

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Centro de Ciências Sociais e Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas

APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

um estudo com gestores de diferentes formações

Marcia D'Amelio

**São Paulo
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Marcia D'Amelio

APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

um estudo com gestores de diferentes formações

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie para obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas

Orientadora: Prof^a. Dra. Arilda Schmidt Godoy

**São Paulo
2007**

**Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Professor Dr. Manassés Claudino Fonteles**

**Decano de Pesquisa e Pós-Graduação
Professora Dra. Sandra Maria Dotto Stump**

**Diretor do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Professor Dr. Reynaldo Cavalheiro Marcondes**

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração de
Empresas
Professora Dra. Eliane Pereira Zamith Brito**

A Deus, que me concedeu a possibilidade de aperfeiçoamento espiritual e intelectual, e pela Luz sempre presente em meu caminho.

A meus pais, Oswaldo e Marina D'Amelio, que me ensinaram a dedicação e o valor pelo estudo.

Ao Rogério Mendonça, amor de todas as vidas, pelo companheirismo, carinho e infinita paciência.

Agradecimentos

A partida foi marcada por desafios. No percurso vivenciei a aprendizagem que me propus estudar na teoria deste trabalho: um processo de intensa criação e reconstrução de experiências e conhecimentos. A chegada é marcada por profunda emoção e realização.

Entretanto, só pôde ser desta forma porque tive a honra de ter contado com a orientação da professora Dra. Arilda Schimdt Godoy. A ela minha gratidão e carinho, por ter compartilhado seus grandiosos conhecimentos acadêmicos, por ter ajudado a descobrir as melhores rotas e principalmente, pelo exemplo da essência do “ser mestra”.

Agradeço também à professora Dra. Eliane Pereira Zamith Brito pelo apoio na conciliação de todas as dificuldades iniciais.

Às queridas Professoras, Dra. Claudia Simone Antonello e Dra. Janette Brunstein por seus ensinamentos, exemplo e às valiosas sugestões e críticas feitas para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

A todos os Professores da Pós-Graduação em Administração de Empresas pela competência e conhecimentos compartilhados e à Professora Darcy Mitiko Mori Hanashiro, pelo incentivo sempre oferecido.

Ao meu Superintendente, Walter Sigollo, à minha gerente Elizabeth Ayres Gdikian e ao meu ex-gerente Jorge Flavio Ferreira, expresse meu agradecimento pela compreensão da importância da realização deste curso para minha carreira.

Agradeço especialmente, a generosidade e colaboração dos gerentes que participaram da pesquisa, cujas entrevistas demonstraram a magnitude do compartilhar experiências: os relatos de suas aprendizagens se tornaram parte integrante da minha.

A todos os amigos e familiares que souberam entender a minha ausência e não se furtaram a me oferecer sempre suas palavras de estímulo: muito obrigada!

À Dagmar Dollinger, pela gentileza e apoio em todas as etapas.

Ao Mackpesquisa, pelo apoio financeiro na elaboração deste trabalho.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
Sem aprender a fazer o caminho caminhando,
Sem aprender a refazer, a retocar o sonho pelo qual a gente se
pôs a caminhar.*

Paulo Freire

RESUMO

O estudo proposto tem como objetivo identificar e analisar os processos de aprendizagem que permeiam o desenvolvimento de competências gerenciais de pessoas com diferentes formações profissionais. A investigação pertence à categoria dos estudos qualitativos básicos ou genéricos. Utilizou como estratégia fundamental de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas realizadas com quinze gerentes: engenheiros, psicólogos e administradores de empresas. O processo analítico foi baseado na análise textual interpretativa e na técnica de *templates*. Os resultados demonstraram que o desenvolvimento das capacidades dos gerentes deste estudo ocorreu de modos variados. A aprendizagem formal se mostrou significativa, principalmente quando integrada à informal. No entanto, foi verificada mais ênfase na contribuição da aprendizagem informal baseada em experiências obtidas no decorrer da carreira profissional e no exercício da função gerencial. A relevância da interação social e da reflexão foram destaques no processo de aprendizagem dos gerentes das três profissões.

Palavras-chave: competência gerencial, aprendizagem pela experiência, aprendizagem formal e informal.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify and to analyze the learning processes that permeate the development of people's managerial competences of different professional formations. The investigation belongs to the basic or generic qualitative studies category and the data gathering was collected by using semi-structured interviews accomplished with fifteen managers. The analytical process was based on procedures of textual interpretative analysis and templates techniques. The results demonstrated that the development of the managers' capacities happened in a varied manners. The formal learning was shown significant, mainly when integrated into the informal learning. Larger emphasis, however, was verified in the contribution of the informal learning based on experiences obtained in elapsing of their professional career and in the exercise of the management. The relevance of the social interaction and also the reflection were prominences in the managers' learning process of the three professions.

Keywords: Managerial competence, experiential learning, formal and informal learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A mobilização de capacidades: competências em ação.....	37
Figura 2 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	38
Figura 3 – Modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers.....	49
Figura 4 – Componentes centrais de competência profissional do modelo revisado de Cheetham e Chivers.....	49
Figura 5 – Subcomponentes de competência profissional do modelo revisado de Cheetham e Chivers.....	50
Figura 6 – Meta-competências e trans-competências do modelo revisado de Cheetham e Chivers.....	50
Figura 7 – Destaque ao Modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers.....	51
Figura 8 – Ciclo de aprendizagem individual de Kim.....	59
Figura 9 – Modelo de aprendizagem individual de Lewin.....	68
Figura 10 – Modelo de aprendizagem experiencial de Dewey.....	69
Figura 11 – Modelo de Piaget para aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.....	69
Figura 12 – Modelo de aprendizagem vivencial de Kolb.....	70
Figura 13 – Templates – Categorias de análise dos dados da pesquisa.....	100
Figura 14 – Comparativo de idade, tempo de serviço e de exercício gerencial dos sujeitos.	104
Figura 15 – Distribuição dos sujeitos por gênero.....	105
Figura 16 – Níveis hierárquicos da Empresa X.....	124
Figura 17 – Categorias das formas de aprendizagem das capacidades gerenciais.....	167
Figura 18 – Capacidades gerenciais desenvolvidas pelos sujeitos.....	222
Figura 19 – Síntese das formas de aprendizagem.....	230

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instâncias e tipos de competências.....	31
Quadro 2 – As três dimensões da definição de competência por Zarifian.....	36
Quadro 3 – Vertentes do cognitivismo.....	63
Quadro 4 – As abordagens americana, européia e nacional para competência.....	76
Quadro 5 – Taxonomia dos métodos de aprendizagem profissional informal de Cheetham e Chivers.....	85
Quadro 6 - Taxonomia das formas de aprendizagem de gestores no desenvolvimento de competências de Antonello.....	87
Quadro 7 – Experiências significativas para a formação e desenvolvimento de competências gerenciais de Bitencourt.....	88
Quadro 8 – Perfil dos Sujeitos.....	103
Quadro 9 – Distribuição dos sujeitos de acordo com cursos de Pós-Graduação realizados..	108
Quadro 10 – Caracterização das ocupações pré-profissionais exercidas pelos sujeitos.....	111
Quadro 11 – Caracterização das atividades profissionais dos sujeitos.....	113
Quadro 12 – Experiência de supervisão exercida pelos sujeitos na fase profissional.....	115
Quadro 13 – Comparativo de tempo de experiência anterior e idade na chegada à carreira gerencial.....	122
Quadro 14 – Caracterização da carreira gerencial dos sujeitos.....	123
Quadro 15 – Síntese do significado da primeira experiência gerencial para os sujeitos.....	126
Quadro 16 – Capacidades - conhecimentos - desenvolvidas no exercício gerencial.....	133
Quadro 17 – Capacidades funcionais desenvolvidas no exercício gerencial.....	143
Quadro 18 – Capacidades comportamentais / pessoais desenvolvidas no exercício gerencial.....	154
Quadro 19 – Capacidades-valores/ética desenvolvidas no exercício gerencial.....	160
Quadro 20 – Meta e trans-competências desenvolvidas no exercício gerencial.....	165
Quadro 21 – Cursos de Pós-Graduação realizados pelos gerentes administradores.....	169
Quadro 22– Cursos de Pós-Graduação realizados pelas gerentes psicólogas.....	170
Quadro 23– Cursos de Pós-Graduação realizados pelos gerentes engenheiros.....	171
Quadro 24 – Contribuição da aprendizagem formal no desenvolvimento das capacidades gerenciais.....	172

Quadro 25 – Formas de aprendizagem dos sujeitos, comparadas com os autores referenciados.....	204
Quadro 26 – Mudanças percebidas pelos sujeitos.....	207
Quadro 27 – Mudanças percebidas no desempenho da atividade gerencial.....	208
Quadro 28 – Significado da posição atual.....	208
Quadro 29 – Percepção dos sujeitos quanto ao tempo necessário para sentirem competentes.....	209
Quadro 30 – Capacidades que requerem desenvolvimento, sob a ótica dos sujeitos.....	212

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A FUNÇÃO GERENCIAL.....	21
2.1	Quem é e o que faz o gerente.....	21
2.2	O desenvolvimento gerencial.....	25
3	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS.....	29
3.1	Noção de competência.....	29
3.1.1	A abordagem americana.....	31
3.1.2	A abordagem européia.....	33
3.1.3	As definições propostas por autores nacionais.....	38
3.2	Modelos de competências gerenciais.....	43
3.2.1	O modelo de competências de Cheetham e Chivers.....	46
3.2.2	A contribuição do modelo de competências profissionais de Cheetham e Chivers na compreensão das competências gerenciais no escopo da presente pesquisa.....	52
4	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL.....	57
4.1	Definindo aprendizagem individual.....	57
4.2	A aprendizagem vista a partir das tradições behaviorista e cognitivista.....	61
4.3	A perspectiva construtivista da aprendizagem.....	64
4.4	A aprendizagem dos indivíduos adultos.....	66
4.4.1	A aprendizagem experiencial de Kolb.....	67
4.4.2	Aprendizagem formal e informal.....	73
5	COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM GERENCIAL.....	76
6	ESTUDOS SOBRE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E GERENCIAL.....	82
6.1	Estudos sobre aprendizagem profissional.....	82
6.2	Estudos sobre a realidade empresarial brasileira.....	86
7	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	94
7.1	Metodologia e tipo da pesquisa.....	94
7.2	Coleta de dados.....	97
7.3	Processo analítico: análise textual interpretativa.....	99
7.4	Sujeitos da pesquisa.....	101
8	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	102
8.1	Caracterização da Empresa X.....	102

8.2	Perfil dos sujeitos.....	103
8.3	Trajétoria profissional.....	105
8.3.1	Formação profissional e razões de escolha da profissão.....	106
8.3.2	Etapa pré-profissional da carreira.....	111
8.3.3	Caracterização da etapa profissional dos sujeitos.....	112
8.3.4	Contribuições da carreira profissional para o exercício da função gerencial.....	113
8.3.5	Competências profissionais.....	118
8.4	Carreira gerencial.....	121
8.4.1	Caracterização dos sujeitos na chegada à carreira gerencial.....	122
8.4.2	Caracterização da situação atual dos sujeitos na organização.....	124
8.4.3	Significado da primeira experiência gerencial.....	125
8.4.4	Diferenças entre a posição profissional e a gerencial.....	127
8.5	Competências desenvolvidas no desempenho da função gerencial.....	130
8.5.1	Competências – Conhecimentos.....	130
8.5.2	Competências funcionais.....	135
8.5.3	Competências pessoais / comportamentais.....	145
8.5.4	Competências - valores /éticas.....	156
8.5.5	Meta-competências e trans-competências.....	162
8.6	Aprendizagem das competências gerenciais.....	167
8.6.1	Aprendizagem formal.....	167
8.6.2	Aprendizagem informal.....	174
8.7	Percepções dos sujeitos sobre a função gerencial.....	207
8.7.1	Mudanças percebidas.....	207
8.7.2	Tempo para “sentir-se competente”.....	209
8.7.3	Necessidades de desenvolvimento de capacidades gerenciais.....	211
8.7.4	Auto e hetero-percepção.....	212
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
9.1	O que os gerentes aprenderam?.....	214
9.2	Como os gerentes aprenderam?.....	223
	Referências bibliográficas.....	235
	Apêndice A- Roteiro de Entrevista.....	244
	Apêndice B- <i>Templates</i> de categorização dos dados da pesquisa.....	246

1 INTRODUÇÃO

As tendências delineadas nos anos 80 e 90 consolidaram-se e estão sintetizadas, hoje na chamada era global, como fruto das radicais transformações ocorridas em todos os setores da atividade humana, na economia, política, tecnologia e no conhecimento, em especial.

Traduzido como ameaça ou como oportunidade, o cenário resultante vem impulsionando a competição no contexto empresarial. A nova ordem impõe às organizações uma dinâmica em que predomina a necessidade de revisão permanente das estratégias, para possibilitar a adaptação e agilidade de respostas aos desafios apresentados. Nas palavras de Peters (1999), ser “distinto ou extinto” é a opção com que muitas empresas se deparam. Com isso, cada vez mais necessitam contar com uma atuação estratégica das pessoas, notadamente de seus dirigentes e gestores, responsáveis em conduzir as organizações em direção ao lucro, o fiel indicador de sucesso dos negócios.

A aprendizagem, por conseguinte, vem sendo considerada como o diferencial competitivo para as organizações e condição de empregabilidade para os gerentes e demais profissionais que nelas atuam (ULRICH, 2000). Cada vez mais é exigido dos funcionários desempenho superior de forma que sejam capazes de se adaptar e dar respostas eficazes. Em relação aos gestores as expectativas extrapolam o domínio das técnicas de administração ou do conhecimento técnico da área de atuação. Abrange também a visão ampliada do contexto, o domínio das novas tecnologias e as competências que possibilitem potencializar o trabalho das pessoas. Implica, sobretudo, lidar constantemente com contradições. O gestor deve garantir a competitividade, mas também precisa incentivar o trabalho em equipes. Necessita assegurar os lucros e, ao mesmo tempo, incorporar os pressupostos éticos e de responsabilidade social na gestão dos negócios, zelando pelos reflexos da atuação empresarial no meio ambiente e na sociedade, em geral.

Dos gerentes são exigidos, além de conhecimentos técnicos e do ambiente, habilidades e atitudes que lhes permitam agilidade e flexibilidade para agir diferenciadamente frente a cada problema (RUAS, 2003). É esperado que possuam competências que lhes possibilite lidar com a complexidade do meio empresarial, tais como, comunicação e colaboração, criatividade, capacidade de resolver problemas, aprendizado tecnológico, atualização constante e autodesenvolvimento, o que implica numa forte capacidade de aprender (ULRICH, 2000).

Nesse cenário entende-se não ser mais possível às pessoas encerrarem o ciclo de aprendizagem profissional ao término de um curso na escola para então, iniciarem uma carreira que se perpetue pela vida, como ocorria tempos atrás. Conforme explica Meister (1999), hoje a aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo e permanente, vinculado ao trabalho. Vaill (1996, p.42) enfatiza que “a aprendizagem deve ser um modo de ser – um conjunto usual de atitudes e ações que pessoas e grupos empregam para tentar se manter a par dos eventos surpreendentes, novos, confusos, perturbadores que aparecem sempre [...]”.

A aprendizagem gerencial acompanhou as transformações empresariais e muito vem se investindo neste setor com o objetivo primordial de assegurar que os gerentes possam conectar o pensamento estratégico à implementação das ações (FLEURY ; FLEURY, 2001a). Esta preocupação é bem compreendida nas cifras fantásticas apresentados por Raelin (2004): aproximadamente U\$50 bilhões por ano são empregados no desenvolvimento da liderança.

