuais ao contexto mais amplo da sociedade (HATCH; WISNIEWSKI, 1995). O desafio aumenta na medida em que se considera que este método de pesquisa “precisa permitir a complexidade, ambiguidade, e contradições de experiências vividas” (BLOOM; MUNRO, 1995, p. 110), contextualizadas, em se tratando do estudo de aprendizagem gerencial, especialmente no ambiente profissional.

Tais desafios relacionados às histórias de vida parecem estar em sintonia com os desafios presentes no estudo da aprendizagem gerencial, envolvendo a compreensão de diferentes processos de aprendizagem entrelaçados e o esforço para captar a complexidade e a diversidade de dimensões simultaneamente envolvidas nestes processos de aprendizagem. Deste modo, vislumbra-se a possibilidade de auxílio dos relatos de histórias de vida na compreensão de processos de aprendizagem, envolvendo diversos níveis de interação e uma série de aspectos, tanto objetivos (dados do contexto econômico, político, histórico, social) como subjetivos (papel do espaço, do tempo, das emoções), resultando em construções sociais e de sentido, inerentes a indivíduos e coletividades situados em contextos organizacionais específicos.

Destaca-se, entre as limitações associadas à aplicação do método, o tempo necessário tanto para a realização da pesquisa, que envolve uma série de entrevistas (ATKINSON, 2002), como para a transcrição dos relatos e a análise de cada um deles (QUEIROZ, 1988). Esta exigência de tempo para a aplicação do método foi percebida pela pesquisadora, incluindo a necessidade de sintetizar as histórias de cada entrevistado, preservando a riqueza de informações que permite, quando analisados seus processos de aprendizagem, a visualização de suas individualidades e a contextualização de suas narrativas em suas trajetórias de vida.

Outra dificuldade associada ao tempo exigido para a aplicação do método está na própria concordância dos profissionais em participarem da pesquisa, devido ao acúmulo de atividades que muitos deles possuem nas organizações. A dificuldade para concessão de, pelo menos, duas entrevistas de uma hora de duração e a indisponibilidade de agenda foram barreiras iniciais encontrada pela pesquisadora, no presente estudo. Ressalta-se também a dificuldade, enfrentada pela pesquisadora, associada ao próprio uso de um método muito pouco utilizado na área de Administração, o que demandou pesquisas de bibliografias oriundas de diversas áreas, escassas na literatura nacional, além da concepção de um método próprio para análise das transcrições dos materiais, por inexistirem orientações claras na literatura nacional e internacional a este respeito (DEMARTINI, 1988).

3.2 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS

Detalha-se, a seguir, a caracterização dos participantes do estudo, bem como a estratégia de coleta de dados utilizada na pesquisa.

3.2.1 Participantes do estudo

O método adotado para a realização das entrevistas demanda muito tempo, tanto dos gestores como da pesquisadora, por isto, no presente estudo, limitou-se a sete o número de entrevistados. Considera-se que este número de participantes propiciou suficiente riqueza de dados para análise plenamente satisfatória e para a consecução dos objetivos propostos pelo estudo. Os perfis dos gestores entrevistados estão sintetizados no Quadro 6.

Sujeito	Idade	Estado civil	Cargo atual	Atuação da empresa	Formação básica	Especialização	Mestrado
Helena	30 anos	Casada - grávida	<i>Controller</i> de Segmento	Indústria de tecnologia – multinacional	Economia	Gestão Empresarial	Acadêmico em Finanças Internacionais (Londres)
Vasco	35 anos	Casado – sem filhos	Gerente de Planejamento e <i>Marketing</i>	Empresa de Comunicação Multimídia – região sul do BR	Economia	Mestrado executivo em Economia	MBA (Belo Horizonte)
Guilherme	37 anos	Casado – 2 filhos	Diretor de operações	Empresa de Comunicação Multimídia – sul do BR	Administração	Finanças	MBA (Califórnia – USA)
João	37 anos	Casado – 1 filho	Gerente de Planejamento e <i>Marketing</i>	Instituição Financeira – nacional	Comunicação	<i>Marketing</i>	MBA (Porto Alegre)
Ana Niza	41 anos	Solteira	Gerente de RH	Indústria de mecanização agrícola - multinacional	Administração	RH <i>Marketing</i>	MBA (Porto Alegre)
Sofia	45 anos	Casada – 2 filhos	Diretora Sócia-proprietária	Assessoria de mercado química e petroquímica – Nacional	Engenharia química	<i>Marketing</i>	MBA (Porto Alegre)
Augusto	55 anos	Casado – 2 filhos	Presidente	Instituição Financeira – nacional	Administração Contabilidade	Governança Corporativa	MBA (Porto Alegre)

Quadro 6 - Perfil dos gestores entrevistados

Fonte: elaborado pela autora

Os entrevistados são gestores egressos de curso(s) de MBA executivo e mestrado acadêmico, realizados em instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras. O perfil de participantes do estudo é o de profissionais com formação superior e experiência executiva (em gerência, diretoria e presidência). A experiência em gestão foi um dos critérios adotados para a escolha de participantes oriundos de programas de MBA, devido à possibilidade de maior riqueza de dados para interpretação que pode ser proporcionada por gestores mais experientes, perfil dos integrantes desse tipo de curso.

Uma vez que Mezirow (1981, 1994) rejeita a ideia que uma consciência transformada em determinada situação possa automaticamente conduzir a uma forma de ação previsível, buscou-se compreender os processos de aprendizagem desses participantes após a conclusão do curso (período de um a dois anos). Mudanças sustentáveis em comportamentos, padrões de pensamento ou reações emocionais a eventos aparecem, muitas vezes, desconectadas do momento da intervenção, conforme observa Boyatzis (2006), citando trabalho realizado por McClelland¹⁰. Mudanças podem aparecer de seis a doze meses após completo o esforço de mudança, seu efeito é descontínuo, sendo facilmente negligenciado ou atribuído a outros fatores. A realização da pesquisa, após um período mínimo de um ano da conclusão do curso, favorece, portanto, a compreensão dos processos de aprendizagem e as mudanças possibilitados por sua realização.

Outro aspecto que motivou a escolha dos participantes foi que, normalmente, a titulação em curso de MBA Executivo é a mais alta titulação almejada por um executivo, a menos que haja interesse por uma carreira docente, o que pode levar à procura de um curso de doutorado. O perfil dos gestores escolhidos possibilita compreender como ocorrem seus processos de aprendizagem, após atingirem o que se pode considerar o 'topo' da formação acadêmica de um executivo.

Procurou-se, na composição do grupo entrevistado, equilibrar a presença de gestores do gênero feminino e masculino, contemplar uma faixa etária abrangente, buscar diversidade de vivências, compreendendo formações básicas distintas, experiências em áreas de atuação e setores diversos, realização de cursos de MBA e mestrado em instituições diferentes.

Os participantes do estudo foram localizados através de uma relação de alunos formados em MBA de uma instituição federal, fornecida pelo coordenador do programa, e por

¹⁰ McClelland, D. C. (1970). The two faces of power. *Journal of International Affairs*, 24, 29-47.

indicações obtidas em contatos pessoais da pesquisadora, seguindo os critérios expressos anteriormente. O primeiro contato com os gestores foi realizado por telefone ou por *e-mail*, ocasião em que a pesquisadora apresentava os objetivos do estudo e a necessidade de realização de, pelo menos, duas entrevistas de uma hora de duração. O caráter sigiloso e voluntário da participação na pesquisa foi assinalado. Quando houve concordância de participação, foi feito o agendamento da primeira entrevista. O período de realização de entrevistas estendeu-se de dezembro de 2007 a outubro de 2008.

3.2.2 Coleta de dados

Embora os diferentes modos de interpretar e representar as vozes dos narradores, um aspecto comum entre as pesquisas envolvendo narrativas é o fato de contemplarem menor número de participantes do que os estudos com outros métodos de pesquisa qualitativos (CHASE, 2005). O número de casos para um estudo utilizando histórias de vida varia muito, a literatura apresenta desde estudos baseados em apenas uma história de vida, até em cerca de 800 casos (NÓVOA, 1995). Uma única história de vida pode revelar comportamentos e técnicas, valores e ideologia, aspectos importantes de sua sociedade e de seu grupo (QUEIROZ, 1988).

A forma mais difundida e antiga de coleta de dados orais, nas ciências sociais, é por meio de entrevistas, em suas várias formas, o que implica o colóquio entre narrador e pesquisador. Conforme Atkinson (2002), há muita subjetividade envolvida na realização de uma entrevista de história de vida, assim como em sua interpretação, pois esta deve adequar-se às situações, circunstâncias e ambientes específicos. O mesmo autor sugere que, embora possa ser abordada cientificamente, a entrevista será melhor conduzida como uma arte, pois, mesmo que haja certa estrutura de questões a serem utilizadas, exige flexibilidade do pesquisador para que ele se adapte a diferentes situações. As questões para a obtenção de uma história de vida devem variar de acordo com o entrevistado, não sendo possível seguir um roteiro rígido de questões, recomendação adotada pela pesquisadora na investigação realizada.

A coleta de dados envolve, tipicamente, uma série de, pelo menos, duas ou três entrevistas de uma hora a uma hora e meia de duração (ATKINSON, 2002). Queiroz (1988) ressalta que a interferência do pesquisador deve ser mínima, permitindo que o entrevistado determine o que é relevante ou não contar. Nada pode ser considerado supérfluo nesta narrativa, uma vez que ela explica e compõe uma existência. O pesquisador não deve tentar reavivar a memória do informante ou buscar restabelecer cronologias, pois as próprias ‘falhas de memória’ e as variações no tempo podem subsidiar a formulação de inferências posteriores (QUEIROZ, 1988, p. 23).

Para a obtenção dos relatos, o pesquisador deve explicitar os objetivos do estudo aos informantes, convidando-os a participarem do estudo. A questão de pesquisa deve ser aberta, permitindo ao pesquisado falar livremente sobre sua vida. A escuta deve ser atenta e a interferência nas falas do entrevistado deve ser mínima, com exceção de estímulos para que o informante fale ou esclareça algum detalhe (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

Considerando a revisão teórica realizada, solicitou-se aos participantes da pesquisa, na primeira entrevista, que discorressem livremente sobre suas trajetórias de vida, destacando experiências que trouxeram aprendizagens consideradas importantes. Neste momento, a pesquisadora não realizou intervenções, a não ser quando houve algum questionamento dos entrevistados. Após a primeira entrevista e a cada nova entrevista, os relatos foram, imediata e fielmente, transcritos. A seguir, as histórias de vida foram analisadas, gerando novas perguntas para a(s) entrevista(s) seguinte(s) que auxiliassem a compreensão de aspectos propostos pelo estudo, além das questões pré-concebidas no roteiro de entrevistas (Anexo A), criadas em consonância com os objetivos da pesquisa (Anexo B).

A pesquisa empreendida envolveu de duas a três entrevistas com cada gestor, perfazendo um total de dezessete entrevistas, de aproximadamente uma hora de gravação, o que resultou em trezentas e dez laudas de transcrições. Queiroz (1988) observa que as entrevistas podem variar em extensão, em alguns casos, o tempo tem que ser reduzido devido a circunstâncias restritivas; em outros, ampliado, dada a disponibilidade do entrevistado para discorrer sobre sua vida. Tal como observa esta autora, alguns gestores foram mais sintéticos em seus relatos e manifestaram preocupação com o tempo das entrevistas; outros, mais disponíveis para narrar suas trajetórias de vida, propondo-se inclusive a conceder novas entrevistas, se necessário.

Demartini (1988), em estudo baseado na memória de velhos professores, utilizou história de vida e depoimento, simultaneamente, permitindo que cada pesquisado falasse

livremente sobre sua vida, ao mesmo tempo em que possibilitava, sempre que necessário, indagações e retorno a questões e problemas em estudo. A mesma autora salienta a dificuldade de tentar aprofundar os relatos em determinados aspectos sem interferir no fluir das recordações, sem direcioná-las para apenas alguns pontos e sem truncar os depoimentos, um cuidado presente nas intervenções desta pesquisadora. A experiência de Demartini (op.cit.) demonstrou que, de temas variados e sem relação direta com os objetivos de pesquisa, surgem informações riquíssimas, o que demonstra ser essencial a liberdade de expressão dos entrevistados.

Um cuidado importante na fase de coleta de dados, segundo Demartini (1988), é a revisão das entrevistas imediatamente após sua realização, fazendo-se, com a lembrança recente dos relatos, as anotações necessárias e verificando a necessidade de aprofundar aspectos significativos. A pesquisadora escreveu um diário de campo logo após cada encontro com os entrevistados, com observações consideradas importantes, tais como comentários dos gestores após o término da gravação, percepção de sentimentos, questões a serem aprofundadas, outros aspectos que poderiam ser explorados em nova(s) entrevista(s). A partir da primeira entrevista, uma nova entrevista era marcada, normalmente na semana seguinte, ou em duas semanas, de acordo com a disponibilidade dos gestores, permitindo o tempo mínimo necessário para a transcrição e análise dos relatos.

No processo de contar a sua história, o entrevistado cria e recria sua vida, sendo importante que ele encontre seus significados, pensando reflexivamente. Caso isto não ocorra, o pesquisador deve auxiliar nesse processo, fazendo questões direcionadas para a obtenção de significados, especialmente emocionais (ATKINSON, 2002). Embora o pesquisador parta de uma problemática e do conhecimento sobre ela, novos elementos vão surgindo nas entrevistas. Estes novos elementos, assim como novos temas, vão sendo incorporados e discutidos em novas entrevistas (DEMARTINI, 1988).

Não se pode dizer, portanto, que as histórias de vida [...] são independentes; cada um tem seu referencial, é um universo próprio, mas que vai sendo criado, nesta relação entrevistado-pesquisador, a partir também de informações e do referencial dos demais entrevistados. O pesquisador que realiza as primeiras entrevistas é diferente daquele que já as analisou, que encontrou nelas novas indagações. Há um enriquecimento constante neste caminhar (DEMARTINI, 1988, p. 61).

A transcrição na íntegra das histórias de vida para, posteriormente, trabalhar com o material transcrito globalmente é sugerida por Demartini (1988). A maior dificuldade, nesta etapa, é tornar o discurso escrito o mais fiel possível ao discurso falado, já que uma pontuação errada, por exemplo, muda o sentido ou a ênfase do que foi dito. Além disto, o clima da

entrevista, a voz, a entonação, os gestos expressivos são quase impossíveis de transpor para o papel. Apesar de suas limitações, o texto escrito permite melhor apreensão de todos os elementos e a visão conjunta e simultânea de todos os entrevistados em relação a determinado assunto.

Conforme sugere Atkinson (2002), as transcrições das histórias de vida, sem as questões e comentários do pesquisador, foram enviadas para os entrevistados a fim de que eles pudessem revisá-las e verificar se queriam fazer alguma modificação. Ao final da última entrevista, foi solicitado aos gestores que criassem um nome fictício para identificarem-se ao ler o resultado final da pesquisa, preservando suas identidades.

Czarniawska (2004) ressalta a simetria na assimetria de poder entrevistador-entrevistado, quando os narradores são os ‘especialistas’ em suas próprias vidas e em sua profissão. O poder do conhecimento fica nas mãos do entrevistado e, em troca, o pesquisador oferece uma atenção interessada e respeitosa. A exposição de pensamentos por parte de profissionais, especialmente dos que ocupam altas posições hierárquicas, tem consequências práticas e políticas, o que os leva, frequentemente, a pensar de modo solitário. Nesse sentido, o pesquisador oferece uma oportunidade para o profissional de expressar seus pensamentos, sem consequências práticas, oferecendo, em troca, *insights* pessoais sobre a realidade de suas práticas, possibilitando assim uma relação de troca simétrica (CZARNIAWSKA, 2004).

A relação de troca assimétrica entre pesquisador-pesquisado, observada por Czarniawska (2004), foi também percebida pela pesquisadora nas entrevistas. Após a dificuldade inicial em obter a concordância na participação na pesquisa, principalmente em decorrência da falta de tempo destes profissionais, os gestores demonstraram interesse em compartilhar suas trajetórias, experiências, conquistas, dificuldades. Este aspecto, embora presente na literatura, surpreendeu positivamente a pesquisadora e trouxe informações valiosas para o estudo.

3.3 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Uma das abordagens apresentadas por Denzin (1989) para a organização e a interpretação de histórias de vida, as quais rejeitam normas de avaliação objetivas, é a estratégia interpretativa, adotada no presente estudo. Há falta de orientações claras, entretanto, na literatura nacional e estrangeira a respeito do manuseio e da análise do material transcrito. Assim, a pesquisadora buscou contemplar as considerações concebidas por diversos pesquisadores sobre o tema, a fim de adaptar e adequar a estratégia de análise de dados aos objetivos e ao desenho do presente estudo, conforme detalhado nesta seção.

Uma recomendação comum, entre diversos autores que trabalham com história de vida, é a realização de várias leituras cuidadosas do material coletado e transcrito, de modo a guiar a decisão sobre os caminhos a serem trilhados, tendo em vista sempre o objetivo primeiro da pesquisa (DEMARTINI, 1988), aspecto observado na presente pesquisa. Concluídas as entrevistas e as transcrições dos relatos de cada entrevistado, novas leituras atentas foram realizadas de toda a história, buscando experiências e significados relevantes para cada um dos gestores.

Segundo Demartini (1988, p.70), o enriquecimento teórico se origina

[...] do envolvimento e questionamento contínuo neste processo de pesquisa, ao colocar em questão, a cada instante, o referencial teórico do qual parte e a própria forma como faz ciência, e ao sobrepor, a todo instante, as várias etapas da pesquisa – o pesquisador está, desde a realização da primeira entrevista, analisando as informações que lhe chegam e está, até a última entrevista, inovando o seu referencial teórico e a sua técnica de pesquisa; ele lida, desde o início, com o geral e com o particular, na medida em que cada história de vida é um todo que se apresenta.

Conforme salientado anteriormente, a análise das informações obtidas através das narrativas dos gestores pesquisados ocorreu da primeira à última entrevista, não havendo ruptura entre o levantamento de informações e suas interpretações, o que envolveu uma constante inovação do referencial teórico e da técnica de pesquisa (SPINK; 2000; GIL FLORES, 1994; DEMARTINI, 1988).

Distintamente de um método tradicional orientado para a busca de temas, na história de vida, o pesquisador deve ouvir primeiro as vozes de cada narrativa, interpretar uma história de cada vez, encontrar a relevância pessoal de cada uma delas, estabelecer conexões, sem julgar os entrevistados (CHASE, 2005; ATKINSON, 2002). Chase (2005) utiliza o termo

‘estratégia narrativa’ para expressar o modo específico com que cada indivíduo faz a justaposição de histórias, interligando disjunções entre discursos individuais e coletivos, ressaltando a complexidade presente em cada uma dessas vozes e a variedade de vozes presente entre indivíduos, já que cada estratégia narrativa individual é singular.

Segundo Denzin (1989), a estratégia de pesquisa interpretativa envolve a obtenção de materiais biográficos através de entrevistas que buscam uma série de experiências de vida na forma de histórias ou narrativas. Leituras e interpretações cuidadosas são realizadas pelos pesquisadores. Segmentos narrativos e categorias são isolados a partir do material transcrito, buscando-se padrões de experiências e de significados. A biografia é reconstruída e os fatores estruturais que moldaram estas vidas são identificados. Escreve-se uma abstração analítica do caso, focada: 1) nos processos estruturais na vida do sujeito; 2) nas diferentes teorias que se relacionam a estas experiências de vida; 3) no caráter único e geral da vida. Concluída a análise de um caso, um segundo é selecionado, seguindo os mesmos passos interpretativos. Encerrada a segunda análise interpretativa, comparações entre os casos são realizadas e generalizações teóricas são então desenvolvidas (DENZIN, 1989, p.56).

Com relação às virtudes desta estratégia, Denzin (1989, p.58) destaca: a) a concepção dos dados das entrevistas como produções contextuais e interacionais; b) a triangulação da pesquisa, permitindo múltiplas perspectivas sobre a mesma experiência de vida; c) o fato de cada caso ser tratado como uma totalidade e a tentativa de extrair múltiplos significados das histórias, o que envolve um ir e vir de cada elemento da vida para uma perspectiva de vida mais ampla. Quanto às desvantagens o mesmo autor refere: a) reduz experiências humanas a dados; b) os pesquisadores assumem que seus textos capturam a vida narrada, embora haja preocupação sobre como a narrativa de um texto é produzida; c) eventos e experiências de vida ficam sequenciados, sugerindo causalidade; d) o estilo de escrita objetiva a vida do sujeito e, neste processo, diminui seus significados subjetivos.

Gil Flores (1994) denomina procedimentos interpretativos às estratégias de análise que atuam sobre dados qualitativos; que partem do pressuposto que a realidade social é múltipla, mutante e resultante de construção social; que buscam compreender e interpretar a realidade como entendida pelos próprios participantes. O autor destaca, neste campo, procedimentos qualitativos que tentam ser rigorosos, explícitos e replicáveis, baseados, primariamente, na intuição e nas experiências pessoais do pesquisador. Para Spink (2000, p. 102) “o rigor passa a ser concebido como a *possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo*”.

Assim, tratou-se cada história de vida como uma totalidade, buscando explorar seus múltiplos significados (DENZIN,1989), compreendendo-as e interpretando-as conforme os entendimentos das realidades percebidas por cada gestor (GIL FLORES, 1994). Para garantir o rigor da pesquisa, os procedimentos de análise e de interpretação foram detalhados, com o objetivo de propiciar o diálogo proposto por Spink e Lima (2000).

Os procedimentos interpretativos, segundo Gil Flores (1994, p.66), possuem algumas características comuns: a) a operação sobre textos; b) certa indiferenciação das tarefas analíticas, embora normalmente estas se apresentem em forma de etapas ou passos; c) aplicação, desde as primeiras fases de coleta de dados, desenvolvendo-se em conexão com esta e, de forma contínua, durante o processo de pesquisa; d) processos abertos, flexíveis e não rigidamente estandarizados; e) caráter indutivo, originado da coleta de dados para tentar chegar a formulações teóricas que expliquem as relações encontradas entre os dados; f) revisão constante dos resultados, durante o processo de investigação, possibilitando modificações e substituições.

Dada à falta de orientação na literatura sobre o manuseio e a análise do material transcrito, Demartini (1988) estabeleceu uma metodologia de trabalho própria: a) utilização de trechos dos depoimentos coletados, tendo em vista os problemas de pesquisa; b) preservação do contexto global da pesquisa, servindo como referência para o entendimento das falas; c) construção de um temário, desde as primeiras leituras, para o fichamento de temas e subtemas, revisado continuamente e reformulado, quando necessário; d) trabalho com partes das entrevistas correspondentes aos subtemas, independente do contexto todo; e) conservação das referências dos informantes para serem entendidas; f) tratamento simultâneo de informações individuais e do sistema no qual os indivíduos estão inseridos.

Partindo das proposições dos autores referenciados, a pesquisadora desenvolveu a estratégia de análise de dados especificada a seguir. Após a realização de leituras atentas de cada história de vida, buscando experiências e significados relevantes para cada entrevistado, foram destacados trechos das narrativas, associados aos objetivos da pesquisa, constituindo-se categorias amplas. A análise dos diversos trechos selecionados, à luz da literatura sobre o tema, possibilitou a identificação de subcategorias, envolvendo padrões de experiências e significados semelhantes, testadas e reformuladas continuamente, organizadas em torno das categorias que correspondiam aos objetivos específicos do estudo, mencionadas anteriormente. Uma síntese da história de vida foi então escrita, bem como as análises

interpretativas, incluindo os trechos das narrativas mais representativas das questões analisadas na íntegra.

Este procedimento foi adotado na análise dos relatos de história de vida dos três primeiros participantes, propiciando a identificação de categorias relevantes para a compreensão da questão de pesquisa proposta pelo presente estudo. A partir do quarto entrevistado, os relatos das histórias de vida foram igualmente sintetizados, lidos e relidos atentamente, analisados e subcategorizados, conforme os anteriores, no entanto, o processo de análise dos conteúdos das narrativas foi sistematizado em mapas (exemplo no Anexo C), inspirados no modelo proposto por Spink (2000). Esta autora sugere a construção de mapas para sistematizar o processo de análise de práticas discursivas, iniciando-os pela definição de categorias gerais, temáticas, que refletem os objetivos de pesquisa, buscando organizar os conteúdos em categorias, mas preservando os conteúdos das falas. Os mapas, segundo Spink (2000), não são técnicas fechadas, há um processo interativo entre a análise dos conteúdos e a elaboração das categorias, o próprio processo de análise pode conduzir à redefinição das categorias.

A construção dos mapas, no presente estudo, originou-se das categorizações constituídas pelos objetivos da pesquisa e das subcategorizações identificadas nas análises realizadas anteriormente. Surgiram, neste processo, novas subcategorizações e houve modificações de anteriores. Buscou-se sintetizar, nos mapas, as informações mais importantes para o processo de análise, bem como registrar a numeração das páginas dos trechos expressivos narrados pelos gestores, destacados no texto que compreendia a história de vida completa de cada um, a fim de facilitar a localização e a transposição posterior de relatos que pudessem exemplificar as análises conjuntas do tema pesquisado.

Concluídas as análises individuais dos três primeiros gestores entrevistados e as análises e os mapas dos demais, o conjunto de informações foi analisado, envolvendo a identificação de semelhanças e diferenças; a redefinição de categorias; a interpretação com base nos referenciais teóricos existentes e em novos referenciais que auxiliassem a compreensão dos objetivos de pesquisa. O retorno aos relatos completos das histórias de vida foi recorrente, procurando-se não perder de vista a contextualização das narrativas de cada entrevistado. Ao mesmo tempo, buscava-se desenvolver formulações teóricas compreensivas das relações encontradas entre os dados, uma tarefa complexa que envolve lidar simultaneamente com o geral e o particular (DEMARTINI, 1988). Tal como refere Gil Flores

(1994), os resultados obtidos durante o processo analítico foram constantemente revisados, gerando novas compreensões e modificações, ao longo deste mesmo processo.

Encerra-se, desse modo, a apresentação dos procedimentos de pesquisa utilizados para a realização do presente estudo. O capítulo seguinte compreende a síntese dos relatos das histórias de cada executivo. As análises das narrativas de histórias de vida dos gestores entrevistados, visando à consecução dos objetivos propostos pelo presente estudo, são apresentadas em dois capítulos posteriores, a fim de favorecer sua apresentação e compreensão, embora estas análises estejam interligadas. Há, pois, um diálogo entre ambos os capítulos.

4 TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS GESTORES PESQUISADOS

Uma das contribuições dos relatos de experiências para constituir uma história de vida é a possibilidade de indicar como, ao longo do tempo, formou-se a personalidade do narrador (QUEIROZ, 1988). Este aspecto favorece a compreensão do comportamento humano, de processos mentais e de caminhos trilhados, impactados tanto pela psicologia individual, como por estados mentais e pelo macroambiente (DeFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003).

A pesquisadora optou por sintetizar as histórias de cada entrevistado, procurando preservar, à medida do possível, suas próprias expressões (apresentadas entre aspas) e linhas narrativas. Busca-se, com isto, preservar a riqueza das informações fornecidas pelos gestores, permitindo aos leitores a visualização de suas individualidades e a contextualização das análises de seus processos de aprendizagem, em suas trajetórias de vida. Embora justificada a opção pela integração destas sínteses ao corpo do presente trabalho, ressalta-se que sua leitura não é essencial para a compreensão das análises de seus processos de aprendizagem, foco deste estudo, entendendo-se que este material também poderia ter sido inserido como anexo do trabalho.

A trajetória de vida de João

João tem 37 anos. Ele é neto de colonos italianos, de origem relativamente humilde, que sempre tiveram que trabalhar muito por proventos para a família. Ele teve uma orientação muito rígida em relação à disciplina de horários, de cumprir aquilo que fora comprometido com as pessoas. Aprendeu também com a família a valorizar a educação e a religiosidade. ‘Os pais o incentivaram a ir à luta’. Os pais sempre se preocuparam em colocá-lo em bons colégios e lhe faziam uma cobrança rigorosa em relação aos deveres e às notas. Eles desejavam que o ensino o equipasse em conhecimentos e condições para a disputa no mercado de trabalho, para buscar seu lugar ao sol.

Desde a adolescência, desejava ter autonomia, o próprio dinheiro para comprar suas coisas e muita independência. Ingressou na faculdade de Comunicação e logo conseguiu local

para estágio, onde ficou por dois ou três anos sem remuneração, buscando sua inserção no mercado. Por indicação de um ex-colega de seu pai, foi trabalhar na empresa A como assistente administrativo, na área de *marketing*. Estava concluindo a faculdade. Realizava, inicialmente, atividades bem simples, operacionais, e aprendia informalmente suas atribuições. Lá permaneceu por três anos e, na prática, teve a oportunidade de entender a complexidade de uma estrutura empresarial, conhecimento que não adquirira em sua graduação.

Em função da baixa remuneração e por já ter noção de *marketing* adquirida em um curso de especialização, foi buscar ‘voos mais altos’, lançando seu currículo no mercado de trabalho. Foi chamado para ocupar uma função em vendas, o que inicialmente provocou-lhe resistências. Contudo, ficou interessado por tratar-se de uma multinacional que oferecia capacitação profissional e buscava um perfil com potencial para níveis gerenciais. Ali teria também a oportunidade de conhecer estruturas organizacionais e processos críticos de negócios de clientes. Na empresa B, pôde se experimentar em novos desafios, passando por episódios que o conduziram à percepção de que “é na dificuldade, nos desafios mais duros, que saem os aprendizados mais importantes”. Para João, o amadurecimento passa por saber ‘conviver com’ a frustração, por uma readequação de expectativas. Ele queria ser cidadão do mundo, nunca tinha saído de Porto Alegre e, na empresa B, teve a oportunidade de viajar pelo Brasil e pelo exterior. Esta vivência representou nova perspectiva de desenvolvimento e o marcou no sentido de aceitar desafios, de não ter medo do novo. Ele trabalhou nesta empresa por cinco anos.

Com a abertura do mercado brasileiro, a maior concorrência e a entrada de novas tecnologias, a empresa B passou por grandes dificuldades e deixou de ser interessante para João. Explodia o setor de telecomunicações e um ex-colega o convidou para trabalhar na área de vendas corporativas da ‘telecom X’. Ele combinou o desligamento com o gestor da empresa B para sacar o fundo de garantia. Amealhou algum dinheiro e casou-se neste período. João entrou firmemente neste novo desafio, que prometia maiores perspectivas. Trabalhou como gerente de contas da ‘telecom X’ por um ano e meio, mas dela se desligou por estranhar o modelo estrangeiro, não adequado para o mercado local, e por ter a sua expectativa de remuneração frustrada.

Então buscou uma consultoria de RH que o conduziu à ‘telecom Y’. A remuneração não era maior, mas poderia se desenvolver no que estava investindo, tecnologia, telecomunicações. Começou a trabalhar com soluções mais complexas, tendo que entender de

produtos sofisticados. Interagia intensamente com a engenharia e a consultoria técnica, atuava muito na estrutura com os pares. Lá permaneceu por três anos, viajou com frequência pelo Brasil e passou a melhor identificar as diferenças no mercado nacional. A experiência exigiu-lhe estudar sobre tecnologia, aprender questões técnicas e isto o desgastou muito. Começou a se dar conta de seus pontos fortes e fracos, percebendo-se mais voltado para o lado humano do que para ciências exatas, pois “tinha muita dificuldade de entender cálculos técnicos”. Estava mais voltado para uma gestão comercial, de *marketing*. Obtinha mais êxito trabalhando com soluções menos complexas tecnicamente e mais voltadas para o negócio do cliente. Percebeu também o movimento de maturação deste mercado.

Por indicação de um ex-diretor, assumiu a gerência regional de um prestador de serviço da ‘telecom Y’. Foi uma experiência nova, sua primeira grande experiência de liderança: construir do zero uma estrutura operacional. Gerenciou uma pequena estrutura administrativa, financeira, comercial e técnica, reportando-se, pela primeira vez, a um diretor. Avançou na hierarquia, ainda que em uma empresa menor, sem o *glamour* da anterior. A amplitude maior de gestão o agradou muito. Ele não sabe, até hoje, se foi um erro ou um acerto, mas, após seis ou sete meses, a convite de um ex-gerente da ‘telecom Y’, optou por trabalhar como gerente de contas na ‘telecom Z’, porque receberia remuneração três vezes maior. Posteriormente, percebeu que levar para novas empresas *expertises* de modelos mais desenvolvidos replica-se, ao longo da sua carreira, e que isto é muito valorizado, além de que “nesses ambientes menores, tinha mais abertura”.

A experiência na ‘telecom Z’ foi muito interessante. Foi também o período melhor remunerado em toda a sua carreira profissional. Graças a isso, teve a oportunidade de continuar seus estudos, através de um mestrado profissional. Fechou negócios com muitos dos clientes que atendia na empresa B e percebeu a importância dos relacionamentos e da confiança como principal ingrediente em uma área comercial. Ficou na ‘telecom Z’ por três anos e foi desligado em função de uma reestruturação da operação, fato que o frustrou bastante.

Aceitou então o convite de um colega do mestrado para assumir a gerência comercial e de *marketing* de uma empresa de serviços de um ramo inusitado, de serviços ‘C’ (aqui omitido para manter o anonimato do entrevistado). Trabalhando de forma diferenciada junto à comunidade, eles ganharam um *top* de *marketing* na categoria revelação. Foi uma oportunidade muito interessante de lidar com equipes. Apesar do ramo, desinteressante mercadologicamente, foi também uma das atividades em que mais ganhou dinheiro. Por uma série de divergências na

família do ex-colega que o contratou, sua autonomia começou a ficar limitada. Passou a se reportar ao presidente “que podava uma série de iniciativas e centralizava cada vez mais a gestão”, tornando a situação insustentável. Assim, após um ano, desligou-se da empresa C.

Havia lecionado anteriormente em uma faculdade de cursos técnicos, na área de *marketing*. “Foi muito interessante, mas não exigia muito, embora tenha sido uma grande experiência pra começar”. Passou a lecionar na Escola P, uma escola de negócios, melhor aparelhada sob todos os aspectos, especialmente quanto às pessoas que lá trabalhavam. Assumiu uma disciplina de operações de venda, que conhece bem, e outra de ambiente de negócios, assunto que passou a estudar mais. Este estudo proporcionou-lhe um momento de avaliação em que pôde estabelecer relações do conteúdo da disciplina com a sua frustrante experiência profissional anterior.

Casualmente, encontrou um ex-colega de mestrado, presidente da financeira S. Foram almoçar juntos e João soube da necessidade de um gestor para atuar na área comercial, de *marketing* e de planejamento nesta empresa. Hoje trabalha ligado à estrutura da diretoria comercial, propondo uma série de adequações para a retomada do crescimento da organização. Por trabalhar em uma financeira que concede crédito a pessoas de baixa renda, sente-se gratificado por estar nela inserido no momento em que se estendem possibilidades de financiamento àqueles que anteriormente não tinham acesso a ele ou quando tinham não era nas mesmas condições de quem tinha dinheiro, melhor educação, melhor família. João considera que, de uma forma ou outra, está realizando pequenos sonhos, o que conta muito para ele e o motiva como desafio.

Hoje, ele se depara com questões mais humanitárias. É pai recente, seu filho tem um ano e dez meses. “Está olhando um pouco menos *pro umbigo*, se inserindo dentro de uma função social, considerando mais o todo, dando atenção àquilo que realmente importa”.

A trajetória de vida de Augusto

Augusto nasceu no interior do Rio Grande do Sul, em Garibaldi. Sua família, de origem italiana, possuía laços fortes e valorizava a ética, a simplicidade, o trabalho em equipe e a religiosidade, aspectos que influenciaram sua vida pessoal e carreira profissional. Com

nove anos de idade, foi enviado para estudar em um seminário, em regime de internato, experiência difícil, que o marcou bastante, como algo que não faria a seus filhos.

Na juventude, tentou vestibular para Agronomia na UFRGS; não passando, optou por fazer o que era possível: cursar uma faculdade de Economia em Bento Gonçalves. Por ter vivenciado uma infância de poucos recursos decidiu que, quando crescesse, teria uma condição diferente, melhores condições financeiras e materiais, maior conforto. Com dezoito anos, decidiu sair do interior em busca por uma posição melhor em termos de estudo e carreira, foi para São Paulo a procura de oportunidades. Prevaleceu seu espírito empreendedor. Um pouco de aventura norteou sua vida, que teve muitas mudanças geográficas.

Em São Paulo, por praticidade, mudou para a faculdade de Administração e decidiu arriscar uma atividade própria. Abraçou uma oportunidade ligada ao ramo de vinhos, do qual tinha conhecimento graças a um curso técnico realizado no interior do Rio Grande do Sul. Embora não tivesse dinheiro, pagou, com serviços, a mercadoria que estava adquirindo. O negócio prosperou e ele resolveu chamar a família para assumi-lo, pois seu sonho era continuar estudando e trabalhar na área de gestão. Sentia a necessidade de concluir um curso superior e de provar para si próprio, para os colegas de faculdade e a todos, que teria sucesso em sua carreira profissional. Isto o impulsionou a seguir adiante.

Assim, iniciou, em uma empresa varejista, como auxiliar de escrita fiscal, passando a auditor júnior em dois anos. Em seguida, atraído por um anúncio foi trabalhar em um grupo muito forte, estruturado, no qual permaneceu por dez anos, chegando a gerente de auditoria. Nessa época, complementou sua formação com o curso de Ciências Contábeis.

Neste mesmo grupo empresarial, surgiu-lhe a oportunidade de gerenciar um projeto novo no RS. O nascimento de sua primeira filha e os problemas sociais e ambientais de São Paulo reforçaram seu interesse pela mudança. Permaneceu neste projeto por quatro anos.

Então um ex-colega de estudos o convidou para assumir a gerência administrativo-financeira de um grupo ligado a agronegócios. Neste grupo, após alguns anos, assumiu, pela primeira vez, uma diretoria, momento que o marcou pela confiança recebida do fundador da empresa, embora fosse ainda muito jovem. Os bons resultados obtidos no RS chamaram a atenção dos dirigentes que o levaram para coordenar todos os negócios do grupo em São Paulo, bastante problemáticos.

Posteriormente, apareceu um novo convite para trabalhar em um grupo francês, o segundo maior produtor de aves do mundo. Aceitou o desafio e teve que permanecer um ano na França. Foi um período difícil em termos pessoais. A esposa e os três filhos adolescentes ficaram em São Paulo, ele retornava uma vez por mês ao Brasil. Mas esta foi também uma grande oportunidade de adquirir a visão europeia de gestão e ampliar seus horizontes de carreira. Ao retornar do exterior, assumiu uma operação deste grupo no RS e permaneceu mais seis meses na ponte aérea, até se mudar, com a família, para Porto Alegre.

Uma nova oportunidade surgiu-lhe: um grupo italiano buscava alguém que falasse italiano, de origem italiana, como ele, para assumir um novo projeto na área de carnes no Brasil. Foi organizada uma *joint venture* que, após os primeiros anos, não avançou, por problemas culturais.

Um novo convite o levou a atuar em um grupo industrial argentino tradicional, em ampla expansão. Decidiu que a família, no entanto, houvesse o que houvesse, ficaria morando em Porto Alegre, devido às dificuldades que acarretaria a mudança escolar de seus filhos e por outras complexas questões familiares. Radicado em São Paulo, manteve-se nesta empresa por cinco anos, fazendo a ponte aérea entre Argentina e Brasil. Com a crise econômica na Argentina, os negócios ficaram praticamente inviabilizados no Brasil.

Foi aí que, em uma de suas viagens, encontrou um executivo de Novo Hamburgo que o convidou a assumir o desafio de recuperar uma empresa familiar em declínio. O projeto não evoluiu por questões familiares, mas foi uma experiência que despertou em Augusto a veia de aproveitar oportunidades de reestruturação de empresas, levando-o a desenvolver este tema em sua dissertação de mestrado, a qual será publicada em livro.

Augusto realizou algumas consultorias em Santa Catarina, até que se encontrou com um executivo que o convidou a ser o CEO de um grupo no Paraná, desafio que lhe pareceu muito interessante. Após um ano neste trabalho, recebeu o convite para reestruturar uma empresa financeira do mesmo grupo em Porto Alegre. Aceitou por interesses profissionais e pessoais, uma vez que a família já residia nesta cidade. A reestruturação está dando certo, porém ele entende que, por não terem percorrido o caminho bancário, deveria ser criado um conselho de Administração, do qual ele próprio faria parte, e ser buscado um executivo da área bancária para assumir a presidência, o que está sendo feito neste momento.

Augusto acredita que, graças a seu esforço e determinação, atingiu seus objetivos profissionais e pessoais. Para essa fase de sua vida, aos cinquenta e cinco anos, havia

realmente previsto ir para um conselho de administração ou consultoria. Este foi um dos objetivos que o motivou a fazer um mestrado, concluído há um ano e, em seguida, como aprimoramento profissional, um curso de seis meses sobre governança corporativa.

Ele pretende repassar a outros o conhecimento prático que adquiriu, aliado à teoria, sobre como prevenir e enfrentar o declínio empresarial, antes de falir. No plano pessoal, pretende buscar um pouco mais de qualidade de vida, ou seja, maior equilíbrio entre família, trabalho, lazer, saúde e espiritualidade, esta última decorrente de uma reflexão que costuma fazer e que, na pressão do dia-a-dia, o auxilia a se manter centrado. Pretende ainda utilizar seus conhecimentos pessoais e profissionais em uma atividade voluntária, contribuindo para a comunidade. Ainda não desistiu da ideia de fazer doutorado no exterior visando aprofundar conhecimentos em *turnaround* empresarial, tema que, segundo ele, é pouco explorado no Brasil.

A trajetória de vida de Ana Niza

Ana Niza nasceu em Porto Alegre, onde viveu até os seis anos, quando seus pais se separaram e sua mãe, professora, pediu transferência para Passo Fundo. Esta foi sua primeira grande mudança. Filha única e tendo morado, até então, em apartamento, considera ter ‘despertado’ no interior, onde pôde conviver com outras crianças, brincar na rua.

Um ano depois, uma nova transferência da mãe as levou para Chapecó, onde vivenciou uma nova cultura, fez amigos, participou de equipes esportivas e aprendeu inclusive a dominar seu gênio, visto como difícil.

Voltaram para Porto Alegre na época em que iniciaria o ensino médio. Orientada pela mãe e pelas tias professoras, preocupadas que tivesse uma profissão, foi cursar magistério no Instituto de Educação, onde descobriu um mundo completamente diferente. Lá, pela primeira vez, ouviu falar em ditadura, começou a se informar, a crescer.

Concluído o curso de magistério, foi fazer estágio em Mussum, onde morava sua mãe. Fez um concurso docente e foi aprovada, mas decidiu que não queria ficar lá e enviou seu currículo para alguns bancos em Novo Hamburgo. Foi selecionada para trabalhar em um grande banco privado, onde permaneceu por uns cinco anos. Aprovada em concurso, foi

trabalhar em um banco estatal. Ela sentiu a grande mudança de cultura de um banco privado, que primava por um bom atendimento, para um banco estatal, que desencorajava melhorias.

Quase terminando a faculdade de Administração, começou a se questionar sobre seu futuro neste banco e concluiu que deveria buscar um estágio, pois considerava que não tinha experiência para trabalhar em empresas, que ainda não havia aprendido uma atividade. Foi ao CIEE e a várias empresas diretamente, fez muitos testes e acabou sendo contratada para trabalhar na área de Recursos Humanos de uma indústria têxtil. No dia que iniciou, a pessoa que a contratou foi demitida e ela assumiu sua função, tendo que aprender suas tarefas sozinha. Relata que esta foi uma experiência muito interessante, pois a empresa tentava uma retomada e contratou uma consultoria externa que fez várias ações, das quais participou dando apoio operacional.

Após dois anos, este grupo firmou uma *joint venture* com uma empresa americana e ela foi convidada para assumir a área de Recursos Humanos deste novo negócio em São Paulo. Chegou lá e só havia uma mesa, uma cadeira e um telefone. Teve que fazer de tudo um pouco, coordenou uma pequena equipe pela primeira vez e aprendeu a viver em uma cultura diferente, longe das suas raízes, sozinha.

Depois de dois anos, esta unidade foi transferida para outra cidade em SP, onde a empresa parceira, que fez a *joint venture*, já tinha uma unidade. Como não se justificava mais ter duas estruturas, teve que assumir o lugar do gerente de RH desta unidade e desligar grande parte das pessoas que lá trabalhavam. Foi muito difícil, especialmente por ser a primeira experiência.

Resolveu voltar para Porto Alegre, pois sua mãe estava doente, tinha ficado hospitalizada e ela não conseguia dar apoio por estar muito envolvida em SP. Antes de retornar, no entanto, negociou sua saída da empresa e decidiu que iria estudar inglês no Canadá. Além de aperfeiçoar seu inglês, queria conhecer outro país, outra cultura, pois nunca havia tido a possibilidade de viajar.

De volta a Porto Alegre, foi trabalhar em uma empresa maior, com processos de RH bem modernizados e com papéis bem delimitados. Atribuíram-lhe uma função técnica, ela ficou responsável pela área de treinamento e desenvolvimento. Gostou muito de trabalhar nesta empresa, que considera a sua segunda escola.

Ana Niza foi convidada a assumir a gerência de RH da empresa na qual trabalhara anteriormente. Foi uma decisão difícil, mas optou por assumir uma responsabilidade um

pouco mais ampla em uma empresa menor. No entanto, logo que começou a realizar seu trabalho, o diretor da empresa mudou, restringindo sua atuação. Assim, retornou à empresa anterior. Voltou à posição de técnica, com o objetivo de continuar o desenvolvimento da sua carreira e de fazer um curso de mestrado, experiência que vê como completamente diferente da que teve em cursos de especialização, nos quais pensa ter recebido conhecimentos mais ‘pasteurizados’. Relata que aprendeu muito neste processo, na sua forma de ver e analisar as coisas, especialmente na realização da dissertação. Pensou até em dar aulas, mas acabou não o fazendo.

Surgiu aí o convite para assumir a área de Recursos Humanos de uma planta nova de uma indústria multinacional de grande porte. Ela ficou responsável por uma equipe com doze pessoas e se reporta a dois gestores em uma estrutura matricial. Concebe esta oportunidade como um grande desafio e um momento de grande aprendizado, embora questões políticas, longas jornadas, estar sempre conectada à empresa e a distância para os deslocamentos até esta fábrica provoquem questionamentos sobre se é isso que realmente quer.

No ano que passou, Ana Niza participou do evento ‘Fronteiras do Pensamento’, uma atividade completamente diferente das que normalmente está envolvida, tais como grupos de Recursos Humanos, eventos sobre *marketing*, finanças, produção. Lá ouviu sobre arte, arquitetura, poesia, Internet, ética, o que achou muito interessante e a fez pensar sobre coisas que, há bastante tempo não pensava, ou que talvez nunca tenha pensado, nunca tenha se dado conta.

Um dia acha que vai fazer algo relacionado à natureza, seja como *hobby* ou profissionalmente, como morar num sítio, numa chácara ou ter uma pousada, ser guia de turismo. Ana Niza não se vê morando com alguém, preza sua liberdade e autonomia, mas imagina continuar vivendo com o namorado atual. Pretende ser uma velhinha saudável sem precisar depender de alguém.

A trajetória de vida de Sofia

Sofia tem 45 anos e nasceu em Porto Alegre. Entre os valores recebidos pela orientação dos pais destaca a importância dos estudos, a responsabilidade e o compromisso.

Suas irmãs também são muito responsáveis, por isso acredita que estes valores venham da família, em parte genéticos, em parte advindos da educação, dos exemplos recebidos dos pais. A mãe, dona de casa, era uma pessoa comprometida, responsável, muito focada na educação. O pai veio do interior, foi caminhoneiro e tornou-se dono de uma transportadora. Segundo ela, sua família não tem muita ambição, mas valoriza a responsabilidade e buscar sempre crescer.

Na vida escolar, julga que foi responsável até demais, em alguns momentos. Mesmo na escola primária, se não tirasse uma nota alta, ficava super preocupada, nunca ficou em recuperação. Tinha consigo uma exigência muito grande, que tem até hoje e que considera importante. Teve dificuldade em escolher a faculdade. Sempre gostou de áreas mais ‘científicas’, menos ‘humanas’. Optou por Engenharia Química, em sua opinião, pelo desafio de ser um curso muito disputado, na época, quando se iniciava a instalação do Polo Petroquímico na região da grande Porto Alegre. No primeiro semestre do curso foi muito bem. No segundo, quando tinha 18 anos, sua mãe, que a incentivava nos estudos, teve câncer e faleceu rapidamente, de modo inesperado. Por isso, Sofia ficou um pouco desorientada por uns dois anos, baixou seu padrão de exigência, questionava-se se aquele era realmente o curso que queria, desejava de fazer outras coisas, desleixou um pouco e foi reprovada em algumas disciplinas.

Na metade do curso, percebeu que, embora ele fosse realmente difícil, nenhum outro a agradava e assim decidiu levar a sério os estudos e se formar. Em paralelo, começou a fazer estágios para entender melhor o curso e saber se era o que queria ou não. Sofia acredita ter resgatado, nesse momento, um pouco de sua história de comprometimento, responsabilidade, trabalho, estudos. Fez três estágios bons, em indústrias grandes. Cursava a faculdade à noite, estudava no fim de semana, sua vida começou a ficar bem exigente. Por tal motivo, ela concluiu o curso em seis anos e não cinco, mas gostou muito das experiências. No último semestre da faculdade, casou-se. Fazia ainda estágio de oito horas por dia no Polo Petroquímico, elaborava o trabalho de conclusão e cursava várias disciplinas. Acabou sendo reprovada em uma cadeira e não se formou naquele semestre. Depois da morte da mãe, acha que este foi o seu segundo maior trauma, ficou muito decepcionada.