Os investimentos e os focos estratégicos no desenvolvimento gerencial, não se efetivam, entretanto, nos resultados esperados do desempenho dos gerentes. Tradicionalmente a aprendizagem profissional e gerencial ocorre por meio de cursos de formação nas instituições de ensino, com foco na teoria, ou por atividades de desenvolvimento gerencial patrocinadas pelas organizações, voltadas à prática. Os cursos de formação, entretanto, como assinala Ruas (2003), além de se concentrarem no “conhecimento”, não conseguem assegurar entre os gerentes a transposição dos saberes adquiridos para o trabalho. Tem-se em decorrência, a dicotomia entre teoria e prática e a conseqüente instalação de uma lacuna à qual Ruas (2003) atribui as causas das ineficiências do processo de aprendizagem gerencial.

Visando diminuir tais lacunas, dissemina-se nas empresas a adoção da noção de competência como possibilidade de obter o alinhamento das políticas de gestão de recursos humanos às estratégias empresariais, ampliando a compreensão de que a aprendizagem de competências individuais deve ser compatibilizada às competências organizacionais, visando à viabilização das estratégias organizacionais (FLEURY; FLEURY 2004). Esta idéia faz-se presente nas pesquisas realizadas pelo Programa de Estudos em Gestão de Pessoas-Progep- da Fundação Instituto de Administração-FIA(2004) e da PricewaterhouseCoopers-PwCBrasil-(2007): entre as prioridades das empresas investigadas constam o alinhamento das pessoas, desempenho e competências, às estratégias do negócio e metas organizacionais; a implantação e/ou melhoria da gestão de pessoas baseado em competências e os principais desafios relacionam-se ao desenvolvimento de gestores para a criação de um negócio sustentável.

Dados de pesquisa realizada pela Fundação Dom Cabral sobre o desenvolvimento de gestores em empresas nacionais indicam que 60% delas possuem processos estruturados de identificação das competências de liderança (CAMPOS *et al.*, 2005). Tal receptividade das empresas, segundo Ruas (2003), deve-se ao fato de que a noção de competências possibilita estabelecer o elo entre a teoria das escolas e a prática, pois representa uma ação efetiva e legitimada no ambiente de trabalho: a competência só pode ser reconhecida através de uma ação concreta na situação real de trabalho e na relação com o desempenho esperado. Significa possibilitar o atendimento das necessidades e expectativas dos clientes, e de suas demandas de 'customização' dos produtos e serviços. Pode ser utilizada em todos os níveis da organização como referência do que deve ser feito e de como devem ser implementadas as estratégias competitivas.

Entretanto, a noção de competência não é uniforme; tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação é marcada pela sobreposição de muitas concepções, representativas de diferentes contextos e necessidades. Para alguns autores as competências são associadas às qualidades, atributos ou características subjacentes às pessoas, que asseguram desempenho diferenciado. Para outros, são relacionadas a padrões de desempenho a serem alcançados. Autores franceses, como Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), e nacionais, como Ruas (2003) e Fleury e Fleury (2004), a consideram no enfoque da mobilização de capacidades, isto é, o saber (conhecimentos), o saber-fazer (habilidades) e o saber ser/agir (atitudes) são articulados e aplicados na resolução de problemas ou superação de desafios, diferenciadamente de experiências passadas, conforme as características das novas situações apresentadas.

Por esta visão, a competência é um processo em construção (Le Boterf, 2003) que pode ser modificado, aperfeiçoado, corrigido e transformado, por meio do processo de aprendizagem.

Várias indagações surgem quando se volta o pensamento sobre qual é o melhor modo de se preparar os gerentes para a "complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores" com que Schön (1987) caracteriza os ambientes organizacionais. Este aspecto é reforçado por Kotter (2000), ao afirmar que a habilidade em aprender o que se precisa para amanhã é mais importante do que aquilo que se sabe hoje, tornando-se fundamental que as iniciativas de aprendizagem ativem o conhecimento disponível até o ponto da aplicação.

Uma das abordagens da aprendizagem de adultos baseada no construtivismo vem sendo examinada como uma perspectiva eficaz no entendimento da aprendizagem das competências gerenciais. A noção de competência se entrelaça à perspectiva construtivista da

aprendizagem ao se considerar que ela apenas se consolida na ação, a partir da mobilização de recursos, para a obtenção de resultados: a mobilização não significa uma simples aplicação, mas um processo de construção e reconstrução permanente dos conhecimentos e habilidades. Não se refere à aplicação de teorias ou de elementos de teorias elaborados em outro contexto. A passagem do saber à ação é uma reconstrução, é um processo de valor agregado. A competência então, não se trata de algo concluído, pelo contrário, pressupõe a construção e o profissional é um produtor de experiências (LE BOTERF, 2003).

Sob esta ótica, o processo de aprendizagem de competências subentende a ação como o ponto de partida para absorção de novos “saberes” e aprimoramento do “saber-fazer”. Diante de cada nova situação, de acordo com a representação que faz dela, o indivíduo seleciona os recursos, organiza-os e os conecta diferentemente. O gerente competente é o que enfrenta cada problema ou desafio com uma estratégia diferente e não simplesmente repete as mesmas soluções empregadas em todas as situações, promove inovações e articula a mobilização das competências das equipes com as competências organizacionais.

Desta forma, inserido nas concepções da aprendizagem de adultos, não se pode compreender o processo de aprendizagem de competências gerenciais confinado aos domínios das instituições de ensino ou das salas de treinamento convencionais. Hoje ocupa também os locais de trabalho e outros contextos da vida adulta (MERRIAM ; CAFFARELLA,1999). Esta abrangência está presente na definição de aprendizagem apresentada por Antonello (2006a, p.27):

Um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem - formais e informais- no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Se a competência adquire significado nas práticas organizacionais, sua aprendizagem vincula-se ao enriquecimento de experiências e vivências ao longo da carreira profissional de uma pessoa, como explica Antonello (2006b). Os programas convencionais de formação continuam tendo significado, mas apenas para prover os conhecimentos de formação profissional ou gerencial.

Conforme Mintzberg e Quinn (2001) ressaltam, ao assumir a função gerencial o indivíduo, normalmente, possui experiências profissionais anteriores, a partir das quais desenvolveu conhecimentos e habilidades que se converteram em um conjunto de modelos mentais. Com base nestes modelos os gerentes interpretam o mundo em sua volta e constroem sua forma de atuar na posição gerencial. Não necessariamente a formação profissional que

estruturou a carreira técnica de uma pessoa lhe fornece suporte para a ocupação de um cargo gerencial. Além disso, no âmbito das organizações é possível verificar que a existência de carreiras para determinados setores oferece oportunidades diferenciadas de aprendizagem, desenvolvimento e reconhecimento.

É amplo o campo de estudo da aprendizagem das competências gerenciais a partir das experiências obtidas, principalmente, no contexto de trabalho. Conforme será abordado mais adiante, há pesquisas internacionais que apresentam importantes contribuições ao entendimento da aprendizagem de competências como um processo subjetivo, em que cada um aprende diferentemente, dependendo das circunstâncias, utilizando tanto a aprendizagem formal, como a informal.

No âmbito nacional, também se encontram estudos que, simplifiadamente, podem ser relacionados a dois aspectos básicos. Há os que objetivam o exame de competências requeridas para o exercício de determinados processos empresariais, tais como, competências tecnológicas, competências de inovação ou competências requeridas para processos de mudança empresariais, entre outros. Há um segundo grupo cujo foco está na forma de aprendizagem das competências gerenciais, seja a partir de cursos, de contextos de trabalho e experiência em geral, incluindo gerentes em processo de formação nos cursos de pós-graduação, assim como gestores mais experientes no exercício da função.

Contudo, não se encontrou nos estudos brasileiros dados que proporcionem a visão comparativa do processo de aprendizagem gerencial de pessoas com base na sua origem profissional.

O interesse relativo à investigação do processo de aprendizagem de competências gerenciais de indivíduos pertencentes a profissões diferenciadas encontrou eco nas inquietações profissionais da pesquisadora deste estudo. Suas experiências em desenvolvimento gerencial, ao longo do tempo, demonstraram existir diferenças na receptividade, reação e predisposição para aplicabilidade dos conteúdos dos programas de educação corporativa oferecidos aos gerentes da empresa em que atua em função da formação profissional dos mesmos. Nos diagnósticos realizados para apoiar as atividades de desenvolvimento gerencial a pesquisadora notou que, freqüentemente, fazia-se referência ao fato de que o planejamento de tais atividades deveria considerar a forma de aprender dos indivíduos, neste caso caracterizados como “gerentes engenheiros” e “gerentes não engenheiros”. E mesmo no cotidiano, sempre houve alusões às competências que os caracterizariam. Pelas observações e comentários amealhados no exercício de atividades de

docência e de *benchmarking* foi possível observar em outras empresas a distinção alusiva às características dos indivíduos de determinadas profissões.

Acredita-se que as experiências obtidas pelas pessoas antes de assumirem a posição gerencial, provavelmente, influenciam a aprendizagem de competências específicas a sua área de atuação e que estas se tornem decisivas em sua indicação para a promoção. Possivelmente, constituem-se na base das experiências de aprendizagem que passam a ter na carreira gerencial.

Foi por esta razão que se entendeu como oportunidade a realização de estudo que, sob a luz dos referenciais teóricos acadêmicos e dos procedimentos científicos, pudesse esclarecer se o desenvolvimento das competências gerenciais sofre interferência das vivências proporcionadas aos indivíduos em função de seu processo formativo em uma área particular do conhecimento (humana ou exata). Entendendo que as respostas podem oferecer contribuições ao esclarecimento da aprendizagem das competências gerenciais, propõe-se a realização do presente trabalho, orientado, sinteticamente, pela indagação: **como pessoas de diferentes formações profissionais aprendem as competências gerenciais?**

Estabelecem-se como

Objetivo Geral :

Identificar e analisar os processos de aprendizagem envolvidos no desenvolvimento de competências gerenciais de pessoas com diferentes formações profissionais.

Objetivos Específicos:

- (1)- Identificar e descrever as competências gerenciais de gestores de diferentes formações profissionais.
- (2)- Identificar e descrever os processos de aprendizagem das competências gerenciais de gestores de diferentes formações profissionais.
- (3)- Comparar e analisar os processos de aprendizagem das competências dos gerentes de diferentes formações profissionais.

A apresentação dos fundamentos teóricos organizados para auxiliar na resposta à questão focada neste estudo é iniciada por considerações acerca da função gerencial. Na seqüência abordam-se as principais concepções sobre competência, tanto no plano individual, quanto no gerencial, finalizando-se com os modelos de desenvolvimento de competências gerenciais. No próximo tópico, examina-se o tema aprendizagem na perspectiva individual, atendo-se às tradições teóricas do behaviorismo e cognitivismo em sua vertente construtivista psicológica. Apresentam-se, a seguir, abordagens específicas e diretamente relacionadas à

aprendizagem de adultos, a andragogia e aprendizagem experiencial, examinando-se também a aprendizagem formal e informal. Na continuidade enfocam-se resumidamente estudos nacionais e internacionais cujos objetivos estão relacionados aos temas aqui estudados.

Os procedimentos metodológicos utilizados na condução do presente estudo são descritos de maneira a fundamentar a opção pela metodologia qualitativa básica ou genérica, para, a seguir, justificar a utilização das entrevistas semi-estruturadas como estratégia fundamental de coleta de dados. Finaliza-se com a descrição do processo analítico adotado - a análise textual interpretativa baseada na técnica dos *templates*.

Os resultados obtidos são organizados para retratar, inicialmente, o perfil dos sujeitos, sua trajetória profissional e a passagem para a carreira gerencial para então, descrever e analisar as capacidades desenvolvidas pelos entrevistados, de forma comparativa entre os três grupos de gerentes, segundo sua formação profissional: Administração de Empresas, Psicologia e Engenharia. Semelhantemente, segue-se a apresentação das informações referentes às formas de aprendizagem dos gerentes, para finalmente serem tecidas as considerações finais.

2 A FUNÇÃO GERENCIAL

Esta seção aborda três aspectos principais. Considerando que o foco principal deste estudo é a aprendizagem das competências gerenciais, tem-se como objetivo apresentar e discutir os aspectos que caracterizam o gerente, a função gerencial e a visão do desenvolvimento gerencial nas últimas décadas, bem como as principais questões relacionadas ao desenvolvimento das pessoas para o seu exercício.

2.1 Quem é e o que faz o gerente

Historicamente, verifica-se que o gerenciamento é uma função presente desde os tempos da Antigüidade, ainda que de forma rudimentar. A consecução de grandes empreendimentos, como as Pirâmides do Egito, a Muralha da China, arenas, castelos, por exemplo, já exigiam a figura de alguém para dar ordens, distribuir tarefas, estabelecer prioridades, prover os materiais necessários (ROBBINS; COULTER, 1998). Conduzida através de trabalho escravo, sem tecnologia, a administração dos empreendimentos era rudimentar, sem aplicação de técnicas mais elaboradas para gerir o resultado.

O advento do capitalismo e a Revolução Industrial no século XVIII demandaram nova forma de administrar. Inicialmente as funções de gerente eram exercidas pelo dono do negócio (capitalista) com forte centralização e posteriormente foi incorporada pela figura do gerente profissional assalariado. O crescimento das empresas resultou em estruturas hierárquicas e especialização de funções, fazendo eclodir as especializações gerenciais em marketing, distribuição, produção e vendas, novas tecnologias e produtos, além da administração de pessoas. Atualmente, a complexidade dos negócios exige proporcional conjunto de habilidades e conhecimentos por parte do gerente, revestindo sua função de expectativas nem sempre passíveis de serem atingidas (ROBBINS; COULTER, 1998).

É possível dizer que o perfil dos gerentes é coerente com as políticas e contexto de cada época. Denominações como chefe, supervisor, coordenador, administrador, gerente, gerente de primeira linha, gerente intermediário, gerente de topo, gestor e executivo foram-se

alternando nas organizações e na literatura sobre administração para se referir ao indivíduo que tem atribuições diferenciadas dos demais empregados em uma organização.

Como nota Robbins (2004), o gerente é formalmente designado, ocupa um cargo na hierarquia e possui poderes para tomar decisões e agir em nome da organização dentro da sua esfera de atuação, considerando os aspectos internos e externos da mesma. A ele são imputadas atribuições relativas à resolução de problemas de sua área para que os objetivos organizacionais sejam atingidos. Cabe-lhes a tomada de decisão sobre a melhor alocação de recursos para minimizar custos, assim como planejamento, concatenação das ações e direção dos trabalhos de sua equipe para garantir a execução de produtos e serviços dentro das especificações exigidas (ROBBINS; COULTER, 1998).

Atingem objetivos por intermédio do trabalho de outras pessoas, o que se constitui numa faceta de grande significado ao perfil gerencial das empresas modernas, exigindo competências específicas para estimular a motivação e promover o desenvolvimento pessoal da equipe. Resumidamente, a caracterização tradicional das tarefas que constituem o gerenciamento é sintetizada no planejamento, organização, liderança e controle. As variações em torno disso se verificam pela ênfase conferida a cada uma, pela forma de realização, ou também em razão das características da organização, área de atuação do gerente, época em que se inserem e até mesmo do próprio estilo e experiências gerenciais (ROBBINS; COULTER, 1998).

Não há consenso, na literatura especializada em administração, em torno dessa síntese da função gerencial. Motta (1999), por exemplo, contesta a visão ordenada e tradicional de gerência na qual o gerente é um decisor racional, um planejador sistemático e um coordenador e supervisor eficiente das atividades organizacionais. Tais características a respeito do desempenho gerencial chegam a ser apontadas por Mintzberg e Quinn (2001) como folclore do cargo. De acordo com eles, a figura do planejador não corresponde à realidade, pois o trabalho dos gerentes é realizado num ritmo frenético, de forma fragmentada, com inúmeras tarefas imprevistas e interrupções constantes. Seus estudos denotam que as decisões são tomadas com base nas interações que os gerentes estabelecem, e não em reflexões, pois dificilmente podem se deter na análise de um problema em razão das pressões exercidas pelas demandas urgentes.

Ao contrário do que se imagina, o gerente tem obrigações rotineiras, rituais e cerimoniais na relação com os clientes e outras pessoas pertencentes ao ambiente que circunda sua área. Dessas relações e especificamente das formas verbais de comunicação

extraem e armazenam as informações que utilizam na formação de seus pontos de vista e tomadas de decisões (MINTZBERG; QUINN, 2001).