No semestre seguinte, cursou novamente a disciplina em que fora reprovada e conseguiu um estágio em uma empresa do Polo Petroquímico, referência na sua área, com uma boa remuneração, o que era importante para ela, pois estava casada e complementava o salário do marido, recém formado. Lá soube de um curso de pós-graduação realizado pelas empresas do Polo com a Petrobrás. Era, na época, a melhor oportunidade profissional para

recém formados em engenharia química. Sofia formou-se, concluiu o estágio e estudou das sete da manhã às sete da noite, todos os dias, por três meses, e assim obteve a aprovação no concurso. Apesar dos problemas enfrentados enquanto cursava a faculdade, ao final ainda conseguiu ficar mais um ano e meio estudando, com uma boa bolsa de estudos e a possibilidade de entrar bem no mercado de trabalho. Isto a marcou positivamente, deu-lhe segurança e a fez sentir-se muito bem.

Apesar de, seis meses antes, sentir-se incompetente, ela percebeu que tinha capacidade, pois quando focou em um objetivo e a ele se dedicou, atingiu sua meta. Sofia entendeu que assumira muitas coisas, sem priorizá-las. Embora não acredite em destino, chegou à conclusão de que, às vezes, as coisas têm seu tempo. Caso houvesse se formado quando previsto, talvez não ficasse sabendo do concurso ou não tivesse dicas para a prova de colegas de trabalho, ou ainda os aprendizados no estágio sobre assuntos que constaram da prova. Ela crê que, às vezes, “tu dá um passo pra trás pra dar dois pra frente”.

Concluído o curso, Sofia foi selecionada para trabalhar na empresa onde fizera estágio. Segundo ela, um emprego maravilhoso, um local muito bom para trabalhar. Após sete anos, a empresa foi privatizada e implantado um processo de reengenharia, envolvendo reorganização, redução de custos e definição de ‘quem fica e quem sai’. O período de insegurança e ver colegas sendo demitidos abalou bastante tanto a ela e quanto aos colegas. Sofia queria também ter outras experiências, trabalhar em outro lugar, ou até ter o seu próprio negócio. Achava que se ficasse só em uma indústria de matérias primas ficaria limitada. Trabalhava em uma área de planejamento e *marketing* e havia iniciado uma pós-graduação na área. Gostava de desenvolvimento e lançamento de novos produtos, isto é, do foco mais mercadológico, não tão industrial.

Um aspecto de âmbito pessoal também influenciou sua decisão. Ainda trabalhando na indústria, resolveu engravidar, com 28 ou 29 anos. Após tentar por um ano, sem sucesso, descobriram que o marido não podia ter filhos, o que os deixou muito frustrados. Ela, no entanto, não aceitou a hipótese e decidiu buscar outros médicos, acreditava que conseguiriam. Culpava-se um pouco por ter retardado a gravidez em função da vida profissional, que considerava muito importante, pois os processos de fertilização são demorados, custosos e o relógio biológico age contra este processo. Sofia sabia que um tratamento para fertilidade demanda um esforço grande da mulher, é preciso repouso, uma série de medicações, horários certos pra estar na clínica e, trabalhando na indústria, no Polo Petroquímico, acordando todo dia às 5 e meia da manhã, seria difícil.

Ela decidiu, portanto, sair da empresa e montar o seu negócio, com um colega que também havia saído do emprego. A ideia inicial era atuar como assessoria de mercado especializada na indústria petroquímica, um nicho já explorado no exterior, mas inexistente no Brasil. O momento era muito bom, porque o setor estava em processo de redução de custos, de reengenharia, privatizações e havia enxugamento de áreas de apoio tais como a de inteligência de mercado. Existia, pois, a oportunidade de desenvolverem, para todo o mercado brasileiro, o serviço aprendido na indústria em que haviam trabalhado. Cresceram lentamente, não tinham experiência ou referências quanto ao modo certo de agir, foram buscando formas de atuar e se consolidando.

Paralelo ao início das atividades da empresa, ela e o marido fizeram uma série de tratamentos de fertilidade. Foram cinco anos até que ela engravidasse e tivessem gêmeos. Para Sofia, sua força de vontade e persistência foram decisivas para que continuassem tentando quando o marido já quase desistia, mesmo sendo seu o maior sacrifício neste processo, que foi muito duro para ela. Ao final, deu tudo certo, pois queria ter uma menina e um menino e conseguiu.

Conforme Sofia, ser proprietária de uma empresa é extremamente estressante, envolve intensa dedicação, ela está sempre pensando nos negócios. Considera difícil dar conta de ser uma boa mãe, esposa, dona de casa e profissional, não quer deixar nada pela metade. Quando engravidou, seu sócio teve um acidente grave e ficou afastado por um ano, por isto ela trabalhou até o final da gestação e voltou uns 15 dias após o nascimento dos filhos. Às vezes, se arrepende um pouco da dedicação profissional tão grande, pois quando os gêmeos eram pequenos, foi bem ausente. Tinha estrutura, babá, mas viajava muito, não tinha como parar um tempo de trabalhar e depois voltar.

Quando os filhos completaram cinco anos, decidiu voltar a estudar. Queria muito fazer um MBA, achava importante ter um título de mestre, fazer um *upgrade* em seu currículo e inserir na empresa algo mais acadêmico, de metodologia, dar uma reciclada. A carga horária do curso era compatível com o trabalho, a proposta interessante e poderia conviver com pessoas de outras áreas, porém com o mesmo objetivo. Foi um período de muita dedicação, especialmente quando iniciou a dissertação. Procurou orientador e apresentou o anteprojeto antes dos colegas, pois não tinha tempo, tinha os filhos, o seu negócio e precisava realmente começar antes para poder fazer e terminar no prazo.

Hoje, Sofia está muito dedicada ao trabalho e aos filhos. Ela e o sócio estão tentando reestruturar a empresa e contratar uma equipe para apoiá-los. Os filhos estão em uma fase que

precisam muito dela e começaram a ter várias atividades extracurriculares. Sofia sempre foi a primeira a chegar na empresa e a última a sair, muito comprometida com horários e regras. Começou, porém, a se dar conta que estava perdendo um pouco de sua vida, já que muitas vezes trabalhava no final de semana, à noite e viajava muito. Ela percebeu que uma das vantagens de ter seu negócio próprio era poder ter flexibilidade. Assim colocou como meta utilizá-la para conviver mais com os filhos. Sofia conseguiu conciliar suas atividades: leva e busca os filhos em seus compromissos pela manhã, organiza um pouco a vida deles, tenta orientá-los, embora considere que o ideal seria o convívio em uma atividade de lazer.

Hoje crê estar mais equilibrada, conciliando melhor profissão e educação/convívio com os filhos. Ela sempre gostou de viagens, porém quando muito seguidas, devido ao acúmulo de trabalho e à concentração de clientes no eixo São Paulo – Rio, tornam-se pesadas. Os filhos reclamam, pois fica muito ausente e eles ficam só com o pai e recebem um pouco de suporte dos avós. Sofia acredita que isto possa marcar a infância das crianças.

Sofia tem 45 anos e pensa que, após certa idade, começa-se a pensar que o tempo está passando muito rápido, que se deixou a juventude e questiona-se como será o futuro. Com tantas atividades profissionais e com as crianças, as semanas passam e a ela parece que nada acontece. Isto a angustia muito, a perspectiva de chegar aos cinquenta anos e pensar: “O que eu fiz? Perdi meu tempo, não fiz nada”.

Para não entrar nesta ‘paranoia’, Sofia se deu conta que é preciso fazer planos de algo que goste e a motive, uma meta factível para querer que o tempo passe rápido e não o contrário. Deste modo, ela está sempre planejando a próxima viagem de lazer, momento que considera julga muito importante, pois é quando para um pouco, descansa. Sempre tirou quinze ou vinte dias de férias por ano, está tentando chegar aos trinta. Não conseguiu ainda, mas pretende chegar a mais de trinta dias porque quer, de certa forma, compensar todo o esforço que teve no início da empresa e tentar usufruir, conviver mais com a família.

Sofia crê que está em uma fase de vida em que precisa cuidar de seu dinheiro, acumular, reservar uma parte e garantir uma situação que lhe assegure uma aposentadoria tranquila. Isto para ela é também um plano de vida e um objetivo muito importante.

A trajetória de vida de Vasco

Vasco nasceu em Porto Alegre, em 1973. Possui em suas origens familiares descendência de alemães, portugueses, italianos e espanhóis, miscigenação que retrata um pouco da colonização do estado do Rio Grande do Sul.

Um momento marcante da sua infância foi a separação dos pais, quando tinha entre seis e sete anos. Nesse período, seu irmão, dois anos mais novo, foi reprovado no colégio. Por este motivo e por discordâncias entre os pais sobre questões de ensino, mudaram para uma nova escola, mais próxima da casa da mãe, com quem ficaram morando, e da avó, para onde iam frequentemente após as aulas. Na época, iam de lotação ou de ônibus para a escola, era muito fácil.

Na sétima série, Vasco foi também reprovado na escola. Ele e o irmão mudaram novamente de colégio, talvez, em sua opinião, por excesso de proteção da mãe, para não deixá-lo exposto a ver seus colegas em uma série adiante da sua. Neste terceiro colégio, obteve seus maiores aprendizados, tinha boa relação com os professores, fez amizades. Lá concluiu o ensino médio.

Vasco nunca foi de prestar muita atenção aos estudos, em parte por personalidade, em parte por déficit de atenção e hiperatividade, diagnosticados após a conclusão da faculdade. Ficava em muitas recuperações, mas acabava estudando intensamente e passava para a série seguinte.

Ao longo do período estudantil, o conflito entre seus pais separados o influenciou bastante. O pai casou novamente, teve outro filho. O padrão de vida de sua mãe ficou inferior ao do pai, gerando comparações, principalmente de seu irmão, entre suas condições e as do meio-irmão. Chegando à fase adulta, concluiu que não fazia sentido ficar no meio da confusão entre pai e mãe. Ele pensa, porém, que esta situação o influenciou bastante e o ajudou a pensar sobre a sua vida afetiva e financeira. Afirmar ter aprendido bastante com os problemas e com as soluções encontradas.

Aos dezoito anos começou a namorar sua atual esposa, uma pessoa muito importante, não apenas para a sua vida afetiva, mas também para o seu aprendizado. Nessa idade, ingressou na faculdade de Economia, por acreditar que este curso o ajudaria a entender o mundo de alguma forma e, ao mesmo tempo, proporcionaria sua inserção na vida empresarial. Vasco considera que a escolha se deu também por influência do segundo marido da sua mãe,

que é economista e com quem mantém uma relação de amigo, confidente, ‘meio’ de pai e filho. Ele é um modelo para Vasco e um ‘guru’ para assuntos de carreira. Ajuda-o muito nas discussões profissionais, sobre o que fazer e o que não fazer.

Quando cursava o primeiro semestre da faculdade, ganhou um rali com um amigo cujo prêmio eram passagens para a Europa. Suspendeu o curso e viajou, de mochila, por quarenta e cinco dias com o parceiro, assim adquiriu o gosto por viajar. Dois anos depois, parou novamente a faculdade, desta vez para viajar para a Europa com a namorada e estudar inglês, por dois meses, em Cambridge.

A namorada quebrou um tornozelo, logo antes da viagem, mas o incentivou a partir sozinho. Ela o acompanhou apenas ao final da viagem. Esta atitude o impressionou bastante, pelo desprendimento, pelo não egoísmo. Vasco, portanto, viajou inicialmente sozinho, estudou inglês por dois meses e, por fim, viajou 35 dias com a namorada, experiência que considera muito boa. Enquanto estudava, evitava a companhia de brasileiros para melhor praticar o inglês. Ele se arrepende de não ter ficado mais tempo na Inglaterra trabalhando, acredita que teria sido uma experiência muito interessante.

Retornando ao Brasil, iniciou a trabalhar em uma indústria de cigarros. Após concluir a faculdade, foi bastante incentivado pela esposa e por seu gerente nesta indústria a fazer um mestrado. Optou pelo mestrado profissional por seu salário já ser superior à bolsa oferecida aos estudantes de mestrado acadêmico e também por achar que perderia um tempo importante para a sua carreira se dedicasse dois anos somente a este curso.

Embora a empresa de cigarros em que atuava fosse de âmbito mundial e oferecesse muitas possibilidades de ir para o exterior, surgiu-lhe, durante o mestrado, a oportunidade de trabalhar em uma empresa no ramo de comunicação e ele aceitou. Era uma possibilidade de crescimento profissional e de receber melhor remuneração. Vasco sentiu-se, de certa forma aliviado por não estar mais ajudando à indústria do cigarro.

Nesta época, foi morar com sua atual esposa, compraram um apartamento barato e o reformaram todo. Para isto, comprometeu boa parte de seu salário, vendeu seu carro, tiveram que fazer algumas opções, pois não dava para fazer tudo ao mesmo tempo. Neste período, adquiriu aprendizados importantes com a esposa e a família dela, que possuem visões diferentes das partilhadas por sua família.

Na empresa de comunicação, iniciou como analista e, após algum tempo, passou a coordenador. Quando já estava há dois anos nesta função, seu gerente saiu da empresa e

contrataram um novo gestor, frustrando sua expectativa de assumir esta posição. Então pensou que deveria procurar outro emprego e participou de alguns processos de seleção, mas acabou ficando na mesma empresa. Aí surgiu um grande desafio de assumir uma gerência executiva no grupo, em Santa Catarina, com grandes vantagens financeiras e mudança de *status*, passando da coordenação de três pessoas à gestão de 60 colaboradores.

Vasco teve que tomar uma decisão difícil neste momento. Ele iria se casar em alguns meses e sua futura esposa estava iniciando residência médica em Porto Alegre, não podendo acompanhá-lo. No entanto, decidiram juntos que ele iria e que dariam um prazo de 2 a 3 anos para decidirem se ele voltaria ou se ela iria para Santa Catarina. Por 3 anos, ele morou no estado catarinense, via a esposa todos os finais de semana e falava ao telefone com ela diariamente, o que afirma ter sido importante para manter seu relacionamento.

Nas férias, viajava com a esposa para o exterior, época em que moravam juntos. Desde então viajam todos os anos, o que considera um de seus melhores investimentos e uma fonte de grande aprendizado - de idiomas e de culturas - o que lhes permite ampliar sua visão de mundo e tornarem-se pessoas mais evoluídas.

No terceiro ano em Santa Catarina, Vasco participou de um processo interno para fazer MBA em uma das instituições mais renomadas do Brasil e foi aprovado. Foi novamente uma aposta arriscada, pois já queria retornar à Porto Alegre e assinou um contrato de 2 anos de permanência na empresa. Surgiu a possibilidade de mais uma promoção em Santa Catarina, mas Vasco não aceitou em função da sua vida pessoal, prioridade que algumas pessoas na empresa não entenderam. Alguns meses depois, veio o convite para retornar para Porto Alegre na área de *marketing*, setor em que nunca havia trabalhando. Ficou muito satisfeito em voltar para atuar em uma área diferente, o que abria alternativas de crescimento profissional e proporcionaria novos aprendizados.

Vasco diz que a realização do MBA o ajudou muito. Além de valorizar seu currículo, permitiu que estudasse *marketing* e outras matérias que não tinha estudado na Economia ou vivenciado em sua carreira. Possibilitou ainda uma interação com pessoas de diversas empresas multinacionais e com professores que foram também fontes de aprendizado.

Vasco tem o sonho de fazer um MBA no exterior, onde os cursos são mais reconhecidos e mais intensivos. Isto permitiria ainda uma vivência de estudos em outro idioma, além de um *networking* importante e oportunidades de empregos em grandes

empresas. No entanto, ele não tem possibilidade de parar de trabalhar por dois anos e ainda financiar o curso por conta própria.

Para o futuro, Vasco projeta continuar crescendo profissionalmente, tornar-se diretor em dois ou três anos, ganhar o suficiente para viver bem e viajar, pelo menos duas semanas por ano, para o exterior. Ele, no entanto, considera mais importante do que a remuneração, a satisfação pessoal na realização de seu trabalho.

A trajetória de vida de Guilherme

Guilherme tem 37 anos. Ele carrega até hoje valores trazidos de sua família: a integridade e a valorização das pessoas, de aspectos morais, de caráter e não apenas questões materiais. Seu pai sempre teve negócios e recebeu uma formação da vida, muito prática, ele não concluiu a faculdade de Administração. Vendo-o atuar, Guilherme aprendeu a valorizar a questão de negociação, o que se tem, as conquistas, os desafios.

Estava um pouco perdido ao fazer vestibular aos 16 anos. Pensava em ser arquiteto, mas não via muitas possibilidades no mercado de trabalho nessa área. Assim, optou por Administração, foi aprovado e decidiu fazer este curso, ao invés de ficar parado, pensando. Ia às aulas sem muita vontade, não era muito estudioso. Teve uma experiência empreendedora, uma oficina de conserto de pranchas de surfe. Começou a arrumar a sua prancha e os amigos gostaram, assim, montou um ‘negocinho’: recebia as pranchas, arrumava, entregava e cobrava. Por volta do terceiro ano do curso, fez seu primeiro estágio, em uma indústria metal-mecânica, mas se sentia infeliz naquele trabalho, continuava inseguro com relação a seu futuro profissional e preocupado com a quantidade de pessoas fazendo o mesmo que ele na faculdade. Questionava-se como poderia ter sucesso por se diferenciar e, assim, se realizar pessoal e profissionalmente.

Após o estágio, um tio o convidou para trabalhar, com ele e um sócio, em um projeto para um hospital de Porto Alegre. Nesta pequena empresa, teve sua primeira experiência com desenvolvimento de negócios, gestão e relações entre empresas. Trabalhou lá por dois anos, mas ali não vislumbrava um caminho para seu crescimento. A partir de uma conversa com o sócio do tio, conseguiu ampliar sua visão sobre a Administração, antes compartimentada em

áreas. Percebeu que ele gostava de estratégia, de desenvolvimento de negócios. Isto lhe abriu horizontes e uma perspectiva de satisfação em atuar como gestor.

Ele queria trabalhar em uma empresa que oferecesse oportunidades de carreira. Assim, participou de dois processos de seleção para programas de *trainee*, que via como um caminho para alçar profissionais a um patamar de destaque nas grandes empresas. Apesar de ter cursado administração com ênfase em *marketing* e de não gostar de contabilidade, foi selecionado para trabalhar na área de finanças de uma empresa do setor de comunicação. Iniciou em uma função de conciliação contábil financeira. Era uma atividade bem operacional, mas, imaginando que como *trainee* esperavam dele algo diferente, mudou aquele processo do trabalho, corrigindo o problema existente. Com isto, surpreendeu seu superior e fez com que percebesse que, para se realizar na vida, teria que sempre fazer mais, teria que estar acima da média.

Guilherme fez, em 1995, uma pós-graduação em Finanças. Com mais maturidade, estudou para aprender sobre a área em que estava atuando e diferenciar-se. Encarou todas as oportunidades profissionais que surgiram neste campo, participou da área de planejamento;, planejamento financeiro e econômico; controle; gerência financeira; contas a receber; câmbio. Em 1998, quando a empresa estava pensando seu futuro, foi chamado para ser gerente de planejamento. Cuidava de informações gerenciais e provia informações para o projeto estratégico, desenvolvido em conjunto com uma consultoria de renome internacional. Com esta convivência, aprendeu muito e ampliou ainda mais sua compreensão sobre a gestão de negócios.

Nesta época, surgiu a oportunidade de realizar um MBA no exterior. Não foi selecionado no primeiro processo seletivo realizado na empresa, que financiava a realização do curso, mas teve a opção de cursar um programa de quatro meses no exterior ou um MBA no Brasil. Decidiu, no entanto, tentar novamente o MBA no exterior no ano seguinte, pois isto era parte de seu projeto de vida. Considerava importante para sua formação, não só pelo conteúdo acadêmico, mas pela experiência de morar em outro país, para aprimorar seu inglês e como ‘estampa’ em seu currículo.

Foi aprovado, um ano depois, para cursar um MBA, na Califórnia, na mesma escola em que dois executivos muito bem posicionados na empresa haviam estudado. Entretanto, gostaria de ter ingressado em uma das escolas da Ivy League, vistas como as melhores do mundo em gestão. Ele estava muito envolvido no projeto estratégico da empresa, mas acredita que deveria ter priorizado o processo seletivo, estabelecendo limites e um espaço maior para

estudar a fim de atingir este objetivo. Ainda assim, a vivência na realização do MBA abriu novos horizontes para ele. No curso, aprendeu alguns conteúdos que lhe são importantes ainda hoje e percebeu a importância do *networking*. Considera igualmente importante a vivência de outra cultura e o convívio com a diversidade que teve nesta experiência.

Quando retornou do MBA, o setor em que sua empresa atuava estava em um contexto econômico desfavorável e ela estava se reestruturando. Um novo executivo contratado o chamou para trabalhar com ele, por acreditar que, se a empresa havia investido em seu desenvolvimento, deveria ser um talento. Trabalhou algum tempo junto a este executivo, próximo ao poder, mas com 31 anos, sem filhos, achava que estava em um momento de se expor na carreira, correr riscos. Pediu para assumir uma vaga em um negócio menor da empresa, mas que representava para ele a possibilidade de trabalhar no desenvolvimento de um negócio e liderar, pois só havia atuado em áreas de apoio.

Esta nova experiência, de acertos e tropeços, foi muito importante para seu desenvolvimento e para obter o reconhecimento no grupo. Atuou por 4 anos neste negócio, no qual desenvolveu sua capacidade de mobilização e de gestão de pessoas, e sua visão empresarial; aprendeu a definir prioridades e diretrizes; percebeu a importância de atentar para aspectos intangíveis, tais como sua intuição.

No final do ano de 2007, foi chamado para auxiliar no desenvolvimento de um novo projeto estratégico do grupo, em que atuou por seis meses como consultor interno. Concluído o projeto, foi convidado para trabalhar no desenvolvimento de negócios de novas empresas em São Paulo, mas recusou a proposta. Por sua esposa estar grávida do segundo filho, julgou que o momento não era adequado. Assumiu novamente uma operação, desta vez como responsável por negócios que representam 70% da geração de caixa do grupo. Ainda está se organizando na nova função, mas já pensa onde vai poder melhorar a operação e qual a marca que vai deixar. Imagina que isto é importante para continuar crescendo ou continuar sendo uma pessoa importante para a empresa.

Guilherme sente-se alinhado com os valores desta empresa em que atua há 14 anos. Considera que ela é ética, com uma visão de longo prazo e não com enfoque de busca de resultados a qualquer preço. Para ele, o comprometimento e o alinhamento com os valores da empresa são muito importantes. A partir do nascimento do filho, hoje com três anos e meio, acredita que a sua responsabilidade aumentou. Quer formar uma pessoa feliz, uma pessoa que vá ajudar a sociedade. Embora perceba que não se acomodou na carreira, acredita que esteja

mais seletivo, menos disposto a correr riscos, em função da história que já construiu e de sua responsabilidade.

Hoje relata estar difícil conciliar a sua vida profissional com a pessoal e familiar, mas acredita que está em um período de transição. Preocupa-se, entretanto, em não se acostumar com este padrão, pois crê que está deixando de fazer coisas importantes tais como participar mais da formação do filho, praticar esportes, estar com os amigos, além de desenvolver o *networking*, importante do ponto de vista profissional. No futuro, quer sentir-se realizado profissionalmente e trabalhar mais por gosto do que por necessidade. Deseja ver o filho encaminhado, viajar bastante e estar mais com os amigos. Para isto, acredita que precisa ter maior reconhecimento fora da empresa e mais serenidade para tolerar e resolver algumas situações. Quer ainda fazer novos cursos de curta duração, no exterior, para respirar um ar novo, criar novos canais de conhecimento e atualizar-se.

A trajetória de vida de Helena

Helena tem 30 anos. Nasceu em Porto, mas dos dois aos seis anos de idade morou na Inglaterra, junto com o irmão e os pais, quando eles foram realizar um doutorado na cidade de Brighton. Foi alfabetizada em inglês, o que valoriza bastante, pois isto deu a ela uma fluência muito diferenciada no idioma, aspecto que sempre a ajudou em sua carreira profissional.

Na escola, Helena foi sempre muito dedicada, gostava de estudar, de tirar boas notas e de ser desafiada. Acadêmicos, seus pais valorizavam muito a educação, os cursos e as universidades ‘tradicionais’ e bem conceituados. Sua família incentivava a busca de uma carreira, de uma profissão, como algo necessário, pois eram muito trabalhadores, mas não empreendedores, não vislumbravam outro caminho profissional.

Ingressou na faculdade de Direito, inicialmente, mas sentiu-se insatisfeita com o curso e, no ano seguinte, fez novo vestibular para Economia. cursou ambas as faculdades por meio ano. Depois disso, optou por Economia pela abrangência do curso, que envolvia desde conhecimento matemático e econômico até história. Considera que o curso é muito interessante e abre diferentes possibilidades de carreira.

Por volta do segundo semestre da faculdade, indicada por um colega, começou a trabalhar em uma consultoria. Posteriormente, trabalhou em uma empresa de pequeno porte, em função de um trabalho realizado na consultoria anterior. Mas a primeira experiência profissional mais significativa, para Helena, foi em uma empresa do setor de telecomunicações, uma multinacional em fase de implementação, com muita gente nova, montando coisas que não existiam, estruturando a empresa. Gostou muito do ambiente e aí trabalhou por três anos na área de planejamento financeiro, experiência que considera muito interessante.

Ao concluir a faculdade, desligou-se desta empresa e foi para Londres, fazer um mestrado em finanças internacionais. Tinha uma facilidade no custo do curso, por ter cidadania britânica, mas não tinha bolsa ou condições financeiras para estudar em turno integral. Assim, fez o curso em dois anos, estudando apenas à noite. Diferente dos cursos realizados no Brasil, este exigia muito esforço para buscar conteúdos, mais aprofundamento e estudo por conta própria. Em seis meses, conseguiu um trabalho em uma grande empresa, na área de contabilidade gerencial. Nesta experiência, percebeu o quanto é valorizado, em qualquer lugar, independente da cultura da empresa, o respeito, o esforço, um trabalho sério e comprometido.

Para Helena, o período em que viveu em Londres foi uma fase sensacional da sua vida, reunia tudo o que queria: o mestrado, a experiência de trabalho internacional, estar na Europa e conseguir viajar nos finais de semana. Lá conheceu o seu marido, também gaúcho. Retornou ao Brasil, após dois anos em Londres, pois receava que, se ficasse muito tempo fora, poderia demorar a conseguir um emprego, ficar com uma lacuna na sua carreira e não obter uma boa oportunidade. Sentia pânico em ficar sem uma ocupação, além de necessitar de uma renda. Hoje vê que ter ficado mais um ano ou dois não teria feito diferença, em relação a isto.

Seis meses após voltar ao Brasil, Helena conseguiu um ótimo emprego, em uma grande indústria multinacional do setor de refrigeração, na área financeira, mas em uma função diferente daquelas em que havia trabalhado. Neste período, fez uma especialização em Gestão Empresarial, pois sempre trabalhou em áreas administrativas e queria diversificar conhecimentos, fazer disciplinas de Administração.

Através do contato com seus professores, surgiu a oportunidade de dar aulas para a graduação. Assim, iniciou a lecionar uma disciplina para duas turmas, à noite, o que foi, para ela, uma experiência incrível. Aprendeu muito no preparo das aulas, na interação com os alunos e até mesmo no próprio falar em público.

Após um ano na indústria de refrigeração, por indicação de um ex-colega de trabalho, recebeu um convite para ingressar em uma indústria do ramo de tecnologia, uma multinacional bastante dinâmica, inovadora, que atua em um mercado muito competitivo. Trabalhou inicialmente em uma área que envolvia *expertises* de *marketing* e finanças. Após um ano neste emprego, seu contrato temporário de dois anos como professora encerrou e ela não buscou outra atividade docente. Trabalhou de dia e estudou à noite desde a graduação. Em seguida, lecionou também à noite. Estava exausta em conciliar a docência a um trabalho com muito envolvimento, que, muitas vezes, exige uma dedicação que vai além da jornada na empresa. Decidiu que era o momento de cuidar um pouco de si, fazer atividades de lazer, ginástica, casar, cuidar da casa. No entanto, se houvessem surgido novos convites para a docência, não sabe se não teria aceitado, pois acredita que “quanto mais a gente faz, mais a gente acha tempo”.

Ela voltou a atuar no planejamento financeiro nesta empresa após dois anos na função inicial, na área de *marketing*. Para Helena, as outras áreas financeiras são muito operacionais, específicas. Considera a área de planejamento interessante, porque é muito dinâmica, envolve informação, contato com outras áreas, além de ser bem analítica e estratégica, próxima às áreas decisivas do negócio.

Conforme Helena, o mestrado no exterior e a experiência de trabalho internacional influenciaram bastante suas colocações profissionais, no retorno ao Brasil. Em especial, na empresa em que trabalha hoje, uma empresa de ponta no setor de tecnologia, verifica que teve um reconhecimento grande por isso.

Sua maior preocupação no momento é sua gestação, a saúde da filha – está no sétimo mês de gravidez - além de coisas mais imediatas como a licença maternidade, o retorno ao trabalho. No futuro, deseja atingir um cargo de diretoria, mas almeja conseguir conciliar a família e a ascensão na carreira. Este é um desafio bem grande, mas é o seu objetivo.

As sínteses dos relatos de histórias de vida dos executivos contemplam experiências de vida únicas, formações acadêmicas e trajetórias profissionais distintas. Esta individualidade nas trajetórias dos sujeitos pesquisados pretende-se preservar nas análises de seus processos de aprendizagem, mantendo suas identidades singulares, já que, neste estudo, não há o intuito de estabelecer generalizações. No entanto, uma vez que as vidas destes profissionais transcorrem em uma mesma sociedade e que eles compartilham de aspectos culturais, sociais, históricos, políticos e econômicos comuns, observam-se pontos de aproximação entre os relatos de processos de aprendizagem vivenciados pelos gestores. São estes aspectos únicos,

bem como as convergências percebidas nos relatos das vivências destes gestores, portanto, que os próximos capítulos exploram, buscando ampliar a compreensão de seus processos de aprendizagem no contexto contemporâneo.

Realiza-se, assim, no capítulo seguinte, a análise dos processos de aprendizagem percebidos pelos gestores como os mais significativos ao longo das suas vidas e, no capítulo posterior, a análise das transformações no contexto contemporâneo e suas implicações nas aprendizagens gerenciais.

5 ANÁLISE DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVOS AO LONGO DA VIDA DOS GESTORES

Como propõe a discussão teórica realizada na seção 2.2, que aborda a articulação entre aprendizagem e desenvolvimento, os processos de aprendizagem percebidos como importantes, ao longo da vida dos gestores, serão analisados, no presente estudo, contemplando aspectos relacionados ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Primariamente, optou-se por apresentar a análise dos achados em campo, conforme fases de desenvolvimento, para conseguir organizar e lidar com uma massa de dados significativamente rica. Por questões de espaço, apenas algumas falas dos executivos foram pinçadas, as mais ilustrativas das análises realizadas.

Busca-se analisar os processos de aprendizagem sob as perspectivas teórica, psicológica, e sociocultural, principalmente, entendendo-as como complementares para a compreensão do fenômeno em estudo. Considera-se, neste capítulo, sobretudo, a perspectiva psicossocial, a qual enfoca eventos individuais ou em grupos de pessoas como marcas que moldam e direcionam vários aspectos da vida, do desenvolvimento e de aprendizagens. Estes eventos normalmente não estão conectados a faixas de idade específicas, embora alguns se relacionem mais à idade do que outros (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). Sob a perspectiva sociocultural, considera-se que expectativas sociais moldam os processos de desenvolvimento e que a sociedade define os papéis sociais desempenhados por adultos, bem como delimita um tempo ‘certo’ para que estes sejam assumidos (CLARK; CAFFARELLA, 1999).

Analisando-se as histórias de vida dos gestores pesquisados, um aspecto que se sobressai é que muito dos relatos de suas trajetórias estão centrados em realizações pessoais e em registros relacionais envolvendo, especialmente, família, estudos e trabalho. Dominicé (2006) observa que, embora mantenham muitos resquícios e evocações das ambições de gerações anteriores, os adultos refletem sobre sua vida mais em termos de realização pessoal hoje, construindo seus caminhos, que almejam ser felizes, de modo mais individual e menos coletivo. Em outra perspectiva, Bauman (2001) sugere que a incerteza do presente torna a ideia de ‘interesse comum’ obscura e sem valor prático, sendo uma poderosa força

individualizadora, um aspecto decorrente das transformações no contexto social, político, econômico, histórico e cultural ocorridas no mundo contemporâneo.

Outra faceta identificada, ao analisar as trajetórias de vida dos gestores pesquisados, é que diferentes processos de aprendizagem adquirem maior ou menor importância, de acordo com o momento de vida e o estágio de desenvolvimento na carreira, que cada profissional vivencia. Conforme Palacios (1995), entre os fatores relacionados aos processos de transformação ou de desenvolvimento de indivíduos, estão as etapas da vida em que o indivíduo encontra-se, compreendendo os planos pessoal, familiar e profissional.

Vivendo em uma mesma sociedade e, mais especificamente, na mesma cidade, percebe-se que os sujeitos pesquisados compartilham algumas expectativas sociais interiorizadas, tais como momentos 'normais' para estudar, casar, ter filhos ou progredir profissionalmente (HUBERMAN, 1992). Apresentam-se, assim, as análises dos processos de aprendizagem destacados pelos gestores como importantes ao longo das suas vidas, agrupados por períodos ou por eventos relatados que encontram semelhanças em suas trajetórias de vida e implicam processos de aprendizagem desencadeados ou decorrentes destes momentos. Mudanças no macrocontexto vivenciado pelos gestores influenciam suas trajetórias, seus desenvolvimentos pessoais e profissionais, bem como seus processos de aprendizagem. Para fins de organização da apresentação das análises, no entanto, os aspectos do macrocontexto são aprofundados em seção posterior.

5.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DESTACADOS NA INFÂNCIA

Dada a ênfase dos executivos a relatos das trajetórias de vida a partir da fase adulta e, em especial, no campo profissional, apresentam-se, nesta seção, os processos de aprendizagem que se destacam como expressivos na infância e na adolescência dos gestores. Eles estão agrupados e sintetizados, no Quadro 7, como processos de aprendizagem significativos na infância, conforme narrados pela maioria dos entrevistados.

Ressalta-se a importância da família nos aprendizados da infância, marcantes nas falas dos entrevistados, especialmente no que tange a valores. Em revisão de literatura sobre o

tema, Santos e Abrahim (2008) expressam que os valores pessoais podem ser compreendidos como guias de ações, escolhas e comportamentos na vida das pessoas, assim como em contextos específicos, como o trabalho.

PERÍODO DE VIDA	EVENTOS	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	APRENDIZADOS
INFÂNCIA		Observação de modelos familiares Educação familiar	Valores: comprometimento, responsabilidade, educação, trabalho, conquistas e desafios Padrões culturais Modelos
		Experiências: positivas e negativas Reflexão	O que fazer/ não fazer
	Mudanças de localidades	Experiência: vivências em outras culturas	Idioma Adaptação cultural

Quadro 7 – Processos de aprendizagem significativos na infância

Fonte: elaborado pela autora

5.1.1 Padrões culturais, modelos e valores familiares

Tal como observado nas análises realizadas a seguir, padrões culturais, modelos e valores familiares são assimilados pela criança na socialização primária de forma inconsciente, permanecendo incorporados a sua conduta quando adultos (MARTINS, 2007), aspectos destacados nas vivências e reflexões relatadas pelos pesquisados. Rokeach (1981) exprime que um valor pode ser internalizado tanto de modo consciente como inconsciente, considerando-o igualmente como um padrão ou critério para guiar ações.

Exemplificando estes aspectos, no trecho a seguir, Sofia reflete sobre o papel dos exemplos e da educação na assimilação de valores tais como comprometimento e responsabilidade, que traz com ela e pretende repassar aos filhos.

Eu me considero bem responsável, minhas irmãs também, então a gente vê que isso é uma coisa que vem de família. E eu tenho dois filhos, já pulando agora um pouco, de 10 anos, que é uma fase também bastante crítica dessa questão de educação, de começar a dar responsabilidade para as crianças e tudo mais. E é uma coisa que eu me questiono muito, até que ponto, isso é genético, ou é a educação, é coisa que a gente passa, por exemplos, da forma da gente ser [...] Na verdade eu cheguei à conclusão que tem as três coisas: tem um pouco da genética, mas é importante o exemplo, sem dúvida, e isso eu tive dos meus pais. [...] A minha mãe mesmo como dona de casa, dava o exemplo da pessoa comprometida, responsável e muito focada na nossa educação. E o do meu pai como uma pessoa, também, que dentro de suas dificuldades, uma pessoa que veio do interior, não tinha nada no início e conseguiu ter sua própria empresa, eu acho que o exemplo dele também foi bem importante.

Guilherme destaca entre os valores que adota até hoje a integridade e a valorização das pessoas no aspecto moral, do caráter e não apenas das questões materiais. Além destes aspectos, seu relato demonstra a valorização de desafios e conquistas, espelhados no modelo do pai, que sempre teve negócios:

Ele [pai] não chegou a concluir a faculdade de administração, só teve uma formação da vida, assim, muito na prática. Que eu acho que é super importante. Quando a gente não conhece, ver as pessoas atuando [referindo-se ao pai], acho que é uma das formas de aprendizado muito grande – até, uma das principais formas de aprendizado no trabalho é ver os outros atuando. Então, a questão de negociação, a questão de valorizar o que se tem, de valorizar as conquistas, valorizar os desafios. A questão de conquistar e de se trabalhar esse conquistar, acho que principalmente esses pontos.

O fato de ser filha única e de seus pais terem se separado quando tinha seis anos foram bastante marcantes na vida de Ana Niza. Seu pai foi muito ausente, assim, seu convívio deu-se basicamente com a família de sua mãe, na qual as mulheres são separadas, viúvas ou sempre mais fortes que os maridos, as trabalhadoras, aquelas que tiveram que ‘assumir as coisas’. Ela acredita ter ficado com este ‘estigma’, o que pode representar a interiorização de seu modelo familiar. A família de Ana Niza transmitiu a ela também a importância do trabalho, além da determinação, seriedade e honestidade.

Helena relatou o impacto positivo que a orientação recebida dos pais de levar a sério estudos e trabalho trouxe posteriormente em suas experiências de trabalho, valorizando-a profissionalmente. João demonstrou ter sido bastante significativo o aprendizado de cumprir com o que foi comprometido com outras pessoas, muito valorizado por sua família, aspecto que também o favoreceu a sua atuação profissional:

Muitos dos clientes que eu atendia na empresa “X” eu consegui fechar negócios na “Y” e aí a questão dos relacionamentos numa área comercial é muito importante [...] Confiança, acho que isso é o principal ingrediente dessa atividade é a confiança, a credibilidade [...] Porque a gente conhece eles, já nasceu aquele respeito, se estabelece essa confiança.

A valorização das ‘raízes’ familiares, sobretudo de traços culturais associados às descendências italianas e germânicas, em particular, aparece de modo recorrente nas narrativas dos entrevistados, uma identificação cultural muito frequente no Rio Grande do Sul, onde há inúmeras famílias originárias de imigrantes europeus. Sofia percebeu, em sua formação, alguns valores que ela denomina “uma coisa meio germânica”, tais como o cumprimento de horários. João associou também o aprendizado de princípios e valores tais como disciplina e religião, já mencionadas, aos modelos do pai e do avô, ressaltando as origens relativamente humildes dos avós, colonos italianos. Augusto relacionou à sua ascendência os laços familiares fortes e a religiosidade, além de um espírito de mudança, que acredita contribuir para o crescimento profissional, traços que se originaram dos avós, com os

quais seu pai imigrou da Itália. Vasco destacou que é “uma mistura de alemão, português, italiano e espanhol”, mas não conferiu a esta ‘mescla’ alguma aprendizagem específica.

A importância conferida à educação pelos pais é outra influência explicitada na maioria dos relatos. João disse ter aprendido com a família a valorizar os estudos, como um caminho para “buscar seu lugar ao sol”, para se “equipar em termos de conhecimentos e de condições pra poder disputar o mercado”. Percebe-se esta valorização ao longo de sua trajetória, assim como na maioria dos demais entrevistados, em um movimento de busca constante por novos patamares de educação formal, que faz com que se sintam capacitados para conquistar melhores posições profissionais e ascensão de classe social, representando a possibilidade de conseguir remuneração mais elevada e maior segurança. Helena e Sofia exprimiram igualmente esta preocupação por parte dos pais. Ana Niza, seguindo os modelos da mãe e das tias professoras, relatou ter sempre sido boa aluna. Os executivos do gênero masculino, no entanto, nem sempre foram bons alunos, sua dedicação aos estudos surgiu depois do período escolar, mais associada à capacitação e ao desenvolvimento profissional.

Percebe-se, assim, que muitos dos comportamentos e valores dos executivos entrevistados foram aprendidos na infância, com os modelos familiares. O processo de aprendizagem a partir da interação e observação de outros em um contexto social recebe destaque na abordagem da Aprendizagem Social (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999), que evidencia a natureza social e culturalmente situada do desenvolvimento cognitivo. Sob a ótica de autores sócio-construtivistas, visualiza-se a interação social como veículo para a transmissão dinâmica do conhecimento (BAQUERO; LIMÓN LUQUE, 2001).

5.1.2 Experiências: positivas e negativas

Os modelos familiares, no entanto, não conferiram determinismo às trajetórias de vida dos respondentes. Alguns gestores aprenderam também com suas experiências negativas na infância e agiram no sentido de tentar evitar sua reprodução. Conforme Huberman (1992), os indivíduos não são passivos, manipulados por forças internas ou externas, eles são capazes de observar, estudar, analisar e alterar situações.

Os conflitos e mudanças decorrentes da separação entre o pai e a mãe influenciaram muito a infância de Vasco. Refletindo sobre os aprendizados oriundos desta questão familiar, Vasco expressou:

Eu penso que isso me ajudou também pensar a minha vida [...] vida financeira, afetiva e tal, acho que isso influenciou bastante, assim. A gente tem que aprender com as coisas boas e com as coisas ruins e eu acho que eu aprendi bastante com os problemas e que eu aprendi bastante com as soluções. Acho que eu consegui evoluir bastante, com isso, assim.

As experiências, quer positivas quer negativas, constituem-se em ricos recursos para a aprendizagem. Um dos aspectos destacado pelos teóricos da aprendizagem experiencial é a possibilidade de avaliação de experiências de vida, tornando-as conscientes e produtivas, por meio da reflexão, a fim de desenvolver novas trajetórias (ANTONELLO, 2005).

Augusto relatou que o fato de ter sido levado, com apenas nove anos, a estudar em um seminário, em regime de internato, com regras e disciplina excessivamente rígidas, distanciando-o de sua família por um ano, o marcou como algo errado. Ele não deixaria isto acontecer a seus filhos, pois gerou muito desconforto, insatisfação e resistência. Em contrapartida, ele visualizou a faceta positiva desta passagem, do aprendizado não apenas moral, mas de vida, a valorização das pequenas coisas, a simplicidade, uma vida mais regrada. A infância com poucos recursos gerou também uma insatisfação e uma inquietude que o acompanharam desde pequeno, provocando o desafio de ter uma condição diferente quando adulto. As vivências da infância de Augusto geraram sentimentos que ele considera interessantes em termos de carreira, levando-o a um esforço muito grande para não passar pelas mesmas dificuldades da infância, buscando dispor de meios materiais que proporcionassem conforto para si e para sua família, conduzindo-o, assim como Vasco, a experimentar novos caminhos.

5.1.3 Mudanças de âmbito físico

Outro aspecto refletido nas falas dos entrevistados são aprendizagens originadas por mudanças de âmbito físico. Helena expressou que a vivência, dos dois aos seis anos, na Inglaterra, em função de um doutorado realizado pelos pais, trouxe a ela uma fluência no idioma inglês importante, pois sempre a diferenciou e auxiliou em sua carreira profissional.

Ana Niza relatou que as mudanças de cidade motivadas por transferências de trabalho de sua mãe propiciaram aprendizagens consideradas marcantes. Entre elas, aprendeu a conviver com outras crianças, a dominar um pouco seu gênio e a fazer amigos, aprendizados peculiares ao seu desenvolvimento pessoal e não aos dos demais entrevistados. Outro aprendizado relatado por Ana Niza foi a adaptação a aspectos culturais locais, comum a outros gestores em vivências em outras cidades e países. Exploram-se tais aspectos em capítulo posterior deste estudo.

Uma aprendizagem considerada também muito significativa por Ana Niza ocorreu na adolescência, ao retornar a Porto Alegre e defrontar-se com realidades que desconhecia, ao cursar o magistério. Os relatos da maioria dos gestores, no entanto, não explicitaram processos de aprendizagem marcantes em suas vidas na adolescência, período sobre o qual apenas narraram algumas de suas experiências escolares, já que seguiram o padrão ‘normal’ para os estudantes das classes médias e superiores, de concluírem o ensino médio e rumarem em direção a um curso de graduação.

5.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DESTACADOS NA VIDA ADULTA

Considera-se que a idade, por si só, não determina condutas psicológicas ou sociais (HUBERMAN, 1992), mas que eventos, relações e normatizações sociais, bem como mudanças contemporâneas no contexto, podem influenciar os processos de aprendizagem de adultos. A próxima seção, que compreende diferentes etapas de desenvolvimento pessoal e profissional, apresenta-se assim organizada a partir de eventos considerados marcantes em termos de processos de aprendizagem pelos gestores entrevistados.

5.2.1 A escolha por um curso de graduação e o exame vestibular

A saída da escola, bem como o fato de completar 18 anos de idade, significa, no Brasil, cruzar a fronteira da menoridade para a maioridade, inclusive em uma série de aspectos legais, assinalando um momento de transição. Por um lado, o ingresso em uma ‘nova etapa’ de vida, determinada social e culturalmente, representa maior autonomia e liberdade; por outro, representa também maior responsabilidade e a necessidade de busca de caminhos profissionais que possam levar à independência financeira, aspecto muito valorizado por todos os entrevistados. O principal evento destacado pelos entrevistados, os processos de aprendizagem e os aprendizados associados a este momento de transição estão sintetizados no Quadro 8.

PERÍODO DE VIDA	EVENTO	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	APRENDIZADOS
TRANSIÇÃO PARA VIDA ADULTA	Escolha do curso de graduação	Reflexão	Adaptar-se às possibilidades
		Ausentes	Necessidade de aprender durante o curso, mudança de curso ou redirecionamento profissional.

Quadro 8 – Processos de aprendizagem significativos no período de transição para a vida adulta

Fonte: elaborado pela autora

Um aspecto muito significativo para os entrevistados, relacionado ao início da vida adulta, é a necessidade de direcionamento profissional. A busca deste rumo é marcada pelo rito de passagem de aprovação no vestibular, característico do sistema de ensino brasileiro, e pelo consequente ingresso em uma faculdade. Esta trajetória, comum aos entrevistados, segue um padrão determinado pelas expectativas presentes no meio social a que este grupo pertence, embora a existência de diferenças na situação sócio-econômica de cada indivíduo influencie os caminhos traçados e seus processos de aprendizagem.

Em função dos poucos recursos de sua família, a reprovação no vestibular em uma universidade federal gratuita conduziu Augusto à mudança de rumo e à adaptação às possibilidades existentes:

[...] eu havia tentado uma faculdade de agronomia, que eu me identificava um pouco com a vida do interior, com a produção agrícola e tal, mas eu não fui feliz no vestibular e não consegui passar, aqui na UFRGS. E também não tinha condições de fazer cursinho e... decidi mudar de rumo. Foi então que...

pois bem, vamos fazer o que é possível. E o que era possível era uma faculdade de economia lá da região, em Bento Gonçalves. Fiz um ano e meio, acho que... três semestres e aí é que eu decidi ir a São Paulo buscar oportunidades. [...] Então, eu decidi continuar os meus estudos em São Paulo, porém mudando de Economia para Administração, até por comodidade, porque eu tinha que fazer recuperações e adaptações, lá em São Paulo.

A necessidade de sustentar-se na capital, uma vez que a mãe morava no interior, foi também decisiva na opção de Ana Niza por cursar Administração. Conforme ela expressou,

[...] na verdade, eu queria fazer Psicologia. [...] Só que, como eu tinha que pagar a minha faculdade, ou não pagar a faculdade, mas ter que trabalhar pra me virar - a faculdade de Psicologia da UFRGS, primeiro, era, na época que eu fiz a inscrição, uma vaga pra cada trinta e cinco pessoas. Eu não sei como é que está agora mas, na época, era bem concorrido. E tinha um senão que era, as aulas serem de dia. Ou seja, te impossibilita um pouco de trabalhar, se tu precisas. Aí eu pensei assim: o que, de repente, eu consigo fazer... que não me distancie tanto da Psicologia, né, e que de repente eu possa usar - mas eu nem imaginava que era, que existia Administração de Recursos Humanos, assim. Então, eu acabei fazendo a escolha, meio que... o que dava pra fazer. E que eu conseguia conciliar e fazer a faculdade, sem ter que pagar a faculdade, que eu não ia conseguir, então eu, eu acabei optando pela Administração.