No contexto caótico das organizações contemporâneas, a atuação gerencial de acordo com Motta (1999), vai além do domínio formal e previsível do processo decisório, e se estende às dimensões informais e imprevistas do meio organizacional. Ele considera que a função gerencial envolve capacidades em quatro dimensões básicas: a cognitiva, a analítica, a comportamental e a habilidade de ação. A dimensão cognitiva envolve a apreensão de conhecimentos sobre administração (planejamento, formulação de estratégias, estruturas, processos e comportamento organizacional). A dimensão analítica implica capacidade de realização de diagnóstico de problemas administrativos, estabelecendo relações entre diferentes fatores organizacionais e identificando alternativas viáveis de solução. A dimensão comportamental implica estabelecer interações humanas adequadas social e moralmente, envolve lidar com as questões de comunicação, poder e autoridade. Finalmente, a habilidade de ação corresponde ao “fazer acontecer”, à transformação dos conhecimentos e atitudes na ação efetiva. Envolve conhecimento de si próprio, de seu papel organizacional, dos objetivos e do contexto em que atua, além do comprometimento com a missão da organização em que trabalha.

McCauley e Velson (2004), aproximando-se das dimensões de Motta (1999), apontam que o exercício da função gerencial abrange três tipos de capacidades: a funcional, a autogestão e a social. A capacidade funcional abrange estabelecimento de metas, monitoramento, resolução de problemas e tomada de decisões, pensar e agir estrategicamente, criatividade para descobrir conexões e desenvolver inovações, gerir mudanças nos sistemas e nas práticas organizacionais. A capacidade de autogestão inclui a efetividade ao lidar com os próprios pensamentos, emoções, atitudes e ações, para manter relações mais confiantes e positivas com as demais pessoas, lidando com suas forças e fraquezas e com conflitos. A capacidade social refere-se também ao estabelecimento de conexões e relacionamento com pessoas e grupos, em bom nível de comunicação, além da habilidade de desenvolver outras pessoas.

Mintzberg e Quinn (2001), com outro enfoque, explicam o gerenciamento em três níveis: pela informação, por meio das pessoas e pela ação gerencial. O gerenciamento pela informação ocorre à medida que o gerente obtém e dissemina as informações entre as pessoas (comunicação) e zela pela sua utilização adequada (controle) para que os trabalhos sejam executados. Administrar por meio de pessoas significa fazer as coisas acontecerem pela ação de outros, exercendo a liderança e agindo como elo entre outras unidades e pessoas, de

maneira a facilitar a realização das atividades por sua equipe. O terceiro nível, a ação gerencial, diz respeito ao próprio envolvimento do gerente na ação, sem executá-la diretamente, mas assegurando as condições de realização das atividades ou implementando mudanças para explorar oportunidades.

Conforme explica Ruth (2006), o gerenciamento é uma atividade singular, contextual, socialmente construída e exercida em ambientes instáveis. Por isso, as perspectivas de entendimento da função gerencial de Motta (1999), de McCauley e Velson (2004) e de Mintzberg e Quinn (2001) não esgotam a abrangência e complexidade, e devem ser entendidas como quadros de referência que auxiliam sua compreensão. Os componentes das dimensões da função gerencial, as capacidades exigidas ou os níveis em que o gerenciamento se opera, só podem ser separados conceitualmente, mas não em termos do comportamento do gerente que pensa e faz, que articula as pessoas e que as conecta para possibilitar o alcance dos objetivos da organização. Sobretudo, o entendimento da função gerencial não pode ser desvinculado das características, capacitações e potencialidades de quem a exerce.

No âmbito deste trabalho, optou-se por uma composição das idéias dos autores apresentados para estabelecer a referência do significado adotado para o gerente: a pessoa que coordena uma das unidades de uma organização; é a que “faz acontecer”, mas que também concebe o trabalho e controla sua execução para assegurar a continuidade do negócio. O gerente é o indivíduo responsável para mobilizar e liderar as pessoas no trabalho, de forma a atingir objetivos e assegurar não só o retorno aos acionistas, mas também garantir a sustentabilidade empresarial que leva em conta as demandas sociais e ambientais.

Ao serem destacados para o exercício da função gerencial é natural que os indivíduos possuam diferentes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Provavelmente, competências gerais e específicas, relacionadas a determinado setor de atuação, foram aprendidas e exercidas com ênfases peculiares a cada fase de formação, desenvolvimento e maturação profissional (CHEETHAM; CHIVERS, 1998). É possível que possuam maior facilidade em exercer certas competências, como as funcionais, por exemplo, em detrimento de outras, que envolvam as relações sociais. O aprendizado e o desempenho da função gerencial podem ser então, influenciados por vários fatores que envolvem desde características pessoais, até aquelas decorrentes da própria formação do ocupante e do aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento profissional.

2.2 O desenvolvimento gerencial

Embora na literatura sobre desenvolvimento de recursos humanos se encontre menções às distinções entre aprendizagem, formação/capacitação e desenvolvimento, não é escopo do presente trabalho o aprofundamento dessa questão. Adota-se aqui, como explicitado anteriormente, a noção de aprendizagem enquanto processo que ocorre a partir de diferentes maneiras- formais e informais- e que culmina no desenvolvimento das competências.

Embora o desenvolvimento gerencial, segundo visões tradicionais na literatura, seja visto como processo consciente, deliberado, formal e planejado, confinados aos limites das instituições de ensino, as definições contemporâneas o situam em processos relacionados à educação e formação/capacitação, sejam eles formais ou informais. A matéria que trata dos processos que preparam pessoas para exercer o gerenciamento não é simples e ao longo dos tempos vem sendo abordada, na teoria e prática, sob diferentes perspectivas (GARAVAN; BARNICLE; O'SUILLEABHAIN, 1999).

A preparação de gerentes, historicamente, ocorreu por meio de processos estruturados em instituições de ensino e nas organizações, envolvendo os conteúdos técnicos e funcionais.

Várias são as razões que justificam o investimento das empresas no desenvolvimento gerencial. A primeira delas está relacionada ao fato de que o desempenho dos gestores é uma questão imbricada no desempenho organizacional, pois são eles os responsáveis pela efetivação das estratégias, utilização adequada de recursos e condução das equipes (SARSUR; CRUZ, 2003). Além disso, o desenvolvimento gerencial está relacionado à socialização dos gerentes, podendo influir na manutenção de um sistema de valores corporativos e ética empresarial (BENNIS; NANUS, 1988). Por outro ângulo, deve-se considerar também que o desenvolvimento de gerentes tem longo alcance, se considerado que a ação de gerentes exerce impacto na sociedade (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004).

A noção de gerenciamento nos EUA surgiu como disciplina acadêmica em Wharton, Pensilvânia, em 1880, proliferando pelas escolas de negócios nas décadas seguintes, embora não fosse considerado passível de ser ensinado, por ser entendido na época como uma condição dependente da personalidade e da experiência profissional. Já na Grã – Bretanha o desenvolvimento gerencial ocupou espaço a partir do trabalho prático nas empresas e só ganhou maior espaço na educação formal a partir da 2ª guerra mundial (RUTH , 2006).

É possível identificar e examinar o foco da preparação de pessoas para o desempenho das atribuições gerenciais ao longo dos tempos, acompanhando os próprios movimentos históricos da administração. Em geral, o ponto de partida é no início do século XX com Taylor e seus estudos da administração científica, que enfatizavam a necessidade de habilidades técnicas para assegurar a eficiência de custos e de adequação de pessoas às tarefas. A partir dos trabalhos de Henri Fayol, a administração e a formação dos gerentes, durante muitos anos, foram abordadas pelo conjunto de funções administrativas: planejamento, organização, comando, coordenação e controle (ROBBINS; COULTER, 1998).

Também é apontado como precursor do desenvolvimento gerencial, o treinamento estruturado de supervisores por meio do TWI –Training Whithin Industry ,um programa organizado em cursos modulares, focando o ensino correto do trabalho, as relações humanas, os métodos e o desenvolvimento de programas de treinamento (FLEURY; FLEURY, 2004). Por meio de tais programas, cujo auge se verificou nos anos 50 no Brasil, os supervisores aprendiam as formas de motivar e conduzir as pessoas para o trabalho eficiente, desenvolvendo habilidades sociais que poderiam trazer algum benefício à organização.

A abordagem da formação gerencial na educação superior em Administração e Pós-Graduação, até a metade do século passado, de acordo com Friga, Bettis e Sullivan (2004), era funcional e prática, cabendo aos professores, em geral gerentes empresariais ativos ou aposentados, transmitir as lições por eles aprendidas em situações reais de trabalho.

Com o advento da abordagem sistêmica na Europa, nos anos 60, o desenvolvimento gerencial incorporou a combinação dos conhecimentos e habilidades técnicas com as sociais, visando garantir ao gerente condições de compatibilizar as metas da produção, objetivos empresariais e pessoas pela coordenação harmônica das partes da organização, eliminando as disfunções (ROBBINS ; COULTER, 1998).

Desde os anos 50 os aspectos sociais e comportamentais, tais como a motivação, liderança, trabalho em equipe, comunicação e administração de conflitos, paulatinamente adquiriram ênfase na administração e no desenvolvimento gerencial (ROBBINS; COULTER, 1998). Mas foi na década de 70 que tais aspectos obtiveram maior relevância nas escolas de Administração com a inserção nas aulas de temas referentes ao comportamento organizacional e empreendedorismo.

Como salienta Beddowes (1994), na década de 80 as concepções acerca do desenvolvimento gerencial passaram a ser fortemente repensadas. Com a disseminação da filosofia da qualidade e suas ferramentas de gestão, baseados no modelo japonês, a capacitação gerencial passou a enfatizar aspectos comportamentais e técnicos para atender às

necessidades e expectativas dos clientes, lidar com equipes de trabalho com melhor preparo educacional e profissional e com as relações de dependência mútua com sindicatos. Disseminou-se a partir de então, a consciência da era de mudanças e de suas propaladas exigências de flexibilidade, adaptação às contingências do ambiente externo e interno, tanto às organizações, quanto aos seus gerentes (FLEURY;FLEURY 2004). Nesta mesma época também começaram a se popularizar os cursos de Pós-Graduação e Master Business Administration-MBA.

Já nos anos 90, com a difusão do tema *core competences/* competências organizacionais, a partir do trabalho de Prahalad e Hammel (1990), fortaleceu-se a necessidade de vinculação das ações de desenvolvimento gerencial às estratégias empresariais, como fonte de vantagem competitiva, substituindo-se gradativamente as abordagens tradicionais baseadas no conhecimento e disseminando-se a consciência da aprendizagem contínua vinculado ao trabalho. Em conseqüência, no meio empresarial, revelou-se a tendência de prover o desenvolvimento dos gerentes em cursos customizados às suas necessidades individuais e de acordo com as prioridades organizacionais, ministrados por professores com *expertise* em negócios e com habilidade de facilitação da aprendizagem (BEDDOWES, 1994). Propagaram-se as universidades corporativas como modelo de capacitação e desenvolvimento contínuo, convergente às especificidades do negócio, em que a noção de competências representa a possibilidade de vincular o desenvolvimento das competências pessoais às competências organizacionais.

Nos últimos anos, as iniciativas de desenvolvimento gerencial por parte das organizações vêm contemplando com relativa constância a identificação de competências necessárias para o desempenho efetivo dos gestores com o objetivo de promover a aproximação entre o que é desenvolvido e as necessidades e características do local onde será aplicado o “saber” adquirido, orientando a aprendizagem para as necessidades do negócio, estimulando o autodesenvolvimento e a educação contínua (EBOLI,2001).

A questão das competências é assim, matéria atual no desenvolvimento gerencial e representa a possibilidade de responder às críticas usuais acerca dos grandes investimentos que são feitos no desenvolvimento de gerentes e que nem sempre se efetivam e se manifestam nos resultados de desempenho esperado dos gerentes.

Por esta razão, compreende-se que o desenvolvimento de competências gerenciais não se restringe aos esforços sistematizados do ensino formal. As escolas, isoladamente, não podem ser responsabilizadas pelo acerto de seus cursos nesta empreitada, pois seu papel fundamental está na

(...)construção de um quadro referencial de base teórica e que permita ao gestor desenvolver um repertório de respostas amplo e consistente, que contemple a visão sistêmica, capacitando-o a enfrentar situações e problemáticas cada vez mais complexas (RUAS, 2001, p.251).

Portanto, considera-se a aprendizagem gerencial como um processo de responsabilidade intrínseco ao indivíduo e que abarca o conteúdo que emerge nas várias circunstâncias da vida, principalmente as do contexto de trabalho (BURGOYNE, 1990).

O aprender pela experiência, por meio da própria ação gerencial, pode se verificar de variadas formas, das mais estruturadas às mais fortuitas, tais como, estágios, rodízios, observação, o relacionamento interpessoal, os próprios desafios do trabalho e os erros e acertos. Manifesta-se pela necessidade de resolver um problema ou superar um desafio e pode ser impulsionado pela reflexão sobre a vivência para reorganizá-la e reaplicá-la numa nova situação. No entanto, a maneira pela qual os indivíduos percebem, interpretam e agem para atender as demandas do trabalho também pode ser influenciada por sua formação profissional. É comum fazer-se referência ao jeito pragmático dos engenheiros de resolver os problemas, ou à visão de resultados dos profissionais da área de finanças, ou à facilidade nas relações interpessoais dos profissionais da área de humanas, por exemplo.

Focalizar então, o exercício da função gerencial como decorrente de um conjunto de capacidades aprendidas em uma dimensão articulada de aprendizagem entre as práticas formais e informais pode ser uma das formas de torná-lo mais efetivo. Sob este enfoque pretendeu-se investigar como tomaram lugar os processos de aprendizagem das capacidades de um grupo de gerentes. Para descrevê-los entretanto, notou-se a necessidade de apresentar uma compreensão mais acurada dos que se considerou por competências gerenciais no âmbito deste estudo, o que será feito no item a seguir.

3 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Esta seção aborda três aspectos principais. Faz o resgate do conceito de competências, em suas diversas abordagens e explora a noção de competência na perspectiva individual. Examina, na seqüência, o tema competências gerenciais e conclui com a apresentação de um modelo de abordagem de competências profissionais, passível de transposição para a análise das competências gerenciais.

3.1 Noção de competência

A utilização de modelos baseados em competências como base para a aprendizagem no trabalho vem crescendo nos últimos tempos, tanto no meio organizacional, como no acadêmico. No entanto, a compreensão do significado da expressão competência é controvertida, havendo falta de unicidade em sua definição, o que se reflete nos programas de formação e desenvolvimento de competências gerenciais e profissionais (RUAS, 2001).

A origem da utilização do termo competência encontra-se no meio jurídico, no final da Idade Média, denotando a capacidade de uma pessoa para se manifestar sobre uma determinada matéria. Posteriormente passou a significar a capacidade para realização de certo trabalho (ODERICK, 2005). Já em tempos mais recentes, Sandberg (2000) situa a origem da utilização do termo no campo da administração, no início do século XX por Taylor que, em seus estudos sobre a eficiência e aperfeiçoamento da produção, teria introduzido, implicitamente, a idéia de competência ao descrever as melhores formas de desempenho das tarefas para apoiar os líderes no planejamento do treinamento dos empregados.

Até os anos 80 a noção de competência presente nos modelos de organização do trabalho, baseados no taylorismo e fordismo, estava atrelada à noção de qualificação dos indivíduos, como um conjunto de atributos pessoais acumulados ao longo de suas carreiras. As qualificações eram definidas a partir das histórias de sucesso e apresentadas como padrões para análise de gerentes (DUTRA, 2002). Não se vinculavam aos objetivos estratégicos da empresa e se constituíam em noção adequada para os ambientes da época, nos quais

predominavam o emprego formal, o trabalho predominantemente industrial, sustentado em geral por atividades previstas ou previsíveis e de forte base sindical (RUAS, 2005).

Nos anos 90, adentrou-se à efervescente época de mudanças no ambiente de negócios, desencadeadas pela globalização da economia. Em meio à alta competitividade, a concepção e organização do trabalho precisam ser flexíveis para se adaptar às necessidades de customização dos clientes e focadas mais nos resultados que devem ser obtidos do que com a forma de realizar a tarefa. Nessa ocasião, houve a difusão do conceito de competência associado à discussão de estratégias organizacionais, a partir dos trabalhos de Prahalad e Hamel (1990). Estes autores trouxeram às organizações a possibilidade de delinear seus diferenciais competitivos a partir do que denominaram de *core-competences* para atender as demandas da realidade recém-globalizada. Conseqüentemente, o conceito de competência individual introduzido passou a ser visualizado de forma integrada aos objetivos estratégicos e não mais derivadas das trajetórias de sucesso das pessoas na empresa (DUTRA, 2002).

A partir daí, crescentemente vem sendo incorporada a idéia de que as empresas só poderão fazer frente aos desafios da nova ordem econômica se contarem com pessoas que demonstrem competências variadas e em nível adequado para atendimento das demandas com flexibilidade e agilidade. Fortalece-se o entendimento de que as competências individuais formam a base das competências organizacionais e de que a aprendizagem é o processo que promove o desenvolvimento das competências.

A discussão de competências vem sendo realizada em diferentes instâncias de compreensão. A classificação de Ruas (2001) propõe as instâncias: corporativa (competências organizacionais ou essenciais), a das pessoas (competências individuais e gerenciais) e a perspectiva das áreas ou funções (competências funcionais). No Quadro 1, encontram-se especificadas as noções e abrangência das competências em cada instância. O foco deste trabalho está na dimensão individual/ gerencial, embora seja reconhecida a interação e mútua interferência das competências nos diversos níveis.

Quadro 1 - Instâncias e tipos de competências

Instâncias	Tipos de Competências	Noção	Abrangência
Corporativa	Organizacionais: básicas, seletivas ou essenciais	São as que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
Áreas, funções ou macro-processos	Funcionais	São as específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (tais como, vender, produzir).	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.
Pessoas	Individuais e gerenciais	Relativas às pessoas e abrangem também as gerenciais	Apesar da dimensão individual podem exercer influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização. É o caso das gerenciais.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Ruas (2001, p.248; 2003, p.4 - 9).

De acordo com Dutra (2002), pode-se considerar a definição de competências na dimensão individual sob três abordagens principais: a primeira compreendida por um conjunto de estudos de autores americanos, a segunda que reúne as posições dos estudos de autores europeus e uma terceira de autores nacionais, as quais serão apresentadas nos próximos itens.

3.1.1 A abordagem americana

O conceito de competência no contexto organizacional começou a ser debatido sob a perspectiva do indivíduo no início da década de 70, quando **McClelland** publicou o artigo *Testing for competence rather than intelligence* nos Estados Unidos. Nesse estudo discutia sobre a validade dos testes de personalidade e de Q.I. como instrumentos capazes de prever o sucesso profissional de uma pessoa e em sua vida em geral (MCCLELLAND, 1993). Visando desenvolver novos métodos capazes de avaliar o desempenho potencial, identificou nas pessoas características (competências) capazes de sustentar desempenho superior ou diferenciado na realização de um trabalho que poderiam ser tomadas como referência por

outros indivíduos na obtenção de resultados semelhantes. Na mesma linha, e com base em dados de estudos sobre os atributos que norteiam o perfil ideal do gerente, **Boyatzis**, no início dos anos 80, identificou competência como conjunto de características e traços pessoais que, em sua opinião, fundamentariam um desempenho efetivo e /ou superior. Os melhores desempenhos, por esta definição, seriam decorrentes da inteligência e personalidade das pessoas e estariam fundamentados em comportamentos observáveis. Despontava, em seu trabalho, a noção de complexidade em competências, ao pressupor variações na forma como as pessoas as demonstrariam, oscilando entre um patamar mínimo e um nível superior de desempenho (GARAVAN; MCGUIRE, 2001).

Já a definição de **Spencer e Spencer** (1993) vai além, associando o desempenho superior a uma competência diferenciada. Seu trabalho preconiza a medição de características individuais por meio de uma lista de comportamentos e habilidades-chave.

A abordagem de **Parry** (1998) também vincula competências às características de uma pessoa, mas adiciona nessa relação componentes relativos a peculiaridades de cada organização e aos resultados esperados de determinada equipe ou tarefa. O autor avança em relação ao trabalho de Boyatzis, limitando o conjunto das características que compõem uma competência ao agrupamento de conhecimentos, habilidade e atitudes que, de forma combinada, são capazes de proporcionar a uma pessoa o desempenho desejado no exercício de determinada função ou na realização de uma atividade específica. Além disso, acrescenta a idéia de que o conjunto de fatores que compõem o conceito de competência deve ser mensurável por critérios claros e objetivos, associados à possibilidade de aprimoramento contínuo (MÂSIH, 2005).

O entendimento de competência nessa visão traduz a noção de um conjunto de qualificações utilizadas por alguém para executar um trabalho com desempenho diferenciado. Com tal enfoque, a competência pode ser prevista ou estruturada por um conjunto ideal de qualificações - listas ou dicionários de competências – a fim de nortear o desenvolvimento da pessoa para o desempenho superior. Usualmente, são definidas a partir da observância da atuação de sucesso e de efetivo desempenho de um profissional reconhecido. Enquanto estoque de recursos para o desempenho desejado, passou a não atender às necessidades de flexibilidade e inovação que surgiam no contexto.

3.1.2 A abordagem européia

Paralelamente aos estudos americanos e mais intensamente nas décadas de 80 a 90, situa-se outro conjunto de estudos e modelos desenvolvidos por autores franceses e ingleses, introduzindo conceitos e modelos de competências vinculados à ação, resultados e realizações individuais. Competência, nesta abordagem essencialmente funcional, tem significado relacionado à certificação de trabalhadores para o desempenho de ocupações.

Despontou no Reino Unido nos anos 80 com a adoção em âmbito nacional do sistema unificado de qualificações para o trabalho, o *National Vocational Qualifications* (NVQs), a partir de iniciativa governamental, visando assegurar a necessária modernização no sistema de formação profissional e o provimento de força de trabalho competente para os tempos de mudança que já se pronunciavam na ocasião (CHENG; DAINTY; MOORE, 2003). O sistema se constituiu de uma estrutura que apresentava os padrões com que um profissional deveria expressar as competências exigidas para sua ocupação. Os padrões foram obtidos a partir de um processo de análise funcional, a partir da qual os papéis e desempenhos requeridos foram desagregados em estágios progressivos para identificar as competências requeridas em uma variedade de contextos, cobrindo todos os setores e grupos ocupacionais, com validade nacional.

Para **Cheng, Dainty e Moore** (2003) o entendimento de competência nesta abordagem corresponde à descrição do que as pessoas devem ser capazes de fazer ou de demonstrar quando ocupam determinadas posições ou realizam certos tipos de trabalhos em conformidade a padrões estabelecidos. O sistema referencia primordialmente a avaliação e certificação da competência dos trabalhadores com base no alcance de resultados específicos do trabalho e não por conhecimentos avaliados em testes. Não leva em consideração a apresentação pelo candidato de características comportamentais ou qualidades pessoais e tampouco estabelece programa educacional ou de treinamento a ser cumprido.

São também pesquisadores representantes desta abordagem **Cheetham e Chivers** (2005), os quais consideram que competência profissional implica na posse, por uma pessoa, de diversos atributos necessários para o desempenho efetivo da profissão, bem como na habilidade para reuni-los consistentemente e produzir os resultados gerais desejados. Num esforço de superação de algumas das críticas à abordagem, nota-se que esta definição amplia o entendimento de competência sob a visão focada unicamente nos resultados, considerando a

noção de atributos (conhecimentos e características pessoais) e do processo cognitivo responsável pela combinação adequada dos atributos para a obtenção do desempenho desejado.

Nos relatos das pesquisas que vêm sendo realizadas desde meados dos anos 90 por Eraut e equipe, no Reino Unido, encontra-se a noção de competência derivada das expectativas do contexto do desempenho, e também do que pode ser esperado de cada trabalhador de acordo com sua experiência e até mesmo do valor do seu serviço sob a ótica do cliente. Mas independentemente do nível de maturidade, para todos os trabalhadores a competência representa um objetivo dinâmico pelas constantes mutações do trabalho. Cumpre ressaltar que nas considerações de Eraut et al (2004) é possível perceber a incorporação das noções de “entrega”, o que cada trabalhador pode, deseja e de fato oferece no desempenho de suas funções, e de “complexidade”, níveis diferenciados de competência, também apontada por Cheetham e Chivers (2005) e por autores brasileiros, dentre os quais Dutra (2001) , mais à frente citado.

Como no Reino Unido, o debate francês a respeito de competência originou-se também da necessidade de aumentar a capacitação e empregabilidade dos trabalhadores e questionando o processo de formação profissional tradicional, principalmente o técnico, que ainda era baseado em qualificações (FLEURY; FLEURY, 2001a). São conhecidos nesta linha os trabalhos de Zarifian e Le Boterf.

Zarifian (2001) justifica a emergência da noção de competências a partir de grandes alterações na compreensão do trabalho, retratadas nas concepções de evento, comunicação e serviço. A noção de evento, para o referido autor, incorpora ao trabalho a característica de imprevisibilidade, um fator de aceleração e antecipação das situações a que o indivíduo está exposto, alterando seu processo de aprendizagem, tornando-o muito mais dinâmico e integrado ao processo de produção. Por isso, pressupõe o desapego das rotinas e de tarefas repetitivas pelo trabalhador para enfrentar os imprevistos e as novas situações de maneira disponível e normal, fornecendo respostas para um ambiente social complexo e instável. A competência profissional não pode ser isolada das definições das tarefas a serem executadas no posto de trabalho, sendo intrínseca, portanto, ao indivíduo. Desta forma, como sublinha Zarifian (2001, p.42) “o trabalho é ação competente do indivíduo diante de uma situação de evento, não podendo separá-los”.

Outro pressuposto importante apresentado por Zarifian (2001, p.45) é a concepção de trabalho como comunicação: “trabalhar é, em parte pelo menos, comunicar-se”. Comunicar-

se, para ele, é o entendimento dos problemas pelas partes envolvidas, onde cada um avalia os efeitos da própria ação sobre os outros e envolve o compartilhamento decorrente. Por último, destaca a noção de trabalho enquanto serviço. Para Zarifian (2001) a concepção de serviço é inerente às atividades profissionais modernas, e trabalhar consiste em produzir um serviço com valor, traduzido no atendimento final ao cliente.

Fundamentado então, na mudança de comportamento das pessoas em relação ao trabalho e sua organização, Zarifian (2001, p.68) propõe a definição de competência: “é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”. Numa primeira dimensão de sua definição, Zarifian (2001) caracteriza competência como a capacidade individual de assumir um trabalho, envolvendo-se nele; de tomar iniciativas, buscando respostas adequadas aos eventos emergentes, indo além do repertório existente; de responsabilizar-se pela execução de forma a atender às especificações e expectativas dos clientes. De acordo com ele, o conhecimento técnico e a qualificação do indivíduo, tratados isoladamente, não representam a competência. Para um indivíduo ser considerado competente, é preciso que suas atitudes e o conhecimento social reflitam o seu conhecimento técnico e suas habilidades.

“A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p.72). Nesta segunda dimensão da definição de competência formulada pelo autor ressalta-se seu caráter dinâmico, em que o entendimento prático é orientado para a ação. Pressupõe avaliação da situação pelo indivíduo a partir do conhecimento que possui sobre sua constituição, mobilizando os conhecimentos adquiridos de forma crítica e questionadora, articulando-os diferenciadamente de acordo com a complexidade deparada, transformando-os em aprendizagem obtida a cada experiência.

“A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p.74). Um indivíduo competente, de acordo com a terceira dimensão da definição, ciente da impossibilidade de realizar tudo sozinho, complementa suas competências com as de outras pessoas, integrando-as em rede, buscando o empenho conjunto para o trabalho e o assumir das respectivas responsabilidades.

As três dimensões descritas foram sintetizadas no Quadro 2, apresentado na seqüência.

Quadro 2 - As três dimensões da definição de competência por Zarifian



Fonte: Organizado pela autora a partir de Zarifian (2001, p. 68,72 e 74)

Outro famoso autor francês, **Le Boterf** (2003), define competência como um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional determinado. De acordo com este autor, os conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas, acrescidos dos recursos do ambiente são na realidade, capacidades que no desempenho profissional são empregados pelo indivíduo de forma integrada e diferenciada, de acordo com a complexidade da situação em questão (Figura 1).

“A competência não se exprime pela ação, mas se realiza na ação... Não há competência senão em ato” (Le Boterf, 2003, p. 49). Assim, ela não é um estado e nem se limita ao conhecimento ou *know-how* específico, mas pressupõe aprendizagem de saberes ou habilidades, para “saber agir”. Requer disposição por parte do indivíduo para “querer agir” e só se opera se o contexto lhe propiciar condições para “poder agir”. Portanto, a competência de um profissional é decorrente de sua biografia e socialização, de sua formação educacional e experiência profissional. A formação assegura a aprendizagem de capacidades; as características da pessoa construídas por sua história de vida e genética possibilitam a mobilização de capacidades, e na experiência ocorre a criação e recriação das competências.



Figura 1 – A mobilização de capacidades: competências em ação
Fonte: Adaptado pela autora a partir de Le Boterf (2003, p. 67).

Le Boterf (2003) relaciona competência a:

- ❖ Saber agir com pertinência: a competência apenas se evidencia na ação, implicando, portanto, saber o que fazer no ato, ultrapassando os conceitos existentes, escolhendo alternativas, encadeando ações adequadamente, tomando iniciativas em situações de urgência e instabilidade.
- ❖ Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional: competente não é o profissional que somente possui os conhecimentos e as habilidades necessárias, mas o que sabe organizá-los e empregá-los de modo eficaz em uma atividade profissional.
- ❖ Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos: saber selecionar as melhores alternativas dentre os recursos existentes em razão das exigências da situação do trabalho.
- ❖ Saber transpor: o profissional competente não repete fórmulas de sucesso passado, mas utiliza as competências de forma recombinaada ou revista para diferentes situações. Deve ter capacidade para resolver diferentes tipos de problemas.
- ❖ Saber aprender e aprender a aprender: saber extrair as lições de experiências passadas por meio de reflexão profunda, não se contentando somente em agir, mas transformando sua ação em aprendizado constante.

☼ Saber envolver-se: pressupõe o total comprometimento do profissional, sua personalidade e ética mobilizadas no “querer agir, para poder e saber agir” (p.80), não se omitindo de posicionamentos na estrutura ou nos procedimentos de trabalho.

3.1.3 As definições propostas por autores nacionais

Há muito debate na literatura em relação ao conceito de competência no plano individual, parecendo difícil identificar uma definição capaz de acomodar e convergir as diferentes formas em que o termo é usado (RUAS, 2003). De acordo com Dutra (2002), há tendência entre alguns autores brasileiros em examinar o tema competências como somatório das linhas americana e européia. Dentre eles, destacam-se além do próprio autor, Fleury e Fleury (2001a) e Ruas (2001), cujas definições de competência alinham-se à perspectiva francesa e são, particularmente, inspiradas em Zarifian e Le Boterf.

Fleury e Fleury (2001a, p. 188) partem do conceito de Le Boterf para definir competência: “é um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (Figura 2). Adicionam à idéia do autor francês a expressão “agregar valor”, para denotar que o desenvolvimento e combinação de competências individuais devem resultar no desenvolvimento de competências organizacionais e competências essenciais, alinhadas à estratégia organizacional.