Percebe-se, nas decisões tomadas por Augusto e Ana Niza, um processo de análise reflexiva (CUNLIFFE, 2004), em que a reflexão conduz a uma aprendizagem instrumental que permite mudanças de estratégias de ação sem que haja questionamento de valores.

Realizar um curso de graduação foi um caminho natural para os entrevistados, já que a educação formal obtida pelo bacharelado é um pré-requisito para projetar um futuro profissional promissor no Brasil, assim como em grande parte dos países ocidentais. A escolha do curso de graduação, entretanto, foi difícil para a maioria dos gestores entrevistados. Muitos não sabiam exatamente o que queriam cursar. Sofia optou por Engenharia Química, entre outros fatores, pelo desafio que o curso representava, tido como muito difícil, em sua época. Guilherme pensou em ser arquiteto, mas não via possibilidade de trabalho na área e escolheu Administração. Helena iniciou a faculdade de Direito, mas mudou depois para o curso de Economia. Entre os motivos para esta opção, além da influência dos pais para que escolhesse um curso 'tradicional', estavam as oportunidades de carreira que ele proporcionava. As perspectivas profissionais estavam também entre as razões de escolha do curso de Economia por Vasco, além do modelo representado pelo segundo marido da mãe, que é economista.

A opção pelos cursos de graduação realizados não foi, portanto, para a maioria dos gestores, fruto de conhecimentos aprofundados ou de experiências sobre as suas áreas de atuação, aliados a autoconhecimento, aprendizagens que possibilitariam uma escolha mais racional por uma faculdade ou área de atuação. Em alguns casos, a opção se deu entre oportunidades alternativas às primeiras escolhas dos entrevistados, dadas as restrições de acesso a estas. Os processos de aprendizagem ocorreram, assim, principalmente durante os

curso e, mais especificamente, a partir das primeiras experiências profissionais, tema tratado na subseção seguinte.

5.2.2 As primeiras experiências profissionais

Percebe-se, no decorrer desta subseção, que a carreira em gestão não foi premeditada pela maioria dos gestores entrevistados. Este rumo parece ter se dado, muitas vezes, ao acaso, motivado pela busca de bons rendimentos e por oportunidades surgidas a partir de suas primeiras experiências profissionais. Os processos de aprendizagem e principais aprendizados obtidos nestas vivências encontram-se sintetizados no Quadro 9.

PERÍODO DE VIDA	EVENTO	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	APRENDIZADOS
ADULTA: Primeiras experiências profissionais	Vivências profissionais	Experiência Informais Incidentais <i>Coaching/mentoring:</i> profissional, pessoal Experientiar	Postura, convívio, valores Conhecimentos: realização de tarefas operacionais Visão organizacional

Quadro 9 – Processos de aprendizagem significativos envolvendo as primeiras experiências profissionais
Fonte: elaborado pela autora

A noção de carreira surge com a sociedade capitalista liberal, embasada em ideias de igualdade, liberdade de êxito individual e progresso econômico e social, podendo ser conceituada como “um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão” (CHANLAT, 1995, p. 69). Adotado este entendimento sobre a noção de carreira, discorre-se a respeito dos primeiros passos dados pelos executivos, neste sentido, e dos processos de aprendizagem envolvidos nesta caminhada.

Augusto, em busca de oportunidades profissionais, em São Paulo, teve a possibilidade de assumir um negócio ligado a vinhos, produto sobre o qual já detinha algum conhecimento, em decorrência de aprendizado obtido em um curso técnico de enologia realizado no interior gaúcho. Por não ter dinheiro, ele pagou as mercadorias com seus serviços e o negócio prosperou. Entretanto, ele queria continuar estudando e ascender na carreira profissional,

motivado, em parte, pelo desafio de mostrar a seus colegas de faculdade, que trabalhavam em grandes empresas, que teria sucesso. Assim, deixou o negócio para seus familiares, após um ano e meio, indo trabalhar como auxiliar de escrita fiscal em uma empresa nacional.

Um aprendizado adquirido no âmbito formal (sobre vinhos), portanto, favoreceu a obtenção de uma oportunidade profissional a qual lhe propiciou desenvolver-se como empreendedor e sustentar-se, de modo a perseguir seu desejo de continuar estudando e de trabalhar em uma grande empresa, levando-o a novos aprendizados. Visualiza-se a interligação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento, neste caso, no âmbito profissional, aspecto salientado por Danis e Solar (2001). Nota-se ainda a importância da imagem do sucesso profissional atrelado a uma grande empresa, uma construção social que conferia *status* aos executivos no ambiente acadêmico.

Para se sustentar, Ana Niza buscou trabalho em um banco privado, pois, na época, o setor bancário empregava bastante e não exigia experiência prévia. Neste banco, aprendeu a valorizar o bom atendimento aos clientes. Uma carta recebida de um cliente elogiando seu atendimento representou reconhecimento importante para o seu trabalho. Esta assimilação e identificação com os valores expressos pela cultura da organização demonstram a íntima relação da aprendizagem com o contexto social, simbólico e material em que ela ocorre (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Ela creditou a esta experiência a aprendizagem de postura profissional, de convívio e do que fazer ou não fazer, especialmente em situações relacionadas à questão de gênero, como a relatada: “Tinha um gerente lá que fazia umas festas para uns clientes e convidava as moças do banco. E aí pintavam aquelas situações, assim, sabe? Então, tudo isso acontece. Então, tu começa [riso] também a ver, aprender o que fazer e o que não fazer, né, do que participar e do que não participar”.

Visualiza-se, nos primeiros empregos dos pesquisados, a forte presença de processos de aprendizagem de caráter informal, não estruturados, assim como aprendizagens incidentais (MARSICK; WATKINS, 2001; MARSICK, 2006). No caso de Ana Niza, por exemplo, quando ela relatou ter aprendido como não fazer determinadas coisas, ela vivenciou um processo de aprendizagem incidental, resultando em uma aprendizagem não intencional.

O estágio aparece como uma das principais alternativas para o aprendizado de atividades relacionadas à profissão. João morava com os pais, em função disto, pôde realizar dois ou três estágios não remunerados no início da faculdade, buscando inserção no mercado de trabalho que, na época, entre 88 e 89, já estava bastante saturado na área de comunicação. Depois disto, relatou que teve alguns pequenos trabalhos. Apenas no final da faculdade

conseguiu seu primeiro emprego em uma seguradora, como assistente administrativo, exercendo atividades bem operacionais na área de *marketing*.

Nesta fase, os profissionais ainda estão em busca de um caminho a seguir, como expressa o relato de Guilherme, comentando sobre a experiência em seu primeiro estágio:

Foi uma experiência importante para ter uma realidade, assim, mas, olhando para trás, só como experiência, assim. Eu era bem infeliz naquilo... E eu tinha, continuava com as inseguranças, assim, de futuro, de realização profissional, de carreira, sem saber, assim, muito preocupado com a quantidade de pessoas fazendo a mesma coisa que eu na faculdade, e de que forma eu me diferenciaria e, ao mesmo tempo, seria, poderia ter sucesso por me diferenciar e seria também realizado, né, pessoal e profissionalmente.

Esta necessidade de se diferenciar, ilustrada pela fala de Guilherme, uma pressão característica do contexto organizacional contemporâneo, é explorada na próxima seção, que analisa especificamente as implicações destas questões nas aprendizagens dos gestores.

No primeiro estágio realizado por Ana Niza, a pessoa que a admitiu foi demitida e ela assumiu seu lugar, uma posição na área de RH em uma indústria têxtil. O novo gerente compreendeu que ela não conhecia nada da área e atuou como seu *coaching*, termo que representa usualmente o auxílio de uma pessoa para facilitar a aprendizagem, a *performance* e o desenvolvimento de gestores (GRAY, 2006).

[...] eu me lembro que o primeiro processo de seleção que eu fiz foi pra uma vaga de comprador. Que não é uma vaga fácil [...] E a primeira entrevista ele fez, ele conduziu, né? E eu junto ouvindo o processo todo e tal. Aí na segunda ele já me disse assim: bom, agora na segunda tu vai fazer e eu vou ouvir. Eu disse: mas como? Não, agora tu vai fazer eu vou ouvir. Então, eu fiz a segunda. Claro, errei um monte de coisas, gaguejei e tal, ba, ba. E na terceira, também [risos] eu fiz, daí fui um pouquinho melhor.

Este gestor, hoje consultor, é o seu 'guru' até hoje, a pessoa a quem recorre quando tem que tomar decisões profissionais. Vasco contou com o segundo marido de sua mãe para discutir assuntos de carreira nesta fase, pessoa a quem busca ainda atualmente.

A maioria dos aprendizados relatados pelos entrevistados em suas vivências nas primeiras experiências de trabalho se deu por conta própria, de modo autogerido, destacando-se a importância dos aprendizados adquiridos sem nenhum treinamento formal, dando-se, pois, informalmente, no dia-a-dia, aspecto comum às demais etapas das carreiras dos executivos entrevistados e destacado também em outros estudos brasileiros (POSSAMAI, 2005; GOTTWALD, 2001; BITENCOURT, 2001).

A natureza prática do aprendizado salienta-se como uma das características da aprendizagem de adultos assinaladas por Cranton (2006), ela ocorre mediante a interação entre indivíduo e meio ambiente, um processo que envolve experiências concretas, ação e

reflexão, no qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência (ANTONELLO, 2005; KOLB; BOYATZIS, 1999).

A fala de João, a respeito do seu primeiro emprego, após a realização de estágios profissionais, exemplifica algumas das críticas ao ensino da graduação, quanto ao distanciamento existente entre o conhecimento teórico adquirido e as habilidades necessárias para a execução, com eficácia, das funções gerenciais (ANTONELLO, 2006):

[...] na graduação, a gente não entende, né, a complexidade de uma estrutura empresarial, assim, os setores, os departamentos, né? Na verdade, bem próximo do final da faculdade é que a gente entendia como é que os veículos se mantinham, que a publicidade, no caso, que eu tava estudando, era o que financiava toda a operação de um veículo de comunicação. Então, eu sinto falhas, assim, gigantescas na graduação que eu fiz. Pelo menos o meu curso, né? Então, ali, na prática, a gente teve oportunidade de realmente entender, de forma bem sistêmica, né, todas as áreas, todas as funções, ter noção de processo, ter uma noção de indicador, de meta.

Embora João tenha questionado se a falta de visão sistêmica era uma limitação do seu curso, Guilherme, que cursou Administração, expressou um pensamento semelhante sobre a fragmentação do ensino na graduação, que dificulta uma visão da organização como um todo, crítica levantada por vários autores brasileiros que enfocam o ensino em Administração, identificada em estudo realizado por Closs, Aramburú e Antunes (2006).

Hrimech (2001) explora a noção de especialização profissional, como um *savoir-faire* particular adquirido pela prática ou experiência, específica a um determinado campo de domínio. No campo da gestão, as regras de base que orientam o especialista não são explícitas e esta noção não pode ser utilizada de modo indiscriminado. Entende-se, no entanto, ser possível apropriar a noção do autor de que profissionais principiantes, em diferentes áreas de atuação, diferem de mais experientes quanto aos tipos de saberes, sua organização e integração, formas de raciocínio e tomada de decisão, bem como na abordagem de resolução de problemas. Em principiantes, conforme Hrimech (2001), o saber é frequentemente fragmentado e pouco integrado, aspecto observado entre os gestores nos relatos dos conhecimentos obtidos em suas primeiras experiências profissionais, embora suas diferentes vivências e papéis assumidos nas organizações.

Outro aspecto observado entre os entrevistados é que o curso de graduação nem sempre é concluído no período regular, por motivos voluntários ou involuntários. Vasco trancou um semestre da faculdade para viajar e estudar inglês no exterior, experiência que considerou muito importante. Sofia e Ana Niza relataram terem atrasado um pouco o curso por trabalharem simultaneamente à sua realização. As três gestoras pesquisadas destacaram que este período foi bastante ‘puxado’, conciliando trabalhos de turno integral com a

faculdade. Esta tentativa de conciliar trabalho e estudo, aliada ao casamento, no caso de Sofia, ocasionou sua reprovação em uma disciplina, o que foi para ela um ‘trauma’, pois, estando prestes a se formar, fez com que sentisse uma grande frustração.

Percebe-se que os entrevistados acolhem as oportunidades profissionais que o mercado disponibiliza, seja para sustentar-se, para adquirir alguma experiência de trabalho, seja para entender melhor sua profissão, não havendo muitas possibilidades de fazer escolhas no início da carreira.

Verifica-se que o início da vida profissional dos entrevistados, quer em estágios, quer em empregos bastante operacionais, ocorreu entre os primeiros semestres e o meio do curso de graduação. O foco dos processos de aprendizagem, neste momento, está, principalmente, na busca de conhecimentos técnicos, envolvendo o domínio de aprendizagens instrumentais (MEZIROW, 1981; CRANTON, 2006), que ocorrem a partir da realização, no trabalho, de tarefas operacionais no dia-a-dia, de modo bastante informal e não estruturado. Aprendizagens adquiridas de modo formal, nos cursos de graduação, são pouco valorizadas em suas falas. Aprendizagens do domínio de conhecimento comunicativo, que englobam as interações interpessoais (MEZIROW, 1981), são também observadas, de modo informal, mas especialmente de forma incidental, como um subproduto, muitas vezes tácito ou inconsciente, tanto da realização de tarefas como da interação interpessoal, de experimentações ou da aprendizagem formal (MARSICK; WATKINS, 2001; MARSICK, 2006). Estas aprendizagens demandam grande dispêndio de energia por parte dos sujeitos.

Huberman (1992, p. 37) identifica ‘maxiciclos’ que permeiam a carreira tanto de indivíduos diferentes, exercendo uma mesma profissão, como a de pessoas exercendo distintas carreiras. Os relatos das primeiras experiências profissionais dos gestores encontram semelhança a aspectos que Huberman (1992) cita em um ciclo que denomina ‘exploração’, consistindo-se uma opção provisória, uma primeira investigação da profissão, quando os indivíduos experimentam um ou mais papéis, aspectos observados nos relatos dos gestores pesquisados. Percebe-se, neste processo ‘exploratório’ inicial dos entrevistados, motivações pessoais e influências do contexto familiar e sócio-econômico de cada entrevistado, bem como do mercado de trabalho na época em que iniciaram suas atividades profissionais. Novos movimentos ‘exploratórios’, no entanto, são observadas no decorrer de suas trajetórias, a partir de mudanças de atividades e setores de atuação, retratados posteriormente.

5.2.3. Desenvolvimento e vivência profissional

As primeiras experiências consideradas significativas em termos profissionais pelos entrevistados ocorreram próximas ao final do curso de graduação, mais frequentemente, após a conclusão do curso. Observa-se que nenhum dos entrevistados ‘sonhou’ com áreas de atuação específicas, estas foram se constituindo a partir das experiências adquiridas em suas primeiras atividades profissionais, cujas bases propiciaram novas colocações, motivadas pela busca de possibilidades de crescimento profissional e de maiores ganhos financeiros.

Os gestores trilharam diferentes caminhos de desenvolvimento profissional, permeados por processos de aprendizagem, alguns específicos ao contexto individual de cada profissional, outros semelhantes em algumas situações e vivências (eventos, no Quadro 10), explorados nesta seção. Analisam-se estes aspectos, sintetizados no Quadro 10, ilustrando-os com trechos de narrativas dos gestores, organizados em subseções a fim de facilitar sua compreensão.

5.2.3.1 A busca de especialização profissional e o retorno aos estudos

Em busca por desenvolvimento de carreira, percebe-se a procura, entre os gestores, por grandes empresas, que acenam com possibilidades de crescimento profissional e melhores remunerações. Com este mesmo propósito, visualiza-se também a realização de novos investimentos em educação formal, motivados, nesta etapa profissional, pela necessidade de desenvolverem uma área de *expertise* e preencherem lacunas deixadas pelos cursos de graduação. Além destes fatores, encontra-se a procura por diferenciação profissional, fazendo com que o aprendizado torne-se, neste momento, mais automotivado e voluntário do que anteriormente, aspectos explorados a seguir.

PERÍODO DE VIDA	EVENTOS	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	APRENDIZADOS
ADULTA: Desenvolvimento e vivência profissional	Busca de especialização profissional e retorno aos estudos (mestrado; especialização; outra graduação)	- Autodirecionamento (necessidade de aprender para executar funções; se diferenciar); - Informais; - Incidentais.	- Conhecimentos teóricos aprofundados (mestrado); - Conhecimentos instrumentais para aplicar no trabalho (especialização, 2ª graduação); - Conhecimentos específicos; adquiridos na empresa; dicas de colegas
	Realização de um MBA	- Leitura - Realização da dissertação, pesquisa - Interação com colegas e professores - Convívio com diversidade	- Percepção da subjetividade - Visão sistêmica - Conhecimentos aplicáveis, em áreas específicas - Importância do <i>network</i> ; - Idioma, conhecimento de outras culturas (no exterior)
	Atuação como professor	- Leituras, estudo - Relação de estudos com experiências - Interação com alunos e outros professores - Reflexão - Autodirecionamento	- <i>Insights</i> sobre prática profissional - Preparo de aulas, formas de atuar em sala de aula - Conhecimentos - Falar em público
	Empresa como escola: cultura, modelos, o que e como aprender	- Informal: assimilação da cultura organizacional - Observação de modelos	- Valores
		- Formal: treinamentos na empresa; cursos financiados pela empresa - Informal: gestores, pares	- Modelos de gestão - Conhecimentos e habilidades
		- Processo de avaliação: planos de desenvolvimento	- Autoconhecimento - Necessidades de aprendizagens
	Novos papéis, responsabilidades, projetos e desafios	- Interagir com pessoas - Reflexão-na-ação - Análise reflexiva - Participação em projetos - Transferência de <i>expertises</i> - Expondo-se - Praticando	- Postura, convívio - Proposição de melhorias - Ter que surpreender - Complexidade da gestão, responsabilidade do gestor, visão generalista - Empatia, habilidades de relacionamento
	Reflexão sobre dificuldades e frustrações	- Reflexão/Análise reflexiva	- Priorização de coisas - Readequar expectativas - Prever novas situações - Percepção de aspectos intangíveis
Experiência profissional: “tempo de janela”	- Experiencial - Reflexividade	- Integração de saberes - Enfrentar situações com mais facilidade - Interação com pessoas - Capacitação para atuar em sua área profissional - Conhecimento de uma prática	

Quadro 10 – Processos de aprendizagem significativos envolvendo desenvolvimento e vivência profissional

Fonte: elaborado pela autora

PERÍODO DE VIDA	EVENTOS	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	APRENDIZADOS
ADULTA: Desenvolvimento e vivência profissional	Integrando a subjetividade: além da racionalidade	- Reflexão - Integrando intuição - Integrando a emoção	- Compreensão de situações envolvendo emoções - Visão da desconsideração das pessoas pelas empresas - Como lidar com pessoas
	Filhos e viagens: mudanças de esquemas de significados.	- Mudanças de esquemas de significado: psicológicas; Sociolinguísticas	- Descentração, novas prioridades, conciliação do tempo com outros papéis, responsabilidade - Compreensão de culturas, de valores, novas perspectivas

Quadro 10 – Processos de aprendizagem significativos envolvendo desenvolvimento e vivência profissional

Fonte: elaborado pela autora

Após dois anos trabalhando como auditor júnior em seu primeiro emprego, Augusto foi atraído, através um anúncio que o ‘encantou’, para atuar em um grupo empresarial muito forte, muito estruturado. Lá trabalhou por dez anos, alcançando o cargo de gerência de auditoria. Por atuar nesta área, fez mais um curso de graduação em Ciências Contábeis, a fim de complementar sua formação. Tal como Augusto, os demais gestores, que ingressaram no mercado de trabalho entre os anos 80 e o fim dos anos 90, alvejaram grandes empresas e multinacionais para o desenvolvimento de suas carreiras. Vasco trabalhou em uma planta piloto de uma indústria de cigarros, “uma empresa mundial, com muitas possibilidades, inclusive de ir para o exterior”. Helena trabalhou por três anos na área de planejamento financeiro de uma empresa de telecomunicações.

Ambos os gestores realizaram, logo após a formatura, cursos de mestrado. O gestor de Vasco, na época, disse a ele: “faz logo, não perde teu tempo, depois tu vai querer fazer e aí tu vai ter filho, tu vai ter não sei o quê e vai ficar cada vez mais difícil”, salientando vantagens que sua juventude oferecia para realizar o curso. Entre um mestrado acadêmico e um profissional, em Economia, optou pelo último, porque não queria abrir mão de seus rendimentos nem perder um tempo que considerava importante para a sua carreira:

[...] depois que a gente começa a ganhar o seu dinheiro, é difícil abrir mão disso [...] eu teria de abrir mão de algumas coisa e tal. E também da questão do desenvolvimento da carreira, por que a ideia daí, seria, agora tenho que sair do trabalho e me dedicar ao mestrado acadêmico, de fato. E aí seria, sei lá, um ano e meio, dois anos, talvez, fora do mercado de trabalho e eu entendi que daí eu ia perder um tempo importante para a minha carreira.

O mestrado profissional, entretanto, foi um pouco decepcionante para Vasco, pois houve nivelamento com profissionais egressos de outras áreas e alguns conteúdos ele já havia estudado na graduação. Para compensar esta superficialidade, ele pediu a professores que indicassem livros e materiais do mestrado acadêmico, para que estudasse de modo mais

aprofundado. Merriam e Caffarella (1999) assinalam a necessidade de prontidão psicológica para empreender um processo de aprendizagem autodirecionado, aspecto observado na atitude tomada por Vasco.

Helena, logo após concluir a graduação, deixou seu emprego para realizar, em Londres, um mestrado acadêmico em Finanças Internacionais. Sua cidadania britânica permitiu um auxílio de custos durante a realização do curso, mesmo assim, teve que realizá-lo em dois anos para poder trabalhar e sustentar-se. Seu primeiro desafio no curso foi a ‘tradução’ para o inglês de termos técnicos aprendidos em Português. Outro foi vivenciar nova cultura acadêmica, na qual os professores exigiam muita autonomia dos alunos. Ela teve que buscar diversos livros, autores, abordagens, desenvolvendo uma visão crítica dos conteúdos. Segundo Helena, esta forma didática demanda mais esforço e horas de estudo, mas favorece a aprendizagem, ao contrário do recebimento de conteúdos ‘mastigados’, que tornam o aprendizado mais superficial.

Sofia também retornou aos estudos logo após concluir sua graduação, realizando um curso de especialização desenvolvido por empresas do setor em que atuava, o que lhe propiciou uma boa colocação profissional em sua área. Os demais gestores pesquisados recorreram a cursos de especialização em diferentes instituições de ensino que os auxiliaram em seu processo de capacitação profissional, nos primeiros anos de trabalho.

Formado em Comunicação e atuando na área de *marketing*, em atividades bem operacionais, João fez um curso de pós-graduação nesta área, o qual, além de proporcionar conhecimentos, representou para ele a possibilidade de se lançar no mercado em busca de melhores oportunidades. Ana Niza teve poucas disciplinas em Recursos Humanos no curso de Administração, além disso as considerou ‘muito fracas’. Por isto, fez um curso de pós-graduação logo no início de sua atuação profissional nesta área. O curso, bastante instrumental, serviu ‘como uma luva’ para a sua função, pois aprendeu várias atividades que teve que desenvolver em seu primeiro emprego como estagiária, tais como avaliação de desempenho e diagnóstico organizacional.

Guilherme buscou programas de *trainee* em grandes empresas por acreditar que eles colocam os profissionais em posição de destaque nas empresas, propiciando possibilidades de crescimento na carreira. Ingressando na área de Finanças de um grupo empresarial do setor de Comunicação, decidiu cursar um pós-graduação nesta área sobre a qual, segundo ele, “não sabia nada”. No curso, diz ter estudado bastante para aprender, por prazer e por necessidade, a fim de se diferenciar em sua profissão.

Nestas situações, percebe-se que os gestores assumiram maior responsabilidade primária pelo planejamento, condução e avaliação do próprio aprendizado. Aprendizagens de caráter autodirigido (KNOWLES, 1975) e voluntário, como as relatadas, destacam-se na literatura, como características à aprendizagem de adultos (MERRIAM, 1987; CRANTON, 2006).

Ressalta-se, nos casos exemplificados, a concentração de esforços em busca de conhecimentos de caráter instrumental, através da realização de cursos de pós-graduação. Os aprendizados, neste momento, ocorreram motivados, principalmente, pelo desejo e pela necessidade de aprender para capacitarem-se e desenvolverem-se profissionalmente. Nesta busca, confrontam-se com situações que trazem uma série de outras aprendizagens, desde as de caráter incidental, obtidas de forma inconsciente, até as transformadoras. Estas estão retratadas em seção que aborda, especificamente, os processos de aprendizagem que envolveram reflexão crítica sobre pressupostos relatados pelos gestores.

Especialmente após concluírem seus cursos de pós-graduação e começarem a atuar em uma área específica, os gestores entrevistados buscaram, em suas trajetórias, crescimento profissional e condições de trabalho satisfatórias, procurando assumir cargos com maior responsabilidade, prestígio e remuneração. Embora com este objetivo central comum, as vias utilizadas pelos gestores para atingirem seus propósitos foram bastante diversas e muito influenciadas pelo setor de atuação de cada entrevistado; pelo contexto social, político e econômico vivenciado; por motivações pessoais distintas; por oportunidades e barreiras que surgiram no caminho de desenvolvimento profissional de cada um dos gestores pesquisados. Note-se que a busca pela manutenção de suas atividades profissionais, bem como pelo desenvolvimento e crescimento profissional, é contínua nas carreiras dos entrevistados, reforçando a noção da necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

5.2.3.2 A realização de um MBA

A maioria dos gestores entrevistados neste estudo partiu para a realização de um MBA (*Master in Business Administration* – voltados para a educação gerencial), quando já possuíam experiências de trabalho sólidas e um crescimento profissional que os colocava em posições de serem financiados por suas empresas ou de poderem arcar com o pagamento

destes cursos, considerados caros pelos executivos. Entre as motivações comuns, estão o desejo de qualificação e o reconhecimento institucionalizado no meio empresarial que estes cursos propiciam, além de perspectivas de maiores remunerações e de crescimento profissional. Estas motivações corroboram a visão de Wood Jr. e Paes de Paula (2004) de que, na busca para a colocação profissional, os programas de MBA são apresentados como uma via para um mundo globalizado e com muitas oportunidades para os mais qualificados.

Ana Niza relata ter tido grande aprendizado no mestrado, especialmente na realização da dissertação, quando teve que estudar, ler, aprofundar, entender, desenvolver capacidade de análise e crítica, além de objetividade, o que exigiu muita disciplina e persistência. Sua orientadora era muito exigente, então reescreveu várias vezes a dissertação e teve que abrir mão de várias coisas da vida pessoal. As aulas do mestrado, no entanto, eram semelhantes às de cursos de pós-graduação. Alguns colegas agregavam bastante na troca de ideias, nos debates; outros, em sua opinião, estavam lá por lazer. O ganho, para ela, está no que os professores trazem de experiência acadêmica e no que a prática dos alunos traz, corroborando a importância dada por Mintzberg (2006) à experiência profissional dos alunos para um curso de MBA, o que torna os debates mais ricos.

A valorização dada à realização da dissertação no mestrado executivo é também ressaltada por Sofia e Augusto, ex-colegas de Ana Niza e João, em uma instituição de ensino federal. Os subprodutos da dissertação - um serviço que comercializa em sua empresa, no caso de Sofia, e um livro sobre *turnaround* empresarial, que Augusto pretende publicar - são especialmente valorizados por ambos.

Augusto expressa que hoje aprende através de muita percepção e pesquisa. Uma fala de um professor, nesse sentido, marcou-o de modo especial no mestrado:

Não lembro quem deles disse, que em gestão não existe o certo e nem o errado, existem referências. Isso foi talvez algo, assim que, pra mim, divisor de águas. Realmente, o que é certo em gestão e o que é errado em gestão? Então, existem referências... Então vamos, vamos buscar referências, vamos ver o que deu certo em uma outra empresa, em uma outra realidade, em um outro mercado. Vamos tentar adaptar, vamos fazer um *benchmarking* disso, com humildade, copiar o que é bom, rejeitar o que é ruim, então... é... por aí que eu circulo.

É possível ainda analisar, a partir dos relatos de João, outras facetas das aprendizagens proporcionadas pela educação formal, com a realização de um curso de mestrado profissional.

[...] acho que essa leitura sobre os episódios, as situações que estão acontecendo ou que aconteceram, o mestrado nos ajuda muito. [...] serviu, além da questão da gente ter uma noção dessas competências voláteis, da gente perceber nas entrelinhas, entre documentos que circulam, entre decisões que são tomadas, a gente fazer uma leitura informal dos fatos que a gente consegue captar, a questão de unir todas as facetas da administração. [...] eu consigo me colocar melhor hoje no lugar de um gestor de

recursos humanos, no lugar de um gestor da produção, do cara operacional, no lugar de alguém de finanças [...] Se descortina assim uma visão sistêmica de verdade...

O estudo de outras áreas da Administração foi também proveitoso no MBA realizado por Vasco, em uma instituição de renome no Brasil. Neste MBA empresarial, ele estudou *Marketing*, Logística e outras disciplinas que, na faculdade de Economia e em sua vida profissional, não tinha visto. Elas o auxiliaram no momento em que teve que assumir a gestão de uma área de Planejamento e *Marketing*, na qual nunca havia atuado. Vasco considera o MBA, por ele realizado, importante também em termos de currículo profissional, pelo reconhecimento proporcionado por um dos melhores cursos de MBA do Brasil.

Vasco ressalta ainda a interação com pessoas de empresas muito grandes, multinacionais - o *network* desenvolvido - além dos aprendizados com os professores. Os relacionamentos desenvolvidos no MBA foram importantes também para João, proporcionando a ele duas oportunidades profissionais e a possibilidade de aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos, na prática, ao trabalhar na empresa familiar de um ex-colega de curso. Ele acredita que a base teórica adquirida no mestrado auxiliou a ele e ao ex-colega no desenvolvimento do projeto realizado para esta empresa familiar, que recebeu a distinção do prêmio 'Top de Marketing'.

Para Guilherme, o MBA realizado no exterior era parte de seu projeto de vida, não apenas pelo inglês e pelos conteúdos do curso, mas pela experiência de viver fora do país, considerada importante para a sua formação, além de representar uma 'estampa' importante em seu currículo. Por ser administrador, algumas das disciplinas do curso não trouxeram novidades para ele, assim, optou por fazer disciplinas eletivas do curso. Entre elas, uma sobre *valuation*, que o diferencia, na empresa em que atua, como especialista no tema. Entre os métodos utilizados pelo curso, acredita que o uso de estudos de caso favorece a aprendizagem de algumas disciplinas. Outro aspecto que percebeu, ao final do curso, foi a importância dada ao *network*, algo que hoje considera muito relevante. O MBA no exterior representou um reconhecimento importante para Guilherme, expresso, em seu retorno, pela fala de um executivo contratado para atuar na cúpula da organização: "quero te conhecer e imagino que tu sejas um talento da empresa, porque a empresa investiu no MBA em ti".

Os aprendizados adquiridos no MBA, como evidencia igualmente o estudo de Antonello (2004), envolvem processos de aprendizagem formais e informais, não havendo uma fronteira entre estes processos que ocorrem de forma interligada.

5.2.3.3 Atuação como professor

Embora apenas dois dos gestores entrevistados tenham atuado como professores - João e Helena - ambos destacam esta experiência como uma das mais significativas em termos de aprendizagem, aspecto corroborado em estudo realizado por Cortese (2005). João destaca o momento de análise reflexiva (CUNLIFFE, 2004) que lhe foi proporcionado ao desenvolver uma disciplina que tratava sobre ambiente de negócios, quando pôde estudar cenários e fazer relações com uma experiência de trabalho frustrante anterior, visualizando possibilidades que poderia ter pensado para realizar algumas coisas de outro modo, um momento de avaliação que foi muito interessante para ele. Segundo João, “quem ensina, aprende duas vezes”, pois

[...] a gente está revisitando aquele assunto e muitas vezes a gente também lembra de coisas que estavam esquecidas, ou pouco destacadas na memória presente. Então a gente está aprendendo ou, reaprendendo, novas formas de abordar. E até mesmo dentro de algo que já se sabia, se liga com acontecimentos presentes, que te dão um insight diferente, para concluir, para abordar e interagir com aquele grupo de alunos.

Ele ressalta também a importância de estar em contato com outros professores e o acesso à literatura atualizada como fontes de aprendizagem, bem como a possibilidade que a carreira docente oferece de complementação de renda e de alternativa de continuidade de carreira futura. Assim como João, Helena considera que a experiência de atuar como professora foi muito valiosa para ela, destacando os aprendizados obtidos ao preparar aulas e ao interagir com os alunos, além do aprendizado de falar em público:

[...] foi uma experiência incrível, assim, dar aula para alunos da graduação, o próprio falar em público, a preparação da aula, a interação com os alunos e a gente aprende muito. Dando aulas, a gente aprende muito, assim, né? Os alunos sempre trazem alguma coisa, uma pergunta e tal, então, foi uma experiência assim bem interessante.

Como atestam João e Helena, uma série de aprendizados é oportunizada na atuação como professor. Entre eles, destaca-se o encontro com a diversidade propiciado pela interação com os alunos e com questões imprevistas, o que favorece o processo de aprendizagem reflexivo (CUNLIFFE, 2004; CORTESE, 2005). Além deste aspecto, um processo de autodesenvolvimento se dá na busca constante por novos conhecimentos e novas formas de atuar em sala de aula.

5.2.3.4 A empresa como escola: cultura, modelos, o que e como aprender

Ana Niza, assim como João e Guilherme explicitaram em seus relatos, considera uma segunda escola sua experiência profissional em uma empresa de grande porte, com estrutura, ferramentas e processos muito modernos. A relevância dos modelos de gestão e ferramentas aprendidos nestas organizações, seja de modo formal, em treinamentos, ou informal, com lideranças, pares e nas vivências do dia-a-dia, foi enfatizada pelos gestores entrevistados. João expressou que a reaplicação de seus conhecimentos adquiridos nestas organizações foi muito valorizada em empresas de pequeno porte, menos estruturadas. Sofia, de modo similar, relatou que, ao montar seu próprio negócio, transferiu muito do que havia aprendido na experiência profissional em uma empresa considerada referência em seu setor de atuação.

Os gestores destacaram que muitos destes aprendizados foram adquiridos informalmente com colegas e chefes. João procurou seguir exemplos de atitudes e técnicas aplicadas por gestores e professores admirados que o influenciam ainda hoje. Augusto diz também ter aprendido muito com alguns chefes. Entre eles, relatou ter se espelhado em um diretor superintendente:

Ele não era exatamente um profissional brilhante em termos de conhecimentos ou de técnicas, mas ele tinha uma postura adequada, ele era conciliador, ele tinha valores muito importantes, que eu procurei me espelhar. Ele valorizava, por exemplo, muito, a questão da formação da equipe. Então, ele me influenciou bastante neste sentido.

Um aprendizado que Augusto destacou como essencial para a sua vida profissional foi o sistema de trabalho por metas, aplicado por um executivo da segunda empresa em que trabalhou, um empreendedor que comanda hoje um dos maiores grupos do país. Guilherme salientou o aprendizado da gestão por processos, implementada por um alto executivo do grupo empresarial em que trabalha.

Um modelo aprendido por João em um programa de treinamento realizado na primeira empresa multinacional em que trabalhou, o marcou de modo especial, o modelo do ciclo documental:

Aquela função dos dados, que se transformam em informação, e essa informação se transforma em uma ação, e essa ação ela é documentada, avaliada [...] ela se constitui num conhecimento, daquilo que é válido/não válido, e ao longo do tempo, ela pode vir a se transformar numa sabedoria, dependendo de como se apropria esse conhecimento. [...] olha como é profundo, coisa de americano, os modelos servem pra tudo, né? Quem nem aquele filme, Casamento de Grego, que o pai da noiva usa um spray pra tirar gordura pra curar tudo: dor de cotovelo, dor no olho, tudo [risos].

Tal como observa Antonacopoulou (2006), visualiza-se a influência da organização na disponibilização de recursos e no direcionamento do quê e como aprender, legitimados pelo incentivo à participação nos programas de treinamento desenvolvidos pela empresa.

João aplica este modelo de ciclo documental ainda hoje, transferindo-o para experiências profissionais e pessoais, desde a formulação de materiais instrucionais de sala de aula até a avaliação da escola do filho. Aprendizagens instrumentais adquiridas no meio empresarial, tais como a descrita por João, invadem também a esfera privada, no intuito de tentar levar ‘resultados’ positivos também para o âmbito pessoal. Por um lado, a racionalidade instrumental presente no meio empresarial atinge a vida privada; por outro, os valores pessoais, adquiridos na família e na socialização primária, adentram a vida organizacional, embora estes sejam frequentemente ignorados no ambiente organizacional.

Aspectos culturais das organizações em que os gestores trabalham influenciaram muitos dos processos de aprendizagem descritos pelos gestores. Um aspecto de uma das primeiras organizações em que João trabalhou, uma empresa multinacional, o marcou bastante: a valorização do enfrentamento de desafios. Segundo ele, nesta empresa, havia uma doutrina de não ter medo do novo,

[...] ela estava presente na atitude das pessoas. Então, era até feio a gente negar um desafio, sério, sabe? Aquela coisa de reunião, assim, era até constrangedor a pessoa ficar achando: “ah, mas eu não sei se eu tenho condição” [...] Logo viria um comentário do tipo: “como não tem condição? O que tu estás fazendo aqui? [...] tu achas que tu estás trabalhando ali na tabacaria da esquina?” Então, ninguém disse que era pra ser assim, mas isso tava dentro do DNA, assim, da empresa. E assim eram outras coisinhas [...]

Facetas da cultura de um determinado grupo ou organização, tal como o incentivo a enfrentar desafios, exemplificado no relato de João, permeiam as práticas sociais das empresas. Os indivíduos e grupos constroem o sentido de suas ações e eventos, considerando sua autoria e a negociação mútua das narrativas. Subjetivamente, indivíduo e identidades coletivas são compreendidos como constituídos pelas histórias de vida em que o autor-pessoa realiza esforços para ler o significado em suas vidas e estas autonarrativas são influenciadas e/ou constrangidas pelo impacto de práticas discursivas dominantes (CURRIE; BROWN, 2003).

As organizações influenciam também as possibilidades de desenvolvimento profissional dos gestores, viabilizando financeiramente ou não a realização de cursos em instituições de ensino, tais como programas de pós-graduação, normalmente bastante onerosos. No alto escalão executivo do grupo onde Guilherme e Vasco trabalham, todos os ‘heróis’ da organização realizaram cursos de MBA no exterior, pagos pela própria empresa.

Guilherme aproveitou esta oportunidade e realizou um MBA na Califórnia. Ele arrepende-se, no entanto, de não ter se preparado melhor para ingressar em um programa *Ivy League*, mais reconhecido internacionalmente, tal como o realizado por um alto gestor do grupo.

Vasco não teve esta mesma possibilidade, pois, mais recentemente, a empresa deixou de patrocinar a realização destes cursos no exterior. Quando surgiu a ele uma oportunidade de fazer um MBA, também pago pela empresa, foi em uma instituição de ensino reconhecida em âmbito nacional, mas seu sonho de estudar no exterior permanece. Percebe-se, assim, como as trajetórias dos executivos do alto escalão da empresa modelam e guiam comportamentos dos demais profissionais, um aspecto ressaltado pela abordagem da Aprendizagem Social (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

Ao retornar de seu mestrado no exterior, Helena trabalhou na empresa considerada por Ana Niza como sua segunda escola, uma das indústrias mais avançadas do Estado em termos de Gestão de RH, no início da década de 2000. O suporte financeiro da empresa para a realização de cursos oportunizou a realização de um MBA em uma instituição de ensino federal por Ana Niza e um curso de pós-graduação em Gestão Empresarial por Helena que, já tendo concluído um mestrado em Finanças, queria aprender um pouco mais a respeito de Administração. Em organizações onde o incentivo ao aprendizado é genuíno, os gestores tendem a ser mais autoconfiantes e a basearem suas decisões de aprendizagem em áreas que necessitam de desenvolvimento e que aumentam sua empregabilidade, a partir de seu próprio julgamento (ANTONACOPOULOU, 2006).

Outro fator que influencia os aprendizados buscados por gestores são os planos de desenvolvimento profissional realizados por algumas grandes empresas, tais como aquelas em que hoje trabalham Vasco, Guilherme, Helena e Ana Niza. Os pontos de desenvolvimento dos executivos estão ligados ao modelo de gestão das organizações e às competências desejadas para determinadas posições, expressas pelas empresas. Um dos pilares do modelo de gestão da empresa em que trabalham Vasco e Guilherme, por exemplo, são as pessoas. Algumas das competências esperadas de gestores são: visão estratégica, orientação para resultados, liderança de pessoas, capacidade de influenciar e *networking*. Segundo Guilherme, é feito um processo de avaliação envolvendo superiores, pares e subordinados com relação a estas competências.

Networking, um dos pontos que os gestores precisam desenvolver na empresa em que Guilherme e Vasco trabalham, é também destacado como importante nas narrativas de João e Sofia. Isto denota um isomorfismo institucional presente no contexto de mudanças atual, o

que encoraja a imitação de atitudes gerenciais em diferentes setores de atuação (ANTONACOPOULOU, 2006; BURGOYNE; JACKSON, 1997).

5.2.3.5 Novos papéis, responsabilidades, projetos e desafios

O início em qualquer novo emprego ou nova situação de trabalho é um período muito marcante e de muitos aprendizados para todos os gestores entrevistados, tal como sintetiza a fala de Helena:

Quando a gente começa a trabalhar, o início, as primeiras atividades profissionais, diria assim, primeiro emprego, primeira entrevista, acho que isso é muito marcante. A gente aprende bastante nesse processo, assim, de começar a se colocar, de começar a interagir profissionalmente. Seja numa entrevista, ou seja numa... Acho que isso foi bem marcante. Na verdade, é marcante a cada novo emprego, né, a cada nova situação que a gente sempre - são fases, assim, que marcam muito. São de consumo de muita energia

Guilherme relata uma grande ‘sacada’, a partir de sua primeira atividade como *trainee*, uma conciliação contábil-financeira. Era uma atividade bem operacional e nada realizadora, a seu ver. Como, porém, pensava que esperavam mais de um *trainee*, fez além do que o solicitado, propondo melhorias no processo. Schön (1983) denomina de reflexão-na-ação esta capacidade de refletir em meio à ação, dando forma ao que está sendo realizado para interferir na ação em situações práticas.

A atitude de Guilherme surpreendeu seu chefe e trouxe um reconhecimento importante para ele, além do aprendizado de que, para se realizar na vida, tem que estar acima da média, tem que sempre fazer mais, surpreender, visão compartilhada por Helena. Esta noção, que o norteia até hoje, foi aprendida a partir de uma *análise reflexiva* (CUNLIFFE, 2004), um processo de refletir sobre experiências passadas para transformá-las em compreensões mais profundas, envolvendo tanto intelecto quanto sentidos e sentimentos, tal como descrevem Andersen, Boud e Cohen (2000), representantes da abordagem da educação de adultos.

A participação em novos projetos empresariais, que oportunizam a criação de coisas novas, é destacada por Vasco, Helena e João como experiências muito gratificantes. Antonello (2004) corrobora a visão de que experiências que trazem a oportunidade de desenvolvimento de novas ideias ou abordagens, além de estimulantes, são ricas fontes de aprendizado, exemplificada pela vivência relatada por João.

Assumir a gerência regional de uma distribuidora de recargas virtuais de cartões de telefones pré-pagos foi uma experiência nova, a primeira grande experiência de liderança de João. Mesmo em uma sala pequena, sem o *glamour* de uma operadora de telecomunicações, gerenciava entre 15 e 16 pessoas e era o gerente regional de uma operação de três estados, através da qual teve oportunidade de iniciar pessoas, de cuidar de uma pequena estrutura de vendas, de informática e de suporte. Havia uma complexidade, não de produto, mas de gestão muito interessante. Ele gostou muito de construir do zero uma estrutura operacional, que lhe permitiu o crescimento hierárquico, ainda que em uma empresa menor, transferindo *expertises* de modelos de empresas desenvolvidas.

Guilherme trabalhou em diversas áreas operacionais de Finanças de um grupo de Comunicação, inclusive como gerente, mas uma experiência marcante foi assumir a gerência de estratégia da empresa. A organização passava por um momento de pensar o futuro e contratou uma consultoria externa de renome internacional para auxiliar no desenvolvimento de seu projeto estratégico, sua área era responsável por prover informações para o projeto.

Um dos aspectos que favoreceu sua participação em um projeto mais recente da empresa foi sua rede de relacionamentos no grupo; o outro foi a própria experiência por ter participado no projeto anterior, o que lhe propiciou uma série de aprendizagens que pôde utilizar novamente. Arthur, DeFillippi e Jones (2001) observam que participantes em projetos aplicam três formas de *knowing* interconectados: 1) *knowing-why*: reflete a disposição em participar que um integrante leva para o time; 2) *knowing-how*: inclui repertórios de habilidades e *expertises* adquiridas tanto de modo formal como informal; 3) *knowing-whom*: envolve a rede de contatos interna e externa dos profissionais, recursos potenciais com os quais o projeto pode contar.

Guilherme salientou que aprendeu muito convivendo com esta consultoria, o que abriu ainda mais suas perspectivas, possibilitando que entendesse o pensamento do acionista e do negócio, da indústria, e não apenas da empresa em que atuava, uma experiência muito gratificante para ele. Arthur, DeFillippi e Jones (2001) destacam, em seu estudo, as oportunidades de aprendizagem pessoais proporcionadas pela participação em projetos, para todos os envolvidos no processo, através da interação entre integrantes da empresa e membros externos como os consultores contratados, nesta situação.

Ana Niza relatou que seu maior aprendizado profissional ocorreu, em São Paulo, ao assumir posição gerencial em uma nova empresa constituída em *joint venture* com uma empresa americana, na qual teve que ‘fazer de tudo’, desde contratar o vigilante até coordenar

uma pequena equipe pela primeira vez. Assim, obteve uma visão generalista da área de Recursos Humanos que permitiu que trafegasse em todas as suas funções com conhecimento, o que facilitou sua trajetória. Nesta empresa, Ana Niza relatou ter aprendido a ter empatia, quando teve que demitir uma série de pessoas em uma unificação do grupo no qual trabalhava em São Paulo. Ao coordenar um programa de *trainees*, em outra empresa, assessorada por um diretor e por uma coordenadora de RH, Ana Niza disse ter aprendido muito, enfrentando situações em que esteve na linha de frente, expondo-se, indo para São Paulo, Rio, Recife a fim de fazer seleção e no contato com o principal executivo da empresa no Brasil, com sua forma de abordar questões, de tomar decisões.

Ao assumir cargos gerenciais, um dos aprendizados destacados pelos gestores é a importância de habilidades de relacionamento interpessoal na gestão de pessoas. Entre as aprendizagens mais importantes destacadas por Vasco para seu crescimento na carreira, percebido quando iniciou a gerenciar equipes, está a empatia, que aprendeu praticando, colocando-se de fato no lugar das pessoas. Para ele, isso é muito importante hoje, não apenas para gerenciar equipes, mas também para se relacionar com colegas. Vasco relatou algumas de suas percepções sobre o gerenciamento de equipes:

[...] eu comecei a ter que perceber que não dá pra ti tratar uma pessoa separada totalmente da outra [...] assim como tu não podes tratar a equipe como uma coisa só. A gente em alguns momentos tem que tratar uma pessoa só, em alguns momentos tem que tratar a equipe como um todo, mas o mais importante é como essas coisas se misturam, assim, como as pessoas se misturam dentro da equipe. A gente por vezes tem pessoas que são ótimas, mas que não funcionam em equipe. Assim como às vezes a gente tem equipes boas que as pessoas por dentro às vezes não se relacionam tão bem. Então, assim, ah, que são coisas que às vezes não aparecem, assim, a gente não vê isso na primeira olhada, assim, né? A gente olha: pô, mas a equipe ta funcionando bem, que legal e tal. Mas aí a gente vai ver: não, espera aí, tal pessoa tem problema tal, tal pessoa tem problema tal. Isso poderia fazer com que a equipe funcionasse melhor.

Vasco reforçou a importância da percepção destes aspectos, mais do que qualquer conhecimento técnico, acreditando que sua posição atual comprova esta visão, pois trabalhava em uma área de gestão Financeira e hoje, sem ter grande conhecimento do assunto, está gerenciando uma equipe de *Marketing* e Planejamento Comercial.

Quando foi promovido a diretor pela primeira vez, uma questão feita pelo fundador da empresa a Augusto o marcou muito. O fundador perguntou-lhe: “tenho informações de que você está bem preparado tecnicamente, mas como você pessoalmente, psicologicamente, como você está vendo esta oportunidade?” Para Augusto foi uma mensagem sobre a grande responsabilidade que teria que assumir.

Percebe-se, assim, que assumir novos desafios e atividades profissionais expõe os profissionais a uma série de situações que demandam processos de aprendizagem. Estas

aprendizagens, por sua vez, contribuem para seu desenvolvimento profissional, favorecendo, frequentemente, o surgimento de novas oportunidades profissionais e desafios que conduzem a novas aprendizagens, em um processo cíclico.