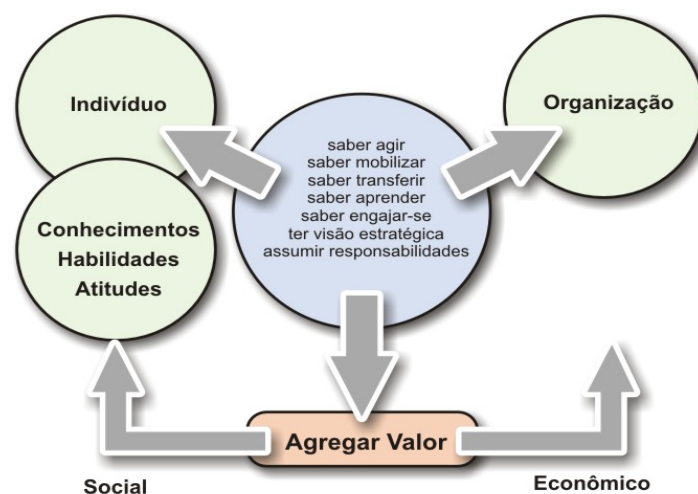


Figura 2 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização
Fonte: Adaptado pela autora a partir de Fleury e Fleury (2001a, p. 188)

A noção de competência, explorada por estes autores, apresenta um diferencial em relação à formulação inicial de Le Boterf, ao explicitar a relação entre as competências das pessoas e as da organização, num processo de mútuo enriquecimento: as pessoas articulam suas competências nas diferentes situações profissionais, valendo-se dos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas e propiciadas pela organização e transferem novos conhecimentos, habilidades e atitudes a ela. Assim, este processo agrega valor social às pessoas, pois ao desenvolverem as competências essenciais, vitais à organização, estão acrescentando valor à organização e também investindo em si mesmas, “não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo” (FLEURY; FLEURY, 2001a, p. 194).

Dutra (2001) apropria a definição dos autores acima citados à gestão de recursos humanos e, especificamente, ao delineamento de carreiras baseadas na noção de competências. Em suas considerações sobre as competências individuais observa que o fato de profissionais possuírem conhecimentos, habilidades e atitudes não garante que a organização se beneficiará. Isto é, não haverá valor agregado à organização se o conhecimento não se manifestar nas atitudes e pelas ações no trabalho. Por isso, complementa a definição de Fleury e Fleury (2001a) com a inclusão de três conceitos que facilitam a apropriação da definição de competências na gestão de pessoas: entrega, complexidade e espaço ocupacional, aproximando-se também, da abordagem de competência característica da escola inglesa.

A noção de entrega está vinculada à capacidade de uma pessoa apresentar resultados no trabalho, considerando as necessidades e expectativas da organização, ou seja, a competência, para Dutra (2001), se expressa não só no que a pessoa faz, mas também na sua forma de atuar, na maneira como realiza o trabalho. Corresponde ao “saber agir de maneira responsável e ser reconhecido por isso”, da definição de Fleury e Fleury (2001 a). Dois empregados podem realizar a mesma atividade, porém a capacidade de entrega de cada um à organização os diferenciará na avaliação de sua competência. Logo, de forma equivalente a Eraut et al.(2004), o entendimento da competência é derivado do que é possível esperar de cada trabalhador e das perspectivas factíveis de desempenho.

Porém as atribuições e responsabilidades não se verificam na organização num mesmo nível. Há requisitos diferenciados conforme as posições ocupadas pelas pessoas. À medida que o conceito de competência elimina as descrições de cargos, Dutra (2001) propõe a noção

de complexidade como fator de avaliação e diferenciação das atribuições e responsabilidades, traduzindo o nível de entrega e da agregação de valor das pessoas esperados.

Como apresentado na definição de Cheetham e Chievers (2005), a competência se manifesta em diferentes níveis, dos mais simples aos mais elevados expoentes na área. Contudo, é uma escala galgada com base nas experiências e por isso, de acordo com Dutra (2001) deve haver o dimensionamento do espaço organizacional de desenvolvimento profissional em que é possível ampliar a complexidade do trabalho das pessoas, na medida em que elas superarem os desafios apresentados.

A importância do espaço organizacional na facilitação de situações de desenvolvimento de competências é tema também reforçado nos resultados das pesquisas de Eraut *et al.*(2004), ao considerarem que um dos fatores intervenientes na aprendizagem profissional refere-se à distribuição e estruturação do trabalho na medida em que a partir delas se colocam graus diferentes de dificuldades ou de desafios nas tarefas, a ênfase no individualismo ou na colaboração, as possibilidades para atuar em contato com outras pessoas e dos relacionamentos extrair oportunidades de aprendizagem por observação de outras formas de atuação ou de condutas de profissionais mais experientes, além de suporte e *feedback*.

A noção de espaço organizacional consta também do trabalho de ZARIFIAN (2001, p.112) quando se refere ao “caráter ‘qualificante’, ‘que ensina’, da organização”, estimulando formas de aprendizagem em que se exploram as causas e conseqüências de eventos imprevistos passíveis de ocorrência na situação de trabalho, examinam-se alternativas de soluções para categorias de problemas e enfrenta-se a multiplicidade de situações profissionais para ampliar a capacidade de aprendizagem, o “aprender a aprender”.

Assim como Fleury e Fleury e Dutra, **Ruas** (2001, p. 249) inspira-se em Le Boterf e Zarifian ao definir competência:

A competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber-fazer, mas sim, à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica ... A competência não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos e habilidades), mas na mobilização desses recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação.

Incorporando as noções de Zarifian, a competência, pela definição de Ruas, se expressa a partir de capacidades pré-existentes para fazer algo e apenas quando ocorre a sua mobilização para a prática é que adquire o significado de competência. “O conceito de competência constitui-se, assim, na própria ação e não existe antes dela” (RUAS, 2001, p.

249). Esta afirmação resgata o pensamento de Le Boterf (2003), ao se referir que a efetividade do conceito de competência passa a ter sentido somente quando o indivíduo aplica os seus conhecimentos e habilidades no ambiente organizacional, isto é, quando o “saber” (conhecimento) e o “saber-fazer” (habilidades) são transformados no “saber-ser” (atitudes).

Desta forma, competência para Ruas (2001) não é um estágio de qualificação, nem um conjunto de conhecimentos ou habilidades. Não é só “saber” ou “saber fazer”. Mas é quando o “saber” e o “saber-fazer” são transformados no “saber-ser”:

- ◆ Saber: representa o conhecimento do indivíduo.
- ◆ Saber-Fazer: representa as habilidades do indivíduo.
- ◆ Saber-Ser: representa as atitudes do indivíduo.

Em trabalhos mais recentes Ruas (2005) apresenta a noção de competência individual associada à noção de combinação de capacidades desenvolvidas anteriormente em atividades formais ou nas práticas de trabalho. Tais capacidades, constituídas por conhecimentos, habilidades e atitudes, correspondem assim, ao que denomina de potenciais de competências, os quais podem ser mobilizados nas situações do trabalho e em alguns casos, de forma combinada a recursos tangíveis, como instrumentos, equipamentos e sistemas de informações.

Finalmente, a mobilização dos saberes ou das capacidades deve ser validada ou confirmada pelo meio onde o profissional atua. O reconhecimento da competência é dependente do contexto, pois sua expressão é dinâmica e está relacionada à ação requerida em situações específicas, sujeita então, a critérios de avaliação particulares a cada uma. “Nestas situações, além de colocar em ação os recursos de competência, [o indivíduo] tem a oportunidade de experimentar e aprender novas possibilidades de lidar com eles e, portanto, de desenvolver a própria competência” (RUAS, 2001, p.249).

Entre os autores nacionais cabe ressaltar a concepção de **Bitencourt** (2005) para competências individuais a partir das especificidades de cada organização. Apoiada em Sandberg e Le Boterf, considera que a noção de competência está relacionada à interação entre as pessoas, efetiva-se nas práticas de trabalho e seu desenvolvimento se verifica por um processo contínuo, intrínseco ao indivíduo:

Entendem-se as competências como um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização) (Bitencourt, 2005, p. 137).

Bitencourt (2001) incorpora em sua definição aspectos importantes referentes à aprendizagem de competências e relacionados ao escopo do presente estudo. Na mesma direção dos outros autores nacionais mencionados anteriormente, parte do pressuposto de que a competência representa a combinação e mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes na ação, em consonância ao pensamento de Le Boterf. Mas assinala que a compreensão do desenvolvimento de competências não pode ficar restrita à esfera profissional, pois as ações das pessoas e as oportunidades de mobilização das capacidades ocorrem nos diferentes contextos dos quais faz parte. Como Sandberg (2000) explica, a forma particular com que a pessoa concebe o trabalho delimita certos atributos como essenciais e os organiza numa estrutura distinta de competência no trabalho. Enquanto resultado das experiências e vivências, a competência é fruto de um processo contínuo de aprendizagem, verificado por mecanismos formais e informais, no trabalho e fora dele, sobre o qual o indivíduo é responsável.

Bitencourt (2001), assim como outros autores, estende o conceito de competência individual à competência gerencial. Semelhantemente, Ruas (2001; 2003; 2005) em sua categorização para os diferentes tipos de competências, descritos no Quadro 1, situa as competências gerenciais e individuais na instância “Pessoas”.

Não obstante, entende-se que as competências gerenciais devem evidenciar o caráter estratégico da atuação do gestor para o negócio. De acordo com Ruas (2003, p.8), representam a possibilidade de “colocar as propostas e projetos em ação”. Possibilitam, ainda, o afloramento das competências nos demais níveis (individuais - da equipe; funcionais - da sua área e organizacionais), na medida em que sua atuação tem como finalidade mobilizar as pessoas para alcance de resultados, atendendo às necessidades e expectativas dos clientes, às demandas de customização dos produtos e serviços, estimulando o crescimento das pessoas e otimizando recursos. Correspondem ao nível mais explorado em termos de estudo na literatura, sem que haja, no entanto, consenso na definição entre os autores que abordam o tema.

O conceito de competências gerenciais assumido para o escopo deste trabalho preserva o significado fundamental que Ruas (2005) reforça em seus trabalhos: a competência é a mobilização de capacidades na ação. Avalia também como importante o destaque dado por Bitencourt (2001, p. 30) ao caráter processual da competência, “um processo contínuo de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes”. Assim, com base nos dois autores, considera-se competência gerencial como o conjunto de capacidades construído

e desenvolvido pelo gerente e que, articulados e mobilizados em função das diferentes situações, necessidades ou desafios, possibilitam o alcance das estratégias empresariais.

3.2 Modelos de competências gerenciais

Os estudos na área têm demonstrado que é comum, nas organizações, a necessidade de identificar as competências que efetivamente possibilitem aos gerentes o desempenho superior e resultados efetivos em seus respectivos contextos. Para tanto, constroem-se estruturas ou modelos demonstrativos das competências requeridas, com as definições e inter-relacionamentos entre elas e com o negócio (GARAVAN; MCGUIRE, 2001).

De acordo com Ruth (2006) destacam-se, na literatura, três principais abordagens para os modelos de competências gerenciais: comportamental, de padrões e situacional.

A abordagem comportamental pode ser representada por McLagan (1996) em cujo entendimento os modelos de competência são ferramentas que descrevem os requisitos para desempenhar um trabalho ou profissão. Mais do que descrições de cargos ou listas de habilidades, os modelos, na prática, são usados como critérios para definição de currículos de treinamento, seleção e avaliação/gestão de desempenho, atividades de *coaching*, aconselhamento e *mentoring*, desenvolvimento de carreiras e planejamento de sucessão.

No entendimento de Garavan e McGuire (2001) os modelos comportamentais de competências, alinhados à orientação da escola americana, buscam identificar a combinação ideal de conhecimentos, habilidades, atitudes e experiências que possibilita a manifestação de um alto desempenho por um gerente de forma a agregar valor à organização.

Outros modelos têm focado a entrega de resultados pré-determinados, baseados na abordagem funcional de competências. O chamado modelo de padrões pode ser encontrado na ação do *Management Charter Initiative* (MCI) do Reino Unido, que estabelece as expectativas de desempenho competente pelos gerentes a partir da definição de um conjunto de padrões e qualificações nas áreas de atividades (GARAVAN; MCGUIRE, 2001).

A abordagem situacional dos modelos de competência engloba fatores que podem interferir na manifestação das demais competências requeridas. Reflete a influência das variações culturais das organizações e das características dos contextos de negócios. Corresponde a uma dimensão estratégica, definindo os níveis de agregação de valor.

As tipologias comportamentais são criticadas por serem constituídas por repertórios fixos de respostas às diferentes situações, sem levar em consideração a dinâmica do contexto de negócios (RUTH, 2006). Nas estruturas baseadas em padrões mínimos de aceitação de desempenho a visão das tarefas é fragmentada e não refletem as suas inter-relações (GARAVAN; MCGUIRE, 2001). Por isso, de acordo com Cheng, Dainty e Moore (2003), os modelos devem ser vistos em uma perspectiva complementar, compondo estruturas mais abrangentes que levam em consideração as necessidades e a cultura da organização para fazer frente à mutabilidade do ambiente de negócios.

São vários os modelos encontrados na literatura sobre competências, buscando explicitar a compreensão da competência gerencial. Há autores que propõem modelos voltados especificamente ao desenvolvimento das competências de liderança, como **Klemp Jr** (1999), cujo modelo reúne as práticas e atributos pessoais mais desejáveis por empresas mundiais de grande porte no que denomina de meta-competência. Estabelece dois conjuntos de meta-competências. O primeiro deles compreende atributos que se referem a conhecimentos, técnicas e outras características que as pessoas trazem para a função e que lhes permite o exercício da liderança: QI, inteligência emocional, conhecimento (técnico e do negócio), crescimento, ego saudável. O segundo é constituído por meta-competências ligadas a práticas relativas ao que os gerentes fazem para obter resultados no seu trabalho: dizer (dar a direção), vender (influenciar pessoas), iniciar (fazer com que as coisas aconteçam), relacionar-se. As meta-competências possibilitam a uma pessoa avaliar as próprias possibilidades de desempenho, suas carências e pontos fortes, suas chances de sucesso e necessidades de aprendizagem; permitem julgar a disponibilidade e pertinência do uso de determinados conhecimentos ou habilidades nas variadas situações da prática gerencial.

O modelo de **Zarifian** (2001) denota a preocupação em relacionar as competências das pessoas [gerentes] com o negócio. De acordo com ele, a empresa estabelece sua estratégia e para implementá-la define as competências necessárias que serão desenvolvidas em um processo de aprendizagem permanente. O modelo não define prioridades entre as competências, mas subentende o inter-relacionamento entre elas:

- ❖ Competências sobre processos: conhecimentos do processo de trabalho.
- ❖ Competências técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado, integrando as expectativas fixadas pela organização para a ação técnica.
- ❖ Competências sobre a organização: saber organizar os fluxos do trabalho, propondo correções quando necessário.

- ❖ Competências de serviço: identificar os impactos que ações profissionais referentes a produtos e serviços têm sobre consumidor final.
- ❖ Competências sociais: “saber ser”, correspondendo a atitudes relativas à autonomia, responsabilidade e comunicação.

Fleury e Fleury (2001b), em linha semelhante à de Zarifian, buscam demonstrar a vinculação das competências organizacionais às individuais, organizando-as em três blocos:

- ❖ Competências do negócio: relativas ao conhecimento dos objetivos da organização e seu ambiente interno e externo, isto é, de sua relação com fornecedores, concorrentes, comunidade, clientes, colaboradores, acionistas, entre outras forças do mercado.
- ❖ Competências técnico-profissionais: que compreendem o conhecimento específico para o exercício da atividade na empresa.
- ❖ Competências sociais: necessárias para interação entre as pessoas, tais como, capacidade de expressão das idéias, de discutir, estimular e influenciar positivamente as pessoas para os objetivos da organização e trabalho em equipe.

Observa-se que os modelos de Zarifian (2001) e de Fleury e Fleury (2001b) não foram voltados especificamente ao desenvolvimento de competências gerenciais, mas entende-se que o significado que lhes atribuíram adere às características da função gerencial.