5.2.3.6 A reflexão sobre dificuldades e frustrações

Desafios, promoções profissionais, novos empregos e viagens - experiências consideradas positivas pelos gestores - geram muitas oportunidades de aprendizagens, como destacado anteriormente. Segundo Merriam e Caffarella (1999), mais aprendizagens ocorrem em momentos de vida considerados bons, mas os significados mais profundos dos eventos são extraídos de momentos difíceis. Engajar-se em aprender, segundo as autoras, é um dos modos de lidar com situações com as quais adultos defrontam-se, especialmente relacionadas a trabalho e família. Tal como observam as autoras, a maioria dos gestores entrevistados destacou que as reflexões geradas por dificuldades e frustrações, que envolvem fortes emoções, tanto no plano pessoal como profissional, foram possivelmente os mais importantes catalisadores de suas aprendizagens.

Refletindo sobre as suas aprendizagens mais marcantes, Sofia concluiu que estas se deram em situações críticas:

Acho que as aprendizagens foram em cima de situações, assim, mais críticas, mesmo. Da morte da minha mãe... da vez que eu fiquei por uma cadeira e acabei não passando, acabei não me formando com a minha turma, então, aquilo ali me - eu acho que meio que caiu a minha ficha na questão profissional, que eu precisava, realmente, levar a sério e encarar de frente, me focar muito nisso para poder chegar onde eu queria. [...] Então eu acho que sempre foi em cima de situações adversas, assim, porque se está tudo muito bem a gente acaba meio que se acomodando, né, e tenta não ter - e acaba não tendo assim um grande aprendizado assim, pelo menos do ponto de vista pessoal, né, então. E na empresa também. Eu acho que na empresa a gente aprende quando tem assim alguma situação um pouco mais difícil, de uma concorrência ou de uma... Ou o negócio não está indo tão bem e você tem que correr atrás e tentar buscar novos negócios, então, também você aprende nesses momentos.

Ressalta-se, nesse sentido, a importância da análise reflexiva (CUNLIFFE, 2004), um processo que envolve a reflexão sobre experiências passadas para transformá-las em compreensões mais profundas, integrando tanto intelecto quanto sentidos e sentimentos (ANDERSEN; BOUD; COHEN, 2000). Os processos de aprendizagem oriundos de desafios e experiências consideradas positivas, neste estudo, envolveram principalmente processos de reflexão-na-ação, enquanto os momentos difíceis envolveram predominantemente processos de reflexão após a ação (SCHÖN, 1983).

Em um ‘tropeço’ como gestor de uma operação de um dos negócios do grupo em que trabalha, Guilherme disse ter aprendido a não tentar ‘carregar o mundo sozinho’, a dividir o problema, a pedir ajuda. Segundo ele, quando o processo de solução de um problema não é compartilhado, as pessoas têm mais dificuldades em entender as barreiras enfrentadas, tendem a julgar, do modo mais fácil, somente o resultado. Assim, tanto o bônus como o ônus, neste caso, recaem exclusivamente sobre o gestor, aprendizado que considerou importante. Outro aspecto que ele destacou ter aprendido nesta situação foi a pensar um pouco ‘fora da caixa’, pois o negócio onde atua não é tão processual, compreende muitos aspectos intangíveis que ele observa mais hoje. Guilherme refletiu que tentou fazer muitas coisas ao mesmo tempo e não obteve sucesso. Do mesmo modo que Sofia, a partir de uma situação adversa, ele aprendeu a importância de estabelecer prioridades e de confiar mais em suas convicções e intuição.

Refletindo sobre as suas ‘quedas de cavalo’, que representam para João momentos de frustração, ele expressou que:

É duro admitir, mas é na dificuldade, são os desafios mais... mais duros, assim, mais difíceis, as coisas mais cabulosas que realmente saem os aprendizados mais... importantes. Não é só pela - porque marca a gente, é porque aquilo tem uma riqueza de material, dos fatos, tem uma riqueza de análise, assim, que uma situação de acerto muitas vezes, de êxito, a gente não consegue medir com tanta clareza... [...] do que em relação a quando a gente erra, quando a gente passa por dificuldades e tal, ou frustrações. O processo de maturidade, ele é uma... ele não pode ser acompanhado por um certo, por uma certa dose de frustração. Amadurecer é saber “conviver com” a frustração, né? Essas readequações de expectativas, de reenquadramento de... cenários, quer dizer. Então a gente cria capacidade de, até de prever com mais acuidade o que vai acontecer nos próximos desafios.

Elkjaer (2001) visualiza que, embora a aprendizagem ocorra inserida em uma prática social, ela é também um processo individual que se dá por meio da reorganização e da reconstrução de uma experiência, envolvendo ação e reflexão. Este processo oportuniza realizar generalizações e antecipar consequências de ações futuras.

5.2.3.7 A experiência profissional: o ‘tempo de janela’

As aprendizagens acumuladas, adquiridas nas vivências do dia-a-dia de trabalho, incluindo os bons e os maus momentos, são muito valorizadas por todos os gestores. Observou-se este aspecto quando Ana Niza relatou que, após vivenciada uma situação,

algumas soluções ou padrões são criados, permitindo que saiba mais ou menos como as coisas funcionam e como lidar com elas. Ela enfatizou a importância do ‘tempo de janela’, termo cunhado para expressar as aprendizagens adquiridas em sua trajetória profissional em indústrias, na área de Recursos Humanos:

[...] como faz diferença a gente ter... passado por isso, assim, né? Então, às vezes tu pegas [...] situações que eu consigo... resolver sem maiores, desgastes, né? E que às vezes pra uma pessoa nova, que está iniciando, ou que está no início de carreira, é uma situação assim: “como é que eu resolvo?” Então, como é importante ter tempo de janela, né? Esse negócio de realmente valorizar a experiência e tal, faz a diferença na hora de tu enfrentares situações de pressão, faz diferença tu teres passado por situações semelhantes ou iguais, né, pra ti poder achar solução.

Dada a experiência profissional de Ana Niza, pode-se considerá-la uma especialista, conforme a denominação atribuída por Hrimech (2001) para *experts* em seu campo de atuação - neste caso, em gestão de RH - diferenciando-os de novatos. Conforme o autor, os especialistas desenvolvem uma organização do saber com o acúmulo de experiências concretas, na prática, formulando modelos ou esquemas mentais que integram saberes, estes constituídos por uma rede de inter-relações entre sujeitos, contextos e acontecimentos. Os esquemas construídos são dinâmicos e suas hipóteses são submetidas à realidade constantemente. À medida que se acumulam experiências, estas se desenvolvem quando os indivíduos defrontam-se com novas situações e aplicam seus saberes, um diálogo entre conhecimento e experiência que auxilia o desenvolvimento destes mesmos indivíduos em seu campo de atuação (HRIMECH, 2001).

Sob esta perspectiva do desenvolvimento profissional, o conhecimento é criado através da transformação da experiência, um processo de aprendizagem dinâmico que gera revisões permanentes dos conceitos aprendidos (ANTONELLO, 2005; KOLB; BOYATZIS, 1999). A experiência é fundamental neste processo de aprendizagem, traduzindo-se em conceitos que são utilizados como guias na escolha de novas experiências (KOLB, 1997).

Augusto considerou essenciais os ‘cacoetes do negócio’ adquiridos na trajetória no setor industrial onde atuou durante a maior parte de sua vida profissional. Guilherme considera-se tecnicamente atualizado para as funções que exerce, até um pouco acima da média, mas frisa que, principalmente, para atuar na indústria onde trabalha há 14 anos. Observa-se que o conhecimento a que se referem estes profissionais experientes não é descontextualizado, ele surge das condições colocadas pela prática, como um processo emergente e não pré-estabelecido. O conhecimento de ‘cacoetes do negócio’ ou a atualização profissional para atuar em uma indústria específica relatados pelos gestores advém de aprendizagens situadas, é relacional, ocorrendo a partir da interação e da participação, sendo

continuamente reproduzido e negociado, dinâmico e provisório (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Como aprendizados para atuar em seu negócio, além de conteúdos e da experiência adquirida no dia-a-dia, Sofia destacou a forma de interagir com os clientes, de ‘como chegar’, envolvendo muita relação humana para cativar os clientes e convencê-los no processo de venda de seus serviços. Neste sentido, seus processos de aprendizagem deram-se muito pela experiência, a partir de necessidades que se apresentavam. Sofia confere importância também a aprendizagens que ocorreram de modo instintivo, no que tange a lidar com pessoas, respeitá-las e considerar suas diferenças. Estes aprendizados, adquiridos em suas experiências, bem como seus valores pessoais, ela procura repassar na formação de sua equipe de trabalho.

Augusto considera que faz parte da carreira de um executivo transmitir seus conhecimentos às gerações futuras. Ele pretende repassar o *savoir-faire* adquirido em sua experiência profissional, de maneira mais prática e menos teórica, no livro que está escrevendo, sobre como prevenir problemas empresariais e, em casos de declínio, como fazer com que reestruturações aconteçam antes que as empresas quebrem. Observa-se, neste processo, a presença da noção de reflexividade, que ocorre a partir da reflexão sobre o conhecimento experienciado e da reavaliação sobre suas visões, estabelecendo uma ligação entre o conhecimento na prática e o conhecimento de uma prática (GHERARDI; NICOLINI, 2001).

Evidencia-se, através das narrativas analisadas e exemplificadas, a visão de que a aprendizagem é um processo social em que as interconexões e as trajetórias de participação e prática no mundo social ganham sentido, sendo aprendizagem e cognição essencialmente situadas, inerentes à prática social (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989; ELKJAER, 2001).

5.2.3.8 Integrando a subjetividade

Embora pouco destacados no meio organizacional, percebe-se que aspectos tais como intuição, *feeling*, instinto, emoção ou percepção - termos expressos pelos gestores em suas falas - denotam a importância da subjetividade no âmbito empresarial. Estes aspectos muitas

vezes estão presentes nos processos de aprendizagem gerenciais, integrados ou não às análises reflexivas, aspectos explorados através da análise das narrativas dos gestores pesquisados.

Quando Vasco atuava já há dois anos como coordenador em uma empresa e contrataram um profissional no mercado para assumir uma vaga de gerente em sua área, ele decidiu buscar novas alternativas de emprego, pois acreditava que tinha condições para assumir esta gerência. Ao final de uma entrevista, em um processo seletivo para um banco, soube que seu avô havia morrido e, apesar de considerar-se muito pragmático, relatou um aprendizado derivado de uma percepção que não conseguiu explicar, mas que pode ser entendida como intuição:

[...] foi uma coisa engraçada, porque eu saí daquela entrevista e aquelas coisas, eu não acredito nesses negócios de... eu sou muito pragmático mesmo, eu sou, sou quase, eu diria quase agnóstico (risos), assim, mas naquela hora eu pensei assim... sabe, e eu liguei pro pessoal do banco no outro dia e falei, quer saber? Não vou ir. Não vou. Não vou, eles estavam querendo que eu pedisse demissão [da empresa em que trabalhava], eles não queriam me tirar daqui e ficar mal com a empresa, então para aí. Se eu vou ter que ficar dizendo que não são vocês que me querem, que sou eu que quero vocês, então né, vamos parar com esse negócio. Então, se vocês não me querem a ponto de disso, então vamos deixar assim. Aí não saí da [empresa]. Isso foi em outubro, novembro de 2003.

A ênfase à racionalidade presente no campo organizacional implica maior atenção à reflexão do que à intuição, no entanto, a importância de ambos os processos vêm sendo recentemente destacada por pesquisadores neste campo teórico (KORTHAGEN, 2005; KHATRI; NG, 2000). Algumas características da intuição são sintetizadas por Khatri e Ng (2000): a) ser um processo subconsciente que permite acessar experiências e *expertises* acumuladas sem o entendimento consciente de como as respostas surgem; b) permitir lidar com sistemas mais complexos, acessando vários elementos ao mesmo tempo, superando os limites da racionalidade; c) não advir da emoção, podendo ser inclusive bloqueada por ansiedades, medos ou desejos; d) ser passível de erros, tais como em análises racionais. Em suma, a intuição pode ser considerada um fenômeno complexo que se origina da armazenagem de conhecimentos no subconsciente, enraizada em experiências passadas.

Korthagen (2005) defende a importância de integração de processos reflexivos e intuitivos para a aprendizagem nas organizações, como processos complementares. Para o autor, a intuição permite enxergar através das coisas, perceber o que está implícito, sob a superfície, sendo frequentemente uma questão de capacidade de trabalhar com imagens internas ao invés de análises racionais. Este conceito envolve a aceitação da falta de controle ou da compreensão racional de uma situação; de processos que são difíceis de expressar diretamente, em palavras; de que este processo refere-se, muitas vezes, à conclusão acelerada de uma análise lógica (KORTHAGEN, 2005). Para o autor,

[...] existe uma diferença considerável entre súbitos, “flashes” intuitivos, momentos curtos de insight mais profundo, e uma capacidade mais estável de agir com base em um conhecimento mais profundo, a compreensão do todo mais amplo no qual a decisão em questão é apenas uma parte. A primeira parece nos dominar, a segunda é uma habilidade que nós adquirimos e que nós podemos conscientemente acessar (KOTHAGEN, 2005, p.376).

Korthagen (2005) argumenta que esta forma de intuição mais estável é possível de ser desenvolvida. No caso de Vasco, o *insight* obtido parece ter sido súbito e inconsciente, envolvendo a percepção de que ele estaria buscando um novo emprego por se sentir desvalorizado no atual, mas, encontrando uma nova situação de desvalorização profissional, decidiu não aceitar a proposta. A morte do avô provavelmente desencadeou uma consciência da sua conexão com um todo mais significativo, que pode envolver familiares, grupos sociais ou cultura e que permite visualizar uma estruturação mais profunda da realidade (KORTHAGEN, 2005).

Em muitos casos, a pessoa sabe intuitivamente o que quer, mas não presta atenção, pelo menos até que uma crise pessoal traga à tona esta percepção. Assim, “o indivíduo pode tomar uma decisão radical de mudança de emprego apenas para descobrir após um tempo que o problema não desapareceu”, como exemplifica Korthagen (2005, p. 380).

Sofia relatou que muitos dos seus aprendizados ocorreram ‘no instinto’:

A gente foi aprendendo como fazer e fazendo meio que no instinto. Então, para mim sempre foi muito no instinto mesmo, de como lidar com as pessoas, de respeitar elas, de considerar que as pessoas são diferentes umas das outras. E que você tem que ver se ela realmente agrega para os negócios, tem que respeitar as diferenças, uma série de coisas que eu fui aprendendo que não tem escola, né?

Este aprendizado ‘no instinto’ de Sofia está associado à integração de valores pessoais, adquiridos desde a infância, e aos aprendizados obtidos ao longo de suas experiências profissionais. Estes aprendizados podem ser associados à reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983), um processo analítico objetivo pelo qual se constrói o entendimento de uma situação pelo teste de entendimentos intuitivos sobre um fenômeno vivenciado.

Em função da ênfase à racionalidade, tal como ocorre com a intuição, ainda existem tentativas de desconsiderar as emoções no ambiente empresarial, embora estas possam interferir na capacidade de aprendizagem dos indivíduos (FINEMAN, 1997). Este aspecto é ilustrado pela fala de João, referindo-se ao desligamento de uma empresa em que trabalhava, em virtude de um processo de reestruturação operacional:

[...] a estrutura que se tinha ela realmente estava inadequada, deveria ter sido remodelada, ainda que eu tenha algumas minhas reservas - mas aí vai talvez um pouquinho de emoção no meio - talvez pudesse ter sido feito de uma outra maneira [...] essa adequação, em princípio, foi feita de forma muito estabaneada, foi muito na marra, assim.

João expressou que, racionalmente, compreendeu que a empresa deveria ser remodelada. Considerando as emoções que sentiu frente à solução adotada pela empresa, entretanto, refletiu que a readequação da estrutura organizacional poderia ter sido feita de outra forma, integrando a perspectiva dos sentimentos das pessoas envolvidas neste processo. João, no entanto, fez uma ressalva quanto a considerar sua emoção na reflexão sobre a situação vivenciada, sentindo-a possivelmente deslocada em um contexto em que predomina uma visão racional da vida, estritamente econômica, instrumental (ENRIQUEZ,1999).

Ana Niza vivenciou uma situação delicada quando teve que assumir o lugar do gerente de RH e demitir muitas pessoas em uma unificação de estruturas de negócios do grupo em que trabalhava, em São Paulo. Desligar pessoas nunca é bom, segundo ela, mas foi especialmente difícil por ser a primeira experiência, o que lhe provocou um herpes de córnea, tamanho o estresse e a pressão sentidos. Refletindo sobre esta situação, Ana Niza relatou ter aprendido que

[...] tu estás na empresa até o momento que tu serves para a empresa, no momento que tu não serves mais, a empresa... te desliga. Então, não importa que tu tenhas te dedicado, que tu adores a empresa, que tu tenhas identificação com os valores [...] Então, assim, eu acho que ... a relação de trabalho é uma relação contratual, uma relação de negócio, né? Nós é que botamos um pouco de floreio nisso, de comprometimento, de lealdade, eu acho que nós é que enchemos um pouco disso, porque a empresa ela, não faz isso.

Apesar desta racionalização do entendimento da relação contratual de trabalho, Ana Niza relatou ter sido difícil deixar um emprego posterior, por ter um sentimento de comprometimento e de lealdade com a organização. Ela disse entender que a relação com a empresa não deve ter um fundo emocional. Ana Niza gostaria de ter uma relação diferente com a empresa, muito mais fria, porém não consegue e acaba se envolvendo. Tal como a maioria dos demais gestores, ela tende a dicotomizar emoção e razão, na tentativa de manter as emoções somente na esfera privada.

5.2.3.9 Filhos e viagens: mudanças de esquemas de significado

Em revisão de estudos sobre aprendizagem transformadora, Taylor (2007) identifica processos de aprendizagem em que ocorre transformação de esquemas de significados, mas não transformação de perspectivas de significados. A transformação de esquemas de

significados envolve mudanças de expectativas, crenças e sentimentos (TAYLOR, 2007; MEZIROW, 1994), processo de aprendizagem explorado neste subitem. A transformação de perspectivas de significados compreende um processo emancipatório de conscientização crítica sobre pressupostos psico-culturais restritivos, possibilitando o pensamento autônomo, ao invés da ação a partir de conceitos, valores e sentimentos de outras pessoas (MEZIROW, 1998). Um momento marcante percebido nas análises das narrativas dos gestores e que gerou uma mudança de esquema de significado psicológica é representado pela chegada dos filhos, especialmente para as gestoras.

A maioria dos entrevistados é casada e tem filhos, com exceção de Ana Niza. Helena, quando entrevistada, estava grávida de 7 meses. Sofia e Helena optaram por engravidar após atingir alguns objetivos de carreira, sabendo da dificuldade em conciliar a vida profissional com a pessoal. Ambas tomaram esta decisão na faixa dos 28-30 anos. Sofia, entretanto, teve dificuldade para engravidar, em função de um problema do marido. Mesmo assim, ela se sentiu um pouco culpada por ter postergado tanto a gravidez, pois o “relógio biológico joga contra o processo de fertilização” que teriam que fazer, normalmente demorado e custoso. Entre outros motivos, esta foi uma das razões que a fez deixar o seu emprego de 7 anos na indústria e montar seu próprio negócio, pois o tratamento que fez demandava repouso, uma série de injeções e uma disponibilidade que o trabalho na indústria não lhe permitia. Após 5 anos de tratamento, desgastes e frustrações, no entanto, Sofia conseguiu ter filhos - gêmeos - o que acredita, em parte, à sua persistência.

Em seus relatos, Sofia estrutura grande parte da linha de tempo em suas narrativas em função dos filhos, tal como exemplifica a sua fala, em que narrou sobre a volta aos estudos, quando os filhos completaram cinco anos:

Quando eles [filhos] fizeram cinco anos, eu resolvi então voltar a estudar, que também era uma coisa que eu queria muito, que eu achava que era importante para minha profissão, que era ter um título, não só pelo título de mestre, mas ter o título, ter um *upgrade* no meu currículo e poder colocar dentro da empresa uma coisa mais acadêmica, de metodologia... dar uma reciclada mesmo. [...] Acho até assim que foi perfeito o período que eu escolhi para fazer o pós porque os primeiros cinco anos, sempre é difícil, né? Eles são pequeninhos, aí fica doente, tem muito aquele envolvimento emocional, até. Eu tinha estrutura, tinha babá, tudo, mas tu estás sempre muito preocupada e eu acho que eu não ia ter muita cabeça para estar fazendo uma outra atividade.

Com a chegada dos filhos, Sofia relatou ter dosado um pouco melhor seu padrão de exigência para com outras coisas, pois o tempo começou a ficar escasso. Além de demandar novas organizações de tempo, João referiu outra mudança que percebeu ao tornar-se pai, no sentido de “olhar um pouco menos pro umbigo”. Assim como Sofia, Guilherme expressa que trabalhou muito e que se sente muito culpado quando não consegue dar atenção para o filho.

Ele comentou sobre a descoberta de ser pai e a mudança de papel e do foco sobre si, que agora recai mais sobre a responsabilidade que tem para com o filho: “... eu sou pai há três anos e meio, isso tem sido uma baita descoberta, assim, eu sinto que hoje eu tenho um papel diferente. Acho que até antes de eu ser pai era sempre assim: o que eu vou ser, o que eu vou construir...”.

Augusto relatou uma série de questionamentos, a partir do nascimento da primeira filha, sobre a poluição e a criminalidade em São Paulo, que não havia se feito até então:

[...] um momento marcante para mim, quando nasceu a minha primeira filha, em mil novecentos e oitenta [...] São Paulo estava muito... em ebulição, os problemas sociais estavam se iniciando, problemas mais sérios, criminalidade e principalmente problemas de poluição. E me marcou muito aquela história de que, caramba, como é que nós vamos viver nesse ambiente? Pra quem nasceu no interior, né, como é que nos vamos viver nesse ambiente, como é que nos vamos criar filhos nesse ambiente tão poluído, tão... E surgiu a oportunidade da mudança, e eu nem vou pensar duas vezes, eu vou embora.

Grávida no período das entrevistas, estavam centradas na maternidade as preocupações de Helena, tais como a saúde de sua filha, o período de licença, o retorno ao trabalho. Ela desejava poder estar próxima da filha, educá-la, mas ao mesmo tempo, queria manter sua carreira em ascensão, conciliando o tempo para a família e para a carreira, o que considerou um grande desafio. No emprego atual - que deseja manter - pela sua localização, sabe que não vai poder almoçar em casa e questiona-se como conseguirá estar presente e acompanhar a filha só com algumas horas à noite e pouquíssimas pela manhã. Este dilema é comum entre os entrevistados com filhos, fator que gera alguns sentimentos de culpa e preocupações entre os entrevistados.

Visualiza-se, assim, mudanças de esquemas de significados psicológicos entre os entrevistados na inclusão de um novo papel em suas vidas, o de pai ou mãe, que envolve descentrar o foco de si próprio. Ao assumir a responsabilidade por prover sustento, por um lado, a importância dos rendimentos proporcionados pelo trabalho aumenta fazendo com que Guilherme, por exemplo, esteja menos disposto a assumir riscos profissionais do que estaria caso fosse solteiro e não tivesse filhos. Por outro lado, há maior demanda pelos filhos de atenção, afeto, educação, entre outros aspectos mencionados pelos gestores, o que requer disponibilidade de tempo, escasso para a maioria dos entrevistados. Isto gera sentimento de culpa e esforço para tentar conciliar estas esferas, exigindo novos processos de aprendizagem.

A mudança de esquemas de significados sociolinguísticos é observada a partir de experiências oriundas da vivência em uma outra localidade. Ela é muito valorizada por todos os executivos que tiveram esta oportunidade, gerada tanto por objetivos profissionais, como

acadêmicos ou pessoais, destacando-se, neste sentido, a importância da compreensão de diferentes culturas.

Guilherme expressou ter sido muito importante vivenciar outra cultura, a diversidade, entender diferentes valores, algo que considerou ter incorporado e que o ajuda hoje na gestão. Vasco relatou que viagens trazem uma ampliação de perspectivas, considerando-as um dos melhores investimentos que se pode fazer e uma rica fonte de aprendizado:

Eu acho que isso é um aprendizado muito grande viajar, muito grande. Se virar em viagem, outras línguas, outras culturas, viajar para Bali, é outra cultura, tem que respeitar a cultura local lá, tem que entender. Viajar para o Marrocos, como a gente viajou, é outra cultura, tem que entender, a gente começa a entender o quão pequeno a gente é, no mundo. Como é pequena a nossa sociedade a nossa cultura, o jeito que a gente age, o que a gente acha que é importante ou não, é pequeno no mundo. [...] isso é importante, dá uma visão maior assim, de mundo de como é que as coisas são, né? [...] Às vezes a gente julga os outros sem entender a realidade deles, assim como eles, provavelmente, julgam a gente e a gente acha ruim. [...] Então, eu acho que viagens são coisas que ajudam muito nisso assim, de a gente se tornar uma pessoa, um pouco mais evoluída, não é muito mais não, mas um pouco mais.

Outros processos de aprendizagem oriundos de viagens, relatados pelos gestores foram associados às transformações no contexto contemporâneo percebidas por eles e estão retratados em seção posterior.

5.2.4. Processos de Aprendizagem Transformadoras

As dimensões trabalho e afetividade, esta última relacionada em especial à família, aparecem no presente estudo como os principais modos de organização das experiências relatadas pelos gestores, aspecto destacado também em estudo realizado por Merriam e Clark (1991), sintetizado por Danis (2001). Conforme as autoras, acontecimentos marcantes, nestas esferas, se produziram especialmente em momentos de transição na vida de um adulto, momentos que podem favorecer o desenvolvimento pessoal e conduzir a aprendizagens e mudanças (DANIS, 2001; MERRIAM; CAFFARELLA, 1999), tais como algumas das aprendizagens transformadoras exploradas nesta seção e sintetizadas no Quadro 11.

Vasco relatou que ficou durante muito tempo envolvido com os conflitos entre os pais separados, o que influenciou muito sua infância. Ao chegar à vida adulta, entretanto, percebeu que não fazia sentido ficar ‘no meio’ destes conflitos, uma percepção que fez com que considerasse ‘resolvido o assunto’. Esta tomada de consciência permitiu-lhe emancipar-se destas pressões familiares, sob as quais não tinha controle, que limitavam o controle racional

sobre a sua vida, possibilitando-lhe construir uma nova interpretação sobre o significado desta experiência (MEZIROW, 1981). Esta nova percepção o auxiliou no sentido de pensar e guiar sua própria vida afetiva e financeira.

PERÍODO DE VIDA	EVENTO	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	APRENDIZADOS
TRANSIÇÃO PARA VIDA ADULTA		Mudança de perspectiva de significado psicológica	Emancipação de conflitos entre os pais.
ADULTA: primeiras experiências profissionais	Diálogo com um chefe	Mudança de perspectiva de significado epistêmica	Ampliação de visão e de perspectivas de carreira.
ADULTA: Desenvolvimento profissional	Ingresso em curso de especialização	Mudança de perspectiva de significado psicológica	Autoconfiança Priorizações.
	Vivência no Canadá	Mudança de perspectiva de significado sociolinguística	Revisão de valores, jeito de ser – processo de mudança pessoal
	Experiência em área de vendas	Mudança de perspectiva de significado sociolinguística	Nova visão sobre área de vendas
ADULTA: Balanço de vida	Reflexão sobre padrões de comportamento; passado <i>versus</i> futuro.	Mudança de perspectiva de significado sociolinguística Reflexão.	Novas possibilidades de organização do tempo profissional e familiar Fazer planos.

Quadro 11 – Processos de aprendizagem transformadoras

Fonte: elaborado pela autora

Um dos fatores que pode ter favorecido este processo de aprendizagem, envolvendo mudança de perspectiva de significado psicológica, foi o estabelecimento de novos relacionamentos. Vasco atribuiu muita importância à influência de pessoas próximas em seus processos de aprendizagem, entre elas, o segundo marido de sua mãe com quem desenvolveu grandes laços afetivos e a esposa, que começou a namorar aos 18 anos. Relacionamentos que transmitem confiança para expor questionamentos, compartilhar informações abertamente e alcançar entendimentos mútuos são considerados essenciais em uma experiência transformadora (TAYLOR, 2007). Assim, este processo de aprendizagem pode ter sido influenciado por um momento de transição que ele expressa como a “chegada à vida adulta”, em parte, mas possivelmente tenha envolvido também outros fatores, tais como a formação de novos relacionamentos mencionada anteriormente.

Guilherme destacou a influência de um profissional com quem aprendeu muito, trabalhando, junto com seu tio, em uma pequena empresa, onde teve sua primeira experiência com desenvolvimento de negócios, gestão e relação entre empresas. Após uns dois anos e

meio nesta empresa, buscava novas perspectivas de crescimento na carreira, quando teve, com este sócio de seu tio, uma conversa, que ampliou ainda mais sua visão e suas perspectivas de carreira:

Eu falei assim: ‘Bah, eu gosto de *marketing*, mas não gosto de finanças, mas eu gosto mais eu acho que...’. Eu não sabia bem nem expressar o que eu gostava, porque a minha cabeça estava montada com era o que eu tinha aprendido de *business*, né, na faculdade, que era: você tem que escolher ou *Marketing*, ou Finanças, ou RH ou Produção. Então a minha cabeça estava, a minha vida parecia que devia estar em uma dessas quatro caixas. E ele me mostrou que administração era muito mais do que isso, e gestão era muito mais do que isso. E aí pela conversa ele falou assim: ‘eu acho que tu não gostas de *marketing*, nem de finanças, nem de, sei lá, ou de produção. Tu gostas de desenvolvimento de negócio, tu gostas de estratégia’. É uma coisa tão simples eu te falar isso hoje, mas pra mim, para aquele jovem lá de 21 anos que talvez não tivesse tido essa oportunidade de ter tido essa conversa talvez com um outro, com um parente, com um amigo, ou com um chefe, antes disso, foi um conversa que me marcou, e me levou para uma outra perspectiva, de olhar as coisas de uma forma muito mais ampla, sabe? De entender que as coisas não eram tanto presas dentro das caixinhas, como a gente costuma botar dentro das caixinhas, dentro dos modelos, né? E aquilo me deu uma luz, assim, sabe, de enxergar uma perspectiva maior, até de satisfação de atuar em gestão.

Percebe-se, neste momento, uma mudança de perspectiva de significado epistêmica (MEZIROW, 1981), que havia sido moldada durante sua formação acadêmica, permitindo que Guilherme visualizasse possibilidades novas e mais gratificantes para sua atuação em gestão, antes limitadas a uma visão presa a ‘caixas’ em que deveria se enquadrar.

Para Sofia, a mudança de perspectiva de significado ocorreu no âmbito psicológico. Após um ‘trauma’ relatado por rodar em uma disciplina ao final do curso de graduação, ela conseguiu um estágio em uma grande empresa considerada referência em sua área. Lá soube de um curso de pós-graduação pago por empresas petroquímicas, “o que havia de mais interessante em termos de oportunidade de emprego futuro no setor”. Então, dedicou-se muito aos estudos, por conta própria, e foi aprovada no exame de ingresso para este curso. A partir desta experiência, teve a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem transformadora que mudou seu modo de ver a si mesma (MEZIROW, 1981, 1994). Refletindo sobre sua vivência traumática e o autoconceito negativo que havia formado, percebeu que não era incompetente, como havia pensado, e que apenas necessitava priorizar algumas coisas em sua vida, focando-se em seus objetivos. Esta mudança de percepção deu a ela maior autoconfiança, como demonstra o relato a seguir:

Apesar de eu ter tido uma frustração, seis meses atrás, de ter rodado numa cadeira, me senti assim bem, incompetente até, de não ter conseguido me formar, na época... Depois eu cheguei à conclusão de duas coisas: uma, que eu tinha capacidade, era só, realmente, eu me concentrar. O que tinha acontecido na época é que eu tinha muita coisa ao mesmo tempo, não priorizei algumas, né? Resolvi casar, junto com formatura, junto com estágio, com tudo e não dei conta. Achei que podia e não podia. Quando eu foquei numa coisa e eu realmente fui a fundo, eu consegui atingir meu objetivo. Eu ia poder ficar mais um ano e meio estudando, tendo uma bolsa boa, que me garantia um bom rendimento e tendo a possibilidade de entrar no mercado de trabalho e entrar bem no mercado de trabalho. Então foi bem legal aquilo, para mim foi muito importante. Bah, me deu uma segurança, assim, me fez muito bem.

Embora Sofia tenha ressaltado não acreditar em destino, chegou à conclusão que as coisas têm seu tempo. Caso tivesse se formado antes, talvez não ficasse sabendo do concurso ou não obtivesse os aprendizados informais que a auxiliaram a passar na prova, tais como as dicas dos colegas e os aprendizados em empresa do setor.

No caso de Ana Niza, o contato com pessoas de outros países e a percepção de valores diferentes fez com que repensasse algumas de suas concepções, percebendo-as como traços culturais brasileiros introjetados de modo inconsciente, possibilitando-lhe uma mudança de perspectiva de significado sociolinguística. Em sua vivência no Canadá, reconheceu a valorização de *status* e de poder menor do que a existente no Brasil, além de perceber maior simplificação das coisas. Estas perspectivas mostraram-se mais inclusivas para ela, levando-a a repensar seus valores, seu jeito de ser, desencadeando um processo de mudança pessoal. Tal como expressa Cranton (2006), o processo de autoquestionamento e de questionamento do sistema social em que se vive propicia a aquisição de conhecimento emancipatório, aprendizagem esta que é transformadora.

João tinha uma visão pré-concebida sobre a área de vendas, para ele vendedor era “chato, inoportuno, geralmente com baixa formação”. Assim, ao receber uma proposta para atuar em uma área de vendas, sentiu-se resistente a esta perspectiva, mas decidiu aceitá-la, porque o trabalho era em uma multinacional e envolvia entendimento mais aprofundado da realidade das empresas com as quais iria trabalhar. Nesta empresa, conheceu profissionais ótimos, alguns efetivamente com baixa formação, outros inoportunos, mas todos com muita capacidade de atendimento das reais necessidades dos clientes, fazendo com que revisse seus preconceitos. Esta experiência, que considera ter sido fantástica, possibilitou-lhe mudança de compreensão sobre a área de vendas, aprendizagem que permitiu-lhe atuar nesta função com satisfação, em consonância com sua nova visão, a partir de uma mudança de perspectiva de significado sociolinguística (MEZIRROW, 1981).

Augusto relata que ao longo dos anos, conseguiu romper com alguns de seus modelos culturais, do tipo: “eu dou um boi para não entrar em uma briga e uma boiada para não sair dela”, muito comum no sul do país, pois acredita ter conseguido crescer em flexibilidade. Outra crença, a de que não tinha vocação para vendas, foi mudando e hoje não se vê sem participar efetivamente da área de comercialização da empresa. Percebem-se algumas transformações de suas perspectivas de significado, que representam predisposições resultantes de pressupostos psicoculturais que moldam sensações e delimitam percepções, sentimentos e cognição (MEZIRROW, 1998).

O processo de aprendizagem transformadora, o qual envolve mudanças de perspectivas de significado, pode ocorrer através de sucessivas reflexões, envolvendo pressupostos adquiridos de modo inconsciente, possibilitando que adultos pensem por si, ao invés de agir a partir de conceitos, valores e sentimentos de outras pessoas (MEZIRROW, 1981, 1994, 1998). Este processo envolve interesse em autoconhecimento e a compreensão no modo como sua história pessoal manifesta-se na maneira de ver a si mesmo, a seu papel e a suas expectativas sociais. Em alguns casos, no entanto, o rompimento com alguns modelos e crenças sócio-culturais ocorre não para permitir um pensamento autônomo, emancipatório, mas para propiciar a incorporação de novos modelos exigidos pelo mercado empresarial, aspectos que podem ser percebidos no caso de Augusto.

Sofia relatou ter se dado conta, há um ano, aos 44 anos de idade, que estava perdendo um pouco da sua vida por ficar presa a alguns padrões que associa a suas origens germânicas. Reavaliando criticamente estes seus pressupostos (MEZIRROW, 1998), percebeu que uma das vantagens de ter sua própria empresa era poder ter mais flexibilidade de tempo para se dedicar aos filhos, algo que sempre quis poder fazer, mas até então não havia conseguido. Ela relatou que foi estranho experimentar-se em um novo comportamento, mas, após certo tempo, conseguiu usar um pouco mais a flexibilidade, o que possibilitou-lhe “entrar num período bem equilibrado, de estar convivendo com o lado pessoal, crianças e profissional”, representando para ela uma aprendizagem transformadora (MEZIRROW, 1981, 1994; CRANTON, 2006). O trecho, a seguir, é ilustrativo destas questões:

Desde o ano passado eu comecei a - também tem um pouco disso dessa minha formação, assim, essa coisa meio germânica, vamos dizer, de horários, de comprometimento com as coisas, de responsabilidade com as coisas - então, mesmo tendo uma empresa, é incrível, assim, eu não tinha essa coisa de: bom, agora hoje eu vou pegar e vou sair com as crianças, vou passear também. Não, eu tinha que estar aqui. Eu tinha que estar, sabe? Eu tinha que ter horário, estar aqui no início da manhã, ser a última a sair, ser a primeira a chegar, sempre aquela coisa muito comprometida com horário, com regras de, como se eu estivesse batendo ponto até. E aí eu comecei a me dar conta que eu tava perdendo um pouco da minha vida, né, e o que eu podia, que uma coisa que era legal nessa minha opção de vida que é ter a minha empresa era realmente poder ter mais flexibilidade, né? Já que eu trabalho fim de semana muitas vezes, trabalho de noite, viajo um monte, por que eu não posso no meu dia-a-dia ter mais flexibilidade e começar a conviver mais com as crianças, né? De uma forma ou de outra. Então desde o ano passado eu coloquei então, como uma das minhas metas poder usar mais essa flexibilidade. No início foi difícil, eu me achava muito estranha, assim, no meio da manhã fazendo outras coisas, mas aos poucos eu fui achando, assim, os caminhos.

O processo de aprendizagem transformadora não ocorre independente de outras aprendizagens (CRANTON, 2006). As reflexões e questionamentos realizados por Sofia, neste momento de sua vida, podem ter gerado aprendizagens que, associadas, propiciaram-lhe a transformação de uma perspectiva sociolinguística. Um período de ‘balanço’ é descrito pela literatura clássica sobre desenvolvimento de carreira, sobretudo a partir dos quarenta anos.

Este período representa introspecção mais profunda, sensibilização frente às emoções e reflexões que emergem do inconsciente, normalmente quando as pessoas realizam uma avaliação de suas vidas em função do tempo ‘que ainda falta’ (HUBERMAN, 1992). Embora a visão do desenvolvimento de adultos delimitado por faixas etárias pré-fixadas possa ser considerada reducionista, entende-se que tanto aspectos culturais como do próprio desenvolvimento biológico, nesta faixa etária, podem favorecer a realização de ‘balanços’ como o realizado por Sofia:

Depois que tu passas de uma certa idade tu ficas - às vezes te pegas pensando assim: “Ai, o tempo está passando muito rápido, ah, daqui a pouco eu vou estar com cinquenta anos, daqui a pouco, como é que vai ser?”. Tu começa a te questionar um pouco, né, como é que vai ser? “Ah, deixei minha juventude, ah...”, né? A gente se questiona. E aí me dei conta que o único jeito de não ficar entrando nessa paranoia, que é total paranoia, um dos jeitos, assim, que não precisa nem de análise (risos), é tu ter planos, sabe? É tu querer que o tempo passe rápido e não, não querer que o tempo não passe rápido. “Ah, tu tens uma viagem para julho de 2009, que a gente quer ir para o Canadá pra visitar os nossos cunhados que moram lá”. Pô, aí tu tá fazendo, montando o esquema da viagem, tá fazendo planos, tá conversando com eles, tu quer que o tempo passe rápido para poder viajar. E aí o tempo não passa rápido [risos]. Então acaba sendo exatamente o que tu querias, que é achar que é bom que o tempo passe rápido e não que é ruim. Porque se tu ficas só na tua rotina, no teu dia-a-dia, realmente, o tempo passa muito rápido e tu tens a sensação que tu e não nada e por isso que isso te angustia tanto, né? De chegar aos cinquenta anos e quando tiver cinquenta anos e pô: “O que eu fiz? Perdi meu tempo, não fiz nada”.

Assim, possivelmente a aprendizagem transformadora relatada por Sofia esteja relacionada com estes questionamentos e reflexões que implicaram transformações tanto em sua vida profissional como familiar e pessoal.

Ao encerrar esta seção, destaca-se a fala de Vasco, que representa uma síntese da visão encontrada entre os gestores sobre os processos de aprendizagem marcantes, ao longo de suas vidas. Ela é expressiva dos diversos entrelaçamentos existentes em suas histórias e em suas vidas, bem como entre seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, tanto profissionais como pessoais, denotando a complexidade existente nestas inter-relações:

[...] eu contei varias histórias paralelas, assim, mas eu vejo que cada uma delas tem um papel muito importante no aprendizado. [...] As pessoas veem como desenvolvimento, curso em sala de aula e não é isso. Desenvolvimento é treinamento de mão de obra, é curso em sala de aula, é exposição a situações novas, é rodízio de função, é ler, viajar, é conversar com pessoas diferentes, é... sabe? E isso também é uma coisa importante assim sabe, é ter interesses particulares que te levem a conhecer pessoas diferentes, visões diferentes das coisas [...] e pessoas que têm às vezes aquele interesse específico, mas os outros não e daqui a pouco tu começa a descobrir outras coisas, então eu vejo que isso é uma coisa importante também, para o aprendizado da gente. Viajar é muito importante [...] pode se aqui pro lado e já é um enorme aprendizado [...] fazer esportes diferentes, esporte também é uma coisa de aprendizado. Trabalhar em equipe, já fiz corrida de aventura com o meu irmão, então é assim, trabalhar em equipe, um depende do outro, sabe? Com todas essas coisas, se tu botar isso tudo dentro do caldeirão, assim, dá um negócio legal, dá uma pessoa mais rica [...] mais satisfeito mais realizado assim de... [...] Então isso é uma coisa que eu acho que ajuda bastante assim a gente a aprender, não só a questão da educação, mas as outras questões, assim. E, mas assim, claro que a educação formal e tal, é muito importante, mas as outras são também, tanto quanto e... essa é a minha visão assim de aprendizado, de crescimento, de desenvolvimento da pessoa.

Apresenta-se, na próxima seção, um comparativo entre os resultados de pesquisa obtidos neste trabalho e os principais achados de pesquisas realizadas por autores brasileiros que empreenderam estudos sobre a temática da aprendizagem gerencial.

5.3. ANÁLISE COMPARATIVA COM OS ACHADOS DE ESTUDOS ANTERIORES

Analisando os resultados dos principais achados de pesquisas realizadas sobre a questão da aprendizagem de gestores (seção 2.5) com as informações levantadas no presente estudo, observam-se algumas questões que podem favorecer a compreensão de lacunas existentes e a ampliação da compreensão sobre o tema.

Os resultados das pesquisas anteriores parecem contraditórios no que tange ao papel da reflexão para os processos de aprendizagem. Gottwald (2001) percebe que os gestores pesquisados tendem a refletir mais após as ações. Bitencourt (2001) salienta, em sua pesquisa, a importância da reflexão na ação, através de questionamentos e da busca de melhorias contínuas. No presente estudo, percebe-se que tanto a reflexão na ação como a reflexão após a ação integram os processos de aprendizagem dos gestores pesquisados, como processos complementares.

Visualizou-se, predominantemente, a reflexão na ação em tarefas do dia-a-dia, na solução de problemas, na busca de melhorias para processos de trabalho ou no experienciar novos desafios, mais frequentemente associada a aprendizagens de caráter instrumental. A reflexão após a ação envolveu geralmente a análise de questões pessoais ou profissionais, sob uma perspectiva mais ampla e mais profunda, tais como a avaliação de dificuldades ou insucessos vivenciados, levando em consideração suas emoções. Este processo gerou aprendizagens mais significativas entre os pesquisados, compreendendo tanto o domínio técnico como o comunicativo, possibilitando a compreensão de fenômenos complexos, englobando a inter-relação entre vários elementos.

Mudança de esquemas de significado psicológico foi visualizada entre os gestores pesquisados neste estudo, a partir do nascimento do(s) filho(s), principalmente entre o gênero feminino, demandando novas aprendizagens, ao assumirem novo papel, e mais uma responsabilidade, especialmente no que tange a conciliar as diversas esferas da vida e o tempo dedicado a cada uma delas. Viagens propiciaram também mudanças de esquemas de significados sociolinguísticos, permitindo o entendimento de outros valores. Estas transformações de esquemas de significados que envolveram mudanças de expectativas, juízos, conceitos, crenças e sentimentos (TAYLOR, 2007; MEZIROW, 1994), ocorreram por meio de reflexões sobre estas novas experiências vivenciadas pelos gestores (MEZIROW,

1994). Os processos de aprendizagem envolvendo mudanças de esquemas de significado não foram explorados nos estudos brasileiros anteriores.

Observou-se a presença da reflexão crítica na análise das narrativas dos gestores pesquisados neste trabalho, tal como Silva, Rebelo e Cunha (2006) identificam em seu estudo. Dilemas gerados por barreiras emocionais, de conhecimentos e situacionais (MEZIRROW, 1981, 1994) foram superados através de um processo de revisão crítica de crenças, pressupostos e valores (HEDERSON, 2002), possibilitando o desenvolvimento de novas perspectivas, embora não conduzindo, necessariamente, a mudanças de comportamentos imediatas. Percebeu-se menor ocorrência de processos de aprendizagem transformadora do que de processos de aprendizagem envolvendo os domínios instrumental e comunicativo. Estes se deram especialmente em períodos de transição nas vidas dos executivos e envolvendo transformações de perspectivas de significado psicológicas, sociolinguísticas e epistêmicas, gerando mudanças mais significativas e profundas do que os demais processos de aprendizagem relatados.

Antonello (2004) ressalta, em seu estudo, a articulação entre aprendizagem formal e informal. Moraes (2000) observa que a aprendizagem de executivos transcende a classificação formal e informal, já que a maioria das aprendizagens encontradas em sua pesquisa foram incidentais. A análise realizada neste trabalho permite visualizar a interligação entre aprendizagens formais, informais e incidentais. Através da participação em atividades de desenvolvimento formal, tais como cursos, além do aprendizado previsto nos currículos, os executivos entrevistados obtiveram aprendizagens de caráter informal e incidental. Observou-se, por exemplo, um processo de aprendizagem autogerido quando Helena realizou pesquisas em uma biblioteca durante a realização de curso de mestrado no exterior. A percepção da forma diferente de ensino adotada por este curso, um aspecto peculiar ao programa frequentado, configurou-se como aprendizagem incidental, ocorrida de forma não intencional ou planejada, decorrente da participação nestes programas, demonstrando a inter-relação entre estes processos de aprendizagem.

Os contextos informais de aprendizagem, considerados essenciais para o processo de aprendizagem de gestores em todos os estudos brasileiros realizados anteriormente, destacam-se igualmente nesta pesquisa. Além dos fatores que propiciaram aprendizagens apontados nas pesquisas prévias, tais como assumir responsabilidades novas e confrontos com contextos desconhecidos; relacionamentos; oportunidades para tomar decisões e implementar mudanças; práticas de trabalho e desafios, salienta-se a importância da cultura

organizacional; do processo de avaliação e dos planos de desenvolvimento gerenciais, bem como a atuação como professor(a) nos processos de aprendizagem informais relatados pelos gestores pesquisados neste estudo.

A importância das experiências vivenciadas, não apenas no ambiente organizacional, é destacada por todos os pesquisadores nos estudos anteriores. Entre as formas de aprendizagem através da experiência assinaladas estão: aprendizagem através da ação; relacionamentos sociais; observação; tentativa e erro; trajetória profissional em cargos diferentes; treinamento explícito; experiências contadas por outros. Esta última, foi a única não verbalizada explicitamente no presente estudo. Além destas, as vivências em outras localidades, seja no Brasil seja no exterior, geraram um processo de adaptação a outras culturas e a necessidade de lidar com o distanciamento familiar, representando experiências muito ricas em termos de aprendizados, pouco salientadas por estudos anteriores.

Cunha (2003) assinala que experiências de mudanças provocam crescimento, preparando gestores para enfrentar diversas situações, aspecto igualmente observado nos resultados desta pesquisa. Destaca-se, no presente estudo, a importância conferida pela maioria dos gestores às experiências adquiridas trabalhando em uma atividade específica, em determinado setor de mercado ou empresa. Os gestores situaram suas competências em um *setting* específico, associando suas aprendizagens à participação em suas práticas, enfoque destacado pela aprendizagem situada (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; ANTONELLO, 2005).

O acúmulo de experiências profissionais obtidas em um contexto determinado, no qual desenvolveram suas *expertises*, propicia a ocorrência de processos intuitivos, que conectam uma série de experiências e aprendizagens prévias armazenadas no subconsciente (KHATRI; NG, 2000), através de *insights* que surgem de forma súbita. O presente estudo ilumina a importância de integrar a intuição e a emoção aos processos de aprendizagem de gestores, aspectos muitas vezes rejeitados em um contexto organizacional que prioriza a racionalidade funcional em detrimento da racionalidade substantiva que, ao invés de limitar-se a valores técnicos e instrumentais, considera todo o escopo dos valores humanos (GUERREIRO RAMOS, 1989).

Silva, Rebelo e Cunha (2006) identificaram cinco dimensões de experiências vividas que influenciaram a aprendizagem de sócios-gerentes: a família, a escola, a comunidade, a vida como empregado e como gerente. No presente estudo, as experiências mais ricas, em termos de aprendizagem, relatadas pelos gestores, centraram-se nas vivências e nos

desenvolvimentos profissionais - incluídos, nesta classificação, os cursos realizados por eles em âmbitos formais - e em vivências afetivas, destacando-se, neste aspecto, a família, especialmente representada por pais, filhos e alguns companheiros/cônjuges mencionados.

O papel da família como uma das principais fontes de aprendizagem e constituinte dos valores de base dos gestores visualizado neste estudo é destacado também em outras pesquisas (LEITE; GODOY; ANTONELLO, 2006; SILVA; REBELO; CUNHA, 2006; LUCENA, 2000; BITENCOURT, 2001). Observou-se, neste estudo, que os gestores aprenderam - com a educação familiar e a observação de seus modelos, valores e padrões culturais - o que fazer, mas também o que não fazer, motivando-os a agirem de modo diferente dos pais.

Salienta-se ainda a importância para a aprendizagem dos relacionamentos entre membros nas organizações identificada nos estudos de Gottwald (2001), Moraes (2000) e Antonello (2004) e, mais explicitamente, com lideranças, na presente pesquisa. Colegas e professores foram importantes para os processos de aprendizagem nos programas de MBA realizados pelos gestores deste estudo, tal como assinala Roglio (2006) em seu trabalho.

Quanto ao caráter formal da aprendizagem, Gottwald (2001) observa que programas de treinamento na organização contribuem pouco para a aprendizagem, aspecto semelhante ao encontrado neste estudo, já que somente um dos gestores, João, destacou sua importância. Leite, Godoy e Antonello (2006), no entanto, identificaram o treinamento explícito como uma das formas de aprender utilizadas pelos gestores em suas pesquisas.

Entre as situações significativas para a formação e desenvolvimento de gestores, Bitencourt (2004) identifica o papel da universidade. Na presente pesquisa, a importância da participação em cursos de especialização, principalmente no que tange à aquisição de conhecimentos instrumentais, foi ressaltada. Os cursos de MBA propiciaram aprendizagens também no domínio comunicativo. Os cursos de graduação, no entanto, foram alvo de crítica entre os gestores. O curso de Administração, conforme dois dos alunos de uma instituição federal gaúcha, não os capacitou adequadamente para exercer suas atividades, fazendo com que buscassem complementar sua formação em cursos de especialização. Grohmann (2004) observou que a educação formal teve como principais reflexos na aprendizagem alguma ampliação em suas habilidades e valorização de outras; aquisição de novos conhecimentos (principalmente voltados às tarefas); mas poucas mudanças de atitude, percepção semelhante à visualizada no presente estudo.

A importância do autodesenvolvimento para a aprendizagem de gestores, destacada em pesquisas anteriores (BITENCOURT, 2001; ANTONELLO, 2004; POSSAMAI, 2005), foi igualmente identificada nesta pesquisa. Este foi motivado, especialmente, pela necessidade de manter posições profissionais e diferenciar-se em um mercado altamente competitivo.

Corroborar-se a visão obtida pelos estudos anteriores, realizados por pesquisadores brasileiros, de que a aprendizagem pode ser caracterizada como um processo dinâmico, que ocorre ao longo da trajetória, com ajustes em estágios de transição, dependendo das demandas e desafios do trabalho e das dimensões: individual (história de vida e padrões culturais e psicológicos); do trabalho (a organização, sua cultura e as interações entre membros); social (aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciam as atividades da organização e a ação do indivíduo), conforme síntese realizada por Moraes (2000). Salienta-se que o estudo realizado propiciou visualizar estas inter-relações nos processos de aprendizagem dos gestores pesquisados.

Antonello (2004a) propõe o estudo e a validação da taxonomia das formas de aprendizagem identificadas em seu trabalho, apresentadas a seguir (ANTONELLO, 2004a, p.4):

- 1) experiência anterior e transferência extraprofissional;
- 2) experienciar;
- 3) reflexão;
- 4) autoanálise – autoconhecimento;
- 5) observação – modelos;
- 6) *feedback*;
- 7) mudança de perspectiva;
- 8) mentoria e tutoria (ser assistido ou exercer este papel);
- 9) interação e colaboração em grupo;
- 10) treinamentos;
- 11) informal;
- 12) aprendizagem pela articulação entre teoria e prática.

Observa-se que todas estas formas de aprendizagem descritas por Antonello (2004) foram identificadas no presente estudo, embora, em alguns casos, não sob nomenclaturas iguais, mas similares. Salienta-se que mudança de perspectiva, para Antonello (2004a), refere-se a mudanças de papel; transferência/troca de trabalho; trabalhar com diferenças culturais e inspiração súbita ou *insight*, formas de aprendizagem encontradas também no presente trabalho. Esta noção difere do conceito de mudança de perspectivas de significados apresentado neste estudo, que é um processo obtido a partir da reflexão crítica sobre pressupostos, sendo esta a única forma de aprendizagem adicional encontrada entre as identificadas pela autora, apresentadas anteriormente.

Concluídos os comparativos entre resultados de pesquisa e formas de aprendizagem identificados em estudos anteriores com os achados do presente estudo, apresentam-se, no capítulo seguinte, percepções dos gestores sobre mudanças no contexto contemporâneo e implicações destas mudanças em suas aprendizagens. Ressalta-se que os processos de aprendizagem retratados nesta seção não são explorados novamente, pois permeiam as aprendizagens analisadas à luz das transformações no contexto vivenciado por eles.

6. ANÁLISES DAS TRANSFORMAÇÕES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM GERENCIAL

Transformações no contexto contemporâneo, envolvendo especialmente a globalização da economia e a maior capacidade de acesso e processamento de informações, sobretudo a partir dos anos 90, incorrem em mudanças em formas de gerir as organizações. Maior abertura de sistemas políticos entre as nações permite mais acesso à informação global, reduzindo fronteiras nos negócios. O crescimento e a integração da economia de mercado global, especialmente desde os anos 90, aumentam a competitividade em todos os setores (HALLINGER; SNIDVONGS, 2008).

Estão entre os impactos destas mudanças para a gestão: a necessidade de reestruturações organizacionais em resposta à maior competitividade; a ênfase à gestão empreendedora; a valorização de lideranças morais e de responsabilidade social corporativa originadas por crises éticas e problemas ambientais globais; a exigência de habilidade no uso e gerenciamento de informações para a tomada de decisões; a necessidade de gerenciamento pró-ativo e consciente do conhecimento; a capacidade de inovação e mudança percebidas como diferenciais em um ambiente turbulento, de rápidas mudanças (HALLINGER; SNIDVONGS, 2008). Algumas destas mudanças no contexto de gestão contemporâneo, percebidas pelos gestores participantes deste estudo, e suas implicações em termos de aprendizagens são exploradas neste capítulo.

6.1. GLOBALIZAÇÃO OU ‘QUASE-GLOBALIZAÇÃO’?

Mudanças geográficas como catalisadoras de aprendizagens aparecem de modo recorrente nas falas dos entrevistados, destacadas, desde o período da infância, pelos gestores pesquisados.

Augusto conferiu importância às mudanças de local, como geradoras de processos de aprendizagem e de possibilidades de crescimento profissional, traço que remete à história de seus familiares:

[...] se você for avaliar um pouco a história da família, desde os avós, o meu pai, que também veio junto, quando criança, da Itália. E todas as idas e vindas é, um pouco um espírito... de mudança, mesmo, né? A ideia de que a mudança de local também ajuda, não necessariamente no aspecto familiar, mas no aspecto profissional, ela ajuda a construir uma carreira.

Em conformidade com esta sua visão, Augusto relatou que mudou onze vezes de cidade em sua trajetória profissional para atingir seus objetivos profissionais e pessoais. Helena salientou a importância do idioma inglês adquirido em sua vivência na Inglaterra, durante a infância, aspecto que a diferenciou e favoreceu sua carreira profissional. Em função da globalização dos mercados, as vivências internacionais, o domínio do idioma inglês, a disponibilidade para viagens e transferências de cidade são cada vez mais valorizadas no ambiente corporativo, aspecto visualizado entre as experiências relatadas pelos entrevistados.

Helena e Vasco, ambos economistas e os gestores mais jovens do grupo pesquisado, começaram a trabalhar em grandes empresas multinacionais antes mesmo de concluírem a graduação, colocações que podem ter sido favorecidas por suas vivências no exterior e fluência no idioma inglês. Helena observou que o curso de mestrado e a experiência de trabalho em Londres alavancaram sua carreira, especialmente na empresa em que trabalha hoje, em um setor de tecnologia de ponta.

Imagens populares sobre a globalização sugerem, muitas vezes, a homogeneização da sociedade mundial. Algumas teorias pós-modernas, neste sentido, proclamam a obsolescência de distinções centro-periferia. Estudos econômicos sobre a globalização, entretanto, tendem a salientar a concentração de poder em centros econômicos ou 'metrópoles', tais como Estados Unidos ou países da Europa ocidental (CONNELL; WOOD, 2002). Esta distinção na relação centro-periferia é observada nos relatos dos gestores pesquisados, em seus movimentos de busca de capacitação e desenvolvimento profissional em grandes centros econômicos.

A importância conferida à realização de cursos no exterior foi expressa nos relatos das vivências de Guilherme e Helena e no sonho em realizar um MBA, no exterior, declarado por Vasco, pelos motivos explicitados por ele:

[...] a gente sabe que tem MBAs de um nível muito maior fora, né, assim. Falar assim, só pra lembrar os que eu me lembro assim, Harvard, MIT, sei lá, Kellog, UCLA, INSEAD, na Europa, London Business School, na Inglaterra, INSEAD na França e tal. Então, são cursos melhores assim do ponto de vista não só de reconhecimento, mas, de fato, cursos mais intensivos. [...] o MBA tradicional são dois anos, né, com muita aula, muito estudo de caso, dedicação exclusiva durante esse período. Então, assim, é um curso mais intenso, é um curso mais profundo, um curso mais - além, também, da questão, assim, de um *networking*, que eu fiz no MBA da [...], mas é um *networking* diferente do *networking* que eu faria, por exemplo, numa Harvard [...] E também a questão da língua, eu acho que isso também é uma coisa importante, assim, a questão de tu estudares, assim, estudar e morar durante dois anos falando inglês, praticamente [...] até por conta disso tudo, o reconhecimento, né? A gente sabe que o pessoal que faz MBA nessas *top 10* no mundo são pessoas que são demandadas, são procuradas para empregos importantes, empresas importantes. Então, esse seria o motivo do meu interesse em ir pro exterior.

O ensino de Administração no Brasil caracterizou-se pela importação de tecnologia desenvolvida especialmente nos Estados Unidos (NICOLINI, 2003), motivo pelo qual os cursos de MBA (*Master in Business Administration*) neste país e em outros centros econômicos são ainda muito valorizados, como demonstra a fala de Vasco.

Augusto disse que não sai de sua cabeça a ideia de fazer um doutorado no exterior, para poder vivenciar, em um ambiente mais avançado de reestruturação empresarial, como os Estados Unidos ou algum país da Europa, a prática do *turnaround*. Ele gostaria de visualizar esta questão em ambientes mais estáveis, mais avançados tecnologicamente e em termos de gestão, algo que fosse muito prático no campo de reestruturação empresarial, pelo qual pudesse fazer um *link* com a sua profissão, porque não pretende interromper sua carreira de executivo para isso. Ele desejaria ainda poder, posteriormente, repassar para a academia ou para as empresas esta aprendizagem.

Com a exceção de João, os demais executivos salientaram a importância do aprendizado do idioma inglês para o crescimento na carreira em grandes empresas, mesmo as com atuação somente em âmbito nacional. Embora Sofia não domine este idioma, ela percebeu como um grande desafio o processo de internacionalização que vem ocorrendo em sua empresa, o qual demanda uma visão globalizada e exige que ela esteja sempre se capacitando e estudando mais, o que denota a demanda por aprendizagens instrumentais contínuas. Os contatos com outros países, usando outras línguas, fazem-se necessários também em seu negócio e são realizados por um sócio de Sofia que assumiu esta linha de frente por ter facilidade neste domínio.

Augusto considera que deveria aprimorar sua proficiência em idiomas. Embora domine bem duas línguas estrangeiras e relativamente bem outras duas, pensa que isto é algo que deveria ser ter sido melhor trabalhado desde o início de sua carreira. Ele sempre teve maior dificuldade em aprender o inglês e teceu o seguinte comentário: “Não é fazer de conta que se fala inglês. Não, é realmente ser proficiente”.

Esta necessidade de aprendizagem, especialmente do inglês, no mundo globalizado, deu-se em função do domínio econômico exercido pela Inglaterra e pelos Estados Unidos nos séculos dezenove e vinte. A língua inglesa tornou-se um instrumento de comércio e acesso à informação, inclusive na *web*, uma mídia baseada em textos e que utiliza amplamente este idioma. Assim, percebe-se o que Connell e Wood (2002, p. 179) denominam ‘quase-globalização’, “uma internacionalização confinada ao primeiro mundo, produzida por uma participação internacional ativa, mas seletiva”.

A fim de desenvolver o aprendizado do idioma inglês e de conhecer outra realidade, outro país, outra cultura, Helena foi estudar no Canadá, por quatro meses, o que lhe propiciou, além do aprendizado do idioma em si, uma aprendizagem transformadora, decorrente do autoquestionamento realizado a partir da percepção de diferenças culturais, relatada na seção anterior. Hoje, como gestora de RH em uma nova planta multinacional, percebe que sua demanda pelo inglês aumentou ainda mais. Ela trabalha ao lado de um norte-americano, participa de reuniões de revisão de objetivos com pessoas dos Estados Unidos e de outros países. Assim, ela expressou que ainda precisa aprimorar mais seu inglês para exercer sua atividade profissional.

Em seu emprego anterior, Ana Niza trabalhou com padronização de processos globais de Recursos Humanos com norte-americanos, europeus e pessoas de outros países, onde cada um tinha sua tarefa, com listas de ações para fazer, datas, *follow up*, tudo muito prático, objetivo, o que a agrada. Ao trabalhar com grupos de estrangeiros e aprender o seu *modus operandi*, Ana Niza pôde perceber diferenças entre suas posturas profissionais e a dos brasileiros, considerada por ela mais passional, um traço cultural que ela associa à perda de tempo e à falta de objetividade. A aprendizagem, segundo Richter (1998), é uma prática social, em que as interconexões, a participação e a prática no mundo social adquirem sentido e propiciam *insights* sobre a mútua natureza criativa das relações entre indivíduos. Esta participação em práticas de trabalho com pessoas oriundas de culturas diferentes trouxe aprendizados também a outros gestores, sujeitos deste estudo.

Trabalhando em uma multinacional em Londres, na área de contabilidade gerencial, cargo que conseguiu em função de já ter alguma experiência em finanças, Helena percebeu que alguns valores são universais nas organizações. Conforme ela, quem trabalha sério, comprometido, é esforçado e respeitoso, é sempre valorizado, independente do local ou da cultura de cada organização. Esta aprendizagem se deu no domínio comunicativo, que envolve “valores, intenções, sentimentos, decisões morais, ideais e conceitos normativos os quais podem ser definidos apenas pelos seus contextos” (MEZIROW, 1994, p. 225).

Evans (1996) aponta para tendência de mudança de uma ética de trabalho baseada em dever para uma baseada em prazer. Os valores percebidos como importantes por Helena, uma gestora jovem, atuando em uma empresa dinâmica, de um setor de tecnologia de ponta, são no entanto, os mesmos preconizados pela ética protestante do capitalismo. Observa-se que estes valores, em sua visão, estão ainda hoje institucionalizados no ambiente corporativo de organizações multinacionais, atuantes em diferentes países. Estes mesmos valores foram

repassados a Helena por sua família, o que faz com que se identifique com eles, aspecto que favorece seu reconhecimento neste meio profissional.

Percebe-se também a distinção centro-periferia em algumas empresas multinacionais, as quais, muitas vezes, enviam profissionais de subsidiárias para desenvolvimento em suas matrizes, fato ocorrido com Augusto. Ele passou um ano na sede de um grupo empresarial na França, uma experiência “muito marcante porque envolvia não apenas uma mudança de empresa, mas uma mudança de cultura, uma mudança total”. Ele acredita que esta foi uma grande oportunidade de adquirir uma visão europeia de gestão, a cultura deste grupo e de seus negócios, fazendo com que ampliasse seus horizontes de carreira. Para Augusto, é preciso que os executivos tenham mobilidade em função das características da globalização e do dinamismo da economia.

Muitas das aprendizagens a respeito da cultura dos países em que os executivos entrevistados viveram foram de caráter informal e ocorreram de modo não planejado (MARSICK, 2001; ANTONELLO, 2005), tal como em uma situação vivenciada por Augusto com o diretor da empresa em que trabalhou na França:

[...] eu cheguei lá, e eu não falava francês, mas, através do inglês, fomos nos comunicando. Ele, ele me deu um mapa da Europa com uma série de pontinhos. Me deu a chave de um carro, um Renault Laguna, e falou:... você vai ter que visitar estas unidades do grupo. Então tinha na Bélgica, tinha na Holanda [...] e eu perguntei a ele... se alguém iria me acompanhar. Ele falou: não, você vai sozinho... E aí caiu a ficha, né? Caiu a ficha. No Brasil, a gente, quando alguém vem visitar uma empresa, você procura primeiro fazer aquela recepção, aquela relações públicas do negócio, né, acomodar a pessoa, tranquilizar... depois você leva um acompanhante, etc. etc. etc. É fantástico! É a cultura europeia...

Nesta situação, ele percebeu algumas diferenças entre práticas organizacionais de uma empresa europeia e de organizações brasileiras, associadas a aspectos culturais destas sociedades. Augusto atuou também em um grupo industrial com sede na Argentina, cuja operação no Brasil estava radicada em São Paulo. A crise enfrentada pela Argentina, a partir de 1995, demandou uma redução brutal dos negócios no Brasil, a fim de salvar a base na Argentina, implicando a saída de Augusto deste projeto. Em função da globalização, a crise em um país gera impactos em outras economias, o que, no caso de Augusto, implicou mudança de emprego e nova fase de adaptação, que envolveram novos aprendizados e muito dispêndio de energia, conforme observado na seção anterior.

Face à redução de fronteiras econômicas entre países, Augusto aprendeu com um executivo italiano que é preciso sempre olhar para novos mercados, para o mercado externo, para oportunidades de exportação e importação. Em sua percepção, hoje é preciso pesquisar mais, estar atento ao que acontece no mundo *on line*, *real time*. Ele citou o exemplo da

repercussão da crise imobiliária americana no valor das empresas do Brasil, no mercado acionário, no mercado financeiro, na taxa de juros, na taxa de câmbio, “uma loucura”.

Percebe-se, também em âmbito nacional, uma movimentação no sentido dos mercados periféricos - caso do estado do Rio Grande do Sul - para os grandes centros econômicos. As sucessivas mudanças de Augusto para São Paulo em função de oportunidades de trabalho são representativas deste aspecto, já que este polo econômico, o mais rico do Brasil, oferece melhores oportunidades de empregos e possibilidades de crescimento profissional.

João nunca morou em outra cidade, embora tenha realizado uma série de treinamentos, em São Paulo, na sede de uma multinacional em que trabalhou e viajado pelo Brasil a trabalho. Ele demonstrou alguns sentimentos ambíguos com relação a possibilidades profissionais em mercados mais desenvolvidos como em São Paulo ou no exterior, mas se questionou se o que o impede de buscar novos horizontes é o apego à família ou o receio de sair. Os seus sonhos parecem também contraditórios:

[...] não tenho nenhum sonho de morar assim em outros países, embora, os sonhos existam, mas talvez os convites profissionais possam me levar a isso, quem sabe? Mas não é algo que eu tenha assim, ah, eu quero agora me mudar para Miami. Não é eu quero ter um super casa... Claro que a gente quer, eu quero melhorar quero ter aquisições materiais, quem sabe mudar para uma casa, eu moro em apartamento hoje. Mas é, eu acho que, não é muito mais que isso não. Quero viver bem, com... Porque se sobra muito de um lado, falta do outro. Então não adianta, né? Ter uma vida, entre aspas assim, ecológica.

Esta ambiguidade de sentimentos pode ser decorrente de sua percepção de que viver , em São Paulo ou no exterior, poderia trazer a ele uma série de novos aprendizados e oportunidades profissionais, mas envolveria também riscos e incertezas, gerando receios.

Ana Niza expressou que, assumir um desafio profissional em São Paulo, vivenciando uma cultura diferente, com uma forma de se posicionar e de trabalhar bem diversa daquela dos gaúchos, foi um aprendizado importante para ela. Além disso, destacou o crescimento pessoal que foi aprender a viver sozinha, longe de suas raízes. Para Sofia, suas viagens à região sudeste hoje são vitais para seu negócio, pois lá se encontram praticamente todos os seus clientes. Quando fundou seu negócio, segundo ela, não era assim. Isto se deu em função da maior concorrência global, que acarretou reestruturações organizacionais e fusões entre as empresas do setor químico e petroquímico em resposta ao aumento de competitividade, bem como na concentração destas empresas neste polo econômico. Conforme Sofia, analisando somente os objetivos do negócio, a empresa deveria estar em São Paulo, mas ela e os sócios decidiram permanecer no Rio Grande do Sul por uma opção pessoal.

Apesar dos aspectos positivos apresentados pelos gestores, as necessidades de viagens a trabalho trouxeram também dificuldades sob o ponto de vista pessoal e familiar para os

entrevistados. Sofia expressou que sempre gostou de viajar, mas assinalou que, quando as viagens são muito frequentes, é “bem pesado” para ela. Os filhos reclamam e ela sente que esta situação pode marcar sua infância, pois fica muito ausente da vida das crianças nestes períodos. Dada esta demanda de trabalho, além de outras, que ainda exigem muito sua presença e a de seus sócios no negócio, ela está aprendendo a delegar mais atividades para sua equipe de trabalho, desenvolvendo-a para que possa ter mais flexibilidade e para desvincular a imagem da empresa da atuação exclusiva dos sócios, profissionalizando-a.

Augusto relata transtornos decorrentes de suas viagens, tais como, em muitos períodos de sua trajetória profissional, a intensa utilização da ponte aérea, considerada “desgastante, mas administrável”. O desafio de morar por um ano na França envolveu muita negociação com sua família, pois ele teria que permanecer três semanas na Europa e uma no Brasil, onde sua família ficaria. Esta experiência foi bastante difícil e desgastante, quando teve que aprender a conviver com o afastamento familiar e a lidar com as dificuldades decorrentes deste distanciamento também para a família:

[...] a ausência do meio familiar, ela gera realmente um desconforto muito grande, e sobra, entre aspas, para a mãe de família. [...] Mas é preciso que a família, que haja um entendimento muito bom na família, com esposa, filhos, inclusive, para que não se comprometa este plano... do executivo. Pode ser até dela, seria a recíproca também. É preciso que haja essa discussão, esse acordo, esse entendimento de que... é uma necessidade. Não tem como abrir mão disso [...] é preciso que haja a concordância de... aceitação da mudança como algo, normal. Não é fácil não, com certeza.

Visualizadas algumas das implicações da globalização (ou ‘quase-globalização’) sobre os entrevistados, explora-se, a seguir, sua influência em termos de mudanças nas esferas política, econômica e social no Brasil, que afetam as empresas e suas técnicas de gestão, gerando novas necessidades de aprendizagens aos gestores, retratadas na sequência.

6.2. TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS DO CENÁRIO BRASILEIRO NO CONTEXTO GLOBAL

Algumas das mudanças ocorridas no cenário brasileiro, especialmente a partir da reestruturação produtiva no Brasil, na década de 90, são, primeiro, sintetizadas, a fim de contextualizar suas implicações para os gestores e suas aprendizagens.

Ao término dos anos 70, com o fim do ‘milagre econômico’, iniciou-se o processo brasileiro de abertura política e de democratização. Nos anos 80, o país começou a enfrentar a recessão, havendo um clima de instabilidade, agravado por sucessivos planos de estabilização macroeconômica, além de incertezas sobre as políticas industriais do país. No governo Collor (90-92), iniciou-se a transição para um contexto de organização industrial marcado pela competitividade, através da implementação da nova Política Industrial e de Comércio Exterior, que objetivava: aumentar a competitividade em âmbito internacional através do aprimoramento das competências e qualidade dos produtos; liberalizar o comércio; tornar mais transparentes os critérios de seletividade entre setores (FLEURY; FLEURY, 2006).

Com a recessão no mercado interno e a ameaça dos produtos estrangeiros, nos anos 90, o conceito de qualidade tornou-se palavra de ordem na indústria e os preços passaram a ser ditados pelo mercado internacional, tornando a gestão de custos um determinante na lucratividade das empresas. Apesar de realizadas em tempos e trajetórias diferentes, o padrão de mudanças organizacionais adotado pelas empresas mais avançadas no Brasil envolveu basicamente (FLEURY; FLEURY, 2006, p. 140-141): 1) um reposicionamento no mercado, através de processos de focalização e de terceirização, além de uma racionalização das atividades produtivas; 2) a introdução de novos métodos de gestão da produção, tais como *Total Quality Control* e *Just in Time*; 3) a redefinição do processo de trabalho; 4) a reorganização da empresa como um todo.

Em estudo junto a representantes de diferentes setores industriais de empresas líderes no Brasil, nacionais e multinacionais, Fleury e Humphrey¹¹ (apud FLEURY; FLEURY, 2006) identificaram que as principais fontes de informação para a reorganização industrial foram livros, seguidos por visitas a empresas no exterior, a empresas no Brasil e a consultorias, entre outras fontes citadas. O fato de os estudos organizacionais serem recentes, não constituindo ainda um corpo teórico sólido, propicia que executivos acreditem no constante progresso de novas técnicas gerenciais, adotando-as, o que propicia a proliferação de frequentes novos modismos gerenciais (BAMBER, 1999).

Bamber (op. cit.) identifica que muitos líderes de negócios buscam novas técnicas gerenciais em momentos de crise ou quando receiam perder competitividade, situação que a maioria das organizações brasileiras enfrentou, sobretudo nas décadas de 80 e 90. Como as teorias de Administração produzidas nos Estados Unidos tendem a ser adotadas em diversos

¹¹ FLEURY, A.; HUMPHREY, J. *Human Resources and the diffusion and adaptation of new quality methods in Brazilian manufacturing*. Brighton, Institute of Development Studies. Research Report, 1993.

países, pela crença de que representam as ‘melhores práticas’, muitos dos modismos gerados neste país foram incorporados no Brasil, introduzidos através da literatura gerencial. Alguns dos modelos de gestão mais populares, neste período, foram aplicados nas empresas em que os gestores entrevistados trabalharam e refletem-se em aprendizados narrados por eles.

João relatou o processo de incorporação dos princípios da qualidade total na organização em que atuava, por volta do ano de 1993, fazendo com que os profissionais aprendessem um novo perfil de atuação:

Quando eu entrei, era muito gozado, porque ainda prevalecia um pouco daquela coisa de anos 70, de vendedor *superstar*, que tomava um trago, fechava a meta, fechamentos da vida, e ia “namorar”, sabe aquelas coisas, assim? Bom, mas aí, logo depois veio aquela coisa do tipo, da qualidade, conceitos mais modernos... Apesar dos modismos, as pessoas, pelo menos na minha filial aqui em Porto Alegre, assimilaram muito bem esse banho de qualidade, vamos chamar assim, banho de novas práticas, de uma administração mais... científica.

João citou também a época da reengenharia, lembrando o nome de um de seus principais autores e como as empresas com as quais ele atuava realizaram, nos anos 90, um movimento em massa de terceirização de profissionais. Frente às contínuas adoções de práticas mais ‘modernas’, além dos processos de aprendizagem inerentes às suas atividades profissionais, novos aprendizados e mudanças de posturas são exigidos continuamente. Assim, tanto as organizações como os profissionais devem aprender a se tornar flexíveis e a aprendizagem ao longo da vida torna-se um lema (GLASTRA; HAKE; SCHEDLER, 2004).

Com o processo de privatização ocorrido em 1992 e a implementação de um programa de reengenharia na empresa em que trabalhava, no setor petroquímico, Sofia relatou que ficou frustrada ao ver colegas sendo desligados, o que gerou uma insegurança que abalou a ela e aos colegas. Ela comenta que a reengenharia, por um lado, foi um sucesso neste período; por outro, foi um fracasso, pelos impactos negativos gerados nas pessoas. A prova disto, segundo ela, é que já não existe mais. Este foi um dos motivos que conduziu Sofia, junto com um colega, a montar seu próprio negócio, transferindo *expertises* adquiridas em empregos anteriores, mas também provocando uma série de novas aprendizagens ao experienciar este novo papel profissional, processos de aprendizagem especificados no capítulo anterior. Este contexto, por outro lado, favoreceu o crescimento de seu negócio, pois as empresas petroquímicas, a partir das privatizações, estavam em processos de redução de custos, de reengenharia e começaram a cortar áreas de apoio, entre elas as áreas de análise de mercado e de inteligência de mercado, criando um nicho de atuação que sua empresa explorou.

A abertura do mercado brasileiro e o aumento da concorrência, a partir dos anos 90, trouxeram dificuldades para a empresa na qual João trabalhava, fazendo com que esta perdesse competitividade, a partir do ingresso de novas tecnologias que concorriam com o seu negócio. Isto o impulsionou para a busca de uma nova colocação. Por volta de 98/99, com as privatizações de empresas de telecomunicações e o início das operações de telefonia móvel no Brasil, houve um *boom* neste setor, direcionando vários profissionais para atuar nestas empresas, tais como João, que, em 1999, recebeu o convite de um ex-colega para assumir uma posição em uma das novas operadoras de telefonia móvel. Helena trabalhou nesta empresa no mesmo período, pois este setor era um dos que mais empregava na época, mostrando-se bastante atraente em termos de perspectivas de ascensão na carreira e de ganhos financeiros.

João buscou desenvolver-se profissionalmente neste segmento empresarial, aprendendo muitas de suas peculiaridades. Após passar por três empresas deste setor, percebeu, no entanto, que este segmento tornava-se saturado. Além disso, deu-se conta que a demanda por aprendizagens técnicas relacionadas a este negócio tornara o trabalho cansativo, levando-o a refletir novamente sobre suas capacidades profissionais e sobre o direcionamento da sua carreira, um processo de aprendizagem que o conduziu também a maior autoconhecimento:

[...] me cansou bastante [...] muito estudo tecnológico, de aprender as questões técnicas. E a meu ver, eu comecei nesse momento, fazendo agora um link com aprendizagem e o que me acrescentou, eu percebi naquilo que eu realmente era bom. E naquilo que eu, realmente, entendo como pontos fracos, que eu não sou bom [...] eu sou um cara muito voltado mais pro lado humano do que pro outro, pra exatas. Então eu tinha muita dificuldade de entender cálculos...[...] eu comecei a perceber que eu estava muito mais voltado pra uma gestão comercial, de marketing, essas eram as minhas capacidades mais desenvolvidas.

Mais recentemente, especialmente a partir de 2003, quando a perspectiva de estabilização dos preços internos e da taxa de câmbio ficou explícita, os bancos viabilizaram a expansão da demanda por crédito, na expectativa de ampliar suas fatias de mercado (CINTRA, 2006). Isto favoreceu a concessão de crédito para pessoas com baixa renda, impulsionando o crescimento de empresas ligadas a este setor, onde hoje atuam Augusto e João. Novas demandas por aprendizagem advém deste contexto, além da necessidade do desenvolvimento de *expertise* profissional em suas funções específicas e de reciclagem técnica face aos modismos gerenciais adotados constantemente no meio empresarial, mencionados anteriormente. Novos setores emergem favorecidos por mudanças no cenário político e econômico brasileiro, acenando com novas perspectivas de crescimento profissional, demandando novos saberes a eles peculiares. No setor de telecomunicações, João

teve que aprender muito a respeito de tecnologias ligadas a esta área. Hoje, em uma empresa do setor financeiro, precisa aprender sobre finanças.

A literatura sobre competências floresceu no campo organizacional, sobretudo a partir do ano 2000, noção incorporada ao discurso gerencial da maioria dos executivos entrevistados. Sofia relatou ter aplicado na sua empresa noções de gestão por competências, aprendizado adquirido no curso de mestrado. Tal como assinalam Merriam e Caffarella (1999) o mundo em torno dos adultos – suas forças sociais, econômicas, culturais e políticas – molda seu modo de pensar e o tipo de conhecimento valorizado por eles, aspecto percebido entre os gestores pesquisados.

Um aprendizado que Augusto salientou que “não é novo, não é novidade”, mas é vital para ele, é a Administração por Objetivos, “o sistema de gestão da ocasião, era o *top*”. Este sistema de gestão foi aprendido por ele com um executivo de uma empresa em que trabalhou na década de 80. Em seu entender, este sistema foi mudando de nome, através da Qualidade Total, da Reengenharia e hoje é denominado Gerenciamento por Metas, mas o pensamento é o mesmo. Um dos preceitos da Gestão da Qualidade Total, no entanto, é o de rejeitar a Administração por Objetivos, por outro lado, a falha em definir os objetivos a atingir é uma das principais críticas a este sistema de gestão (BAMBER, 1999).

A proliferação de técnicas de gestão e a ausência de tempo para aprofundar-se em todos estes conceitos podem conduzir os gestores, como sugere Bamber (1999), a leituras destes modelos gerenciais em artigos de revistas de negócios - citados por Augusto como importantes fontes de aprendizagem - ao invés de estudá-los em livros, que demandam mais tempo para leitura, mas permitem maiores análises sobre estas técnicas. Isto talvez os leve a incorporar as ‘modernas técnicas de gestão’ em seus discursos sem o aprofundamento da sua compreensão. Estas ferramentas são aplicadas quase simultaneamente em várias organizações, de modo mimético, já que as empresas reproduzem técnicas adotadas por organizações percebidas como inovadoras e de sucesso em busca de sua legitimação (BURGOYNE; JACKSON, 1997).

Alguns aspectos das diferentes ferramentas gerenciais podem ser integrados pelos gestores, originando um sistema próprio de gestão, como propõe Augusto em um livro que estava finalizando, fruto de sua dissertação de mestrado. Entre as recomendações que faz a executivos e que, segundo ele, estão presentes em seu livro, aliam-se desde mecanismos de sistemas de Qualidade, tais como o diagrama de Ishikawa, de avaliação de causas e efeitos, a preceitos de avaliação de metas propostos pela Administração por Objetivos. A criação de

sínteses e novas ideias por parte dos executivos, tal como exemplificado por Augusto, reflete o fenômeno da aprendizagem autodirigida, que recebe considerável atenção na literatura sobre aprendizagem de adultos. Muitos autores afirmam ser esta uma habilidade que a sociedade complexa, em rápida mudança e desenvolvimento tecnológico, requer dos adultos (ODDI, 1987).

Augusto cita ainda, entre os seus aprendizados, uma série de técnicas de gestão populares na Administração nos últimos anos: elementos do sistema de produção japonesa, tais como os da Qualidade Total, que envolvem conceitos como *benchmarking* e melhoria contínua; teorias que encorajam a liberar a criatividade e a tirar vantagem da incerteza envolvendo o estímulo a comportamentos empreendedores; reengenharia, intimamente associada ao conceito de *downsizing*. Estes modelos são identificados em estudo realizado por Bamber (1999) que salienta a proliferação de modismos gerenciais no meio empresarial.

Percebe-se, assim, que as transformações tanto no cenário global como no contexto brasileiro envolvem novas aprendizagens, algumas delas associadas ao uso de novas tecnologias de comunicação e informação, tema tratado a seguir.

6.3. MUDANÇAS TECNOLÓGICAS

O desenvolvimento das tecnologias de informação muda o modo como os negócios são conduzidos, permitindo comunicação menos onerosa, trocas de informações mais fáceis e maior eficiência na produção e gerenciamento de bens e serviços (Hallinger e Snidvongs, 2008). Augusto acredita que o advento da Internet foi um divisor de águas, visão compartilhada por todos os gestores entrevistados. A Internet e a Tecnologia da Informação permitem acompanhar a velocidade com que as mudanças ocorrem, um diferencial em relação às décadas anteriores, quando as mudanças eram mais lentas, conforme expressou Augusto:

As mudanças num ciclo de vida de um produto, ou no ciclo de vida de uma indústria, de uma empresa. Hoje, tudo é muito mais rápido. Imagine acompanhar esta velocidade das mudanças sem TI e sem internet. É impossível. [...] hoje, uma característica marcante na gestão empresarial é: mudança, mudança, mudança. Nada existe em caráter permanente a não ser as mudanças. Porém, gerenciar mudanças é outra habilidade que é preciso desenvolver, trabalhar, sempre mais. Mas como gerenciar mudanças sem ferramentas adequadas? Sem a informação, não é? Então, TI, internet – vital.

Neste sentido, aprendizagens autodirigidas envolvendo muita leitura, pesquisa, acompanhamento e atenção, conforme Augusto, são demandadas para processar um volume cada vez maior de informações *on line, real time*. Para reunir informações, a fim de se manter atualizado, Augusto utiliza diversos meios: lê, pelo menos, três jornais no início da manhã; recorre a meios eletrônicos para a busca de informações sobre o que está acontecendo no mercado como um todo - no Brasil e no mundo - com relação à sua atividade, bem como para olhar rapidamente generalidades; à noite, assiste a um telejornal.

Dada a possibilidade de acesso a um volume enorme de informações, Vasco comentou sobre a importância de aprender a filtrá-las e priorizá-las, além da necessidade de aceitar que não se sabe a respeito de tudo e que é preciso perguntar para aprender:

[...] hoje a gente tem acesso a muita informação [...] aprender tudo superficialmente hoje é relativamente fácil, né? Então, assim, se a gente vai pra internet, a gente acha, assim, praticamente o que a gente quiser. Então eu acho que hoje aprender, ah, eu acho que hoje a principal característica positiva, assim, para o aprendizado, é a capacidade de escolher, filtrar e priorizar as coisas [...] competentemente. Porque, assim, a informação, o conteúdo hoje está aí, assim, relativamente acessível a todos. Então eu vejo que hoje o principal ponto é isso, assim, é saber filtrar, saber focar, saber priorizar e saber aprofundar um pouco nos assuntos e não ficar estudando apenas as coisas superficialmente, assim, que é uma tendência da nossa sociedade hoje, assim, saber um pouquinho de cada coisa.

Além do acesso a informações, as novas tecnologias de telecomunicação e informação despontam como mais uma forma da empresa exercer pressão e controle, na visão de Ana Niza. Conforme observa Bulgacov (2000, p. 194), “se por um lado evidencia-se a tecnologia como força libertadora do homem, aquela, por outro lado, torna-se controladora deste. A nova ordem impõe novos controles e controles menos legíveis”. Nas empresas em que Ana Niza, Helena, Vasco e Guilherme trabalham, os gestores possuem um aparelho celular da companhia e recebem *e-mails* ‘o tempo todo’. Conforme Ana Niza expressou:

[...] isso aqui é um Big Brother, né? Então, ou seja, a empresa te dá um negócio que tu tá 100% do tempo conectado. Ou seja, tu tens que ter disciplina pra não passar o tempo todo ali... [...] eu não fico de manhã, de tarde, de noite no fim de semana olhando, mas eu olho pelo menos uma vez no sábado e uma vez no domingo, ver se tem algum tema que me demande urgência no assunto, em responder e tal, né? Agora, se são coisas que não me demandam, eu não respondo [deixa para a semana]. Eles [colegas] são escravos desse negócio aqui! Eles passam o tempo inteiro lendo, eles me disseram: no final de semana a gente - isso não foi uma ou duas pessoas, assim, vários deles, né, me dizendo que eles passam o fim de semana olhando, que às vezes de madrugada eles tão respondendo e-mails... Eu digo: pelo amor de Deus, isso pra mim é uma doença. Eu acho que a gente tem que ter... um limite pra isso.

Ana Niza disse acreditar que a empresa não aceitaria se tentassem ligar no final de semana e ela não estivesse disponível. Em conformidade com sua visão, Freitas (2006) observa que, favorecido por telefones celulares e computadores, o mundo do trabalho invade a vida pessoal, lembrando os trabalhadores a estarem sempre em prontidão, eis um ‘novo tempo’ que desconsidera fim de expediente, fim de semana ou esfera de vida privada.

Segundo Ana Niza, as pessoas acabam se escravizando, por isso é preciso se impor limites, pois a tendência é ficar conectada na Internet, conectada ao *Blackberry* (telefone móvel que permite também o acesso a *e-mails*), trabalhando.

Nesse sentido, Ana Niza pensou em estabelecer algumas regras, “não pra eles, né, não vou dizer isso pra eles, mas comigo mesma”, para poder ter menor envolvimento com a empresa, manter o distanciamento crítico e conseguir dizer não para algumas exigências, exercício que está realizando e, em alguns momentos, já conseguindo êxito, embora acredite que ainda precisa aprender a gerenciar melhor seu tempo. Ela narrou estar sempre se cobrando por sair da empresa e ainda ter várias coisas para fazer. Por outro lado, relatou crer que, mesmo se passasse uma semana trabalhando vinte e quatro horas, não faria tudo o que tem a fazer.

Helena percebe igualmente que o fato de trazer *notebook* para casa, de estar *online*, permite que ela olhe *e-mails* no final de semana ou à noite, e os responda de imediato. Isso mantém, em seu entender, uma ligação com a empresa além das horas no escritório. Diferente da percepção de Ana Niza, no entanto, Helena relatou acreditar que é ela que permite isso, pois não se importa, pensa que poderia dizer que não está disponível, caso quisesse. Segundo ela, alguns ciclos de trabalho demandam que esteja mais conectada; outros períodos, mais tranquilos, não exigem tanto.

Helena visualiza a contrapartida da maior flexibilidade possibilitada pelo uso de tecnologias exprimindo que, se precisar ir para o trabalho mais tarde algum dia ou tirar um dia da semana para fazer coisas pessoais, é permitido, o que traz vantagens para as mulheres, em sua concepção. Se estiver cumprindo com suas responsabilidades com a empresa e precisar trabalhar de casa, segundo ela, não tem problema nenhum. Freitas (2006) ressalta que a coação foi substituída pela pressão, pela sutileza de controle, pois o relevante para a empresa é o resultado. Helena disse acreditar, entretanto, que a flexibilidade proporcionada pelas novas tecnologias acaba suprimindo um estigma, atribuído às mulheres, de terem problemas por causa dos filhos. Ela percebe suas vantagens tanto para os funcionários como para a empresa; para as mulheres e funcionários em geral, o ganho é em termos de flexibilidade; para a empresa, os empregados acabam trabalhando muito mais, estando disponíveis, gerando maior produtividade para os dois lados:

Não tem aquela coisa de ter que ir até a empresa, ter que... de repente tu resolves muito mais rápido, tu acessas um e-mail, um *blackberry*, um telefone e resolve com uma velocidade muito grande. Bota todo mundo numa *conference call*, ou manda um e-mail e copia todo mundo e resume o que é o assunto,

resolve muito mais rápido. Então eu acho que traz muito mais velocidade e eficiência assim para os dois lados, tanto para a empresa como para a pessoa.

Guilherme e Sofia expressaram visões semelhantes às de Helena com relação ao uso da tecnologia. Sofia relatou que, em qualquer lugar, pode estar com o seu *notebook* ou o seu *blackberry* e trabalhar, o que lhe permite acompanhar algumas atividades dos filhos, algo que, algum tempo atrás, não era possível. Ela disse conviver muito bem com isso, considerando estas ferramentas muito importantes para ela. Guilherme exemplificou o fato de que estar sempre conectado aumenta muito sua produtividade:

Semana passada eu viajei. Eu não desliguei um segundo, assim, no momento em que eu fiquei acordado, um segundo, sabe? Indo do táxi para o aeroporto era olhando o *blackberry*, no avião eram meus e-mails que eu tinha feito *download*, aqueles não tinha lido ainda, aí fui trabalhando *offline*, chegava em um lugar, fazia o *upload* dos e-mails que eu tinha feito, sabe, ou estava olhando algum material da empresa, botando a agenda em dia. Até porque eu te falei, a gente está em uma situação de exceção, a gente está em um processo de mudança.

Embora Guilherme tenha relatado que sua situação de mudança é uma exceção, percebe-se que mudanças ocorrem com muita frequência nas trajetórias dos gestores. Nesse sentido, as novas tecnologias permitem que os gestores trabalhem ainda mais para lidar com os períodos de muita pressão, que demandam muito tempo e envolvimento.

Guilherme expressou que, na indústria de mídia em que trabalha, eles estão sempre pensando quais as oportunidades e as ameaças que as novas tecnologias podem trazer para seu negócio. Percebe-se uma crescente exigência sobre os executivos, para que saibam “o que está e deveria estar acontecendo” (BROOKS, 2004, p. 211), a fim de que eles tragam respostas aos desafios complexos apresentados pelo mundo contemporâneo.

Sofia destacou algumas mudanças na racionalização de processos, pelo emprego de novas tecnologias em sua empresa. Há pouco tempo atrás, segundo ela, ainda estava na “lógica do tempo anterior”, de quando trabalhava na indústria e recebia relatórios em papel. Alertada por um cliente sobre a possibilidade de envio de relatórios por *e-mail*, adotou esta prática, reduzindo custos e aumentando a velocidade de entrega de trabalhos. A interação com os próprios clientes, portanto, propicia novas aprendizagens. Observa-se nos relatos de Sofia, tal como frisou Guilherme, a necessidade de aprender a identificar as oportunidades trazidas pelas novas tecnologias disponíveis, muitas vezes não percebidas imediatamente, a fim de aproveitá-las.

Uma oportunidade que Sofia captou para o seu negócio é a venda de informação pela Internet. O cliente recebe uma senha, que utiliza para acessar as informações que quer, da forma como quer. Ela observou que esta ainda não é uma venda tão fácil, ainda há muita

necessidade de estar se relacionando com os clientes e explicar o que é o produto, mas visualiza muitas possibilidades com o uso da internet. Há muito pouco tempo, cada membro da empresa tinha suas planilhas em seus computadores. Hoje, a maior parte é compartilhada, a informação está disponível na rede, na *intranet*, o que traz ganhos também em termos de tempo. Ela fez a ressalva de que mais tempo pode representar mais clientes e mais trabalho e que, por isso, tem que estar muito focada em “separar um tempinho para a vida pessoal”.

Outro aspecto positivo percebido por Sofia é a possibilidade de interagir com os clientes à distância, através do uso da Internet, de um sistema *wireless* (conexão móvel à Internet), de um *blackberry*, de uma *conference call*, mesmo com clientes localizados fora do estado ou do país onde a empresa está sediada. Por sua empresa ter uma visão global e atuar com outros países da América do Sul, ela disse não acreditar que sua empresa estaria sediada onde está hoje, caso não tivessem ocorrido todos estes avanços tecnológicos. Sempre que fazem um trabalho para algum cliente, o ponto de partida de acesso a informações é via Internet. Através do *Google* ou de outros *sites* de informação e de associações, dentre outras fontes, buscam as informações básicas para iniciar seus trabalhos, somente depois disso contatam as empresas para aprofundar o conhecimento sobre elas. A fala de Sofia expressa a mudança percebida por ela em termos de processo de aprendizagem:

[...] no início, há treze anos atrás, quando a gente começou a empresa, dependia de livros. Às vezes de ir para uma faculdade, de ir para uma biblioteca, ou comprar livros para poder estudar, entender e se capacitar, tecnicamente. Hoje não. Se continua usando livros, mas é quando tu queres aprofundar um pouco mais no assunto, ter uma leitura com mais calma, mas muita coisa se consegue na Internet, né, então tudo isso ajuda.

Vasco assinala também o auxílio da tecnologia em termos de possibilidades de comunicação e de acesso à informação entre diversos pontos do mundo, em minutos. Em sua visão, isto favoreceu o desenvolvimento econômico e social mundial. Como economista, ele não vê a globalização como algo novo, a novidade, em sua ótica, é a velocidade com que as trocas ocorrem, muito influenciadas pela tecnologia, principalmente de comunicação. Ele observa que o acesso à Internet e ao telefone ficou mais barato e torna-se cada vez mais rápido, o que traz vantagens, mas também algumas desvantagens.

Para Sofia, um ponto negativo ligado à tecnologia é o uso excessivo da busca de informações via Internet pelos jovens, uma forma muito rápida, ágil e eficiente, mas que diminui a motivação para o aprofundamento de conteúdos, aspecto também assinalado por Vasco. Os novos profissionais não estão acostumados a ficar lendo livros ou revistas técnicas uma tarde toda e preferem buscar informação na Internet, eles também preferem estabelecer contatos pela *web* do que fazer uma ligação e se exporem o que, no entender de Sofia é mais

difícil, mas traz melhores resultados. Segundo ela, tais aspectos da tecnologia acabam bitolando os jovens ou os tornam mais dispersivos, como o caso de estagiários contratados por ela que passavam o dia com amigos no *messenger*, um correio de mensagens instantâneo.

Dominicé (2006) ressalta o confronto entre gerações causadas por divergências biográficas, resultantes da instabilidade do ambiente, pela perda de referências culturais e pela rapidez com que novas tecnologias emergem, o que pode tornar difícil o reconhecimento mútuo intergeracional. Sofia encontra dificuldade em selecionar e formar profissionais com o foco de trabalho que sua empresa exige. Ela acredita, no entanto, que no próprio andamento da vida profissional destes jovens, eles deverão encontrar um meio termo e a Internet deixará de assumir tamanha importância como a que tem hoje para eles.

Vasco comentou também sobre alguns aspectos não tão bons ligados à tecnologia, relacionados à impessoalidade nas relações:

[...] às vezes as coisas boas têm efeitos não tão bons assim, tipo: o isolamento, às vezes, hoje em dia, assim, a gente tem muito essa coisa assim da internet, então, as relações elas começaram a se tornar um pouco mais, um pouco menos pessoais, um pouco menos intensas, tem se tornado um pouco mais superficiais, né? Momentos de conversas são mais raros. [...] porque hoje em dia a gente não precisa ir conversar. A gente levanta o telefone, a gente fala por e-mail, mas definitivamente não é a mesma coisa, então... Só que a gente acha que é, né, assim, em geral, e não é. Então acho que isso é uma coisa que se perdeu.