Winterton, Delamare-Le Deist e Stringfellow, (2005) integram em sua tipologia as categorias de competências fundamentais e de meta-competências, duas noções diferenciadas em relação aos modelos citados anteriormente e de aplicação abrangente:

- ❖ Competências fundamentais (*key competences*): aplicáveis em qualquer contexto, em diferentes situações institucionais, ocupações e tarefas. Incluem competências básicas como habilidades na utilização de tecnologia da informação, habilidades de comunicação, incluindo escrita e oral, competências de julgamento e pensamento crítico.
- ❖ Meta-competências: relacionadas à aplicação de habilidades e conhecimento em várias situações e aquisição de competências. São exemplos de meta-competência a habilidade de planejamento, iniciativa, monitoramento e avaliação dos próprios processos cognitivos; experiência e conhecimento em tarefas de diferentes graus de dificuldades; resolução de problemas. São especialmente relacionadas com processos de aprendizagem e reflexão, críticos para desenvolver novos modelos mentais, o “aprender a aprender”.

Afora a reflexão acerca da associação entre os tipos de competência e as formas de aprendizagem pelos quais podem ser incorporados, os modelos de competências cumprem

duas finalidades principais, de acordo com Godoy *et al.* (2006): identificar as necessidades atuais de aprendizagem e assegurar o que será necessário desenvolver para a sustentabilidade do negócio. A identificação de lacunas de competências pode indicar áreas em que é preciso investir para proteger ou aumentar a condição competitiva da empresa, atualizando-as frente às configurações do contexto pelo fortalecimento ou identificação de necessidades de revisões e, com isso, assegurar a base de tomada de decisão estratégica. A compreensão e distinção das competências da empresa pelos modelos facilitam seu alinhamento em relação às competências mais importantes e a coerência nas decisões voltadas ao seu desenvolvimento e fortalecimento.

Entre as diversas tipologias encontradas nos estudos nacionais e internacionais sobre as competências, identificou-se o modelo de Cheetham e Chivers (1998), como uma proposta diferenciada de combinação dos diferentes tipos de competências num todo coerente e significativo. O modelo não prevê o exame de competências gerenciais, especificamente, mas como foi construído para subsidiar a análise de competências de profissionais de diferentes formações, acredita-se em sua compatibilidade com os propósitos deste trabalho no que concerne à compreensão do processo de aprendizagem de gestores de diferentes formações profissionais, sendo por isso tratado no escopo deste item.

3.2.1. O modelo de competências de Cheetham e Chivers

Cheetham e Chivers (1996) conduziram estudos, desde 1994, investigando como profissionais da Grã-Bretanha, de diferentes áreas das ciências, aprendem e mantêm suas competências profissionais. Os objetivos da pesquisa abrangeram: aspectos relativos à natureza da prática profissional; a natureza das profissões modernas; como as pessoas identificam a competência profissional nas outras; como as pessoas adquirem suas competências profissionais.

Diante da grande diversidade conceitual e abordagens de competências não julgadas por eles como suficientemente abrangentes, reuniram um conjunto de elementos considerados necessários para abordar todos os aspectos compreendidos no exercício profissional e construíram um modelo de competências para ser utilizado como base para uma investigação que envolveu 80 pessoas de 20 profissões diferentes.

De acordo com Cheetham e Chivers (1996) as visões existentes, isoladamente, não forneciam a base para a explicação do significado de competência com a abrangência requerida. Por isso, integraram em seu modelo várias concepções de educação e desenvolvimento profissional, sendo as principais: abordagem técnico-racional, abordagem profissional reflexiva, abordagem de competência funcional, abordagem de competência pessoal, abordagens de ética, meta-competência e trans-competências.

A **abordagem** técnico-racional considera que o profissional atua com base nos conhecimentos especializados ou técnicos, adquiridos pela educação formal. A fundamentação para a prática profissional está em sólidos conhecimentos teóricos, do que decorrerá conseqüentemente a competência prática. Concede pouca ênfase às habilidades práticas, à aprendizagem baseada na experiência ou aquela obtida após a formação, assim como não considera a aprendizagem informal no processo de desenvolvimento.

A **abordagem profissional reflexiva** de Schön, como mencionado por Cheetham e Chivers (1996) tem como foco o conhecimento tácito, sua aplicação e a reflexão como uma ferramenta fundamental de desenvolvimento profissional e prática. Substitui a visão tradicional de que os profissionais resolvem problemas usando o conhecimento técnico especializado e adquirido pela aprendizagem formal. De acordo com Schön (1983), os profissionais aprendem primordialmente pela reflexão: “*knowing-in-action*” (reflexão em ação ou durante a atividade) e “*knowing-about-action*” (reflexão sobre a ação ou após a atividade). A reflexão, no entendimento dos autores, exerce o papel de competência básica para todos os profissionais, primordial na aquisição de outras competências profissionais.

A **abordagem funcional** refere-se ao modelo de competência baseado nos padrões profissionais definidos pelo governo da Grã-Bretanha para todos os tipos de ocupações, inclusive as gerenciais, que são usados no sistema de Qualificações Vocacionais Nacionais (NVQs). Por ele são fixados os padrões mínimos de desempenho nas ocupações pelos profissionais. Competência nessa visão é identificada nos resultados do trabalho e seu foco está nas tarefas a serem executadas, no desenvolvimento de habilidades genéricas fundamentais e habilidades específicas do trabalho.

A **abordagem comportamental** atribui significado à competência a partir de atributos pessoais requeridos para um desempenho efetivo, tais como: autoconfiança, controle emocional, habilidades interpessoais. É uma abordagem complementar à funcional, desenvolvida a partir dos trabalhos de pesquisadores americanos como Boyatzis, Klemp e Schroder, que desenvolveram modelos contendo a combinação ideal de competências que assegurariam a realização do trabalho num patamar diferenciado.

Outras dimensões foram identificadas como integrantes da competência profissional. Entre elas estão **ética e valores**, apontados como importantes componentes. Embora poucos modelos concedam atenção a esses fatores, vários autores defendem sua contribuição na competência profissional. É o caso de Eraut *et al.* (1994, apud Cheetham ; Chivers, 1996) que identificaram quatro níveis de valores que fundamentam as questões éticas encontradas no trabalho, respaldando as decisões sobre cursos de ação apropriados, na resolução de conflitos e ao se deparar com o comportamento anti-ético de outros:

- ❖ Valores legais (operar dentro da lei e de outros sistemas obrigatórios);
- ❖ Valores profissionais (relações com os clientes e outros profissionais);
- ❖ Valores organizacionais (relações com colegas, pessoal, clientes e público geral);
- ❖ Valores pessoais (convicções individuais e comportamentos).

As **meta-competências** constituem-se em outros dos componentes da competência profissional incorporados por Cheetham e Chevers (1996) na elaboração de seu modelo. Permitem aos indivíduos analisar e desenvolver competências que já possuem. São exemplos: capacidade analítica, criatividade e habilidade de aprendizagem equilibrada (aprender a aprender). Na mesma posição colocam-se as **trans-competências** que perpassam outras competências (possibilitam sua expressão) por serem genéricas e comuns a todas as ocupações, tais como a comunicação e agilidade mental. Correspondem a um tipo de competência que se integra a outras, mediando sua expressão, incrementando-as, podendo ser determinantes no seu desenvolvimento ou aprendizagem ou até mesmo pré-requisitos ao desenvolvimento de competências mais específicas ao papel.

O modelo de Cheetham e Chivers, apresentado em 1996 e revisto em 1998, reúne os componentes oriundos das várias abordagens relatadas, como pode ser observado na Figura 3.

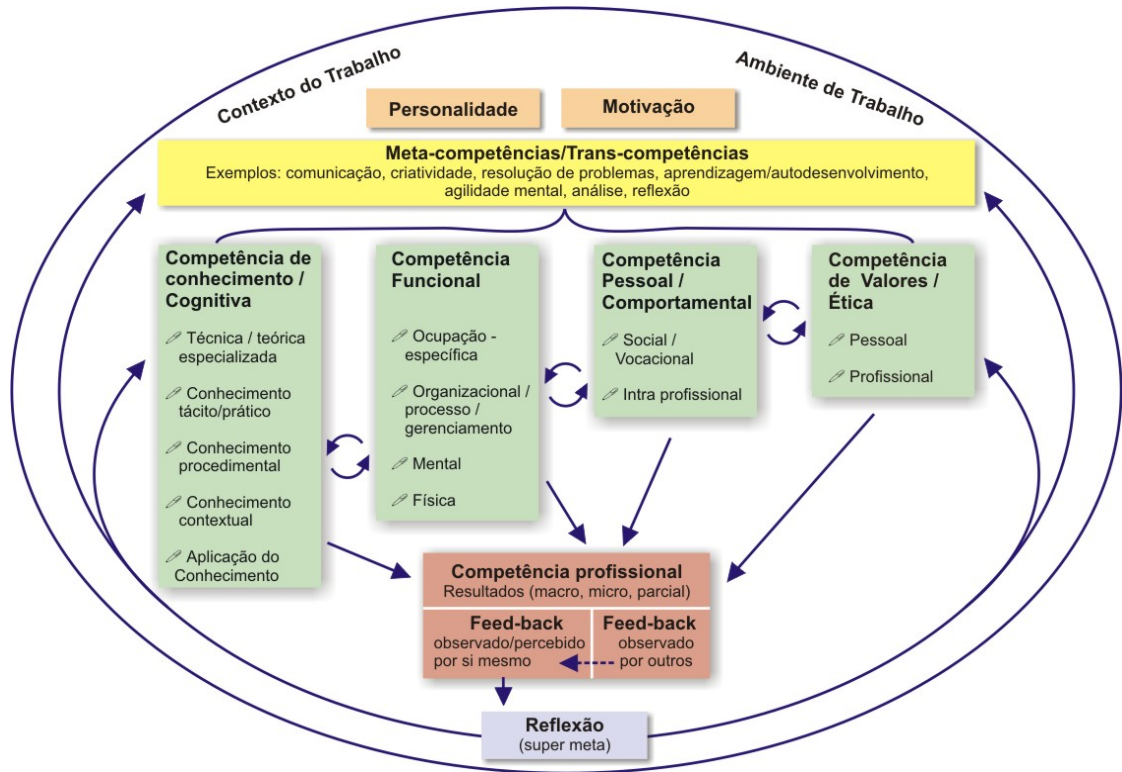


Figura 3 - Modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers
Fonte: Adaptado e traduzido pela autora a partir de Cheetham e Chivers (1998, p. 275)

Abrangente, o modelo compõe-se de quatro componentes centrais de competência profissional, conforme Figura 4: competência de conhecimento ou cognitiva; competência funcional; competência pessoal ou comportamental; competência de valores/ ética .



Figura 4 - Componentes centrais de competência profissional do modelo revisado de Cheetham e Chivers
Fonte: Elaborado pela autora com base em Cheetham e Chivers (1998, p. 275).

Usualmente são mencionadas na literatura de forma isolada ou com ênfases variadas, mas o modelo confere importância equilibrada às competências comportamentais (a habilidade para adotar comportamento apropriado, observável em situações relacionadas ao trabalho) e às competências funcionais (a execução efetiva de uma gama de tarefas para produzir resultados específicos). Apresenta as competências relativas ao conhecimento técnico-profissional, como representação metafórica da “massa” necessária para o exercício de uma profissão. Justapõe a competência relativa à ética e valores nos planos pessoal e profissional (a posse de valores pessoais e profissionais apropriados e a habilidade para fazer

julgamentos em situações relacionadas ao trabalho), concedendo ao modelo uma perspectiva holística.

Cada componente, por sua vez, é composto de subcomponentes, como visualizado na Figura 5:

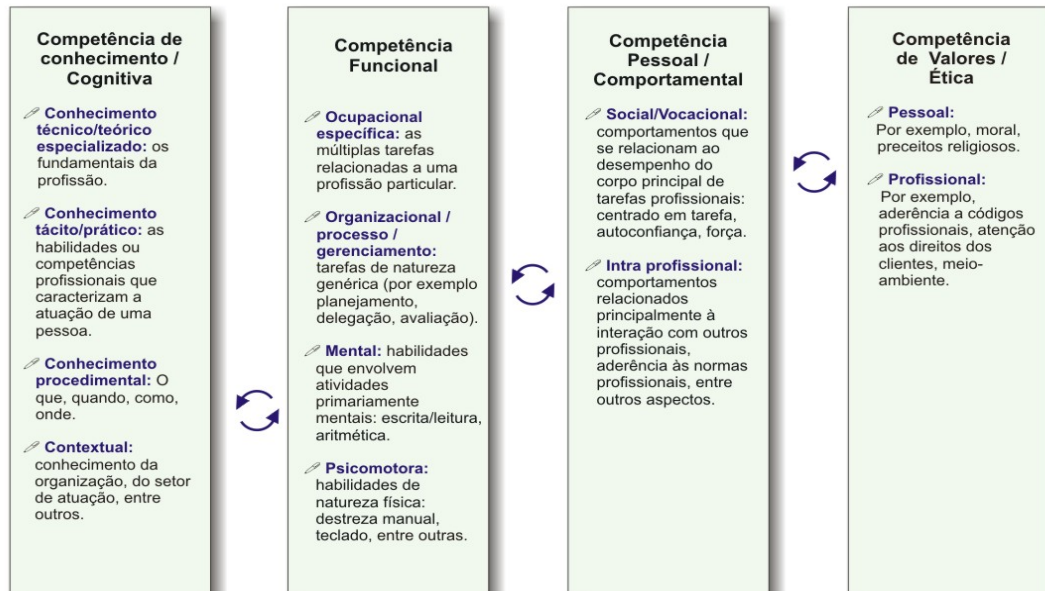


Figura 5 - Subcomponentes de competência profissional do modelo revisado de Cheetham e Chivers
 Fonte: Elaborado pela autora com base em Cheetham e Chivers (1998, p. 270).

Envolvendo os quatro componentes centrais estão várias "meta-competências" e "trans-competências": comunicação, autodesenvolvimento, criatividade, análise de resolução de problema (Figura 6). Como discutido anteriormente, as meta-competências influenciam o monitoramento e desenvolvimento de outras competências (por exemplo, autodesenvolvimento) e as trans-competências são capazes de incrementar ou mediar competência em qualquer ou todas as categorias de componente (por exemplo, criatividade).



Figura 6 - Meta-competências e trans-competências do modelo revisado de Cheetham e Chivers
 Fonte: Elaborado pela autora com base em Cheetham e Chivers (1998, p.270)

Conforme destacado na Figura 7, o modelo contempla as influências que o contexto de trabalho e o ambiente de trabalho podem exercer sobre a competência profissional, devendo o trabalhador conhecê-los enquanto situações específicas, condições físicas, culturais e sociais que o cercam e sob as quais deve operar. Tais fatores interferem em todos os tipos de competência: qualquer alteração modifica a expressão da competência. Este componente do modelo reflete a necessidade de adequação da expressão de competências ao contexto e em situações determinadas de trabalho, presente também na definição de Le Boterf, Zarifian e Ruas, mencionadas no item relativo às competências individuais.

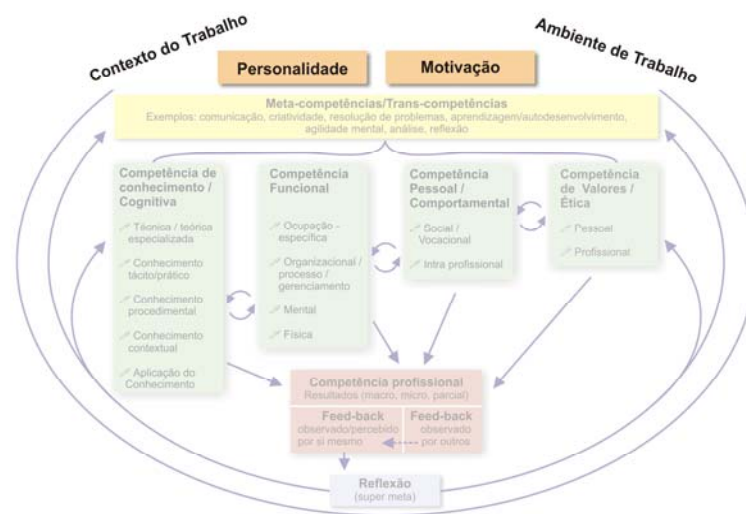


Figura 7 – Destaque ao modelo revisado de competência profissional de Cheetham e Chivers
Fonte: Adaptado e traduzido pela autora a partir de Cheetham e Chivers (1998, p. 275)

Da mesma forma, o modelo reconhece que personalidade e motivação podem ter impacto na expressão da competência profissional. A personalidade pode interferir em qualquer aspecto de competência e, em alguns casos, limitar o potencial. Características diferentes de personalidade podem ajudar ou impedir o desempenho de determinados papéis profissionais. Porém, profissionais podem desenvolver modos de fazer coisas adequadas a sua personalidade. Já a motivação pode afetar tanto o desempenho do papel profissional, como a disposição para desenvolver ou melhorar competências.

A reflexão se constitui no que os autores denominaram “super-meta-competência”, pois permite às pessoas superar, analisar, modificar e desenvolver outras competências. Ao mesmo tempo, a reflexão desempenha um papel desencadeador de outras competências, funcionando como um tipo de “abre-alas”. Considera que as meta-competências e trans-competências, juntamente com os quatro componentes centrais (competências cognitivas,

funcional, pessoal, ética e de valores) e seus respectivos constituintes interagem para produzir resultados de vários tipos:

- ❖ Macro resultados: os resultados abrangentes e globais da atividade profissional.
- ❖ Micro resultados: os resultados de atividades mais específicas.
- ❖ Parciais: o resultado de atividades completadas parcialmente.

Foram considerados todos os tipos de resultados, capazes de serem observados ou percebidos pelo próprio indivíduo e por intermédio de outros. A autopercepção da competência foi considerada como sendo alimentada por *feedback* de outras pessoas.

A autopercepção de resultados, pelo modelo, desencadeia a reflexão relativa a qualquer aspecto do papel profissional: sobre os componentes centrais ou qualquer de suas competências subcomponentes, ou sobre as meta-competências, ou até mesmo sobre a competência profissional global. De acordo com Cheetham e Chivers (2005), além de refletir sobre a ação depois de sua ocorrência, os profissionais também podem refletir durante a atividade ("reflexão-em-ação"). Este aspecto é acomodado no modelo pelo conceito de "resultados parciais". No entanto, a reflexão pode ocorrer antes de um evento e isto poderia desencadear o modelo até (ou antes de) o ponto de reflexão.

A reflexão (sobre ação passada ou em andamento) pode conduzir a algumas espécies de modificações do comportamento desejáveis para a melhoria da competência profissional. Então, os resultados da reflexão são apresentados no modelo como alimentadores dos "core-componentes", de seus vários subcomponentes e das meta-competências.

O modelo reconhece ser provável que, na realidade, os quatro componentes centrais estejam fortemente relacionados. Por exemplo, para colocar em ação uma dada competência funcional, certas competências pessoais podem ser necessárias. Igualmente, foi aceita a probabilidade de haver inter-relacionamento entre as diferentes competências constituintes de um mesmo componente central.

3.2.2 A contribuição do modelo de competências profissionais de Cheetham e Chivers na compreensão das competências gerenciais no escopo da presente pesquisa

Como ressaltado anteriormente, embora tenha sido concebido para nortear o processo de investigação de competências profissionais, e não especificamente as gerenciais, o modelo de Cheetham e Chevers (1998) foi tomado como um dos norteadores na identificação das

competências gerenciais e seu respectivo processo de aprendizagem entre pessoas de diferentes formações profissionais no presente estudo.

Acredita-se que a classificação das competências centrais do modelo é extensiva ao exercício do gerenciamento, pois, como foi descrito na parte inicial deste trabalho a efetividade gerencial se verifica nas dimensões organizacional, autogestão (do próprio gerente) e social/ comportamental. Na dimensão organizacional situam-se as questões relacionadas à alavancagem de negócios que exigem as competências relativas a conhecimentos, do modelo de Cheetham e Chivers (1998).

Dentre os subcomponentes da competência de conhecimento / cognitiva, entendeu-se que aqueles referentes ao conhecimento técnico- teórico especializado, bem como o tácito/ prático deveria fazer parte da estrutura de competências gerenciais pesquisadas. Embora se encontre na literatura sobre administração posições que não advogam a necessidade de compatibilidade da área de formação do gerente com a da área que gerencia, entende-se que este tipo de conhecimento influencia as concepções do indivíduo sobre o mundo, as organizações, o negócio e o ser humano, independentemente de quanto a bagagem teórica e prática específica da profissão seja aplicado diretamente ao desempenho gerencial. Já o conhecimento contextual tem relação direta com o sucesso da atividade gerencial, pois não se pode entender a efetividade das ações de unidade organizacional descolada dos conhecimentos acerca da realidade interna e externa onde se inserem: cultura, ramo do negócio, setor, mercado, aspectos políticos, econômicos e sociais que afetam a organização. São eles que determinam o alcance da visão, a amplitude das estratégias de negócio, a adequação das ações às necessidades dos clientes. Da categorização de competências de conhecimentos de Cheetham e Chevers (1998) não foi concedida ênfase na presente pesquisa ao subcomponente “conhecimento procedimental”, relativo ao exercício da profissão em si (o que, como, quando, onde) por se acreditar apenas aplicável em situações onde é exigida a compatibilização da formação específica para o gerenciamento da Unidade do ponto de vista legal ou pela própria organização

A dimensão organizacional da atuação gerencial também se consolida por meio das competências funcionais do modelo em análise em uma série de ações, tais como definição de estratégias, processos de gestão, transformação organizacional e transferência de tecnologia. No componente da competência funcional “organizacional/ processo/ gerenciamento do modelo de Cheetham e Chivers (1998) está a essência da gestão, pois ela possibilita a realização de planejamento de atividades, alocação de recursos, análise de custos, tomadas de decisão. Acredita-se que o componente “ocupacional específico” também deva fazer parte de

uma estrutura de análise de competências gerenciais, embora seu papel seja o de conferir sustentação à tomada de decisão gerencial: o gerente não precisa necessariamente saber fazer, mas deve conhecer, minimamente, os procedimentos profissionais envolvidos no negócio que gerencia. Não se viu relação direta da atuação gerencial, no entanto, com os subcomponentes da competência: “mental” e “psicomotora” e por isso, não foram pesquisados neste trabalho.

Em outra dimensão do seu papel, pessoal / comportamental, o gerente deve exibir competências que lhe permitam a otimização de pontos fortes e minimização dos pontos vulneráveis, estilos de trabalho produtivos e posturas positivas. São competências que podem promover a compreensão e o desenvolvimento do gerente na relação consigo mesmo, com seus liderados, com outros gerentes, com fornecedores e outros integrantes da cadeia de valor do seu negócio (motivações, atributos, traços pessoais, estilos, valores pessoais, conhecimentos, poder, autoconhecimento, habilidades interpessoais). Neste caso, percebeu-se total aderência deste estudo à concepção do modelo de Cheetham e Chivers (1998) em seus componentes “social/vocacional” e “intra-profissional”.

Na dimensão social do papel gerencial, inserem-se as competências éticas do modelo, sob a ótica pessoal e profissional, fundamentais nas práticas dos gestores no referente à promoção de sociedades mais justas. Incluem-se aqui temas como cultura e liderança, liderança política, liderança no terceiro setor, entre outros, visando ao equilíbrio entre a criação de benefícios para os *stakeholders* e a sociedade. Alinham-se à realidade da pesquisa pela missão da empresa em que trabalham os sujeitos deste estudo e sua vocação social natural também vinculada ao meio ambiente.

De todos os componentes reunidos por Cheetham e Chivers (1998), ressalta-se a singularidade da inclusão no modelo de meta e trans-competências e de competências éticas, que conferem o diferencial em relação a outros e possui valor especial para o exercício da função gerencial. A volatilidade do ambiente de negócios e a diversidade de desafios requerem do gerente atualização e desenvolvimento constante de competências, o que pode ser garantido por meta ou trans-competências, tais como, criatividade, análise e solução de problemas e reflexão.

Já as competências éticas estão presentes nas discussões dos negócios e na sociedade, em geral. Seja pelo crescente volume de literatura dedicado ao tema, seja pela grande preocupação das organizações e da mídia, faz parte da agenda a discussão de temas como, por exemplo, assédio sexual no trabalho, discriminação por raça, gênero ou opção ideológica, relações organização-comunidade e controle de corrupção. Nesse cenário, a figura do gerente

é central, porquanto se constitui no principal ator organizacional diretamente responsável pelas ações realizadas nas empresas e, sobretudo por sua capacidade de imprimir ao ambiente organizacional novo posicionamento ético. São demandas ambíguas e contraditórias, requerendo discernimento para conciliar elementos de difícil congruência entre si, como competitividade e trabalho em grupo, entendimento do lado humano do trabalho e cortes de pessoal, dedicação à organização e projeção de carreira em torno de seus interesses e motivações particulares.

Cabe ressaltar que os componentes do modelo “contexto e ambiente do trabalho” foram considerados na pesquisa, pois são elementos que também interferem no desenvolvimento das competências gerenciais, contribuindo para seu afloramento ou retraimento, dependendo de cada indivíduo. Para efeito deste trabalho, considerar-se-á como contexto a definição de Cheetham e Chivers (1998, p.273): “situação de trabalho específica em que o profissional deve atuar”. Estão incluídas no contexto condições como tamanho da empresa, exigências de maior agilidade na tomada de decisão ou concessão de espaço/tempo para maior reflexão e análise de alternativas, área de especialidade e tipo de atividade (fazer cálculos ou falar em público).

Ainda de acordo com Cheetham e Chivers (1998, p.273), ambiente de trabalho é definido como: “condições físicas, culturais e sociais que circundam o indivíduo no trabalho”. Tais condições podem afetar a competência, tais como, atuar em uma esfera mais restrita e atuar numa grande companhia (afeta concentração e produtividade, mas amplia possibilidade de intercâmbio com outras pessoas). A cultura pode valorizar ou não determinados estilos gerenciais. O ambiente social pode afetar o desempenho, por exemplo, em função de mudanças nas relações interpessoais ocasionadas pela chegada de novas pessoas na equipe ou de um novo superior. A idéia de contexto (mais restrita) está diretamente relacionada ao indivíduo, no seu entorno próximo, onde atua; o ambiente é o entorno mais amplo que afeta o trabalho do indivíduo, além de onde atua diretamente. No entanto, é possível encontrar na literatura e mesmo na linguagem cotidiana o emprego dos conceitos de forma indiferenciada.

Para efeito da pesquisa, não foi relegada a importância dos componentes: personalidade, motivação e reflexão, do modelo de Cheetham e Chivers (1998), porém não se teve a pretensão de investigar diretamente a influência de tais fatores, embora atributos pessoais de competência tenham sido identificados na pesquisa e consignados no escopo das competências classificadas pelos referidos autores como comportamentais.

Tem sido tendência a utilização de modelos como mecanismo na identificação de competências, assim como para orientar o processo de desenvolvimento de pessoas e dos

gerentes, especificamente. O modelo de Cheetham e Chivers (1998) parece se constituir em possibilidade promissora nesse sentido.

Convém assinalar que os modelos representam um arcabouço teórico pelo qual se concebe a inter-relação e dinamismo entre seus componentes para a demonstração do “ser” competente e que pode ser valioso na compreensão do processo de aprendizagem das competências gerenciais.

Como Ruas (2001) assinala, o desenvolvimento de competências é decorrente da aprendizagem que envolve não só a assimilação de conhecimentos, mas também a integração de habilidades e a adoção de atitudes relevantes para um contexto organizacional determinado ou para a obtenção de alto desempenho no trabalho, numa perspectiva de mobilização desses recursos sob condições específicas representadas pelo ambiente e contexto organizacional.

Na próxima etapa deste estudo, aborda-se mais detalhadamente o tema aprendizagem na perspectiva individual visando fundamentar o exame da aprendizagem de competências gerenciais.

4 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL

Esta seção examina a noção de aprendizagem individual, focalizada em adultos, com a finalidade de construir a fundamentação teórica para o exame da aprendizagem das competências gerenciais, particularmente sob a perspectiva das experiências e em contextos formais e informais.

4.1 Definindo aprendizagem individual

O tema aprendizagem vem merecendo destaque nos estudos acadêmicos e nas organizações, de forma geral. Os ambientes empresariais de alta instabilidade requerem profissionais que mobilizem com efetividade seus recursos de competência no desempenho de seu trabalho para discussão de idéias, problemas e soluções, incremento de processos de trabalho e criação de novos produtos ou estratégias. Há necessidade de pessoas que aprendam e saibam aprender (EASTERBY-SMITH ; ARAUJO, 2001).

Com isso, nas últimas décadas, o tema vem sendo estudado também no campo da administração enquanto processo individual, grupal e organizacional. A abordagem deste trabalho ficará restrita à perspectiva individual, reconhecendo-se, no entanto, a dificuldade de isolar os processos de aprendizagem nas organizações. Conforme explica Antonello (2005), a aprendizagem organizacional ocorre apenas a partir da aprendizagem das pessoas, ao compartilhar seus conhecimentos umas com as outras. Desse modo, as pessoas como agentes de aprendizagem na organização, detectam e analisam erros, falhas ou diagnosticam problemas ou oportunidades de melhoria, revêem seus modelos mentais ou as lentes pelas quais a situação é usualmente abordada, modificando a compreensão sobre ela e a forma de resolvê-la para alcançar os resultados esperados. Na interação com outras pessoas, na prática do trabalho, compartilham seus conhecimentos e experiências, os quais são incorporados na organização quando houver consenso a respeito das cognições compartilhadas.

Na literatura da Psicologia sobre aprendizagem no enfoque individual, o conceito está relacionado à idéia de “mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo, não

resultantes unicamente da maturação, mas de sua interação com o contexto” (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004, p. 238).

A aprendizagem se inicia no nascimento e se estende ao longo da vida. Trata-se de um fenômeno intrínseco ao ser humano e que pressupõe interação com o ambiente, considerando os vários papéis desempenhados na vida: na família, na escola, no trabalho e nos grupos de amizade e de convivência, em geral. A interação pessoa-ambiente se configura em diferentes contextos, cada qual circunscrevendo a pessoa (características, experiências e forma particular de atuar) às propriedades temporais da realidade (sócio-político-cultural-econômica). A aprendizagem é o elo que possibilita ao indivíduo apreender os conhecimentos do meio, transformá-los e rever a si mesmo, pelo enriquecimento de experiências, em processo permanente. Está presente em todos os setores da vida das pessoas, possibilitando evolução contínua pela revisão dos sucessos e fracassos e pela descoberta de novas formas de atuação no mundo. É ela que confere significado às experiências como base para as ações futuras. O presente estudo se ocupa da aprendizagem relacionada ao trabalho gerencial nas organizações, considerando as influências dos processos de formação profissional vivenciados anteriormente (curso de graduação e experiências profissionais na área) e durante o exercício das atividades que compõem a posição de gerenciamento.

Aprender significa necessariamente enfrentar uma situação nova ou encará-la de outra maneira para atuar diferenciadamente. Significa que, na trajetória da interação da pessoa com o ambiente, sob circunstâncias específicas, surge uma necessidade, problema a ser resolvido, ou um desafio que a impele a se comportar ou agir diferentemente do usual. Significa, sobretudo, operar mudanças, sair da chamada “zona de conforto” e ajustar-se à nova situação, lidando com as ambigüidades e contradições até encontrar nova estrutura de suporte às ações, ou identidade. Esta é uma situação tipicamente enfrentada por uma pessoa ao assumir novo papel, como o gerencial, em uma organização. Exige disposição, determinação e condições emocionais para enfrentar situações não usuais no papel técnico anterior, como por exemplo, questionar os modos vigentes do trabalho da equipe, ou precisar lidar com situações de exposição na organização e fora dela com possíveis contraposições ou rejeições de idéias e até mesmo situações de fracassos nos resultados.

Kim (1993) considera que a aprendizagem compreende a noção de aquisição de habilidades - *know-how* - que permitem as realizações, propriamente ditas, e a noção de aquisição de conhecimentos - *know-why* - que possibilitam a compreensão conceitual da experiência. Nessa visão, o aprendizado ocorre em dois níveis, o operacional que permite as mudanças na forma como se efetua o trabalho, e o conceitual que permite compreender o

porquê de se fazer o trabalho. O primeiro produz novas rotinas em substituição às existentes e o segundo leva a mudanças estruturais, possibilitando novas visões da realidade. Tal ciclo (demonstrado na Figura 8) se efetiva a partir da experiência, da observação e da capacidade que o indivíduo tem de refletir e avaliar a situação, gerando novas estruturas de interpretação da realidade.