Nesse sentido, Vasco relatou procurar aprender a lidar com os efeitos ‘potencialmente nocivos’ da tecnologia, criando algumas políticas para agir em determinadas situações, buscando influenciar outras pessoas para que ajam de forma semelhante:

[...] depois do terceiro e-mail sobre o mesmo assunto e que tu estás tendo que escrever mais do que um parágrafo, pega o telefone e liga. Ou se tem, se há a possibilidade de sentar na frente da criatura que tu estás te relacionado, vai lá, senta e resolve o assunto, porque tem diversos motivos, assim. Primeiro, porque falando é mais fácil, a gente consegue entender gestos, a gente consegue entender olhar, é muito mais fácil explicar as coisas falando ao vivo do que escrevendo ou por telefone. E do que escrevendo, certamente, né, assim, seria talvez até o mais longe de todos, assim, da conversa ao vivo, porque a gente normalmente escreve alguma coisa em um contexto, que a outra pessoa não está. E a pessoa pode estar em outro contexto, naquele momento, e daqui a pouco não entender, ou entender mal... pode até se achar ofendida pelo que a gente escreveu, dependendo do jeito que a gente escreve. Então responder o e-mail: “está bom, vou resolver”, pode ser bom e pode ser ruim (riso), né, dependendo de quem está lendo, em que momento está lendo e qual é o assunto.

Vasco e Sofia salientaram a importância de aprender a dosar o uso da tecnologia, tanto na busca de informações como nas relações interpessoais. Ambos percebem que, embora a tecnologia seja facilitadora em várias situações, em outras, falar ao telefone ou estabelecer contato face à face ainda podem trazer melhores resultados em termos de comunicação. Assim, sugerem a necessidade de aprender a lidar tanto com as vantagens como com as desvantagens associadas ao uso dos novos recursos tecnológicos.

Além da necessidade de aprendizados para lidar com o uso de novos recursos tecnológicos, uma série de outras mudanças no contexto contemporâneo, percebidas pelos gestores pesquisados, implicam aprendizagem, envolvendo mudanças em pensamentos, sentimentos e em formas de agir, tema abordado na seção seguinte.

6.4. LIDANDO COM O CONTEXTO: NOVAS FORMAS DE PENSAR, SENTIR E AGIR

As mudanças contemporâneas, tais como as descritas anteriormente, demandam aprendizagens que permitam lidar com este ambiente repleto de incertezas. João considera que seu futuro hoje é mais incerto do que foi o de seus pais, expressando inseguranças com relação às suas perspectivas de longo prazo. Fazendo um comparativo com a época de sua mãe, Ana Niza percebe igualmente realidades de mundo diferentes. A mãe vê seu trabalho como um regime de escravidão, o que a fez refletir que, anteriormente, talvez não houvesse o nível de exigência existente hoje. Ao realizar seu trabalho, atualmente, os executivos tendem a acumular tarefas operacionais, a responsabilidade por projetos, seus desenvolvimentos e mudanças, um acúmulo de funções que gera grandes pressões sobre o corpo gerencial (EVANS, 1996).

A percepção de menor estabilidade nas empresas, da concorrência mais acirrada, a necessidade de maior eficiência aliada a menores custos, fez com que João relatasse sentir-se “saindo totalmente da zona de conforto”. Ele percebe-se conduzido a buscar maior capacitação, tendo que trabalhar mais, com o intuito de procurar adequar-se, tentando não ficar muito longe do que vai ser demandado, o que permitiria, segundo ele, projetar um futuro mais seguro.

Diferentemente das gerações anteriores, que precisavam se opor à rigidez das normas de sua educação e buscavam maior autonomia, a geração atual precisa aprender a conviver com a incerteza, sendo sua formação mobilizada por a preocupação pela estabilidade, em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha papel preponderante. “Em vez de rejeitar um futuro que outros quisessem construir por eles, estes têm de encontrar por si

mesmos o que lhes corresponde, num mundo cheio de surpresas, sacudido entre o sucesso dos heróis e a marginalidade dos excluídos” (DOMINICÉ, 2006, p.347).

Helena relatou ter trabalhado durante o dia e realizado atividades à noite, por muitos anos, quando cursou a graduação, o mestrado, a pós-graduação e, posteriormente, quando lecionou. O que a motivou nesse sentido foi a visão de que isto era muito importante para ela em termos de experiência e de aprendizado. Embora cansativa, ela crê que os frutos dessa dedicação compensaram o ônus de abrir mão de fazer algum esporte ou atividade de lazer e acredita que quanto mais se faz, mais se encontra tempo. Ela disse, entretanto, que fez isto no ‘tempo certo’. Hoje, casada e grávida, ela abriu mão das atividades noturnas para se dedicar um pouco mais à vida pessoal, mas não descarta a possibilidade de voltar a lecionar.

Como expressa Hrimech (2001), o desenvolvimento da especialização profissional envolve um conjunto de saberes, aptidões e atitudes que devem ser construídas de modo ativo, um processo dinâmico que exige evolução constante para sua manutenção, por risco de regressão. Assim, um dos desafios dos gestores é a manutenção de aprendizagens em um contexto rapidamente crescente em termos de saberes e *savoir-faire*, impondo uma formação contínua, de reciclagem e de adaptação, que envolve esforços sem precedentes.

João ressentia-se da sobrecarga e da pressão constantes por maior capacitação, bem como da falta de tempo livre para dedicar à família e a outros interesses pessoais. Além do trabalho como gestor, ele realiza serviços esporádicos de consultoria, leciona em uma universidade à noite e ainda estuda em casa para aprender sobre finanças, exigência advinda de seu trabalho atual em uma instituição financeira. Busca alinhar-se ao discurso dominante de um mercado altamente competitivo que “sofreria um golpe mortal se o status dos indivíduos parecesse seguro, se suas realizações e propriedades fossem garantidas, se seus projetos se tornassem finitos, e se o fim de seus esforços por uma ascensão fosse plausível” (BAUMAN, 2007, p.48).

Sofia disse acreditar que uma base de conhecimentos na área financeira ou econômica poderia beneficiá-la, mas ela não sabe se está disposta a voltar a estudar, pelo menos neste momento, no qual deseja ter mais tempo pessoal. Outro aspecto que demanda tempo, como percebido após realizar cursos de especialização e de mestrado, é a reciclagem profissional através de leituras. Sem a indicação de bons livros por professores e colegas, no entanto, acabou se acomodando, mas sente falta de leituras voltadas para a atuação profissional, considerando que agregam bastante em termos de aprendizado, uma forma de capacitação com autonomia que gostaria de implementar.

Embora Guilherme considere-se hoje bastante atualizado tecnicamente, principalmente na indústria em que trabalha, ele acredita que em cinco anos terá maior defasagem em termos destes conhecimentos e não quer se desatualizar. De modo semelhante ao expresso por Sofia, ele destacou vantagens do convívio no ambiente acadêmico:

Eu pretendo fazer cursos, eu não sei que cursos acadêmicos, assim, mas acho que eu preciso ter um, talvez sejam cursos de gestão. Eu quero ter exposições, no sentido de sentir que está se desenvolvendo, sabe? No sentido, assim, de fazer um curso de uma semana em *Harward*, sabe, voltar para a escola, viver um ambiente acadêmico... Eu não acho que isso é fundamental, mas eu acho que, no momento que tu faz, a gente vê que - dá para crescer sem isso, a partir de agora - mas eu acho que, aquela semana não muda nada, a experiência daquela semana é que dá uma perspectiva de mudança, sabe? De estar respirando um ar novo, criando canais novos de conhecimento, sabe, que vão poder ser usados no longo prazo. Eu acho que a gente vai, no momento em que a gente está fora, assim, do aprendizado formal a gente vai se ensimesmando, sabe, de certa forma. É bom ir para a escola, eu gosto. Eu tenho uma ideia, assim, de talvez no final do ano que vem começar a pensar alguma coisa assim, um curso em um ambiente acadêmico fora. Acho que vai me dar um *refresh*, assim, sabe, bacana de coisas novas, de atualização. Que às vezes tu podes ver em revistas de gestão, mas eu acho que não é a mesma coisa, né?

Vasco e Sofia explicitaram igualmente a necessidade de sempre aprender questões técnicas relacionadas à atividade que estão ou que estarão realizando. Dada sua curiosidade, Vasco acredita que precisa filtrar um pouco o quê aprender.

A busca por novos conhecimentos envolve também outras áreas, não ligadas diretamente à especialização profissional. Ana Niza participou do ciclo de palestras do evento Fronteiras do Pensamento por ser completamente diferente dos eventos que normalmente frequentava, sobre Recursos Humanos, *Marketing*, Finanças ou Produção. As palestras envolviam temas como arte, arquitetura, poesia, Internet, ética, entre outros que a fizeram pensar sobre assuntos que já há bastante tempo não pensava, ou talvez nunca tenha pensado, ou nunca tenha se dado conta. Ouvir sobre vários assuntos que não pertenciam a seu dia-a-dia possibilitou-lhe um olhar sob outro ângulo. Segundo ela: “claro que o meu pensamento é super quadrado, né. Não foi porque eu fiz o Fronteiras que ele se abriu, mas assim, eu acho que ajuda a pelo menos tu poderes olhar, por outros ângulos, assim”.

João se questionou se gostaria de seu trabalho caso este exigisse menos desafios, se não tivesse que aprender coisas novas. Ele expressou a necessidade de se capacitar, se desenvolver e atuar de forma, no mínimo, satisfatória para o seu grau de exigência, como se esta não fosse uma condição imposta pelo mercado de trabalho:

Tenho que estudar, tenho que me aperfeiçoar, né? Não tanto porque, ah! vai entrar alguém no meu lugar, mas porque eu quero entrar nesse mercado, porque aqui é um solo fértil para que eu possa nos próximos, sei lá, cinco, dez, quinze anos, suportar minha família, viabilizando os projetos pessoais de aquisição ou de investimento.

A ambiguidade de sentimentos nos relatos de João é também percebida nas falas de Ana Niza, cujo maior sonho é poder viver num lugar tranquilo, calmo, sem pressão de

trabalho. Ela expressou, no entanto, não saber se não estará entre as pessoas que se aposentam e entram em depressão, porque não conseguem viver dessa maneira. Observa-se que as pressões de trabalho, as exigências e a falta de tempo para a vida pessoal parecem ter sido incorporadas como um padrão ‘normal’, institucionalizado no meio empresarial.

João disse considerar que “sempre existe algum movimento de mercado, sempre existe algum risco”, mas que ele está “aprendendo a ler os sinais do tempo” e indicadores que possam sinalizar mudanças perigosas. Tal como uma máquina, ele busca desenvolver um ‘radar’, pois acredita ser preciso estar aparelhado com uma capacidade de detecção de riscos e atento a indicações de prováveis mudanças de rumo de expectativas. Caso contrário, segundo ele, acontecem as “quedas de cavalo”. Este sentimento parece estar cada vez mais presente na sociedade atual. De acordo com Bauman (2007, p. 91), “em vez de grandes expectativas e doces sonhos, o ‘progresso’ evoca uma insônia repleta de pesadelos de ser ‘deixado para trás’, perder o trem ou cair da janela de um veículo em rápida aceleração”.

Sofia ressaltou que, hoje em dia, não existe mais a ilusão de que a aposentadoria vai ser tranquila e que continuará ganhando o que ganha agora. Nesse sentido, ela busca acumular recursos e criar uma situação favorável para que isto venha a ser diferente. Projetar maior segurança financeira para seu futuro é um objetivo importante para ela.

Apesar da sobrecarga de atividades relatada por João, ele disse que aprendeu a lidar melhor com os desafios e imagina que deve encarar as preocupações que tem hoje de forma mais serena, em alguns anos, expectativa que expressou também Guilherme. Augusto, com 55 anos e presidente de uma empresa, entretanto, relatou sentir ainda hoje que a carga de responsabilidade que precisa assumir em sua posição, frente às pressões que encontra no dia-a-dia, parece às vezes maior do que a sua capacidade de suportá-la, o que gera sentimentos ambíguos:

[...] não adianta você ter conhecimentos técnicos se você não está preparado, como pessoa, não é, a assumir essa responsabilidade, que é pesada. Não tem como - nós não podemos subestimar a responsabilidade de um executivo, no topo, de um CEO, de um presidente, ela é, evidentemente, para os conscientes, para os responsáveis, ela é, às vezes tem-se a impressão que... a carga é maior que a tua capacidade de conduzi-la. É assim que eu me sinto. [...] Mas, logo em seguida, digo não, eu estou fazendo a minha parte, estou consciente, eu tenho, enfim, me sinto preparado, sim, em todos os sentidos. Mas, o sentimento, em alguns momentos, é de que... o peso é muito grande, não é. [...] É preciso realmente ter essa consciência, porque, não é simples não. Não é simples, não é? Tem que estar muito bem preparado, pessoalmente, psicologicamente, para poder desempenhar bem essa função, né?

Além do aprendizado de competências técnicas e sociais que seu cargo requer, Augusto ressaltou a necessidade de uma estrutura psicológica para lidar com a

responsabilidade e as pressões que enfrenta, assinalando a consciência que tem do impacto social que sua atuação pode gerar junto a seus empregados e à comunidade.

Ana Niza expressou a necessidade de exercitar a questão de dar *feedback*, sentindo-se responsável por sua equipe. Ela disse estar tendo dificuldade com a forma de trabalhar de algumas pessoas, mas fazer exigências para uma pessoa mais experiente não é fácil para ela, especialmente em áreas técnicas que não domina. Ela relatou preocupar-se sobre como lidar com estas pessoas, mantendo uma relação cordial, pois não quer enfrentamentos com ninguém.

Guilherme narrou considerar a gestão de pessoas algo que é todo dia um aprendizado e sempre um desafio, pois as pessoas mudam. Ele disse estar passando hoje por um processo de legitimação com a sua nova equipe e imaginar que, na interação com seu grupo de trabalho, talvez perceba fraquezas ou aspectos que precisa desenvolver. Ele acredita que este processo de aprendizagem é constante e que ele deve estar sempre atento, para ser um líder e um *coaching* de pessoas, um dos pontos pelos quais passa a gestão das pessoas, internas e externas à empresa, além da capacidade de influenciar, de persuadir e de mobilizar pessoas. Tal como observa Dominicé (2006), o desenvolvimento de competências sociais representa, atualmente, papel preponderante no mundo do trabalho.

Ao longo das suas carreiras, os gestores revisam e modificam seus próprios métodos de trabalhar nas organizações, processo favorecido pelo encontro com a diversidade (CORTESE, 2005). A interação com diferentes pessoas propicia, entre outros aspectos, aprender mais a respeito de si próprio e sobre limitações e potencialidades que emergem, a partir de vivências com diferentes grupos de trabalho.

O gerenciamento de pessoas é também um ponto que Helena quer desenvolver. Acredita poder aprender sobre este aspecto, vivenciando tal situação, a partir do crescimento de sua posição na empresa, quando tiver um grupo de pessoas para gerenciar, pois hoje apenas uma pessoa reporta-se a ela diretamente.

Ana Niza relatou que hoje está tendo que aprender muito sobre gestão de equipe, além da gestão de questões ‘políticas’. Ela coordena o trabalho de doze pessoas com perfis bem diferentes e considera um desafio trabalhar bem com elas, conseguir motivá-las, integrá-las e desenvolver uma relação de confiança. Para Augusto, o gestor que entende de onde surgem os conflitos e sabe administrá-los, desenvolvendo o entendimento de por que as pessoas comportam-se de uma maneira e não de outra “tem meio caminho andado”. Dada a

importância do capital intelectual para as organizações, ele acredita ser preciso, cada vez mais, valorizar as pessoas, tratá-las de forma diferenciada, habilidade que reputa ao desenvolvimento de competências anímicas, ligadas ao psicológico.

A necessidade de estar preparado para tomar decisões rápidas e não transmitir indecisão são outros aprendizados importantes explicitados por Guilherme e Vasco. Uma situação que marcou Guilherme, nesse sentido, ocorreu no processo de seleção para um programa de *trainees*. Ao final do processo, um profissional de recursos humanos ligou para ele pedindo que optasse entre duas áreas para trabalhar, situação que o tomou de surpresa. Ele relatou que ainda lembra a frustração que sentiu da parte deste profissional, quando não soube tomar sua decisão naquele momento.

Guilherme disse que se considera muito racional e, ao mesmo tempo, reflexivo, possuindo visão sistêmica e de longo prazo. Segundo ele, todo processo de formulação depende de um perfil assim, mas isso pode ser um problema para ele em alguns momentos. Quando é preciso ser mais pragmático, conforme relatou, ele procura não ser indeciso, mas pode parecer, pois racionaliza, reflete e talvez não tome a decisão aparentemente mais prática, o que pode, perante os outros, ser interpretado como um pouco de insegurança. Hrtmech (2001) assinala que profissionais especializados em seus campos de atuação são mais lentos do que principiantes nas primeiras etapas de solução de um problema, despendendo mais tempo para construir uma representação do problema e pensar em estratégias a utilizar. Guilherme ressaltou, no entanto, que transmitir autoconfiança e segurança em tomadas de decisões rápidas são requisitos de seu papel.

Helena, a executiva mais jovem do grupo, aos trinta anos, expressou que gostaria de conseguir levar alguma opinião ou recomendação, de forma muito bem estruturada e sem nenhum medo ou timidez para um nível executivo, para um vice-presidente, por exemplo. Em algumas situações, isto ainda é um pouco complicado para ela, aspecto que pretende desenvolver pela vivência destas situações.

Hoje, assumindo uma área nova, Vasco disse considerar que seu principal desafio é aprender, no dia-a-dia, questões técnicas, específicas de *marketing*. Ele, porém, acredita que, mesmo sem conhecer um assunto específico, vale usar a lógica, além de perguntar, tentando encontrar o equilíbrio entre transmitir segurança e estar aberto a novos questionamentos.

[...] aquela coisa de não ter vergonha de perguntar, né? Ah, a gente não faz tal coisa. Por que não? [...] a gente é assim, a gente precisa ter algumas certezas pra conseguir sobreviver no mundo, né? [risos] Ah, só que às vezes eu vejo que as pessoas exageram isso. Ah, acho que as pessoas no intuito de passar segurança, em algum comentário, às vezes, são pouco receptivas a questionamentos, a outras

possibilidades, a alternativas. E isso também é um equilíbrio que precisa ser encontrado, a questão de passar segurança e a questão de estar aberto a novas ideias, deixar que elas prosperem. [...] quando tem muita segurança, muita confiança, a gente tem esse risco, o risco da arrogância, o risco da soberba, o risco, de frear coisas que podem ser interessantes. Ao mesmo tempo o outro extremo é ruim, assim, não ter segurança em nada, não saber nada, né? Então, isso também, como tudo tem que se achar o equilíbrio. Tem que se achar o equilíbrio e isso é uma coisa que talvez eu tenha que evoluir, assim, talvez eu seja questionador demais, até, sob este aspecto [...] acho que essa capacidade de identificar o que precisa ou não de mais profundidade seja algo que eu ainda tenha que desenvolver, assim.

Vasco narrou considerar que o discurso empresarial é de muita abertura para novidades, mas que na prática ainda não é assim. Ele percebe que as pessoas querem passar a ideia de que sabem muito e admitem pouco o não saber e o questionar, embora pense que isto está mudando. Freitas (2006, p.5) sintetiza uma percepção observada em diversas situações relatadas pelos gestores: “na empresa moderna, a imagem é tudo”.

Para se desenvolver, Ana Niza disse que vem buscando autoconhecimento através de *feedback* de gestores e de pares. Por ser muito prática e objetiva, pensa que, às vezes, denota a impressão de agressividade, então, procura ter sempre em mente: “veja a forma como você está falando com as pessoas, seja simpática, não seja tão direta, entenda como é que cada um reage”. O ex-chefe, extremamente político, a auxilia neste processo. Em situações complicadas, pergunta como ele faria, pede dicas, conversa. A própria empresa em que trabalha atualmente parece estar investindo no autoconhecimento de seus gestores de RH. Em um teste realizado nesta organização, Ana Niza identificou-se muito com o resultado de seu perfil, organizado, metódico, planejado:

Tem que estar tudo em cima da mesa, certinho, organizadinho, dentro das caixinhas e tal. E... fala isso no meu teste, né? Então, assim, lendo o resultado do teste, parece que a pessoa que fez, o sistema que escreveu lá (riso), conhece a gente. Porque é impressionante o que fala. E... ele, no teste lá, menciona, assim, essa dificuldade que eu tenho pra... o mesmo comprometimento que eu tenho pro meu trabalho, a coisa de não conseguir desligar.

Augusto disse visualizar a necessidade de expor-se e de representar uma imagem perante os diversos *stakeholders* da empresa. Em sua trajetória, ele percebeu que precisa melhorar suas habilidades de relações públicas, dificuldade que ele credita a seus valores e a um perfil pessoal mais *low profile*.

Mas, não me atrai, não me atrai, não... de novo, talvez eu nem vá conseguir mas, acho que eu deveria trabalhar um pouco mais, porque... para o bem da empresa, não para o bem pessoal, porque a empresa é, a imagem, também, de seus executivos, não é? Acho que eu devia ter trabalhado isso mais lá atrás [...] tem que ser um bom RP, porque tem que representar bem a empresa. Não acho que represento mal, mas acho que a empresa ganharia mais se eu fosse um RP melhor.

Augusto concluiu que “é uma crítica mesmo, que eu faço pra mim mesmo e uma... algo que, eu digo... é um ponto que... deveria ser melhorado”. Bauman (2007, p. 19) refere-se à necessidade atual de constante autoexame, autocrítica e autocensura, o que alimenta a insatisfação do “eu *consigo mesmo*”, em busca do valor de mercadoria do sujeito que deseja.

Nesse sentido, percebe-se que os executivos entrevistados estão em constante busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional, visando manter sua empregabilidade e seu valor de mercado.

Atuando, há poucos meses, em um novo cargo de gestão, Guilherme disse que está tudo bem na área que lidera e que poderia chegar à empresa, tomar um café, ler o jornal e tudo continuaria andando. Mas ele já está pensando em que pode melhorar, qual é a marca que irá deixar em sua gestão, quais os processos de melhoria que pode implementar, o que pode mudar para tornar sua área melhor ainda, porque sabe que isto vai ser importante para continuar crescendo ou sendo uma pessoa importante para a empresa. Helena expressou uma visão semelhante à de Guilherme: “não quero só executar, *performar*, mas quero realmente estar agregando alguma coisa, estar contribuindo, estar trazendo alguma coisa. Então, isso exige assim uma certa... um esforço para ter essa superação, né, assim, até de expectativas e tudo”.

Segundo Evans (1996), um gestor tem que reservar hoje 40% de seu tempo para projetos de desenvolvimento, mudanças ou melhorias na empresa. Além disto, as novas formas de avaliação do trabalho tendem a focar, além de saberes, a inteligência criativa dos indivíduos (REBELO; ALMEIDA, 2005). Assim, percebe-se a ênfase atribuída pelos executivos à necessidade de superar-se, de criar algo novo, de surpreender seus superiores hierárquicos para manterem seus empregos e, quiçá, continuarem crescendo na organização em que atuam ou em outras organizações. Como pontua Bauman (2001), as principais fontes de lucro tendem a ser, crescentemente, ideias e não objetos materiais. Assim, se fazem necessários processos de aprendizagem autodirigidos, tais como Guilherme e Helena exemplificam, muito valorizados no contexto competitivo global, exigindo o empreendimento de grandes esforços nesse sentido.

A percepção rápida de mudanças, o improviso para lidar com estas situações, o enfrentamento de incertezas e lidar com sentimentos ambíguos, entre outros aspectos gerados pela instabilidade do contexto contemporâneo, portanto, são capacidades que os executivos entrevistados buscam aprender para atuar no contexto atual. Para tanto, alguns dos gestores pesquisados recorrem à intuição, um processo considerado muitas vezes irracional ou paranormal, visão que pesquisas recentes em inteligência artificial e ciência cognitiva contradizem (KHATRI; NG, 2000).

Guilherme manifestou o aprendizado de confiar mais em sua intuição a partir de um ‘tropeço’ profissional:

Em alguns momentos de discussão e você tem, sabe, uma intuição dizendo que aquele caminho é o errado, mas, aquela do grupo, discute, mas você não está convencido daquilo, né? Não que eu vá sempre ter razão, muito antes pelo contrário, mas se tem uma coisa forte que te diz para não fazer alguma coisa, para fazer de forma diferente, de repente tem que ser mais, em algum momento tem que ser mais impositivo na ideias, menos democrático nesse sentido assim. E tinham duas ou três coisas de princípio que eu fui vencido pela maioria e que, no final, a maioria estava errada.

Assim como relatou Guilherme, em pesquisa realizada com executivos, Khatri e Ng (2000) identificam que processos intuitivos são frequentemente utilizados nos altos escalões decisórios, estando positivamente associados à *performance* organizacional em contextos instáveis. Himech (2001) expressa que o especialista - entendido como um *expert* em sua área de atuação - em sua prática profissional, procederia por uma percepção global, que ocorre de modo rápido, dada sua capacidade de perceber amplos esquemas significantes, baseada mais em intuição do que em raciocínio. Na resolução de problemas complexos e pouco estruturados, em contextos incertos, segundo o autor, o especialista pode detectar variáveis incomuns, sentindo-se parte da situação, sendo sensível ao contexto e envolvendo-se instintivamente na execução de determinada tarefa.

Desse modo, embora frequentemente provocadas por uma experiência, algumas aprendizagens não são necessariamente práticas ou experienciais, podendo ser desencadeadas por processos internos tais como autorreflexão, exploração ou intuição (CRANTON, 2006). Intuição, instinto, *feeling* e percepção são termos utilizados pelos gestores para indicar estes processos internos, que adquirem importância em seus processos de aprendizagem, identificados, sobretudo, nas falas de gestores mais experientes, como Augusto, Sofia e Guilherme.

Augusto disse que gostaria de aprimorar-se nas competências voláteis, expressão cunhada por um dos seus professores do mestrado, noção que se assemelha ao conceito de recursos de competências pessoais (BOTERF, 2003) ou ao de competências sociais (ZARIFIAN, 1999), que englobam questões como emoção, percepção e atributos, por exemplo, imaginação; abertura à mudança; capacidade de interagir com as pessoas ou comunicar-se, comum entre a maioria dos gestores entrevistados. Se tivesse percebido antes a importância destes aspectos, em sua visão, talvez tivesse sido um melhor executivo. Conforme expressou:

[...] eu acho que a gente nunca aprende, ou, é muito difícil de dominar, as questões ligadas à emoção, à percepção, aquilo que os nossos mestres chamam de competências voláteis, né, aquilo que não dá para quantificar. [...] e olha, já são trinta e três anos e eu acho que eu ainda não aprendi o suficiente e não sei se vou conseguir aprender o suficiente para administrar melhor essas competências voláteis.

Para Augusto, hoje, quer por necessidade, que por convicção, muda-se todo o dia. Mudar como pessoa e gerenciar mudanças nas organizações, segundo ele, requer muita

habilidade, pois é muito difícil e a velocidade das mudanças torna-se sempre maior a cada dia que passa. A percepção de mudanças, em seu entender, é tão importante quanto gerenciá-las, e quanto a habilidade de gerenciar resistências, próprias dos seres humanos, campos que considera devam ser trabalhados. Ele sugeriu que é preciso ter uma visão bifocal, fazer o exercício de previsão constante, com um olho no presente e um olho no futuro,

[...] é preciso estar sempre fazendo aquela famosa pergunta: mas, o que nós vamos vender, o que nós vamos produzir, e como é que vai se comportar a concorrência, e o que, que vai ser o Brasil daqui a cinco anos, mas e... e a Argentina, e o mundo? Enfim, é sempre aquela, pergunta intrigante, o que, por quê? Enfim, é... exercitar o futuro, é algo que não podemos abrir mão. Mesmo com o nível de erros que acontecem.

No entender de Augusto, estas questões envolvem muito *feeling*, sensibilidade, aspectos desenvolvidos através do exercício de prever o futuro, já que, segundo expressou, “as pessoas mudam, as demandas mudam... os anseios, as necessidades mudam, não é?”. Nesta esfera subjetiva, João disse visualizar também suas necessidades de aprendizagens atuais, relacionadas a habilidades de relacionamento e políticas:

Eu acho que tem habilidades, assim, de relacionamento que são, especificamente, o que eu mais tenho aprendido nos últimos meses, a questão de relações estáveis, assim, e um comportamento político. [falando baixinho] A gente tem que entender o poder como um ingrediente importante, fundamental, que precisa estar presente numa atividade profissional.

Nos últimos meses, Ana Niza narrou ter refletido se a decisão de assumir a posição gerencial atual, com maior exposição, mas também com maior cobrança, foi acertada. Além de ser cansativo deslocar-se cem quilômetros por dia para trabalhar em outro município, o desgaste emocional por causa das questões políticas, que demandam aprendizagens, além da pouca autonomia obtida para desenvolver os processos em sua área a fazem avaliar sua decisão.

As mudanças exploradas anteriormente implicam também transformações na visão sobre o emprego e sobre a forma de os executivos conduzirem suas carreiras, gerando necessidades de aprendizagens retratadas a seguir.

6.5. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: NOVAS VISÕES SOBRE CARREIRA E EMPREGO

Segundo Chanlat (1995), um modelo moderno de carreira emergiu, a partir dos anos 70, substituindo o modelo tradicional, caracterizado pela centralidade do gênero masculino, por integrantes pertencentes a grupos socialmente dominantes, por estabilidade e progressão linear vertical. No modelo moderno, segundo o autor, a carreira caracteriza-se por envolver tanto o gênero masculino como o feminino, por incluir membros oriundos de grupos sociais variados, por instabilidade e progressão descontínua, vertical e horizontal. Para o autor (1995, p. 68):

[...] é difícil falar em carreira sem evocar as estruturas socioeconômicas, as características do mercado de trabalho, os valores dominantes, a cultura na qual a empresa está mergulhada e o contexto histórico dentro do qual os encaminhamentos profissionais de inscrevem.

O novo modelo de carreira emerge decorrente de fatores como: feminização do mercado de trabalho; elevação dos graus de instrução; cosmopolização do tecido social; afirmação dos direitos dos indivíduos; globalização da economia, competitividade e turbulência ambiental; necessidade de mudanças nas organizações (CHANLAT, 1995). Em estudo que apresenta um panorama sobre o tema carreira, Oltramari (2008) identifica alguns dos principais aspectos abordados na literatura nacional e internacional nos últimos anos. Entre eles, destacam-se, como consequências das transformações no mundo do trabalho, elementos como autogestão da carreira, busca por equilíbrio entre vida pessoal e profissional, ruptura com a noção de emprego vitalício. Estas mudanças ficam evidenciadas nas carreiras dos gestores entrevistados, implicando processos de aprendizagens explorados nesta seção.

Embora as carreiras tendam a assumir novos formatos, a metáfora da escada, em que cada degrau simboliza níveis mais elevados de responsabilidade, *status*, ou salários (EVANS, 1996), é utilizada para representá-la ainda hoje. Guilherme expressou esta imagem em sua fala, referindo-se ao significado de cada promoção em sua carreira:

[...] imaginando que eu fosse um gráfico assim de “escadinha”, sabe, quando sobe um degrau [...] Todas as minhas promoções, assim, eu acho que foram momentos importantes, porque eles foram frutos de algo que eu tenha feito antes e que tenha me alavancado para um novo patamar ou de desafio ou de aprendizado, ou de até mesmo de reconhecimento.

Conforme destacado por Chanlat (1995), nas trajetórias dos gestores entrevistados não se observam progressões lineares verticais, mesmo nos casos de Vasco e Guilherme, que

ascenderam profissionalmente na mesma empresa, na qual ingressaram pouco tempo após a conclusão de seus cursos de graduação, no início, portanto, de suas trajetórias profissionais, o primeiro como analista e o segundo como *trainee*.

Para crescer em sua carreira, Vasco passou de coordenador de planejamento da corporação, em Porto Alegre, a gerente de gestão e finanças das empresas do grupo, em Santa Catarina, um grande desafio que lhe oportunizou conhecer o funcionamento de todos os negócios da organização. Ao retornar a Porto Alegre, assumiu uma área diferente, de Planejamento e *Marketing*. Esta mudança de área funcional era algo que desejava para não seguir uma “linha muito reta em sua carreira”, o que acaba dando poucas possibilidades de variação, alternativas de crescimento, ou mesmo oportunidades de aprendizado:

E eu acho assim, que, um pouco de generalismo é bom, não é? Claro, a gente tem que ter alguma coisa que a gente é melhor do que nas outras, mas uma pessoa que saiba só de marketing o tempo todo, na hora que for sentar para discutir um *business plan* vai ter dificuldade, na hora que for discutir alguma coisa operacional, vai ter dificuldade, então, vai ter uma visão única sobre o assunto, assim. Então eu vejo isso como uma boa oportunidade de aprendizado.

Com um objetivo semelhante ao de Vasco, após trabalhar por alguns anos em áreas de finanças, planejamento ou apoio, Guilherme ‘escalou-se’ para assumir a gestão operacional de um negócio considerado menor em seu grupo empresarial. Ele queria liderar um negócio, gerar resultados, pois considerava este aprendizado importante para sua formação e crescimento profissional.

A importância de adquirir uma visão generalista para ascender profissionalmente foi verbalizada também por Ana Niza, João e Augusto. Este aprendizado foi obtido por Ana Niza ao enfrentar o desafio de montar uma nova estrutura organizacional em São Paulo, como gestora de RH, quando assumiu uma grande responsabilidade. João considera que a oportunidade que teve de construir um novo negócio ‘do zero’, como gestor, representou para ele a possibilidade de ascender hierarquicamente em uma estrutura menor, além do aprendizado da complexidade que envolve a gestão de uma empresa.

Evans (1996) observa que as carreiras tendem a seguir uma trajetória em espiral ou em ziguezague, mais de acordo com as necessidades atuais de desenvolvimento de profissionais que exigem, simultaneamente, a profundidade de especialistas com a visão ampla de generalistas. Observa-se que a visão da carreira em ziguezague predomina nas trajetórias profissionais dos gestores entrevistados, influenciadas por uma série de fatores, tanto pessoais como profissionais, assim como por mudanças empresarias ou pela emergência de novos

segmentos de negócios, já que suas carreiras estão inseridas em um contexto social, político e econômico também em mudanças.

Assumir novos postos de trabalho e desafios profissionais representou oportunidades de aprendizagens, reconhecimento profissional e novos horizontes de carreira e de remuneração para todos os gestores entrevistados, conforme explorado anteriormente, aspecto que marcou a trajetória de carreira dos executivos no presente estudo. Evans (1996) observa igualmente que as pessoas aprendem e desenvolvem-se por meio de desafios, sentindo-se ávidas por aprender mesmo que nervosas ou preocupadas, sentindo-se recompensadas por perceber o próprio desenvolvimento.

Há quatro anos trabalhando em uma empresa de tecnologia de ponta, Helena está em sua terceira função, uma mudança que ela própria sempre busca, por considerar motivadores os novos desafios. Evans (1996) alerta, no entanto, que mudanças de trabalho a cada um ou dois anos, não permitem estabilidade na vida das pessoas, dado o tempo que cada nova adaptação requer - segundo o autor, de seis a nove meses.

Uma mudança de comportamento percebida por Augusto é que as pessoas hoje não se sujeitam mais a ser um número nas empresas, elas entram com demandas concretas, querendo saber quais suas perspectivas dentro da organização, sendo suas exigências cada vez maiores. As organizações não trabalham mais com uma estrutura piramidal, mas com uma estrutura mais matricial e por projetos. Ana Niza disse estar tendo sua primeira experiência de trabalho em uma estrutura matricial, um modelo mais orgânico e mais adaptado às condições de mercado turbulentas e com mudanças tecnológicas rápidas (MOTTA; VASCONCELOS, 2006).

Ana Niza relatou reportar-se hoje a dois gestores: um de RH, da corporação; outro, da unidade, atendendo a ambas as demandas, o que está sendo para ela um exercício difícil, que envolve o aprendizado de conciliação de interesses. Por um lado, há processos de RH bem desenhados, às vezes engessados demais, em sua opinião, por outro, há demandas específicas da unidade, o que a impede de fazer qualquer implementação sem antes alinhar com o gestor de sua unidade. Isto está sendo duro para ela, pois, segundo expressou, é muito prática, muito objetiva, muito direta. Em seu entender, no entanto, quanto mais se sobe na hierarquia, mais politicagem, mais relacionamentos e 'disputas de beleza' são encontrados, aspectos que para ela representam desafios a enfrentar.

Conforme Augusto, é preciso aprender a organizar as empresas para que o trabalho ocorra por processo. Ele atribui extrema importância à gestão por projetos, a fazer com que as pessoas sintam-se parte de um projeto motivador. Como trabalhar isso, Augusto considera complexo, um desafio muito grande. Em seu entender, a gestão de pessoas evoluiu muito menos do que a demanda nesse sentido. Segundo expressou,

[...] é preciso gente que pense em gente, caso contrário, eu não vejo como as empresas vão progredir. [...] você compra a tecnologia. Mas e gente? Isso não tem jeito, não tem jeito. Eu vejo, a grande preocupação para o futuro, em termos de gestão, vai ser... capital intelectual. Poucos, poucos, poucos acionistas veem dessa forma. Mas muito poucos. Preocupante, né? É, essa a minha mensagem, eu acho que tem trabalhar mais, se não vai ser um desastre.

Para Guilherme, a participação em projetos estratégicos da empresa onde trabalha, próximo à alta direção e atuando com grupos de consultores, trouxe oportunidades de ser reconhecido na organização e de galgar novos postos. Segundo Stewart (1997, p. 206, apud ARTHUR; DeFILLIPPI; JONES, 2001, p.99), ‘estrelas’ não são mais distinguidas por seu nível na organização, mas pela ‘complexidade e valor dos projetos’ em que elas trabalham.

Por outro lado, como assinalado anteriormente, mudanças profissionais são também marcadas por grandes dispêndios de energia e por acúmulo de atividades, observados no momento profissional de Guilherme e Ana Niza, que há poucos meses assumiram novos desafios como executivos. A dedicação ao trabalho e à educação formal exigidas para o crescimento profissional dos executivos entrevistados implicam aprender a lidar com a dificuldade em conciliar o tempo para as dimensões de vida pessoal e familiar. A busca por equilíbrio entre as diversas esferas da vida está presente em todos os gestores pesquisados, o que parece ser, no contexto competitivo contemporâneo, um dos maiores desafios em termos de aprendizado, aspecto observado também em outros estudos (LINDO et. al., 2007; TOLEDO, 2006; SILVA, 2005).

Quando optou por assumir um cargo gerencial na empresa em que atuava, há apenas alguns meses, Ana Niza não tinha certeza absoluta se sua decisão era a correta, pois já sabia que não teria tempo pra fazer ginástica, que iria trabalhar “que nem uma louca” e que teria que estar disponível durante o final de semana. Assim, ela tenta se policiar para poder sair da fábrica no horário, mas não tem sido fácil, porque a demanda é grande. Alguns de seus colegas sentem-se culpados por sair no horário, ela, porém, relatou não ter este sentimento. O gestor da sua unidade exerce grande pressão, mas ela considera que cabe a si mesma gerenciá-la, o que está buscando aprender.

A fim de influenciá-la, o gerente de Ana Niza contou-lhe que conheceu a gerente de RH da melhor empresa para se trabalhar conforme o Guia Exame e que tal pessoa disse a ele chegar à fábrica às quatro da manhã e ir embora às dez da noite. Ana Niza não quer seguir este modelo, pretende estabelecer alguns limites para o seu trabalho: “se ele pensa que eu vou fazer isso ela está enganado, porque comigo não vai ser assim [riso] tem certas coisas que eu não vou fazer”. Ela considera que cada mudança de emprego tem um tempo de adaptação e que ainda não conseguiu se organizar como gostaria para manter sua qualidade de vida. No entanto, considera que trabalhar com quatro, cinco ‘coisas’, gerenciar simultaneamente várias iniciativas, é uma exigência profissional atual.

Recém promovido a um novo cargo na direção da empresa onde atua, Guilherme relatou igualmente sua dificuldade em conciliar, neste momento, vida pessoal, familiar e profissional:

[...] está super ruim [conciliar vida pessoal e familiar com profissional] porque estou entendendo que é um processo de transição. As coisas ainda estão se acomodando. [...] Fim de semana eu tenho conseguido não trabalhar, então eu estou satisfeito com isso. Mas semana passada eu vi o meu filho uma noite só porque eu viajei quase as outras noites e a noite que eu cheguei em casa ele já estava dormindo porque aí também ele tem a vida dele. [...] Mas, eu sou bastante tolerante com isso, eu só não posso me acostumar. Eu me preocupo em não me acostumar com esse nível de tolerância porque a gente, *seta* um padrão e daqui a pouco acha que aquele é o padrão adequado. Eu acho que o padrão que eu estou levando hoje não é um padrão que é sustentável, até porque tem outras coisas que eu não estou conseguindo fazer. O próprio processo de *networking*, que é profissional, vai me ajudar, eu não estou conseguindo fazer. Não estou conseguindo ter regularidades em esportes que é um negócio que é pra minha saúde e eu sei que volta para mim, para a empresa e para minha família.

Augusto, hoje presidente de uma empresa financeira, relatou buscar o equilíbrio entre trabalho, família, lazer, saúde e algo que chama de espiritualidade para se manter na pressão do dia-a-dia. O que denomina de espiritualidade, ele expressa ‘alimentar’ por meio de reflexões. Assim, explicita que não vai à missa, vai à igreja, local em que consegue se abstrair do mundo material e fazer suas reflexões. Nestas paradas semanais, revê o que aconteceu durante a semana, de bom ou ruim, de certo ou errado, projetando a próxima semana: “o que eu devo melhorar, na semana seguinte, o que eu busco de melhorias para a semana seguinte”. Desta forma, ele diz se “localizar espiritualmente”, denotando a importância que confere à reflexão em seus processos de aprendizagem, de reformulação e de projeção de suas ações futuras, frente à carga de responsabilidade que tem que assumir.

João relatou que vem também procurando aprender a equilibrar suas várias facetas, buscando a sinergia entre seus diversos papéis: de gestor, pai, marido, professor, aluno. Para ele, é importante conciliar ainda as atividades profissionais e de lazer. Um momento muito gratificante narrado por ele foi ter tocado guitarra em uma festa de final de ano da empresa

onde trabalha hoje, sendo então reconhecido por um talento artístico. Este fato representou a possibilidade de levar para a esfera profissional outra faceta sua. Segundo expressou, ele vem conseguindo, ao longo do tempo, adequar suas diversas facetas, atuando de maneira mais racional em algumas ocasiões ou de forma mais extrovertida, criativa, em outras, encarando-se como um ser plural.

Ana Niza, assim como Sofia, quer ter mais equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional. Ela quer poder fazer atividade física, ter realmente mais gestão do seu tempo, não apenas para o de trabalho. Mas se questiona: “como achar esse ponto de equilíbrio”. Ela acredita que esse é um grande desafio não apenas para si, mas para grande parte das pessoas: “como gerenciar isso sem que tu te tornes um incompetente na empresa e sem que a tua família, te ache um ausente”.

A preocupação com a saúde, com cuidar mais de si, é algo que Ana Niza considera também um aprendizado necessário, não apenas para ela, mas para toda a equipe da empresa na qual trabalha hoje. Ela quer poder equilibrar a questão de não ser tão focada no trabalho, o que para ela faz parte da saúde, não só física, mas também mental. Ela disse já ter algumas prioridades em sua vida, mas que faltam outras para vir a ter uma longevidade saudável. Em sua visão, é importante também dar-se conta de suas limitações, daquilo que há vinte anos atrás fazia e não consegue mais fazer, aceitando-as para não se frustrar, tendo maior consciência e tranquilidade para viver.

Segundo Dominicé (2006), tal como explicitaram Guilherme e Ana Niza, cuidar da saúde tornou-se essencial, assim como aprender a se comunicar em situações conflituosas, aspectos que evidenciam a busca de um universo pessoal mais equilibrado. Para o autor, no entanto, há desproporção entre os suportes técnicos oferecidos na educação contínua e a carência de recursos para os adultos conduzirem suas vidas. Esta constatação não se altera pelo acesso à informação, disponibilizado pelos meios tecnológicos na sociedade dita do conhecimento (DOMINICÉ, 2006).

Vasco salientou que o grande desafio dos profissionais está em superar a visão dicotômica, a qual percebe ser muito comum na sociedade atual. Em seu entender, existem muitas combinações possíveis entre um extremo e outro, referindo-se à necessidade de profissionalismo e, ao mesmo tempo, de valorização da família. A grande ‘sacada’, em sua visão, está em conseguir equilíbrio, em colocar os fatos em suas devidas proporções, “nem ser muito pra uma coisa ou pra outra”. De acordo com Merriam e Caffarella (1999), a sabedoria é frequentemente caracterizada pela aceitação de ambiguidades, como uma de suas muitas

virtudes, parecendo consistir na habilidade de afastar-se de verdades absolutas e de tornar-se reflexivo, entre outros aspectos.

Guilherme relatou que não está em crise, pois já aprendeu os ciclos de trabalho da empresa em que atua e vislumbra que, acabando a projeção de orçamentos e as viagens pelo interior, em virtude de sua nova função, sua rotina deve voltar ao que era há cinco meses. Esta compreensão da maior dedicação que um novo emprego ou um novo desafio profissional requer é expressa também por Ana Niza e Helena. Segundo Evans (1996), nos primeiros meses de um novo trabalho, geralmente a família fica em segundo plano devido à atenção que as novas tarefas exigem, sem deixar tempo ou energia para a vida particular, uma lição que parece ter sido absorvida pelos gestores entrevistados.

Por acreditar que o acúmulo de atividades profissionais é provisório e por gostar do que faz, Guilherme disse não se lamentar por sua situação. Ele expressou que, em épocas anteriores, trabalhava demais e não se dava conta disso, não priorizando outras questões pessoais que agora aprendeu a valorizar. No entanto, ele relatou preocupar-se, atualmente, em estabelecer limites para que não se acostume com este ritmo de trabalho. A necessidade de se impor limites para a dedicação ao trabalho é observada entre a maioria dos gestores, embora, no momento em que foram entrevistados, todos estivessem sobrecarregados.

Observa-se o desejo de mudança para uma ética de trabalho baseada em hedonismo ou prazer (EVANS, 1996), mas projetado no futuro. A fala de Guilherme é representativa desta questão: “Hoje eu trabalho porque eu gosto e porque eu preciso, né? [No futuro] eu espero estar trabalhando muito mais porque eu gosto do que porque preciso”. Segundo Augusto, houve mudança no sentido de que se deve olhar o emprego como algo necessário, como algo social, em que é importante haver geração de emprego e renda, mas também como algo a ser compartilhado com a família, que deve permitir qualidade de vida, em que os *workaholics* já não tenham mais tanto lugar. Vasco também conferiu muita importância a esta questão, considerando tanto sua carreira como a de sua esposa em suas decisões profissionais, aspecto explorado em seção posterior.

As trajetórias destes profissionais, tal como sugere o modelo de carreira em espiral, perfazem movimentos não apenas horizontais e ascendentes. Trabalhando como gerente de RH em uma empresa que passava por dificuldades financeiras, Ana Niza optou por reassumir uma posição técnica em uma empresa na qual havia trabalhado anteriormente. Apesar de muitas pessoas considerarem uma regressão profissional, ela tomou esta decisão justamente para poder dar continuidade a sua carreira, entre outros motivos, pela possibilidade de realizar

um MBA custeado com o auxílio desta empresa. Após a conclusão deste curso, ela recebeu convite de um ex-chefe para assumir novamente cargo gerencial, desta vez em uma empresa multinacional de grande porte, ascendendo, pois, em sua carreira.

Conforme observado anteriormente, a importância dada à dedicação ao trabalho, à responsabilidade, ao comprometimento, aos estudos, entre outros valores que os executivos relatam ter aprendido na infância, com seus familiares, alinha-se a valores desejados pelas organizações atuais. Assim, percebe-se que estes profissionais, quando em situações de desemprego, encontraram novas colocações em períodos de até seis meses, através, sobretudo, de indicações oriundas de suas redes de relacionamento, desenvolvidas no meio empresarial e acadêmico. Por este e outros motivos, a manutenção e o desenvolvimento de *networks* é um aprendizado muito valorizado por eles.

A necessidade de desenvolverem redes de relacionamento (*networking*) é comum nas falas dos gestores entrevistados. João disse considerar importante, atualmente, “manter, fomentar e conseguir tirar frutos de um *network*”, de pessoas com a mesma visão das exigências do mercado, que possam abrir outras possibilidades profissionais, não por interesse, mas por afinidade. Segundo ele, é prazeroso conviver com estas pessoas, com as quais acredita aprender muito.

Eu acho que ter essa humildade de querer, saber que aquela pessoa pode me agregar, me ensinar alguma coisa, é isso na verdade que mantém o vínculo, é a busca de uma troca, né. [...]. Então, a gente começa através... por uma admiração recíproca, tal, o cara me indica para alguma coisa, ou eu indico a ele. E começa um relacionamento gostoso, né? De confiança, eu acho que é confiança, a amizade vem.

João relatou que, se tivesse mais tempo, gostaria de participar de comunidades virtuais para conhecer pessoas que possam contribuir com pontos de interesse comuns, tanto para atividades de lazer como para atuar no ensino de negócios.

Vasco destacou também a importância do *networking* para a sua carreira profissional. Assim como Guilherme, Vasco expressou maior facilidade para estabelecer relações com pessoas próximas, pois demora um pouco para criar vínculos. Ele relatou que tem mais dificuldade em fazer *networking* social ou profissional, o que considera uma relação mais superficial com diversas pessoas, aspecto que está trabalhando bastante para aprender e colocar em prática, de forma sistematizada. Para tanto, ele buscou algumas ideias em um livro escrito por uma norte-americana que, segundo ele, propõe algo exagerado, radical demais, em sua concepção. Sua fala é representativa destas questões:

Como é uma coisa que não é muito natural pra mim, assim, eu tenho organizado um pouco esse assunto. [...] Eu estabeleci alguns objetivos, assim, tipo, eu tenho que fazer contato com pelo menos duas pessoas do meu círculo profissional por semana, eu tenho que trocar dois ou três e-mails, não

respondendo coisas, mas, criando, falando sobre o assunto que nos liga, assim, pelo menos três vezes por semana. É, eu to me forçando a fazer reuniões com as agências de publicidade, uns nossos parceiros, também, pelo menos uma vez por semana uma reunião fora da empresa, com alguém. [...] Em eventos, também, eu tenho a preocupação de conversar com as pessoas. Antigamente, até por trabalhar no *back office*, assim, eu ia nos eventos mas não tinha essa preocupação [...] Hoje não, hoje o que eu faço? Eu busco conversar com as pessoas que eu já conheço mas não tenho uma grande intimidade, eu vou lá, converso sobre o assunto, puxo uma conversa e tal, porque isso também é importante porque a gente também recebe informações, a gente dá informações, a gente troca, sempre aprende com isso, né?

Guilherme apontou como um dos principais pontos do seu plano de desenvolvimento na empresa o desenvolvimento de *networking* externo, importante, em sua opinião, para obter maior reconhecimento em sua carreira. Ele tem tentado participar de associações e ir a eventos com clientes da própria empresa, mas acha que deveria estar fazendo bem mais nesse sentido. Hoje ele disse estar com a agenda interna muito conturbada, mas pretende fazer mais ações com este objetivo a partir do próximo ano. Em seu ponto de vista, o processo de *networking* é volátil, um processo que demanda manutenção, fazer visitas, enviar *e-mails*, pois considera que não é em um evento, em uma tarde, falando com duas ou três pessoas, trocando cartões, que se gera *network*. Guilherme relatou que, no ano seguinte à entrevista desta pesquisa, pretendia fazer a manutenção de sua *network*, precisando, para tanto, se disciplinar.

Embora seu gestor tenha sugerido que promovesse ações também com este propósito, Ana Niza, gestora de RH de uma grande indústria, não tinha esta preocupação:

[...] o meu gerente de RH me disse que eu tenho que ajudar o gerente esse da operação a... a fazer encontro entre os gerentes, a... ter algumas atividades de *happy hour* e tal, né? Daí eu disse pra ele, assim: não, tudo bem, se tu achas que eu devo fazer isso, eu faço, mas eu disse, eu acho isso uma bobaaagem [riso]. Eu acho isso uma besteira, esse negócio de fazer *happy hour*, não sei o quê, será que isso vai ajudar a agregar alguma coisa no resultado da empresa? Ou nas nossas atividades, né?

Ela reconheceu, no entanto, que o excesso de rigidez é algo que a prejudica e que precisa trabalhar para modificar isto, assim como a questão da socialização, pois acredita que a consideram um pouco antissocial. Sair pra almoçar fora, por exemplo, é para ela uma perda de tempo, pois disse ter que compensar este horário trabalhando mais no final do dia, assim, prefere não ir. Ela refletiu que isso pode acabar a distanciando das pessoas também no plano pessoal, pois relatou que gostaria de ter mais amigos, de poder fazer um *happy hour* durante a semana e achar bom, mas que não consegue. Algo que pensou que pudesse ajudá-la a relaxar, a ter mais equilíbrio em sua forma de ser foi fazer ioga ou meditação, algo que a tirasse um pouco do ‘caminho retilíneo’, embora não soubesse se conseguiria “ficar com a cabeça vazia, ou oca de pensamentos”, como entende que sejam as propostas destas atividades.

Sofia realizou uma ruptura em sua carreira profissional ao deixar o seu emprego e montar seu próprio negócio, motivada tanto por razões pessoais como por ambições

profissionais. Como empresária, ela destacou a importância da persistência para atuar em um negócio próprio, para enfrentar os desafios, sobretudo nos primeiros anos de implementação e desenvolvimento de sua empresa. O conhecimento das vantagens e desvantagens da atuação como profissional e como empresária, entretanto, permitiu que confrontasse e refletisse sobre os benefícios e desvantagens de ambos os papéis e que optasse por manter seu negócio. Segundo ela, pode nele conciliar a realização de uma atividade que gosta com ganhos financeiros que, com a consolidação do negócio no mercado, tendem a ser maiores do que os de funcionários.

Vasco procura conciliar igualmente seus interesses pessoais e profissionais. A recusa de convite para assumir posição de mais destaque em Santa Catarina, por exemplo, priorizando sua vida pessoal, gerou, no entanto, incompreensão entre alguns profissionais em sua empresa. Ele destacou que esta mentalidade, que atribui ao trabalho caráter central em suas vidas, não está ligada à faixa etária das pessoas:

A pessoa que me fez o convite pra ficar lá em Florianópolis e não entendeu muito bem é uma pessoa que tem poucos anos mais do que eu, as pessoas que me convidaram pra vir pra cá entendendo essa situação são pessoas que têm bem mais idade do que eu. [...] eu vejo muitas pessoas que têm essa visão de que, olha, o mundo não é só o trabalho e eu acho que isso é uma coisa importante, assim, eu acho que isso é uma coisa chave no mundo de hoje [...] Eu acho que cada vez mais as questões particulares vão ser importantes e principalmente porque, assim, em princípio a família, esposa, filhos (risos), em princípio, eu digo em princípio porque pra mim é a regra, mas, em princípio, é o que vai ter pro resto da vida! A empresa onde a gente trabalha, ou o trabalho, o serviço, ou seja o que for, pode não ser, né?

No atual contexto, demanda-se que as pessoas façam seus próprios planos e decidam como construir suas vidas pessoais, profissionais e públicas, integrando estes aspectos para ter uma boa qualidade de vida. Neste processo, sabe-se da necessidade de fazer escolhas e da responsabilidade por seus resultados, embora não se possa prever as consequências destas escolhas na vida (GLASTRA; HAKE; SCHEDLER, 2004).

Aos 55 anos, Augusto disse preparar-se para ingressar em nova etapa profissional. Talvez pela importância que ele conferia a aprendizagens adquiridas em sua prática profissional, no segmento industrial em que atuou por muitos anos, em diferentes empresas, ele acreditava que, após concluir a reestruturação do negócio em um ramo financeiro, no qual atuava pela primeira vez, fosse importante deixar sua posição para um executivo egresso desta área. Um fator cultural presente no contexto organizacional contemporâneo - a desvalorização profissional de executivos a partir de certa idade - pode ser outro elemento envolvido, de modo consciente ou inconsciente, nesta sua decisão.

Augusto observou mudança de padrões com relação à noção de juventude. Ele lembrou que, ao assumir um cargo diretivo em uma empresa, aos 39 anos, “ainda era jovem

para os padrões da época”, menção feita pelo fundador de um grupo empresarial no qual trabalhou, pessoa o marcou muito. Atualmente, os executivos assumem cargos diretivos cada vez mais jovens, como o caso de Guilherme que, aos 37 anos, trabalhava como diretor em sua organização já há alguns anos.

A delimitação de um ‘tempo de carreira’ pode ser percebida na fala de Ana Niza, gestora da área de Recursos Humanos, que expressa tendência atual à restrição de idade para os gestores atuarem como funcionários, imposta pelo mercado de trabalho:

[...] se tu fores olhar hoje, a maioria das empresas, quando o profissional começa a chegar nos 50, 54 por aí, talvez nem precise tanto, mas as empresas começam a achar que tu já estás meio fora do mercado, né? Então... eu imagino que... sei lá, daqui há uns dez anos, não sei, ou menos um pouco, eu vá migrar para um trabalho - por isso daí eu penso, assim, de repente, dar aula e ter uma consultoria...

Entre as alternativas para dar continuidade à carreira em um estágio de maturidade, mencionadas por Ana Niza, estão dar aulas e prestar serviços de consultoria, as mesmas opções que João previu para seu futuro profissional. Dominicé (2006) aponta que o fim da vida profissional ocorre cada vez mais cedo e inúmeros profissionais encontram dificuldades para encontrar alternativas satisfatórias.

João relatou que pensa fazer um doutorado no futuro, vislumbrando, na atividade docente, um campo de atuação mais tranquilo e gratificante, pois não quer trabalhar como empregado daqui a quinze anos, quando terá cinquenta e poucos anos:

[Pretendo] realmente poder estar nesses próximos cinco, dez anos, tendo condições boas, algum reconhecimento para que eu possa dar segurança para minha família e educação para o meu filho, que eu acho fundamental e migrar gradativamente para o meio acadêmico, como um espaço que me traz muita gratificação, se é bem feito, né? É um espaço que eu aprendi a gostar.

Conciliar, no entanto, a realização de um doutorado com as atribuições profissionais é uma barreira referida por João, Augusto, Ana Niza e Helena. Apesar de gostar muito de estudar e de querer desenvolver uma atividade docente, Ana Niza disse que não quer fazer um doutorado, pois isto demandaria um envolvimento que não acredita que conseguiria conciliar com sua vida profissional. Ela pensa que exigiria uma disciplina que não dispõe, de chegar em casa todas as noites e estudar, dado o volume de leituras, a menos que só fizesse isso e não tivesse que conciliar com suas outras atividades.

Ao chegar ao ‘topo’ de sua carreira, por volta dos cinquenta e um anos, Augusto iniciou um planejamento e nova capacitação para atuar em outra esfera organizacional, como consultor ou conselheiro, buscando respaldo para isto na realização de novos cursos: um MBA e um curso de gestão corporativa. Conforme expressou:

[...] cheguei - percorri todos os degraus dessa carreira profissional e nessa fase eu havia realmente previsto que, ou eu iria para conselho de administração, ou para consultoria. Daí a razão também de eu, apesar de já com cinquenta e... dois anos, cinquenta e um anos, ter decidido fazer mestrado como meio de um aprimoramento profissional, de fazer um *upgrade* na minha carreira [...] em seguida do mestrado eu fiz um curso seis meses em governança corporativa também para me preparar mais como conselheiro.

Huberman (1992) aponta para o desinvestimento progressivo no plano profissional por volta dos cinquenta anos, geralmente quando as pessoas atingem o ápice de progressão profissional e material, redirecionando suas preocupações. Isto seria decorrente tanto de iniciativas pessoais, como de pressões externas, já que as expectativas sociais encorajam papéis menos ativos e mais honoríficos, a partir desta idade. Talvez as expectativas sociais e organizacionais tenham pressionado Augusto a abandonar cargos executivos, mas não se percebe desinvestimento em sua carreira e sim redirecionamento. Como expressou Ana Niza, em uma de suas falas, aos 55 anos um profissional ainda tem muito a contribuir para a sociedade, além de motivação para continuar trabalhando e aprendendo, como observado no caso de Augusto.

O culto à juventude e a perspectiva de um 'prazo de validade' para a atuação executiva podem ser fatores que influenciam a ansiedade com relação ao tempo de carreira percebida nos relatos de Vasco e Helena. Logo após a conclusão do mestrado, em dois anos, mesmo empregada em uma empresa multinacional, em Londres, Helena decidiu voltar para o Brasil. Ela pensava que ficar mais tempo no exterior dificultaria a retomada da sua carreira, receava ficar com uma lacuna em seu currículo caso demorasse para conseguir um emprego, o que poderia implicar a não obtenção de uma boa oportunidade de trabalho. Em sua visão, as melhores ofertas surgem aos profissionais bem empregados. Como sempre realizou muitas atividades, ela sentia também pânico em ficar desocupada, além da necessidade de ter uma renda.

Vasco fez a opção por um mestrado profissional em Economia, entre outros motivos, por entender que perderia um tempo importante para a sua carreira caso permanecesse por um ano e meio ou dois anos fora do mercado de trabalho para se dedicar a um mestrado acadêmico. Esta premência com relação ao tempo, potencializada pelo acúmulo de atividades, talvez seja uma das fontes da necessidade percebida pelos gestores de desenvolverem tolerância e paciência, bem como o controle da ansiedade, conforme expresso por muitos deles.

Ana Niza relatou que precisa aprender a ser mais tolerante, principalmente consigo, mas também com os outros. Disse que, às vezes, quer que as pessoas reajam de seu jeito, mas

as pessoas são diferentes. Ela considera que entender e respeitar isso é um aprendizado que ainda precisa consolidar. Helena apontou igualmente a necessidade de aprender a ter um pouco mais de tolerância e de paciência, relacionadas ao gerenciamento de pessoas. Ao rever algumas de suas reações ou ações, relatou que gostaria de ter sido mais tolerante, um pouco mais paciente com pessoas que apresentavam um ritmo mais lento, alguma dificuldade ou resistência em algumas situações. Ela disse também que gostaria de controlar melhor sua ansiedade em determinados momentos.

Augusto expressou igualmente que gostaria de aprender a trabalhar melhor a ansiedade que o acompanha a vida inteira. Talvez por perseguir muito os resultados, segundo ele, 'não vê a hora' de iniciar, de avançar e de concluir cada projeto. Isso gera uma ansiedade que ele acredita ser preciso controlar melhor. Guilherme relatou que necessita de mais serenidade para tolerar algumas situações que envolvem valores que ele considera inadequados, tais como falta de comprometimento por parte de um gestor de alto nível na empresa, por exemplo. Ele narrou perceber que não está tendo paciência, expressando que gostaria de aprender a lidar melhor com estas questões, até para resolvê-las.

Refletindo sobre as mudanças no contexto de trabalho, Ana Niza relatou acreditar que a área de RH deva deixar de existir em algum tempo, pelo menos como é hoje, tendendo a ser mais enxuta, mais estratégica, de apoio aos gestores e não tanto de gestão de RH, papel que deve passar a ser assumido pelos próprios gestores. Verifica-se, portanto, entre os executivos pesquisados, a necessidade de aprenderem a reorganizar suas carreiras frente à incerteza com relação a seu futuro profissional e às limitações de idade impostas pelo mercado de trabalho, o que demanda controle da ansiedade decorrente destes e de outros fatores.

Novas questões surgem e demandam aprendizagens, além das retratadas anteriormente. Destaca-se entre as falas dos gestores pesquisados, em especial, a emergência de temas relacionados a gênero e a responsabilidade social, explorados a seguir.

6.6 QUESTÕES EMERGENTES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: GÊNERO E RESPONSABILIDADE SOCIAL

Em artigo que explora experiências de mulheres aprendendo a se tornar gestoras, Bryans e Marvin (2003) destacam a importância da aprendizagem com outras pessoas para o gênero feminino. Este aspecto evidencia-se nos relatos de Ana Niza, que enfatizou a importância do aprendizado com o namorado, chefes, professores e colegas de curso, mas não nos de Sofia. Embora Sofia tenha relatado alguns aprendizados propiciados por colegas de trabalho, de estudos e professores, estes não receberam destaque em suas falas. Ela expressou já ter passado por muitas situações difíceis e nunca ter recorrido a uma análise, ou algo do gênero, preferindo resolver tudo por si mesma, dizendo-se muito autodidata, guia-se muito por seu *feeling*, o que, de acordo com ela, às vezes pode não ser fácil, mas sempre funcionou.

Percebem-se, através das narrativas de Ana Niza, algumas mudanças relacionadas à participação das mulheres no mercado de trabalho. No curso de Administração, na época em que o cursou, havia um número inferior de mulheres em relação ao de homens, assim como no mestrado executivo realizado em Administração, no qual teve apenas três colegas do gênero feminino. Isto, em sua concepção, reflete-se também na menor presença de mulheres em cargos de gestão. Mais recentemente, no entanto, as mulheres vêm superando a presença de homens, mesmo em redutos tradicionalmente masculinos, como o da Administração (BRUSCHINI; PUPPIN, 2004).

Ana Niza disse que acredita existir, hoje, um esforço para que mais mulheres assumam cargos de gestão, especialmente em grandes corporações de origem norte-americana. Helena corroborou esta percepção, narrando que a empresa norte-americana em que trabalha opera como uma meritocracia, valorizando a diversidade e as mulheres. Embora ela ainda veja, nesta empresa, mais homens em cargos de diretoria do que mulheres, ela não acha que exista preconceito, disse nunca o ter sofrido. Segundo Ana Niza, esta é, nos Estados Unidos, uma imposição legal, as empresas precisam ter um percentual de mulheres em seus quadros, pois elas são consideradas como uma das minorias. No Brasil, não há esta exigência legal, mas as corporações em que trabalhou tinham esse objetivo. A empresa em que atua hoje visa atingir 12% de mulheres na força de trabalho, embora ela ainda seja a única mulher em posição gerencial em sua unidade.

Bruschini e Puppini (2004) assinalam que, no final da década de 90, as mulheres aumentaram sua participação entre os executivos de nível elevado, mas ainda em cargos mais baixos, como os gerenciais. Ana Niza expressou que considera o discurso 'bonito', mas pensa que, no fundo, contratam mulheres por uma determinação da sede internacional. Ela não sabe se fariam isso naturalmente e se realmente acreditam na questão da diversidade. Conforme Bruschni e Puppini (op. cit.), embora se perceba a conquista de bons empregos por parte de mulheres, a partir dos anos 80, ainda se verificam desigualdades de gênero em todos os escalões do mercado, com as mulheres tendo ganhos inferiores aos de seus colegas de profissão. Sendo a atuação na área de RH percebida normalmente como assistencialista e cuidadora, ela possibilita maior aceitação de mulheres, sendo considerado um 'gueto' feminino (MARTINS, 2007).

Embora pensasse que este perfil estivesse mudando, Ana Niza percebeu que algumas grandes executivas são mulheres solteiras ou casadas sem filhos, que tem uma relação distante com o marido, dedicando-se 100% à empresa. Martins (2007) recomenda investigar se as mulheres esperam de suas carreiras o mesmo que os homens, pois talvez muitas sintam a necessidade de se dedicarem tanto à carreira como aos filhos, sentindo-se fragmentadas ao fazerem uma opção ante a pressão das empresas.

Ana Niza sentiu-se, muitas vezes, testada, tendo que provar sua competência, que se doar um pouco mais do que os homens, mas considerava que cabia a ela também gerenciar isso. Martins (2007) ressalta que o fato de ser mulher, por si só, gera desconfiança e falta de credibilidade. Assim, segundo a autora, para que possam sobreviver no mercado e conquistar seu espaço entre os homens, as mulheres precisam demonstrar o dobro de competência para disputar posições iguais às exercidas pelo gênero masculino.

Conforme Helena, no Brasil ainda existe a imagem do homem forte e da mulher frágil. Ela já ouviu comentários de que as mulheres são emotivas e não têm pulso tão firme, mas discorda totalmente desta visão, pois, em sua vivência, já viu homens terem 'ataques', brigarem e gritarem, reações que as mulheres muitas vezes não têm. Ana Niza acredita que, no Brasil e no Rio Grande do Sul, em especial, os homens ainda são preconceituosos, achando que determinadas coisas mulheres não podem ouvir nem fazer. Segundo ela, ainda existe muita restrição para as mulheres e alguns paradigmas ainda precisavam ser quebrados, mas não sabia como, percepção compartilhada por outras executivas (BRYANS; MARVIN, 2003; RUSCHINI; PUPPIN, 2004; MARTINS, 2007).

O estereótipo ainda existente, na concepção masculina, de que as mulheres são frágeis, sensíveis, emotivas e, por isso, incapazes de administrar conflitos e tomar decisões, é incompatível com o ambiente empresarial (MARTINS, 2007). Apesar desta generalização das características femininas e dos preconceitos que sente por ser mulher, Ana Niza disse que se considera muito prática e objetiva, aspectos pouco associados ao gênero feminino.

O relato de Sofia expressa a limitação percebida por ela, em função de ser mulher, para desenvolver a sua *network* - aspecto extremamente valorizado entre os gestores - quando destacou que teve que aprender a se proteger em algumas situações.

[...] acho que tem é um pouco do assédio. Não assédio, assim, aquele barato, de ficar te cantando, alguma coisa assim. Mas, tu tens meio que te proteger um pouco, na tua relação profissional. Então, por exemplo, no meu negócio, existe muito a relação, assim, meio que de uma amizade com o cliente, com... enfim, com as pessoas do meio profissional, existe muito isso. Então, tu tens um cliente que tu podes até ser um pouco mais amigo dele e que isso pode até favorecer em algum momento até na contratação de algum trabalho, muita gente faz isso. Muita gente faz isso. Para a mulher é mais difícil, porque até que ponto tu podes se aproximar de uma pessoa e ter uma relação um pouco mais pessoal com ela, que normalmente são homens, entendeu, esse que é o problema, esqueci desse detalhe de te falar, então a maioria são homens. Então, por exemplo, eu viajo. Aí, o que o pessoal faz [...] quando viajam? Eles vão e já marcam o café da manhã com um, o almoço com outro, janta com outro. Para aproximar, para fazer esse *network* com as pessoas do meio profissional, que às vezes até são colegas, ou são clientes ou são potenciais clientes. O que eu normalmente faço? Eu me limito a fazer reuniões no horário administrativo, ou no máximo um café da manhã, ou um almoço, mas jamais uma janta. Porque já tive experiências muito ruins nesse sentido, entendeu? Da pessoa achar que é outra coisa, ou então tu vai lá e tu convida o cara para jantar para conversar um pouco sobre o trabalho e ele vai ter mil dificuldades para explicar para a mulher dele que ele vai estar saindo com a [Sofia] para jantar. Então eu olho o outro lado também. Eu sei que para eles também é uma situação diferente, difícil. Então, em função disso, a gente tem que ter uma atuação, se proteger um pouco mais, acaba dificultando também, né? Porque tu não vais ter todo esse *network* que os homens normalmente têm. Tu vais ter uma relação mais, realmente, profissional, menos pessoal, não sei como dizer. E aí não têm essas facilidades da relação pessoal. Que é estar mais próxima, de tu poderes conversar... Enfim, aproxima as pessoas, sempre aproxima. Então isso para mim é bem, assim, uma coisa que eu me surpreendi, eu demorei para cair a ficha. Mas eu me surpreendi, me surpreendo até hoje com as dificuldades que a gente tem nesse sentido, né? Muita dificuldade.

Observa-se que, embora quase nunca estudados sob seu lado negativo, os conteúdos dos aprendizados relacionados às experiências de vida nem sempre são positivos, sendo impregnados de sexismo, elitismo, racismo e outros elementos discriminatórios (SOLAR; DANIS, 2001). Assim, frente ao contexto atual, as executivas aprendem a sobreviver em um mundo que, embora lentamente se transforme, ainda é marcado pela valorização do ‘masculino’.

Segundo Kegan¹², citado por Merriam e Caffarella (1999), há crescente solicitação pelo pensamento dialético, advinda da necessidade de responder às demandas mentais que o mundo pós-moderno traz, ao visualizar contradições e paradoxos como inevitáveis e centrais

¹² KEGAN, R. *In over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994.

ao processo dialético. Esta visão permitiria não uma adaptação ao *status quo* atual, mas sua substituição por novo *status quo*, baseado em nova ideologia, mais inclusiva.

Sofia acredita que para o homem é mais fácil conseguir desligar-se um pouco do lado pessoal e concentrar-se mais no profissional, papel tradicionalmente exercido pelo gênero masculino. Ela, no entanto, relatou estar sempre pensando em tudo, na casa, na família, no marido, nos filhos e no trabalho - quer dar conta de tudo. Integrando uma recente geração de mulheres executivas, Sofia vem buscando aprender, ao longo do tempo, novas formas para conciliar seus diversos papéis.

Helena disse estar muito realizada em termos pessoais com seu casamento, com sua gravidez e acha muito importante sempre conseguir conciliar isso. Preocupa-se em conseguir equilibrar, com o nascimento da filha, um tempo de qualidade com a família e sua ascensão na carreira, desafio que considera bem grande.

A visão dos homens sobre a importância do trabalho feminino também vem mudando. Vasco compartilhou com a esposa a decisão de trabalhar e morar sozinho em Santa Catarina por um tempo, respeitando a importância da carreira dela. A recusa de uma promoção de trabalho com o objetivo de retornar a Porto Alegre esteve também vinculada à esposa, pois ela é médica, carreira que, conforme Vasco, seria prejudicada caso tivesse que ser reiniciada em outra localidade. Ele expressou sua visão sobre esta mudança social:

[...] a gente vivia numa sociedade [...] em que o homem era a chave de tudo, né, a mulher era meio, ia meio de reboque desse negócio todo. Isso mudou muito. E isso para executivos, pra pessoas que trabalham em empresas onde as mudanças de cidades, geográficas, podem acontecer, pra homens, e mulheres, isso é um complicador. E muitas vezes as empresas – isso já está mudando muito – mas muitas vezes as empresas não entendem essa questão, assim.

Percebe-se que também os homens estão aprendendo a se adequar às mudanças decorrentes da maior participação das mulheres no mercado de trabalho. A aprendizagem, nesse sentido, envolve o relacionamento dinâmico de dupla via entre pessoas e sistemas de aprendizagem sociais, nos quais elas participam, combinando transformação pessoal com a evolução das estruturas sociais (WENGER, 2000).

Outras mudanças sociais foram também percebidas e consideradas preocupantes pelos gestores pesquisados, entre elas, a insegurança decorrente da violência presente na sociedade contemporânea, o que traz à tona um tema emergente: responsabilidade social. Há dez ou vinte anos, Ana Niza não tinha carro e andava, por Porto Alegre, de ônibus, à noite, mas hoje sente medo. Embora saiba as explicações do ponto de vista econômico e social, sente-se podada em seu direito e em sua liberdade de andar pela cidade em que nasceu. Ela vê uma

série de outras coisas negativas no momento atual, entre elas a corrupção e o abuso de menores, questionando-se como conviver com tanta coisa ruim, como ter forças para se sobrepor a isso e continuar levando a vida de forma positiva, o que considera um desafio. Por outro lado, vê iniciativas boas acontecendo - trabalhos voluntários com crianças ou com idosos - que contrabalançam os aspectos negativos.

Sofia destacou a preocupação com questões ambientais, pensando no futuro da humanidade como um todo. Por outro lado, a emergência deste debate no meio social e empresarial, bem como o aumento do rigor em termos do cumprimento da legislação ambiental, tem trazido oportunidades para a sua empresa, uma área crescente de negócios que demanda o acompanhamento desta tendência e a atualização técnica. Sofia relatou que realizou alguns trabalhos sobre reciclagem de plásticos que, há bem pouco tempo, segundo ela, não existiam.

Helena se vê como uma cidadã em situação privilegiada, em termos de educação, de situação social e financeira. Assim, considera importante ver em que pode contribuir para dar um retorno à sociedade, com trabalho voluntário ou com algum auxílio nesse sentido. Sofia, igualmente, disse ter planos de fazer algo mais concreto no plano social, sobretudo com crianças, assim que tiver obtido o equilíbrio que vem buscando entre sua vida pessoal e profissional, encontrando uma 'brechinha' de tempo para isso. Ana Niza narrou que gostaria de fazer um trabalho voluntário para qual pudesse colaborar com o seu conhecimento, prática e experiência profissional, mas isto, segundo ela, é algo que sempre fala e fica "para o próximo ano".

Sofia expressou que exerce hoje seu papel social respeitando as pessoas, cumprindo com as suas obrigações na empresa, agindo de acordo com os seus princípios éticos, de modo semelhante ao que relatou Vasco. Helena, João, e Guilherme ressaltaram ainda sua responsabilidade como pais, em educar os filhos para que possam contribuir positivamente com a sociedade.

Guilherme, Vasco e João destacaram a importância da identificação com os valores preconizados pela empresa em que trabalham, acreditando que, com sua participação, estão também contribuindo para a sociedade. João não considera ter um nível de influência suficiente para interferir no âmbito de atuação social de sua empresa, mas tanto ele como Vasco explicitaram que não têm como objetivo 'salvar o mundo'. Augusto disse que se engaja na ideia de um compromisso social e com o meio ambiente, ressaltando seu papel de, como executivo, participar no processo de manutenção saudável do planeta.

Augusto foi presidente de um grupo empresarial com várias unidades industriais poluentes e disse ser preciso colocar no orçamento empresarial um volume de recursos grande para tratar de questões ambientais. Ele destacou a competitividade do Brasil em alguns setores por não tratar adequadamente seus resíduos. Conscientizar acionistas, segundo ele, é uma tarefa árdua dos executivos, pois estes investimentos geram muita resistência. Para Augusto, os executivos têm a responsabilidade de conduzir adequadamente uma empresa, gerar empregos, renda, resultados positivos e crescimento, de modo justo, repartindo a riqueza criada em forma de remuneração adequada e participação nos resultados, aspectos fundamentais para o bem estar social. Como executivo, ele se sente com a importante missão de gerar bons resultados e transformá-los em benefícios para a comunidade, já que qualquer decisão errada sua pode implicar em consequências sociais, não apenas econômicas.

Augusto encontra-se na faixa etária que o modelo de Levinson assinala (RODRIGUES, 2006) como uma etapa de vida que pode ser de gratificação pessoal e contribuição social, aspectos possíveis de serem atribuídos à expectativa social de comportamento. De acordo com esta expectativa, além da consciência expressa sobre seu papel social como gestor, ele espera trazer, com seu livro, uma contribuição social, tanto auxiliando as empresas como doando os possíveis rendimentos de sua venda para uma entidade filantrópica. As intenções de Augusto podem estar associadas à sua maior consciência sobre a problemática social e ambiental global, mas também à emergência, nos debates públicos e midiáticos, bem como no discurso gerencial, de termos como gestão social e responsabilidade social corporativa (FRANÇA FILHO, 2003), aspecto também percebido nas falas dos demais gestores.

Embora a maioria dos executivos entrevistados tenha abordado temáticas relacionadas à responsabilidade social e ambiental, percebe-se que este enfoque está mais presente no discurso do que em ações práticas. Realizar um trabalho voluntário é expresso como um objetivo futuro, já que o tempo dos executivos é escasso até para dedicarem-se a questões pessoais e familiares. A institucionalização de discursos, tal como o da responsabilidade social corporativa, pode ocorrer em níveis macro dos sistemas políticos e disciplinares, ou micro, restrito a grupos sociais, peculiares a um estrato específico profissional ou grupo etário, por exemplo, em determinado contexto histórico (SPINK; MEDRADO, 2000).

Concluídas as análises desta seção, apresenta-se a seguir uma síntese das análises realizadas, neste capítulo, sobre as implicações das transformações no contexto

contemporâneo, em termos de necessidades de aprendizagens demandadas aos gestores, a fim de fornecer uma visão panorâmica sobre seus aspectos principais.

6.7. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Em função do fluxo para os grandes centros econômicos, das necessidades de viagens e de mobilidade decorrentes da globalização (ou da ‘quase-globalização’), quer para a realização de cursos, quer por oportunidades/necessidades de trabalho, quer a lazer, os gestores adquirem uma série de aprendizagens formais, informais e incidentais, passíveis inclusive de modificar perspectivas pessoais, familiares e profissionais. O domínio do idioma inglês; o entendimento e a aceitação de outros valores; a compreensão de semelhanças e diferenças organizacionais em diferentes contextos culturais; a importância de estar conectado a outros mercados; a necessidade de desenvolver novos arranjos familiares são aprendizados associados ao contexto de mercado global, destacados nas falas dos gestores pesquisados.

As transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil, inserido no contexto global, influenciaram as carreiras dos executivos estudados e envolveram novas aprendizagens. Entre elas estão: conhecimento de novas técnicas e modismos gerenciais crescentes, especialmente em momentos de crise, incorporados a seus discursos e às suas práticas gerenciais; adaptação a novas situações profissionais, bem como aquisição contínua de novos conhecimentos, decorrentes de mudanças de trabalho, oportunidades e barreiras apresentadas pelo mercado; autoconhecimento, oriundo de reflexões sobre potencialidades e limitações para atuar em diferentes posições profissionais; criação e síntese de novas ideias, uma habilidade demandada por uma sociedade complexa e em rápida mudança.

As novas tecnologias permitem maior velocidade e mais acesso a informações, mas exigem também seu processamento, levando os executivos a aprenderem a filtrá-las e priorizá-las. As tecnologias móveis, como novas formas de controle e pressão organizacional, tornam necessário aprender a estabelecer limites entre vida pessoal, familiar e profissional. Em contrapartida, permitem maior flexibilidade, favorecendo a proximidade com os filhos, bem como a redução de seu estigma de problema entre as mulheres. Percebe-se a necessidade de identificação constante de ameaças e oportunidades ligadas ao uso de novas tecnologias. Os gestores ressaltaram a necessidade de aprenderem e se adaptarem a uma ‘nova lógica’,

dosando o uso de novas tecnologias tanto no acesso a informações como na comunicação interpessoal, impedindo a superficialidade em ambas as situações e lidando positivamente com suas vantagens e desvantagens.

Dada a insegurança percebida no mundo do trabalho, os gestores buscaram constantemente novas capacitações, além de promoverem melhorias em seus trabalhos e se superarem através de aprendizagens autodirigidas. Assim, para se manterem em seus cargos, crescerem profissionalmente e acumularem recursos para um futuro sem garantias, eles assumiram uma série de atividades profissionais e de desenvolvimento. Em meio à ambiguidade de sentimentos gerados por este contexto, eles aprendem a lidar com desafios, pressões e responsabilidades crescentes, o que demanda também desenvolvimento psicológico. Paradoxalmente, um aprendizado importante neste contexto é o de não transmitir indecisão, tomando decisões rapidamente. Para tanto, percebe-se que alguns executivos tendem a confiar mais em sua intuição, processo capaz de integrar, de modo súbito, saberes armazenados, decorrentes de experiências e aprendizagens anteriores.

A mobilidade no(s) emprego(s) entre os entrevistados foi constante e necessária para seu crescimento. Suas carreiras não foram lineares, mas perfizeram um ziguezague entre diferentes funções e empregos, não apenas de modo ascendente. Ao assumirem novos desafios, os gestores aprendem novas atividades e comportamentos, adquirem visões mais generalistas e diferentes perspectivas. Além de abertura para novos aprendizados, estas mudanças exigem: capacidade de adaptação; acúmulo de atividades e maior dispêndio de energia; gerenciamento de várias coisas ao mesmo tempo; desenvolvimento de uma *network*; conciliação do tempo entre as atividades profissionais e pessoais/familiares. A percepção da valorização da juventude e da desvalorização da maturidade no mercado profissional associa-se, possivelmente, à ansiedade por crescimento profissional rápido, visualizado entre alguns dos gestores pesquisados. Além disso, os executivos aprendem a traçar alternativas para seus futuros profissionais e suas aposentadorias, buscando novas capacitações para enfrentá-los.

Em função da maior participação das mulheres no mercado de trabalho, percebe-se a necessidade de quebras de paradigmas e preconceitos por parte de ambos os gêneros, um aprendizado que envolve a transformação cultural da sociedade como um todo. Algumas executivas relataram que precisaram aprender a se proteger, dando-se conta de barreiras encontradas ao atuarem em um reduto, ainda hoje, predominantemente masculino. Aprender a conciliar as diversas responsabilidades profissionais com papéis pessoais e familiares é um

desafio para as gestoras, em uma sociedade que ainda as responsabiliza primariamente pelos cuidados com casa, marido e filhos.

Percebe-se o aprendizado de cunho social referente à importância da responsabilidade social e ambiental frente a problemáticas como a violência ou a degradação do meio-ambiente, mencionadas por alguns dos entrevistados, aspecto incorporado a seus discursos, mas pouco refletido em ações práticas.

Entre as aprendizagens verbalizadas pelos gestores como essenciais para atuarem no contexto atual e futuro, destacam-se a ampliação e a atualização de conhecimentos técnicos. Os gestores compartilham a noção de que a busca por novas aprendizagens é incessante, como sintetiza a fala de Augusto: “é algo que a gente começa, mas nunca termina, sempre tem o que aprender”. Nesse sentido, eles recorrem especialmente à educação formal. Percebe-se, no entanto, que as necessidades de aprendizagem encontram-se predominantemente no âmbito do desenvolvimento de competências sociais, envolvendo aprendizagens autodirigidas que compreendem aspectos de crescimento pessoal nos domínios cognitivo, afetivo e ético (ODDI, 1987).

Entre as competências sociais que os executivos relataram como necessidades de aprendizagem estão:

- ampliação de habilidades no relacionamento interpessoal, sobretudo ligadas à gestão de pessoas, envolvendo lidar com questões políticas, resolução de conflitos, *feedbacks*, motivação e integração de equipes, entre outros aspectos;

- habilidades igualmente relacionadas ao indivíduo e suas interações, tais como estabelecimento e manutenção de redes de relacionamentos (*networking*) e equilíbrio do tempo entre as diversas esferas de vida, destacando-se a necessidade de conciliar a dedicação ao trabalho e à família;

- desenvolvimento de percepção de mudanças e previsão do futuro, envolvendo *feeling*, sensibilidade, intuição;

- autodesenvolvimento de competências relacionadas diretamente ao indivíduo, tais como: paciência, tolerância, controle da ansiedade, cuidar mais de si, aumento da autoconfiança e transmissão de segurança, aspectos que envolvem autoconhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender tanto os processos de aprendizagem significativos, vivenciados por gestores ao longo de suas trajetórias, com base em relatos de histórias de vida, como as transformações contemporâneas por eles percebidas e as implicações, em termos de aprendizagens, para sua atuação neste contexto, integrando-se às análises a teoria da aprendizagem transformadora, oriunda da Educação. O presente capítulo sintetiza algumas das principais contribuições do estudo, mostra suas implicações para a prática gerencial e tece sugestões para estudos futuros.

O desenvolvimento de adultos pode ser concebido como uma evolução ao longo da vida, em função de um contexto e de um meio de vida particulares (DANIS, 2001). Verificou-se, neste estudo, que o processo de maturação psicossocial associou-se a eventos que geraram processos de aprendizagens considerados marcantes nas vidas dos pesquisados. Assim, a aprendizagem alimentou o desenvolvimento pessoal, cognitivo e metacognitivo; o desenvolvimento, por sua vez, fomentou a aprendizagem, como processo ou construção, além de produto ou resultado (DANIS; SOLAR, 2001).

Alguns eventos envolvendo aprendizagens assemelharam-se nas trajetórias dos executivos, pois obedecem a certos padrões de conformidade social que delimitam expectativas para a realização de determinadas atividades, inclusive demarcando faixas etárias ‘certas’ para a sua ocorrência, tais como os períodos de frequência à escola, de realização de um curso de graduação, de ingresso ou de retirada no mercado de trabalho. Muitos dos eventos que propiciaram aprendizagens consideradas importantes pelos gestores pesquisados, no entanto, são peculiares às suas vivências individuais, retratando singularidades inerentes às suas trajetórias de vida.

Os processos de aprendizagem observados, no presente estudo, refletem o esforço para superação do predomínio de uma lógica racional, que fragmenta saberes, presente no contexto contemporâneo (MORIN, 2003a; ENRIQUEZ, 1999; SANTOS, 1987). Nesse sentido, um dos aspectos que a identificação e a descrição dos processos de aprendizagem percebidos pelos gestores como importantes, ao longo de suas vidas, iluminam – compreendendo um dos objetivos específicos deste trabalho - é que suas aprendizagens mais significativas ocorreram no sentido de acumular e integrar novos saberes, *savoir-faire* e atitudes em visões sistêmicas, mais amplas e inclusivas. Estas perspectivas favoreceram a busca de soluções para os

problemas complexos com os quais eles se defrontaram. Dicotomias envolvendo vida profissional e familiar ou razão e emoção, entre outras que apareceram nas falas dos gestores, representam, no entanto, a compartimentação de dimensões indissociáveis nos seres humanos, o que torna o equilíbrio entre as esferas de vida pessoal, familiar e profissional um de seus aprendizados mais difíceis e, ao mesmo tempo, um dos mais almejados por eles.

Os processos de aprendizagem ocorreram ao longo da vida dos gestores e aprendizagens obtidas em uma das esferas de vida foram transferidas para as demais, tanto em seus aspectos positivos como negativos. Valores e técnicas aprendidas no âmbito organizacional, por exemplo, foram introduzidos em suas vidas pessoais e familiares. Por outro lado, valores adquiridos na infância mostram-se presentes, ainda hoje, nas vidas dos executivos pesquisados, podendo auxiliá-los no meio profissional, quando alinhados aos valores das organizações nas quais atuam. Alguns destes valores e pressupostos adquiridos em suas trajetórias podem, no entanto, representar barreiras que limitam suas visões a respeito do mundo e de si próprios, impedindo novas possibilidades de ação em consonância com as próprias ideias, aprendizagens possibilitadas por meio da reflexão crítica de pressupostos, processo central para a aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1981).

Dentre os eventos que geraram aprendizagens no campo da educação formal, destacaram-se, nas trajetórias dos entrevistados: a realização de cursos de especialização, no início de suas trajetórias profissionais, objetivando principalmente o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e instrumentais; a realização de um MBA, em estágios mais avançados de suas carreiras, motivada pela busca de ampliação de perspectivas de atuação profissional. Uma das experiências mais ricas em termos de aprendizagens, embora vivenciadas por apenas dois dos gestores pesquisados, foi a atuação como professor.

Tal como assinala Gadotti (2000), qualidades humanas como relações interpessoais, saber trabalhar coletivamente, ter intuição, saber comunicar-se e ter estabilidade emocional são aspectos importantes no mundo do trabalho, percebidos também pelos gestores pesquisados, exigindo constantes autoexames, autocríticas e aprendizagens. A educação formal, porém, contribuiu muito pouco para o desenvolvimento destes aspectos e não contribuiu, em nenhum aspecto observável, para os processos de aprendizagens transformadoras vivenciados pelos executivos, neste estudo. Brooks (1999) ressalta a utilidade do papel da reflexão crítica para organizações, em meio a mudanças que requerem o questionamento de seus valores, pressupostos básicos e crenças para a realização de mudanças

profundas, possibilitando aperfeiçoar as práticas de trabalho, lidar com dilemas éticos e morais, assim como avaliar metas e estratégias organizacionais.

Os eventos vivenciados em contextos informais representaram as mais ricas fontes de aprendizagem entre os pesquisados neste estudo. O mundo em torno dos adultos – suas forças sociais, econômicas, culturais e políticas - moldam o modo de pensar e o tipo de conhecimento valorizado por eles (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). As empresas exercem igualmente este papel, influenciando o que e como os executivos aprendem, induzindo comportamentos por meio de suas culturas e fornecendo modelos de atuação desejáveis. Os processos de aprendizagem que ocorreram, a partir de reflexões sobre dificuldades e frustrações, geraram as aprendizagens mais profundas relatadas pelos gestores, especialmente os processos que envolveram a reflexão crítica sobre pressupostos sociais e culturais, possibilitando mudanças em suas formas de pensar, sentir e agir, um dos objetivos do processo de aprendizagem transformadora.

Em meio às transformações no contexto contemporâneo, percebe-se que as formas de aprender identificadas, neste estudo, não diferem muito das apresentadas em outros trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, sintetizados no Quadro 4 (p. 69). As aprendizagens podem ser visualizadas como mudanças de comportamentos estimuladas pelo ambiente; como processos cognitivos que propiciam o processamento de informações; como processos autodirecionados que permitem a autoatualização; como processos sociais em que valores preconizados por grupos sociais ou pela sociedade são incorporados; como construção, envolvendo processos de reflexão, que propiciam novos *insights*, além criação de novas ideias e sínteses; como transformação de formas de ver a si próprio e ao mundo. O destaque dado à análise do papel da reflexão crítica para processos de aprendizagem que envolvem mudanças profundas, bem como ao papel da intuição para soluções rápidas que envolvem problemas complexos, assinalando-se a importância das emoções nestes processos, que podem favorecer ou bloquear suas ocorrências, diferenciam-se neste estudo, por serem aspectos pouco retratados em trabalhos anteriores.

Entre as principais mudanças, no contexto contemporâneo, que exigem novas aprendizagens por parte dos gestores - identificadas, descritas e analisadas, atendendo ao segundo objetivo específico do estudo - está a globalização (ou ‘quase-globalização’), bem como suas implicações em mudanças no contexto social, político, econômico e tecnológico brasileiro. Estas mudanças geraram novos pensamentos, sentimentos e atitudes, repercutindo em mudanças nas formas de conduzirem suas carreiras, bem como em novos arranjos

familiares, implicando também questões relativas a lidar com a escassez de tempo e a buscar maior qualidade de vida. Entre os temas emergentes, estão a maior participação das mulheres em posições gerenciais no mercado de trabalho e as decorrências desta mudança, além do debate crescente acerca da responsabilidade social e ambiental. Todas estas mudanças implicam necessidades de aprendizagem em volume e rapidez maiores do que os observados em outras épocas, tornando a aprendizagem ao longo da vida uma prática vivenciada por todos os gestores pesquisados.

Tonelli (2005) identifica, em estudo com executivos, que, apesar dos avanços tecnológicos, predominam as comunicações orais como sistemas de informações. Neste estudo, diferentemente, observa-se que, entre as gerações mais jovens, a busca de informações pela Internet é priorizada em detrimento de comunicações orais. A comunicação via *e-mail* assume igualmente tamanha importância no meio empresarial que alguns dos executivos entrevistados buscam aprender, assim como ensinar aos seus colaboradores, a dosar a comunicação e a busca de informações por intermédio da internet, refletindo sobre as vantagens e desvantagens no uso de ferramentas tecnológicas.

Ao serem impelidos a assumirem novos papéis, responsabilidades, projetos e desafios profissionais, em um contexto em constante mudança, aprendizagens envolvendo questionamentos, experimentação e solução de problemas, encontros e conversas informais para desenvolver suas *expertises*, fazem-se cada vez mais necessárias, destacando-se a importância de aprendizagens de caráter autodirigido (ODDI, 1987). O mercado de trabalho atual, altamente competitivo, demanda constante diferenciação e a superação de expectativas profissionais, pois “o que importa para uma organização viva não é apenas adaptar-se mas aprender, inventar, criar (MORIN, 2001, p. 365). A partir do acúmulo de experiência em uma área de atuação ou em um segmento específico, os gestores demonstraram a importância dos processos intuitivos, apropriados para atuar face a tendências emergentes e a fatos concretos limitados, quando existem poucos precedentes ou há várias alternativas plausíveis de solução para determinada situação (KHATRI; NG, 2000), aspectos vivenciados no contexto profissional dos executivos pesquisados.

O desenvolvimento de competências sociais é atualmente preconizado no mundo do trabalho (DOMINICÉ, 2006), mas se observa, no presente estudo, que é neste campo subjetivo que se encontram os maiores desafios, em termos de aprendizagens, relatados pelos executivos estudados. Tais desafios envolvem o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio indivíduo, bem como ao indivíduo e suas interações, compreendendo

a necessidade de transmitir autoconfiança e segurança, aspectos importantes para obterem reconhecimento entre seus pares e superiores hierárquicos, além de *feeling*, sensibilidade e intuição para que possam perceber mudanças e fazer ‘previsões’ para o futuro, buscando antecipar-se em suas ações para não ‘ficarem para trás’, em meio às transformações vivenciadas. Estas necessidades de aprendizagens ressaltadas perfazem o terceiro objetivo específico deste trabalho.

Observa-se, no entanto, a inexistência de recursos que auxiliem os executivos a ampliar suas competências sociais para lidarem com as ambiguidades e contradições em suas vidas. Cada vez mais os profissionais são responsabilizados pela construção dos seus próprios caminhos rumo a um futuro incerto, enfrentando suas inseguranças, angústias e ansiedades de modo solitário em uma sociedade que prioriza aspectos econômicos e instrumentais, em detrimento da valorização do humano (ENRIQUEZ, 1999). Nesse sentido, não caberia às instituições de ensino, além do fomento de aprendizagens instrumentais e comunicativas, propiciar a abertura de espaços para diálogos que favoreçam reflexões críticas sobre suas dificuldades, contemplando um apoio que os auxilie a conduzir suas vidas, visualizando-as em sua totalidade?

Dominicé (2006) desenvolve um trabalho de biografia educativa com o objetivo de auxiliar adultos a transformar suas lógicas de construção biográfica, auxiliando-os a conceber as formas do que suas vidas podem se tornar, concebendo-as em sua globalidade. Este trabalho reflexivo permite que adultos conscientizem-se sobre questões essenciais em suas vidas e para a sociedade como um todo, um exemplo de ação no campo da Educação que pode ser ampliado para outras áreas. Como salienta Van Woerkom (2004), o processo de reflexão crítica pode ser possibilitado pelo auxílio de outros, descortinando novos pontos de vista e envolvendo a capacidade de lidar com a pressão social, aspectos que podem ser incentivados pela educação formal.

Os discursos professados na sociedade atual são contraditórios, tal como representados nas falas dos gestores pesquisados. Por um lado, há supervalorização do econômico, conduzindo os profissionais à busca incessante por capacitação que acene com a possibilidade de manutenção de seus empregos e crescimento profissional, acumulando bens que representam a promessa de uma vida mais feliz e de um futuro mais seguro. Por outro lado, em meio a crises éticas, sociais e ambientais, a sociedade começa a valorizar também discursos tais como o da responsabilidade social corporativa, já que as empresas estão diretamente envolvidas em muitas destas problemáticas. O papel da cultura e das mudanças

sócio-culturais na sociedade, envolvendo estes paradoxos e sua relação com a aprendizagem transformadora, assim, demandam maior compreensão (TAYLOR, 2007),

Ressalva-se ainda, tal como identifica estudo realizado por Kilgore e Bloom (2002), que mesmo expressando com sucesso o discurso aprendido em um programa educacional, para sobreviver em vários contextos de suas vidas, os indivíduos podem incorporar o *script* das pessoas no poder, mantendo muitas das perspectivas contraditórias. Desse modo, destaca-se que as aprendizagens transformadoras não podem ocorrer de modo individual, em meio a pressões sociais e corporativas contrárias, mas sim como um processo de transformação coletiva, compartilhado por outros, em meio a mudanças sociais e culturais tais como as observadas no presente estudo.

Esboçadas algumas considerações finais deste trabalho, destacam-se, a seguir algumas de suas contribuições para os campos teórico e de pesquisa, assim como para a prática gerencial.

7.1 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Constantes novos aprendizados são vitais para a adaptação e a sobrevivência em um mundo que passa por rápidas transformações. Destaca-se que, na sociedade de consumo, tal como os demais objetos, os aprendizados e os próprios seres humanos que não os renovam tornam-se ‘descartáveis’. Nesse sentido, cresce a oferta de ‘fórmulas’ gerenciais e de autoajuda que prometem auxiliar a superação das dificuldades enfrentadas em função das constantes necessidades de aprendizagens e reciclagens, não apenas de conhecimentos e de habilidades, mas de si próprios, para que os gestores tornem-se e mantenham-se ‘valiosos’ a cada novo ditame estabelecido pelo mercado. No entanto, observa-se que as respostas para as problemáticas atuais não se encontram em fórmulas prontas, mas sim em reflexões e em reflexões críticas que possam propiciar processos de aprendizagem, envolvendo questionamentos e mudanças mais profundas, em consonância com as problemáticas complexas enfrentadas atualmente pelos executivos.

Em uma sociedade que preconiza uma lógica estritamente racional, não é de se admirar que lidar com a inconstância e com a ausência de linearidade e previsibilidade, em suas vidas e em seus futuros, esteja entre as maiores necessidades de aprendizagem relatadas pelos executivos, fazendo com que tentem aprender a prever e a antecipar-se a mudanças e a tendências, procurando reduzir a incerteza em suas vidas. O predomínio desta lógica não favorece igualmente os aprendizados para lidar com relações interpessoais, questões políticas, compreensão de diferentes valores, dentre outros aspectos, que envolvem empatia, *feeling*, intuição e emoção, dificuldades que extrapolam o domínio da racionalidade e que não são contemplados na educação gerencial. Face a estas observações, entende-se que o presente estudo contribui com os aspectos a seguir explanados.

7.1.1 Contribuições para a teoria e a pesquisa na área

Destaca-se como uma das principais contribuições deste estudo o aporte teórico sobre a aprendizagem transformadora, oriundo do campo da Educação, para a área da Administração. Assim como assinalam outros estudos envolvendo a pedagogia crítica (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006), a incorporação da reflexão crítica, aspecto central na teoria da aprendizagem transformadora, pode contribuir para o desenvolvimento do campo de estudos organizacionais. Ressalta-se, em especial, suas possibilidades para favorecer áreas emergentes e vitais para o futuro da humanidade, tais como a do desenvolvimento da responsabilidade social e ambiental corporativa que exige, primeiramente, a tomada de consciência a respeito destas problemáticas.

Pela realização deste estudo, tornou-se possível visualizar como os gestores se desenvolveram e mudaram ao longo dos anos, em meio a mudanças em seu contexto cultural, social, político, econômico e tecnológico, e como aspectos ligados a estes processos de desenvolvimento e mudanças motivaram e interagiram com suas aprendizagens, uma carência nos estudos sobre o tema apontada por Merriam e Caffarella (1999). Desse modo, o estudo contribui por demonstrar a relação dinâmica existente entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, permitindo considerar aprendizagens que ocorreram ao longo das vidas

dos executivos pesquisados, envolvendo conteúdos de aprendizagem complexos e interligados em situações inseridas em um contexto real, conforme sugerido por Danis e Solar (2001).

Um diferencial do presente estudo é a aplicação do método de história de vida em pesquisas envolvendo a compreensão de processos de aprendizagem gerenciais, pois praticamente inexistem estudos empíricos publicados em periódicos acadêmicos, nacionais ou internacionais, reconhecidos na área da Administração. Entre os grandes desafios das histórias de vida está o de representar aspectos comuns e únicos simultaneamente, conectando ‘estórias’ individuais ao contexto mais amplo da sociedade (HATCH; WISNIEWSKI, 1995), preservando “a complexidade, ambiguidade, e contradições de experiências vividas” (BLOOM; MUNRO, 1995, p. 110). A consecução dos desafios propostos por este método auxiliou a compreensão de diferentes processos de aprendizagem entrelaçados ao longo da vida dos gestores, auxiliando a captar as diversas dimensões e influências envolvidas simultaneamente em suas aprendizagens.

Acredita-se que a sistematização de conhecimentos sobre este método de pesquisa, escasso também em termos de literatura aplicada à área da Administração, e a exploração de algumas de suas possibilidades de aplicação neste campo teórico possam contribuir para a realização de futuros estudos, envolvendo outras temáticas, além da aprendizagem gerencial. Ressalta-se ainda a possibilidade deste método contribuir para um resgate da valorização humana, buscando descortinar entendimentos de fenômenos coletivos, a partir de relatos de vivências e experiências pessoais de profissionais.

A aplicação do método de história de vida na área de Administração envolveu um risco inerente ao pioneirismo em qualquer área. A ausência de modelos ou de referências aplicadas a este campo teórico exigiu da pesquisadora, além do volume de tempo peculiar à utilização do próprio método (ATKINSON, 2002; QUEIROZ, 1988), um tempo extra de pesquisa e compreensão para a sua aplicação, exigindo retornos constantes à literatura e uma série de reorganizações do trabalho, em um esforço para manter a fidelidade em sua aplicação, atendendo aos objetivos de pesquisa e, ao mesmo tempo, tornar a apresentação dos resultados do estudo compreensível para o leitor.

Estes aspectos, aliados à possibilidade de erros, ao trilhar caminhos desconhecidos, representam algumas das limitações do presente estudo. Além destas, destaca-se o uso de apenas um método de pesquisa, acreditando-se que a conjugação do método de história de vida com outros métodos de pesquisa qualitativa, tais como a observação e a análise

documental, permitiria uma ampliação das perspectivas de análise dos processos de aprendizagem gerencial observados nesta pesquisa.

Assinala-se, por fim, o levantamento de estudos realizados por pesquisadores brasileiros sobre a temática da aprendizagem gerencial (sintetizados no Quadro 4, p. 69) e a comparação de seus resultados com os achados deste estudo (seção 5.3, p. 165), empreendidos em uma tentativa de contribuir para a consolidação do corpo teórico nesta área de pesquisa. Destaca-se ainda, como uma contribuição diferencial deste estudo, a identificação e a caracterização das principais mudanças no contexto contemporâneo percebidas nas vivências dos gestores, bem como suas implicações em termos de necessidades de aprendizagens (síntese apresentada na seção 6.7, p. 217).

7.1.2 Contribuições para a prática

Salienta-se entre as contribuições do estudo, algumas implicações práticas, tanto para os gestores como para profissionais da área de educação e desenvolvimento gerencial.

a) Implicações para os gestores

Como os textos biográficos são tipicamente estruturados por momentos-chave, significativos, que modificaram a vida dos indivíduos, moldando-as (DENZIN, 1989), acredita-se que o significado destes momentos e experiências marcantes, que forjaram as estruturas de sentido fundamentais de suas vidas, possa ter sido obtido quando vividos e experienciados novamente nas histórias que os executivos pesquisados contaram sobre o que lhes aconteceu. Nesse sentido, relatos de vida são passíveis de esclarecer peculiaridades inerentes a seus processos de aprendizagem, processo que poderia ser favorecido ao ser tratado como um processo educacional formativo.

Embora o estudo realizado não tivesse este objetivo, a partir de uma ‘catarse’ relatada por uma das gestoras participantes do estudo, ocorrida após contar sua história de vida,

percebeu-se o potencial de aprendizagem proporcionado pela reconstrução biográfica. Ditisheim (1993, apud BATISTA NETO, 2007) relata que o indivíduo toca em questões profundas ao narrar sua vida, sentindo-se confrontado com respeito à sua intimidade. O relato de narrativas mobiliza emoções, podendo fazer emergir sentimentos que vão do prazer ao mal estar, do desafogo ao embaraço, da libertação ao constrangimento.

Durante os relatos, outros gestores refletiram sobre aspectos em que nunca haviam pensado anteriormente, sobre dificuldades e soluções para problemas recorrentes em suas vidas, entre outros elementos, passíveis de suscitar *insights* sobre seus modos de agir, pensar e sentir. Estas reflexões podem ocorrer tanto ao contarem suas histórias como, posteriormente, ao relembra-rem seus relatos ou ao lerem as transcrições de suas narrativas. Assim, acredita-se que a participação no estudo possa ter contribuído para desencadear processos de aprendizagens em alguns dos gestores. Embora este potencial das narrativas de histórias de vida seja contemplado na literatura, este aprendizado constituiu-se, no presente estudo, incidentalmente, tanto para os participantes como para a pesquisadora.

Outra contribuição que o estudo visa oferecer aos gestores é a conscientização sobre a importância do uso da intuição, não descartando o pensamento lógico, analítico ou racional, processos que podem ser combinados, complementando-se (KORTHAGEN, 2005; KHATRI; NG, 2000). Os gestores, percebendo a utilidade da intuição, podem aproveitá-la para descobrir a essência de um determinado problema e, em seguida, refletir para desenvolver os passos lógicos que a moldam, dando forma ao que sabem intuitivamente que deve acontecer, evoluindo “da inspiração para a criação” (KORTHAGEN, 2005, p. 380), favorecendo sua atuação com em contextos incertos e que exigem respostas rápidas.

b) Implicações para profissionais de educação e desenvolvimento gerencial

Como contribuição do estudo para os profissionais das áreas de educação e desenvolvimento gerencial, destaca-se a concentração de necessidades de aprendizagem dos gestores em esferas subjetivas, voltadas para o desenvolvimento de competências sociais, lacuna encontrada na maioria dos programas de desenvolvimento gerencial. Para tratar estas questões, acredita-se ser necessária a contribuição de outras áreas disciplinares, tais como a filosofia, a história, a sociologia, a psicologia, a antropologia, as artes, a literatura ou a poesia, que possibilitem novos olhares, contemplando a multidimensionalidade humana.

Além de sua contribuição como aporte teórico do estudo, entende-se que a teoria da aprendizagem transformadora abre possibilidades para uma formação gerencial que busque o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, levando em consideração a subjetividade dos indivíduos, contemplando uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento da sociedade. Uma educação voltada para este objetivo possibilitaria a inserção crítica do gestor na sociedade, incorporando, no processo de ensino e de aprendizagem, as dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica, além das dimensões intelectual, afetiva e moral e não apenas as materiais.

A necessidade de desenvolver o pensamento dialético para atuar em um contexto repleto de contradições e paradoxos é outro aspecto que se destaca, a partir da realização deste estudo. Este pensamento permite a aceitação de 'verdades' alternativas ou modos de pensar distintos sobre fenômenos similares no cotidiano, uma exigência que decorre da necessidade de responder às demandas mentais que o mundo atual coloca para os gestores (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

Como contribuição final do estudo, ressalta-se a possibilidade de aplicação das histórias de vida em processos formativos de gestores, tal como utilizada no campo da Educação, oportunizando reflexões que podem favorecer aprendizagens, cujo potencial foi destacado anteriormente.

7.2 PESQUISAS FUTURAS E DESDOBRAMENTOS DO ESTUDO

Alguns elementos identificados neste trabalho suscitam a realização de novos estudos voltados para o aprofundamento de sua compreensão, entre eles, sugerem-se:

- investigação de processos de aprendizagem gerenciais associados a questões de gênero, tendo em vista a maior participação das mulheres em cargos executivos e as dificuldades enfrentadas especialmente por elas, mas também pelos homens, em função de seus novos papéis;

- investigação dos processos de aprendizagem de profissionais mais jovens, especialmente no que tange a mudanças associadas ao uso de novos recursos tecnológicos, aspecto apontado por alguns dos executivos no presente estudo;
- estudo do papel das emoções, praticamente ausente na literatura sobre aprendizagem gerencial, embora a ansiedade, o medo e o estresse possam interferir negativamente na capacidade de aprendizagem das pessoas (FINEMAN, 1997);
- aprofundamento da compreensão das possibilidades de integração da intuição aos processos de aprendizagem gerenciais, tendo em vista sua contribuição para a atuação em contextos mutáveis, apontados pela literatura, tais como os vivenciados por gestores;
- uso do método de história de vida para compreender os processos de aprendizagem junto a outros cargos, funções e grupos organizacionais, concebendo-se as organizações como sistemas verbais polifônicos, socialmente construídos e que se caracterizam por múltiplas, simultâneas e sequenciais narrativas que se entrelaçam, harmonizam e colidem (CURRIE; BROWN, 2003; REIS; ANTONELLO, 2006);
- adoção de outros métodos de pesquisa que favoreçam a análise dos processos de aprendizagem de gestores na prática, tais como a observação estruturada de executivos, por um dia, seguida de entrevista, aplicada em estudo realizado por Tonelli (2005), o que favoreceria a análise dos processos de aprendizagem, aprofundando outros enfoques, por exemplo, o da aprendizagem situada (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; ANTONELLO, 2005);
- realização de pesquisa-ação, incorporando os fundamentos da teoria da aprendizagem transformadora em programas de desenvolvimento de executivos para organizações em meio a mudanças profundas, dada a utilidade do papel da reflexão crítica para estas organizações, possibilitando o aperfeiçoamento de práticas de trabalho, de como lidar com dilemas éticos e morais e de como avaliar metas e estratégias organizacionais (BROOKS, 1999).

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ANDERSEN, L.; BOUD, D.; COHEN, R. Experience-based learning. In: FOLEY, G. (Org.). **Understanding adult education and training**. 2. ed. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

ANDERSON, J.R. **Learning and memory: an integrated approach**. New York: John Wiley and Sons, 1995.

ANTONACOPOLU, E. The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 455-473, 2006.

ANTONELLO, C. **Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho: uma contribuição no desenvolvimento de competências**. 2004. 378f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ANTONELLO, C. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXVIII, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2004a.

ANTONELLO, C. Aprendizagem na ação revisitada e sua noção com a noção de competência. In: INTERNATIONAL MEETING OF THE IBEROAMERICAN ACADEMY OF MANAGEMENT, 4, 2005, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Iberoamerican Academy of Management, 2005.

ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: HOWARD, R. **Aprendizado organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ARTHUR, M.; DeFILLIPPI, R.; JONES, C. Project-based learning as the interplay of career and company non-financial capital. **Management Learning**, v. 32, n. 1, p. 99-117, 2001.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading: Addison-Wesley, 1996.

ATKINSON, R. The life story interview. In GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J.A. (Org.). **The handbook of interview research: context and method**. London: Sage, 2002, p. 121-141.

AXLEY, S.; MCMAHON, T. Complexity: a frontier for management education. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 2, p. 295-315, April 2006.

BAMBER, G. **Fads, fashion and fantasies: reflections on management trends and on university business schools**. Nathan Campus, Griffith University, Australia. Professorial lecture delivered on 23 September, 1999.

BAQUERO, R.; LIMON LUQUE, M. **Introducción a la psicología del aprendizaje escolar**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, 2001.

BATISTA NETO, J. Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação: contribuições da escola de Chicago e do interacionismo simbólico. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERTAUX, D. La perspective biografica: validez metodológica y potencialidades. **Cahiers Interantionaux de Sociologie**, v. LXIX. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 173f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BLOOM, L. R.; MUNRO, P. Conflicts of selves: nonunitary subjectivity in women administrator's life history narratives. In: HATCH, J.; WISNIEWSKI, R. (Org.). **Life history and narrative**. London: RoutledgeFalmer, 1995, p. 99-112.

BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOYATZIS, R. An overview of intentional change from a complexity perspective. **Journal of Management Development**, v. 25, n. 7, p. 607-623, 2006.

BRYANS, P.; MARVIN, S. Women learning to become managers: learning to fit in or to play a different game? **Management Learning**, v. 34, n. 1, p. 111-134, 2003.

BROOKFIELD, S. Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. **Adult Education Quarterly**, v. 43, n. 4, p. 227-242, Summer 1993.

BROOKFIELD, S. Unmasking power: Foucault and adult learning. **Canadian Journal for Studies in Adult Education**, v. 15, p. 1-23, 2001.

BROOKFIELD, S.; KALLIATH, T.; LAIKEN, M. Exploring the connections between adult and management education. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 6, Dec. 2006.

BROOKS, A. Transformational learning theory and implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**. v. 6, n. 2, May 2004.

BROOKS, A. Critical reflection as a response to organizational disruption. **Advances in Human Resources**, v. 3, p. 66-79, 1999.

BROWN, J.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, v. 18, n. 1, p. 32-42, Jan./Feb. 1989.

BRUSCHINI, C.; PUPPIN, A. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 105-138, jan./abr. 2004.

BUCHANAN, D.A.; BRYMAN, A. Contextualizing methods choice in organizational research. **Organizational Research Methods**, v. 10, n. 3, p. 483-501, July, 2007.

BULGACOV, Y. Gestão da aprendizagem: “novas” formas de controle do comportamento humano na literatura gerencial. **PSI - Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v.2, n.2, p.177-196, dez. 2000.

BURGOYNE, J; JACKSON, B. The arena thesis: management development as a pluralistic meeting point. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Org.). **Management Learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997.

CASTANÕN, G. A. Construtivismo e ciências humanas. **Ciências e Cognição**, v. 5, p. 36-49, jul. 2005.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CELIA, M; LOIOLA, E. Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo. **Revista Organizações e Sociedade**, v. 8, n. 22, 2001.

CHANLAT, J-F. Quais carreiras e para qual sociedade? (I) **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.6, p. 67-75, nov./dez. 1995.

CHASE, S.E. Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The Sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

CINTRA, M. A reestruturação patrimonial do sistema bancário brasileiro e os ciclos de crédito entre 1995 e 2005. **Política Econômica em Foco**, n.7, nov. 2005/abr. 2006.

CLARK, M.; CAFFARELLA, R. Theorizing adult development. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 84, 1999.

CLOSS, L. ARAMBURÚ, J. ANTUNES, E. Produção científica sobre o ensino em administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXX, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ENANPAD, 2006.

CONNELL, R.; WOOD, J. Globalization and scientific labour: patterns in a life-history study of intellectual workers in the periphery. **Journal of Sociology**, v. 38, n. 2, p. 167-190, 2002.

CORTESE, C. Learning through teaching. **Management Learning**, v.36, n.1, p.87-115, 2005.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

CUNHA, M. **Prática gerencial: experiências vividas de mudança.** 2003. 183f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CUNLIFFE, A. Reflexive dialogical practice in management learning. **Management Learning**, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.

CUNLIFFE, A. On becoming a critically reflexive practitioner. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 4, Aug. 2004.

CURRIE, G.; BROWN, A. A narratological approach to understanding processes of organizing in a UK hospital. **Human Relations**. v. 56, n. 5, p. 563-586, 2003.

CZARNIAWSKA, B. **Narratives in social science research.** London: Sage, 2004.

DANIS, C. Processos de aprendizagem dos adultos numa perspectiva de desenvolvimento. In: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 21-93.

DANIS, C.; SOLAR, C. Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos: uma perspectiva. In: _____. (Coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 11-20.

DeFILLIPPI, R.; ORNSTEIN, S. Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (Org.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management.** Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 19-37.

DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O.M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil.** São Paulo: Vértice, 1988.

DENZIN, N.K. **Interpretive biography.** Newbury Park: Sage Publications, Inc., 1989.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: **The Sage handbook of qualitative research.** 3. ed., Thousand Oaks: Sage, 2005.

DITISHEIM, M. **Le travail de l'histoire de vie, formation ou thérapie?** Montreal: Revue de Sciences de l'Éducation, 1993, p. 295-304.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DORNELES, B. Reflexões sobre o construtivismo hoje. In: **Pátio**, n. 35, ago./out. 2005.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

ELLSTRÖM, P-E. Integrating learning and work: problemas and prospects. **Human Resource Development Quarterly**, v. 12, n. 4, p. 421-435, 2001.

ENRIQUEZ, E. Perda do trabalho, perda da identidade. In: NABUCO, M.; CARVALHO NETO, A. (Orgs.). **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte: IRT (Instituto de Relações do Trabalho) da PUC/MG, 1999. p. 69-83.

EVANS, P. Carreira, sucesso e qualidade de vida. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 14-22, 1996.

FENWICK, T. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. **Adult Education Quarterly**, v. 50, n. 4, p. 243-272, August 2000.

FINEMAN, S. Emotion and management learning. **Management Learning**, v. 28, n. 1, p. 13-25, 1997.

FLEURY, A.; FLEURY, M. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 2006.

FOX, S; GREY, C. Introduction: connecting learning and critique. **Management Learning**, v. 31, n. 1, p. 7-10, 2000.

FRANÇA FILHO, G. Gestão social: um conceito em construção. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE PODER LOCAL, 9., 2003, Salvador. **Anais...** Salvador: Colóquio Internacional sobre Poder Local, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M. A moda que não é mais moda. **RAE Eletrônica**, v.5, n.1, Resenha 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm>>. Acesso em 05 dez. 2008.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2. São Paulo, abr./jun.2000.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, p. 15-29, 2005.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In : DIERKES, M.; NONAKA, I.; CHILD, J.; ANTAL, A. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 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 FLORES, J. Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. In: **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994. p. 65-107.

GLASTRA, J.; HAKE, B.; SCHEDLER, B. Lifelong learning as transitional learning. **Adult Education Quarterly**, v. 54, n. 291, 2004.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. Introdução. In: GOMEZ-GRANEL, C. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

GOTTWALD, G. **Aprendizagem de executivos no setor automobilístico**: estudo de caso na Volkswagen/Audi do Brasil. 2001. 150f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GRAY, D. Executive learning: towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 475-497, 2006.

GROHMANN, M. **Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial**. 2004. 305f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GROHMANN, M.; BOBSIN, D. Premissas construtivistas vivenciadas na realidade gerencial. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXX, 2006. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2006.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2003.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc., p. 191-215, 2005.

GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

HALLINGER, P.; SNIDVONGS, K. Is there anything to learn from business management? **Educational Management Administration & Leadership**, v. 36, n.1, p. 9-31, 2008.

HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. In: **Life history and narrative**. HATCH, J.; WISNIEWSKI, R. (Eds.). London: RoutledgeFalmer, 1995, p. 113-135.

HENDERSON, G. Transformative learning as a condition for transformational change in organizations. **Human Resource Development Review**, v. 1, n.2, p. 186-214, June 2002.

HRIMECH, M. O desenvolvimento da especialização no adulto. In: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 217-253.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JAIME, P.; GODOY, A.S.; ANTONELLO, C.S. História de vida: origens, debates contemporâneos e possibilidades no campo da administração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, I, 2007, Recife. **Anais...** Recife: EnEPQ, 2007.

JOSSO, M. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2. São Paulo, jul./dez. 1999.

KHATRI, N.; NG, H. The role of intuition in strategic decision making. **Human Relations**, v. 53, n.1, p. 57-86, 2000.

KILGORE, D.; BLOOM, L. R. When I’m down, it takes me a while: rethinking transformational education through narratives of women in crisis. **Adult Basic Education**, v. 12, p. 123–133, 2002.

KIM, D. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. **A gestão estratégica do capital intelectual** – recursos para a economia baseada no conhecimento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998. p. 61-92.

KNOWLES, M. **Self-direct learning: a guide for learners and teachers**. Chicago: Follet Publishing Company, 1975.

KOLB, D.; BOYATZIS, R. Experiential learning theory: previous research and new direction. Prepared for STERNBERG, R.J.; ZHANG, L.F. Zhang (Eds.). **Perspectives on cognitive, learning and thinking styles**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999.

KOLB, D. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Ed. Futura/Zumble, 1997.

KORTHAGEN, F. The organization in balance: reflection and intuition as complementary processes. **Management Learning**, v. 36, n.3, p. 371-387, 2005.

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, p.27-41, jun. 2006

LEW, W. Going beyond child and adolescent development. **Education Journal**, v.7, 1979.

LIMA, M. Estudos de casos hipertextuais: rumo a uma inovação no método Harvard de ensino de gestão. **Revista de Administração Contemporânea**, v.7, n.3, jul./set. 2003.

LINDO, M.; CARDOSO, P.; RODRIGUES, M.; WETZEL, U. Vida pessoal e vida profissional: os desafios de equilíbrio para mulheres empreendedoras do Rio de Janeiro. **RAC – Eletrônica**, v.1, n.1, p.1-15, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac-e>>. Acesso em: 11 jan. 2009.

LOPES, P. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXVI, 2002. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2002.

LUCENA, E. **A natureza da aprendizagem de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis**. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MACHADO, A.; CAMPOS, R.; AZEREDO, S.; FERREIRA, A.; WILSON, R. Simulando operações logísticas através de um jogo de empresas: concepção, desenvolvimento e uso. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXIX, 2005. **Anais...** Brasília: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2005.

MAGESTE, G.S.; LOPES, F.T. O uso da história de vida nos estudos organizacionais. ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, I, 2007, Recife. **Anais...** Recife: EnEPQ, 2007.

MARTINS, R. **Mulheres executivas: ascensão e obstáculos nas empresas**. 2007. 247 f. (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARSICK, V.; WATKINS, K. Informal and incidental learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 89, p. 25-34, 2001.

MARSICK, V. Informal strategic learning in the workplace. In: STREUMER, J. (Ed.). **Work-related learning**, Netherlands: Springer, 2006. p. 51-69.

MAIER, G.; PRANGE, C.; ROSENSTIEL, L. Psychological perspectives of organizational learning. In: DIERKES, M.; NONAKA, I.; CHILD, J.; ANTAL, A. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MELLO, M.; OLIVEIRA, J. Uma nova forma de ensino e aprendizagem em administração: a interação universidade-comunidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXVI, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2002.

MERRIAM, S. Adult learning and theory building: a review. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 187-198, Summer 1987.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 2. ed., San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MEZIRROW, J. A critical theory of adult learning and education. **Adult Education Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 3-24, Fall 1981.

MEZIRROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____. Understanding transformation theory. **Adult Education Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 222-232, Summer 1994.

_____. On critical reflection. **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 3, p. 185-198, Spring 1998.

MINTZBERG, H. **MBA? Não, obrigado: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MORAES, L. **A dinâmica da aprendizagem gerencial - o caso do Hospital Moinhos de Ventos**. 2000. 233f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MORAES, L; SILVA, M.; CUNHA, C. A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. **RAE-Eletrônica**, v. 3, n.2, art. 18, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm>>. Acesso em: 27 set. 2008.

MOREIRA, M. **Teorias de aprendizagem**, São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In SCHNITMAN, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A. NASCIMENTO, E. (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORIN, E. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

_____. **O método 1: a natureza da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003b.

MOTTA, F.; VASCONCELOS, I. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n.2, p. 44-54, abr./jun. 2003.

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

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de professores**. NÓVOA, António (Org.). 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.11-30.

ODDI, L. F. Perspectives on self-directed learning. **Adult Education Quarterly**, v. 38, n. 1, p. 21-31, Fall 1987.

OLTRAMARI, A. Carreira: panorama de artigos sobre o tema. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXXII, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2008.

PAES DE PAULA, A.; RODRIGUES, M. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXX, 2006, Salvador.

Anais... Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2006.

PALACIOS, J. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PERAZZO, P.F.; BASSI, C.S. Possibilidades do método de história oral nos estudos em administração. ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, I, 2007, Recife. **Anais...** Recife: EnEPQ, 2007.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. **Les histories de vie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

POLKINGHORNE, D.E. Narrative configuration in qualitative analysis. In: HATCH, J. A. (Ed.) **Life history and narrative**. London: RoutledgeFalmer, 1995.

POSSAMAI, F. **A influência da cultura da organização na aprendizagem de executivos: o caso da Tigre**. 2005. 133f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

POZO, J. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O.(Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

REBELO, G.; ALMEIDA, P. Para uma reconfiguração do conceito de carreira na lógica da competência. In: INTERNATIONAL MEETING OF THE IBEROAMERICAN ACADEMY OF MANAGEMENT, 4, 2005, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Iberoamerican Academy of Management, 2005.

REIS, D.; ANTONELLO, C. S. Ambiente de mudanças e aprendizagem nas organizações: contribuições da análise da narrativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 4, n. 2, p. 176-193, 2006.

REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.

REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**, v. 23, n. 5, October 1999.

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, V. A adolescência – um período no ciclo de vida. **Psicopedagogia on line**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos.asp?entrID=788>>. Acesso em: 28 nov. 2008.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGLIO, K. **O executivo reflexivo**: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais. 2006. 273f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

RUAS, R. Literatura, dramatização e formação gerencial: a apropriação de práticas teatrais ao desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista Organização e Sociedade**, Salvador, v. 12, n.32, p. 121-142, jul./set. 2005.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, N.; ABRAHIM, G. A influencia de valores pessoais na detreminação das âncoras de carreira. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXXII, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2008.

SCHERER, K.; TRAN, V. Effects of emotion in the process of organizational learning. In: DIERKS, M. et al. **Organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books Inc. Publishers, 1983.

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

SENGE, P. O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem. In: SENGE, P. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SILVA, J. **Escola, complexidade e construção do conhecimento**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, A. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, A.; REBELO, L.; CUNHA, C. Aprendizagem de gerentes: a perspectiva da experiência vivida. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXX, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2006.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, n. 37, v. 2, p. 119-26, 2003.

SPINK, M.J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M.J. (org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

SPINK, M.J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano. In: SPINK, M.J. (org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La organización que aprende**. Delaware: Addison-Wesley, 1995.

TAYLOR, E. An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). **International Journal of Lifelong Education**, v. 26, n.2, p.173-191, 2007.

TOLEDO, S. Carreira e identidade: reflexos das exigências mercadológicas na vida pessoal e profissional dos jovens executivos de empresas multinacionais. In: Encontro da ANPAD, XXX, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2006.

TONELLI, M.J. À beira de um ataque de nervos: um dia na vida de executivos em São Paulo. FGV-EASP/GV Pesquisa. **Relatório de Pesquisa** n. 19/2005.

UNGER, N.M. **O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

VAN WOERKOM, M. The concept of critical reflection and its implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 178-192, 2004.

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

YANG, B. Can adult learning theory provide a foundation for human resource development? **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 129-145, 2004.

YANOW, D. Seeing organizational learning: a 'cultural' view. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 247-268, 2000.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems. **Organization**, v.7, n.2, p. 225-256, 2000.

WOOD JR, T.; PAULA, A.P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, jan./mar. 2004.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1a. Entrevista:

Questão aberta: Faça um relato da sua experiência de vida desde a infância até hoje (na família, na escola, com amigos, na vizinhança, no trabalho, na graduação/pós) focando em experiências que trouxeram aprendizagens importantes para a sua atuação profissional.

OBS: após concluído o relato da história de vida, sem intervenções da pesquisadora, novas questões foram formuladas quando houve disponibilidade de tempo por parte do gestor ou gestora,, como as propostas para a(s) próxima(s) entrevistas.

Próxima(s) Entrevista(s):

Aprofundar detalhes das experiências de aprendizagem relatadas na primeira entrevista.

- O que você aprendeu nessas experiências? Como você aprendeu?

Você vivenciou nessa trajetória alguma mudança expressiva de convicções/perspectivas pessoais ou profissionais?

- Como isso ocorreu?

Como você percebe o contexto atual (econômico, social, ambiental, tecnológico, político) em termos de mudanças, problemas e oportunidades?

- No que esse contexto se diferencia de anteriores?

- Como esse contexto impacta diretamente ou indiretamente na sua vida e no seu trabalho?

- O que você está buscando (tem tido) que aprender nesse contexto? Exemplifique.

- Como você está aprendendo/tem buscado aprender? Exemplifique.

Como é o seu dia-a-dia atual? Exemplifique.

- Que aspectos desse dia-a-dia vêm demandando aprendizagens? Exemplifique.

Em que situações específicas de trabalho você percebe a necessidade de novas aprendizagens para atuar frente às mudanças do contexto contemporâneo (relatadas na 1ª. entrevista)?

- Como ocorrem/ocorreram? Exemplifique.

- Que fatores favorecem e dificultam seus processos de aprendizagem? Exemplifique.

Quais as dificuldades/carências de aprendizagens percebidas no momento presente? Exemplifique

Quais as principais preocupações percebidas/vivenciadas?

Quais as oportunidades percebidas/vivenciadas?

Como você se sente com relação ao contexto exposto (por eles)?

- Quais as suas vantagens e desvantagens?

Como você vê o seu papel profissional na sociedade atual?

- Como você se sente nesse papel?

Onde você se vê no futuro?

- Para isso, o que você acredita que será necessário aprender? Como você pretende aprender?

ANEXO B – RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE ENTREVISTAS COM OS OBJETIVOS DO ESTUDO

Objetivos específicos do estudo	Questões orientadoras das entrevistas
Identificar e descrever processos de aprendizagem percebidos pelos gestores como importantes ao longo da sua vida	<p>1) Faça um relato da sua experiência de vida desde a infância até hoje (na família, na escola, com amigos, na vizinhança, no trabalho, na graduação/pós) focando em experiências que trouxeram aprendizagens importantes para a sua atuação profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você aprendeu nessas experiências? - Como você aprendeu? <p>2) Você vivenciou nessa trajetória alguma mudança expressiva de convicções/perspectivas pessoais ou profissionais?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como isso ocorreu?
Identificar e caracterizar percepções sobre mudanças no contexto contemporâneo que impactam na atuação dos gestores pesquisados	<p>1) Como é o seu dia-a-dia atual? Exemplifique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que aspectos desse dia-a-dia vêm demandando aprendizagens? Exemplifique. <p>2) Como você percebe o contexto atual (econômico, social, ambiental, tecnológico, político) em termos de mudanças, problemas e oportunidades?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No que esse contexto se diferencia de anteriores (espaço de tempo? 2-5-10 anos?) - Como esse contexto impacta diretamente ou indiretamente na sua vida e no seu trabalho? Exemplifique. - O que você está buscando (tem tido) que aprender nesse contexto? - Como você está aprendendo/tem buscado aprender?
Identificar, descrever e analisar os processos de aprendizagem experienciados pelos gestores decorrentes dessas mudanças percebidas em seu contexto de atuação	<p>1) Em que situações específicas de trabalho você percebe a necessidade de novas aprendizagens para atuar frente às mudanças do contexto contemporâneo relatadas na primeira entrevista? Exemplifique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como ocorreram/ocorrem? - Que fatores favorecem e dificultam seus processos de aprendizagem?
Identificar, caracterizar e analisar necessidades de aprendizagens percebidas pelos sujeitos de pesquisa como importantes para a sua atuação profissional presente e futura.	<p>1) Quais as dificuldades/carências de aprendizagens percebidas no momento presente? Exemplifique.</p> <p>2) Onde você se vê no futuro?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você acredita que será necessário aprender para tanto? - Como você pretende aprender?

ANEXO C - MAPA GUILHERME

Momento de vida Quando?	Situação – tema	Significado/ Sentimento	Aprendizado O quê?	Processo de aprendizagem Como?	Transformação contexto	Pág.
Infância	Valores familiares	a) ética: identificação com valores da empresa; c) alicerce da motivação – gera fazer diferente, superar expectativas.	a) Integridade, valorização das pessoas, aspectos morais, caráter, não apenas questões materiais; b) Negociação, valorizar o que se tem, as conquistas, os desafios; c) Comprometimento.	a) Por modelos (do pai – sempre teve negócios); b) Observação Aprendizagem social.		p.12
Graduação 88	Graduação Administração	16 anos, não sabia o que queria, inseguro, perdido; Ênfase em MKT; Queria ser arquiteto – não via possibilidade; Ia sem vontade, não era estudioso.	Não ajuda as pessoas a se tornarem empreendedores, líderes, gestor –desenvolver visão – entrega ferramental e não o resto; Coisas muito compartimentadas.	Formal		p.1 p.2
Experiência empreendedora	Negócio conserto pranchas	Não era um empreendimento	Atividade	Experiência		p.1
Primeiro estágio – 3º a. de faculdade	Primeiro estágio	Primeira experiência ambiente profissional; Bem infeliz; Continuava inseguranças de futuro, como se diferenciar e se realizar.		Experiência	Preocupação com contexto competitivo – necessidade de se diferenciar.	p.1
Projeto <i>turn key</i>	Trabalho na empresa com sócio do tio	a) Importância visão adquirida empresa pequena.	Aprendeu muito com o sócio do tio; a) experiência com desenv. de negócios, gestão, relação entre empresas – ampliou sua visão	Experiência		p.2
Projeto <i>turn key</i> – 2 ½ anos – 21 anos	a) Não satisfeito com caminho que poderia levar b) Conversa sócio	a) Ambição – futuro; Cabeça em “caixas”; b) deu uma luz, ampliou perspectivas/satisfação.	Gosto por desenvolvimento de negócios, estratégia, ver adm. de modo mais amplo.	Transformadora		p.3

Momento de vida Quando?	Situação – tema	Significado/ Sentimento	Aprendizado O quê?	Processo de aprendizagem Como?	Transformação contexto	Pág.
Trainee – Comunic.	Processo seleção a) teve que escolher entre duas áreas – não estava preparado	Uma boa forma de entrar no mercado de trabalho, destaque dentro das empresas; Possibilidades de carreira, s/ poder de barganha ainda; a) viu que RH ficou frustrado.	a) Estar preparado para decidir – não passar insegurança.	Experiência	Contexto competitivo – necessidade de se diferenciar	p.3
Início Comunic.	Área de finanças a) Função contábil-financeira – fez melhor pqe achava que imaginava que esperavam mais de um trainee	a) Bem operacional, não realizadora; b) Surpreendeu chefe.	a) Contabilidade b) “sacada”: tem que sempre surpreender, fazer mais. Para se realizar na vida tem que estar acima da média	Com pessoas e experiências; Insight.	Contexto competitivo – necessidade de se diferenciar	p.4
Comunica. Pós finanças	Trabalhando na área financeira – não sabia nada de finanças	Estudo: prazer/necessidade; Outro nível maturidade; Preciso se diferenciar; Gostava aprender; Bem bacana.	Finanças	Técnico – instrumental; Formal	Busca de diferenciação	p.6
Comunic.	Áreas: planejamento, planejamento financeiro e econômico, controle, fui gerente financeiro, contas a receber, câmbio	Partes bem operacionais de finanças		Aprendizagem instrumental – pela experiência		p.4
Comunic. 98	Gerente de estratégia a) provedor de informações para projeto estratégico b) com consultoria externa	Momento da empresa de pensar futuro Experiência muito bacana	a) abriu mais perspectivas, entender pensamento do acionista, relação maior empresarial de negócio e indústria, não só empresa	Experiência – ampliação de perspectivas epistêmicas		p.4 p.5
MBA exterior	Objetivos com o curso	Outros executivos haviam feito; parte do seu projeto de vida; não só pelo inglês e conteúdo, experiência de viver fora; importante pra formação; estampa no currículo		Aprendizado com modelos – cultura organizacional	Valorização MBA exterior – globalização	p.5

Momento de vida Quando?	Situação – tema	Significado/ Sentimento	Aprendizado O quê?	Processo de aprendizagem Como?	Transformação contexto	Pág.
MBA - application	Conduziu mal seu processo Prejudicou envolvimento projeto estratégico a) Se tivesse estudado mais, poderia entrar Ivy League	Trabalhava 14 hs; chegava cansado p/ estudar p/ GMAT Se pudesse voltar atrás: priorização a) networking melhor	Priorizar coisas. Colocar limites – comprometimento maior do que seria bom até para a empresa – assumir desafios de acordo c/capacidade	Reflexão	Trabalho 14hs por dia – projetos envolventes – desafiadores	p.5 p.13 p.14
Curso MBA 2000-2001	a) Diversidade - várias formações - cadeiras eletivas b) Disciplina valuation c) estudo de caso d) caixinhas de ferramentas guardadas e) network – para conhecer empregadores	a) para aproveitar curso b) hoje especialista; muito útil p/carreira c) importante p/aplicar conceitos – estratégia e) por questões éticas – não quebraria contrato e) não valorizava – sente dificuldade	Conteúdo acadêmico	Formal b) Não ser especialista, deixou cabeça mais aberta para receber o conteúdo da disciplina		p.6-7
MBA	Vivência no exterior – vivenciar outra cultura	Óbvio para alguns não é óbvio para outros; nem todo mundo percebe, muito importante – aperfeiçoado Estão incorporados, ajudam na gestão	Entender importância da diversidade; entender diferentes valores	Experiencial: vivenciando estas coisas	Importância da diversidade – globalização – segmentação de mercados	p.8
Volta MBA 2001 Comunica	Ida: boom da internet Volta: estouro da bolha; véspera eleição Lula – crise no setor a) Implantou processo com novo executivo	Ficou 4 meses sem saber para onde ia. a) “quero te conhecer e imagino que tu sejas um talento porque a empresa investiu no MBA em ti.			Mudanças rápidas – impacto da economia mundial – risco país – alta do dólar: globalização Reconhecimento MBA exterior - talento	p.9

Momento de vida Quando?	Situação – tema	Significado/ Sentimento	Aprendizado O quê?	Processo de aprendizagem Como?	Transformação contexto	Pág.
Comunica 31-32 anos Desafio: Gestão de negócio – 4 anos	a) podia ficar trabalhando com executivo ou em negócio que não acreditava – b) pediu p/assumir um negócio menor c) queira liderar, tocar negócio, gerar resultados	a) junto ao poder – maravilhoso b) hora de se expor na carreira; não estou casado ainda, sem filhos, hora de correr riscos, não de se acomodar, quero desafio c) formação pessoal; reconhecimento	Habilidades importantes quando sobe na carreira: mobilização e gestão de pessoas, visão maior, empresarial - definir prioridades, diretrizes - não se aprende em livro. Conhec. acadêmicos menos importantes que há 5 anos	Experiência. com tropeços e sucessos	Mudança de área de apoio para gestão de unidade – carreira em zigue zague?	p.10
Comunica Gestão	Tropeços	Sentiu-se angustiado, tenso, frustrado Não desistiu – característica sua a) Impacto das decisões é do gestor maior	a) Não carregar o mundo sozinho, dividir o problema, pedir ajuda: quando não divide as pessoas têm mais dificuldades em entender dificuldades, é mais fácil julgar só o resultado Pensar fora das “caixas”, tem muito intangível, está mais atento a) Confiar mais nas suas intuições	a) Insight entrevista: de novo... Aprendizagem por reflexão a partir da experiência Aprendizagem intuitiva	Percepção de intangíveis, aprendizagem intuitiva	p. 17 p.18
Comunica 2007	Convite: atuação no projeto estratégico	Já tinha feito em 2000 - conhecimento acadêm., de vida e experiência Características pessoais e rede interna ajudam Importante exposição líderes da empresa			Importância de aprendizados em projetos – desde 2000	p.11
Comunica 2008	Convite para desenvolv. negócios SP – não aceitou	Família – momento não adequado (esposa grávida 2º. filho) Experiência não agregaria nada diferente, desafio não seria novo, não mudaria patamar de remuneração Não valia a pena sair da zona de conforto – pessoal/familiar				p.11 p.22

REFLEXÕES

Momento de vida Quando?	Situação – tema	Significado/ Sentimento	Aprendizado O quê?	Processo de aprendizagem Como?	Transformação contexto	Pág.
Hoje Comunica	Responsável gestão 70% receitas – pensando melhorias – marca que vai deixar	importante pra continuar crescendo ou sendo importante p/ empresa	Buscar promover melhorias	Autodirecionado	Alta competitividade – necessidade diferenciação	p.11
Hoje Comunica	Aprendizados mais importantes: promoções	Marcos – degraus Fruto de algo feito, novo patamar de aprendizado, desafio, reconhecimento	Aprendizado através de novos desafios	Experiência	Carreira zigue-zague	p.13
Hoje Comunica	Caract. pessoais: racional, reflexivo, visão sistêmica e de longo prazo	a) Ajuda e prejudica b) Problema: pode parecer indeciso quando racionaliza, reflete c) Pode parecer frieza	Tenta não passar insegurança	Autoconhecimento c) Feedback	Necessidade de passar segurança – parecer ser	p.14
Hoje Comunica	Pontos de desenvolvimento de carreira – modelo de gestão da organização – competências desejadas	visão estratégica, orientação para resultados, liderança de pessoas, capacidade de influenciar, <i>networking</i>	Necessidade desenvolver <i>networking</i> externo (sabia, atividades preponderantes não foram de mercado)	Aprendizado – cultura organizacional Avaliação 360°.		p.15
Hoje Comunica	Necessidades aprendizagem: <i>networking</i>	Não está conseguindo fazer muito, momento conturbado – pretende a partir ano que vem – vai se disciplinar Processo que demanda manutenção Sente dificuldade	<i>Networking</i>	Em eventos da empresa com clientes, participação em associações		p.16
Hoje Comunica	Necessidades aprendizagem: gestão de pessoas – nova equipe	Sempre um desafio Está em processo de legitimização Aprendizado constante	Percepção e desenvolvimento de fraquezas	A partir da interação com a equipe – autoconhecimento?		p.16
Hoje Mudanças	Tecnologia a) internet b) BlackBerry	Aumenta a produtividade a) impacta direto no negócio, sempre pensando nas ameaças e oportunidades b) viajando: não desconectou um segundo	Aprender a se proteger das ameaças representadas pelas novas tecnologias e aproveitar as oportunidades		Necessidade de estar antecipando-se, o que está por vir? Qual a próxima mudança? Qual o impacto?	p.19

Momento de vida Quando?	Situação – tema	Significado/ Sentimento	Aprendizado O quê?	Processo de aprendizagem Como?	Transformação contexto	Pág.
Hoje Mudanças	a) Econômicas b) Momento do país – mais maduro c) Mercado mais profissional d) Social	a) Falta de segurança (física) b) Ajuda pensar no futuro, fazer economia, pensar aposentadoria, fazer aposentadoria privada c) Também na avaliação das pessoas d) Preocupação: violência e falta de preparo das pessoas – educação			Momento do país mais estável – comparado com 10 anos hiperinflação	p.19 p.20
Comunica	Baita escola	b) Empresa muito aberta para implementação e melhoria; b) quem tem idéia bacana - sustentabilidade tem espaço na org.	a) Aprendeu coisas que não tinha aprendido na faculdade; b) Pôde aplicar coisas que tinha aprendido na faculdade/pós	b) Formal - informal		p.6
Hoje Papel Sociedade	Papel na empresa - ética a) Pai há 3 ½ anos b) faz poucas doações – gostaria de fazer mais	a) Baita descoberta – papel diferente a) Antes: o que vou ser/construir? a) Responsabilidade formar feliz – alguém que vai ajudar sociedade a) Problemas: má formação – valores b) na prática, nunca fez voluntariado a) trabalha bastante, se sente muito culpado qdo não da atenção p/filho b) também lado individual – saúde – correr – não sobre tempo b) acha que vai ter espaço na sua vida para fazer em outro momento	a) Aprender a formar uma “pessoa feliz”		Tempo escasso – culpa quando não da atenção pro filho – importância educação do filho Necessidade de conciliar tempo trabalho, filho, pessoal Consciência social não leva à ação – futuro...	p.21 p.22
Hoje Fase 37 a.	Riscos valerem a pena – profissional mais completo	Mais seletivo, dentro de uma zona de conforto que não quer abrir mão Decisões seriam mais pensadas Enxerga carreira na empresa	Ser mais seletivo – evitar riscos, sem se acomodar	Processo: história que construiu e pela responsabilidade		p.21
Hoje Vida prof. x pessoal	Processo de transição no novo cargo. Ruim conciliar. Deve melhorar a partir de jan/fev.	Fim de semana tem conseguido não trabalhar. Viu o filho só uma noite na semana anterior. É tolerante, só não pode se acostumar – virar padrão – não é sustentável Não está conseguindo: networking, esportes Não reclama – gosta do que faz	Já teve época que trabalhava demais, não se dava conta e não valorizava questões pessoais. Se não der atenção hoje pro filho – vai ter um preço – responsabilidade pela vida, formação afetiva	Autoconhecimento	Consciência maior papel do pai na educação dos filhos?	p.22

REFLEXÕES FUTURO

Momento de vida Quando?	Situação – tema	Significado/ Sentimento	Aprendizado O quê?	Processo de aprendizagem Como?	Transformação contexto	Pág.
Futuro 10-15 anos 50 anos	Não espera estar aposentado com 50	Relação mais confortável com trabalho, mais porque gosta do que precisa Quer ver filho encaminhado, poder viajar bastante, estar mais com os amigos (há 4 meses não consegue)	Chegar em um nível que não esteja buscando algo mais - serenidade		Ética do trabalho: necessidade -	p.23
Futuro - Necessita aprender	a) Quer se manter atualizado – fazer cursos – 1 semana em Harvard b) Ter mais serenidade p/ lidar com situações	Precisa de mais reconhecimento externo Hoje tecnicamente muito atualizado a) não é fundamental, da pra crescer sem isso a partir de agora, mas respirar ar novo, canais de conhecimento – fora do aprendizado formal – ensimesmando.	Atualização de conhecimentos Serenidade	a) Educação formal b) auto-desenvolvimento		p.24