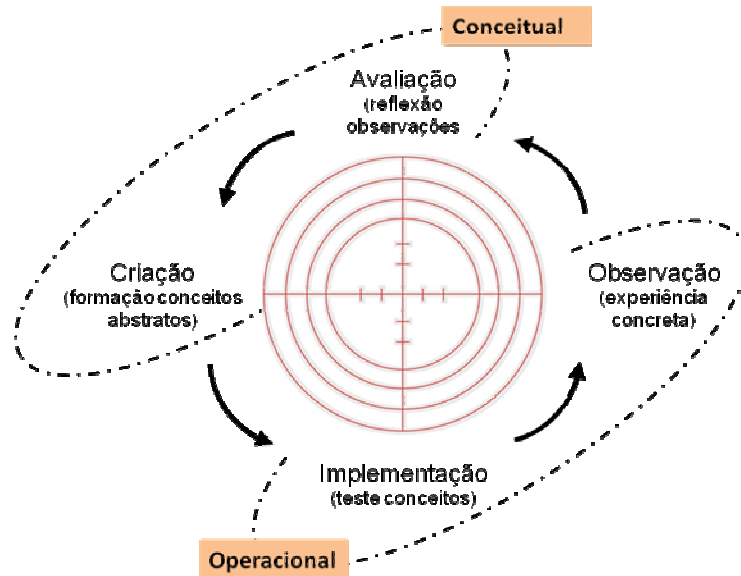


Figura 8- Ciclo de aprendizagem individual de Kim

Fonte: - Adaptado e traduzido pela autora a partir de Kim (1993, p. 39)

Kim (1993) delinea a aprendizagem de uma pessoa a partir de situações concretas vividas. Com base na observação do que nelas ocorre, avalia a experiência, consciente ou inconscientemente, e constrói o conceito abstrato que fornece respostas adequadas à avaliação, embasando sua compreensão a respeito. Desenvolve então, uma estrutura de ação para se atingir determinado objetivo. Se comprovada sua eficácia, torna-se rotina, repetida sempre que necessária ou sempre que se alinhar ao seu modelo mental. O modelo mental refere-se as imagens internas pessoais sobre como as coisas operam no mundo e influenciam sua visão e, conseqüentemente, suas ações. Não necessariamente correspondem à realidade e funcionam como códigos ou chaves de um sistema que condicionam o que se vê, retém, usa e o que se apaga da memória em relação às experiências. Na etapa operacional da aprendizagem ocorrem mudanças apenas nos procedimentos, na forma de se fazer um trabalho. Necessidades, desafios ou motivações podem conduzir à revisão da estrutura usual de “leitura da realidade” e possibilitar o desenvolvimento de outra, o que corresponde à etapa conceitual de aprendizagem do modelo, em que ocorre o questionamento das ações rotineiras, das concepções existentes e conduz a novas estruturas no modelo mental.

O ciclo de Kim(1993) é valioso na compreensão da aprendizagem das competências gerenciais quando se considera que competência, na concepção de Zarifian (2001), envolve a ideia de evento, situações do mundo do trabalho com características diferenciadas entre si e que exigem intervenções igualmente distintas. Entende-se que pela aprendizagem operacional perpetuam-se modelos ou padrões que servem às rotinas envolvidas nas atividades gerenciais, mas é na etapa conceitual que se situa a aprendizagem de competências que atendem as necessidades de mudanças ou inovações, requisitos constantes da vida empresarial.

A importância da experiência no processo de aprendizagem destacada no modelo de Kim(1993) também é apontada por outros autores, como Mumford (2001), para quem a aprendizagem é o processo em que se obtém conhecimentos e habilidades, seja por métodos planejados, seja pela experiência. Ou como Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001, p.757) que a situam “como o processo de questionamento, de busca de respostas às falhas, erros, por meio do qual as pessoas desenvolvem valores compartilhados e conhecimentos baseados em experiências passadas, suas e de outros”. Um dos mais conhecidos, entretanto, pelo conjunto de escritos sobre o tema é Kolb (1984) que explica a aprendizagem como o processo que ocorre em decorrência da transformação sucessiva de experiências, no ambiente de trabalho e na rotina, fora dos limites da educação formal.

As definições aqui mencionadas refletem haver aceitação quanto ao fato de que o resultado da aprendizagem está relacionado à noção de mudança, seja na maneira de se fazer as coisas ou nos princípios que definem estas formas atuais de procedimento. Referem-se também ao que é incorporado pela aprendizagem (conteúdo) para se efetivarem as mudanças, como as habilidades para produzir alguma ação e os conhecimentos que implicam capacidade de articular a compreensão conceitual de uma experiência. Abordam também o processo da aprendizagem que, segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), é descrito a partir dos processos mentais de aquisição, manutenção e transferência do conhecimento.

A partir dessas considerações considera-se aprendizagem, para efeito deste trabalho, o processo de incorporação e transferência de novos conhecimentos e habilidades para operar transformações necessárias que resolvem os problemas, mostram novas estratégias e fazem as pessoas saírem do seu *status quo*. Diz respeito a mudanças nos processos mentais e atitudes que se refletem no comportamento, tornando-as aptas a agirem de maneiras distintas, em conformidade às diferentes configurações da realidade e com base em experiências vividas. Transposta à noção de competência, a aprendizagem pressupõe mudança de consciência para perceber necessidades e oportunidades de aplicação reconfigurada das capacidades possuídas (ANTONELLO, 2005).

Conforme explica Ruas (2001), o desempenho eficaz (ou o “ser competente”) é determinado pela maneira como as pessoas absorvem, processam e reconfiguram saberes, conferindo novos significados aos aprendizados anteriores, para mobilizá-los criticamente em novas situações.

4.2 A aprendizagem vista a partir das tradições behaviorista e cognitivista

Considerada na perspectiva individual, a aprendizagem é um processo psicológico e várias abordagens têm sido elaboradas para explicar este fenômeno. Abbad e Borges-Andrade (2004) consideram primordialmente importante para a discussão duas das tradições da Psicologia relativas ao entendimento das mudanças desencadeadas pela aprendizagem: behaviorismo e cognitivismo.

Uma definição bastante ilustrativa do que se entende como aprendizagem sob o ponto de vista da tradição **behaviorista** é a de Gagné (1974, p.3): “uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retida e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento”. Nessa perspectiva, a aprendizagem se concretiza nas mudanças de comportamentos (observáveis e mensuráveis) de uma pessoa “como produto da sua interação com o meio” (ABBAD ; BORGES-ANDRADE, 2004, p. 238). O reforço e a motivação externa (recompensa) são elementos essenciais ao desenvolvimento de habilidades predeterminadas em uma pessoa, mantidas por esforços de repetição contínua. A teoria behaviorista está mais voltada ao entendimento da mudança de comportamentos e habilidades de baixa complexidade, conforme explicam Cheetham e Chivers (2001), pouco oferecendo para a explicação da aprendizagem conceitual descrita por Kim (1993).

Em perspectiva diversa, coloca-se a tradição **cognitivista**. Nela, pressupõe-se também a interação do indivíduo com o meio, mas o foco da aprendizagem está no que ocorre entre a emissão de estímulos (contexto) e a emissão de respostas (pessoa), ou seja, está nos processos mentais do indivíduo responsáveis pela aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes – *CHAs* (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Como explicam Abbad e Borges-Andrade (2004), no behaviorismo, a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento e, no cognitivismo, é um processo que resulta em

mudança de comportamento. Se no behaviorismo o resultado da aprendizagem é um comportamento alterado ou novo, por força de estímulos do ambiente, na visão cognitivista, a aprendizagem é compreendida como mudanças na estrutura cognitiva a partir da assimilação de novas informações que poderão se manifestar em mudanças de comportamento (STEIL, 2002).

Mas o aspecto que se deve ressaltar com maior ênfase por sua interação com a noção de competência individual/ gerencial, foco deste estudo, é o processo de aprendizagem pela tradição cognitivista não só focalizar “a forma como as pessoas absorvem informações do ambiente e as ordenam mentalmente, mas também como as aplicam nas atividades cotidianas” (CHEETHAM ; CHIVERS, 2001, p. 251).

Famoso representante desta tradição, Bruner (1965, apud Merriam e Caffarella, 1999, p. 255) aponta a seqüência de transformações ou processo cognitivo que envolve a ação de aprender: “(a) aquisição de novas informações...; (b) transformação, ou o processo de manipulação do conhecimento para recolocá-lo em novas tarefas; e (c) avaliação da adequação da transformação realizada do conhecimento à [nova] questão” (nossa tradução).

Comentando o processo cognitivo, Abbad e Borges-Andrade (2004) destacam a importância da transferência (chamada por Bruner de avaliação da adequação). É por meio dela que as capacidades adquiridas, *CHAs*, são transpostas a novas situações por processos de transferência lateral ou vertical, conforme o grau de similaridade da nova situação com as experiências anteriores. Na lateral, a situação de aplicação é relativamente semelhante àquela em que o conteúdo foi absorvido. A aprendizagem, neste caso, corresponde a uma generalização de capacidades para situações de complexidade equivalente. A aprendizagem ocorrida por transferência vertical é aquela em que se verifica a incorporação de capacidades mais complexas a partir das mais simples.

A aprendizagem representada na transferência lateral ou vertical só será efetivada se houver a avaliação das possibilidades de reaplicação do aprendido por parte do indivíduo, conforme ressaltou Bruner (1965, apud Merriam e Caffarella, 1999). Esta idéia remete à noção de aprendizagem operacional e conceitual de Kim (1993). Fazendo-se um paralelo, a transferência lateral pode ter o mesmo significado da aprendizagem operacional que compreende alterações nas formas usuais de fazer as coisas. Já a transferência vertical, na linha comparativa, corresponderia à aprendizagem conceitual, a qual pressupõe mudanças nos princípios orientadores das ações compreendidos nos modelos mentais.

Para o cognitivismo, o papel do aprendiz não se restringe a reações frente aos estímulos externos, a idéia básica do behaviorismo. Considera que as informações do

ambiente são absorvidas pela pessoa e configuradas nos seus processos mentais, sendo processadas e armazenadas para novas utilizações. Trata-se assim, de um processo acumulativo e permanente em que o aprendiz atribui significado às informações captadas, estabelecendo relações com as já existentes.

Tanto nas situações formais de aprendizagem, como nas informais, é fundamental a noção de que aprendizes percebem e apreendem seletivamente os aspectos do contexto, o que significa atentar que um problema pode ser captado sob diferentes ângulos. Logo, as diferenças entre estilos e preferências dos aprendizes determinam diferentes patamares de aprendizagem. A avaliação da adequação da transferência do aprendido a novas situações é recebida pelo aprendiz por retornos positivos e negativos do contexto.

São várias as vertentes abarcadas pelo cognitivismo. Bastos (2004) destaca três delas: as arquiteturas conexionistas, os avanços das neurociências e as perspectivas construtivistas, conforme pode ser visto no Quadro 3.

Quadro 3 - Vertentes do cognitivismo

Vertente 1: As arquiteturas conexionistas

Considera a mente humana como um software de processamento das informações em redes de neurônios conectadas entre si. Os vários dados que são captados e armazenados são usados para dar respostas de acordo com cada situação e tempo. A composição de tais dados para aplicação às novas situações é feita através das redes, em circuitos paralelos, possibilitando o desempenho de várias tarefas mentais simultaneamente.

Vertente 2: Os avanços das neurociências

Revelam o funcionamento da mente humana como resultado:

- do processo evolutivo que ampliou sensivelmente as capacidades, conferindo-lhe inclusive a possibilidade de prever o futuro e planejar atividades;
- do funcionamento do corpo todo e não só do cérebro;
- de uma integração de processamentos dos diferentes tipos de estímulos sensoriais, não regidas por uma estrutura ou região específica do cérebro, mas oriunda de uma atividade distribuída por ele;
- de conteúdos genéticos em interação com o meio físico e social.

Não há distinção entre razão e emoção- os sentimentos também são cognitivos.

Vertente 3: O crescimento de perspectivas construtivistas

- A cultura e a sociedade interferem na construção da mente humana.
- A mente é um instrumento ativo na construção ou criação do mundo. As representações internas, subjetivas, a interpretação da situação e suas estratégias cognitivas são construções, cujo processo é de natureza social. As idéias, representações e pensamentos são processados tanto individual, como coletivamente.
- A linguagem estrutura o mundo e constrói a realidade; é uma prática social enraizada e entendida como um fenômeno que se desenvolve na vida coletiva e ao longo do tempo.
- Ênfase nos processos cognitivos que ocorrem no cotidiano, envolvendo interação entre pessoas e seus contextos.
- A atividade cognitiva envolve um caráter moral, pois ocorre em ambiente de regras, de expectativas e de papéis que regulam a atividade humana na sociedade.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Bastos (2004) e Cheetham e Chivers (2005)

Assumindo a terminologia de Bastos, será examinada na próxima seção a “vertente construtivista” que será adotada neste trabalho, dado que seus princípios contribuem significativamente ao aprofundamento da noção de competências e do seu aprendizado.

4.3 A perspectiva construtivista da aprendizagem

As idéias do construtivismo foram desenvolvidas com base na premissa de que a mente humana é responsável pela construção do mundo. Há duas visões principais na compreensão do construtivismo: a psicológica e a social.

A perspectiva psicológica ancora-se historicamente em Piaget, cuja “Epistemologia Genética” estabelece que o conhecimento é gerado através da interação do homem com seu meio, a partir de suas estruturas cognitivas (MERRIAM ; CAFFARELLA, 1999). A relação permanente entre homem e ambiente conduz à evolução constante da inteligência humana, que ocorre, segundo os estudos de Piaget, em fases sucessivas, como resultado da contínua reconfiguração das experiências anteriores. Entende-se assim, que o homem não nasce inteligente, e não é passivo às influências do meio, pois responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (KOLB, 1984).

Becker (2001, p. 72) sintetiza a concepção central do construtivismo, expressando claramente as idéias de Piaget:

A idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui por força da ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio.

Na perspectiva psicológica do construtivismo, o aprendizado tem característica idiossincrática, ou seja, cada aprendiz constrói os conhecimentos com base naqueles já possuídos, conferindo um significado próprio ao seu desenvolvimento. No meio social o indivíduo tem a oportunidade de compartilhar e validar a visão “descoberta” acerca de um fenômeno e suas relações com outros (RICHARDSON, 2003). As capacidades adquiridas por um profissional, por exemplo, são compartilhadas com outros profissionais, à medida que são empregadas no trabalho, em situações diversificadas, dando-lhe condições de perceber seus erros e acertos e aferir sua eficácia na resolução de problemas ou no enfrentamento de desafios.

Para Cheetham e Chivers (2001), a ênfase da aprendizagem construtivista também é individual. A construção de conhecimento é um processo particular e cada aprendiz descobre

sua própria forma de apreensão do mundo, elaborando e testando suas hipóteses, baseado no que vê e ouve ao seu redor. Contudo, não deixam de apontar críticas de diversos autores sobre o fato de que esta abordagem deposita muita expectativa no aprendiz, pressupondo que todas as descobertas da aprendizagem tenham que partir dele, quando, na verdade, muitos conhecimentos já estão disponíveis, plenamente compartilháveis nesta era globalizada e informatizada.

Por sua vez, a perspectiva social do construtivismo na aprendizagem centra-se na influência que os fatores políticos e sociais em geral, como o poder, a economia, as crenças religiosas, as ideologias e os valores culturais exercem na forma pela qual grupos de indivíduos compreendem o mundo e constroem os conhecimentos. As duas abordagens partem do princípio básico de que o significado do conhecimento é ativamente construído na mente humana. Entretanto, o foco do construtivismo social está relacionado na explicação de como o desenvolvimento do conhecimento formal na mente tem sido criado e determinado pelas forças político-econômico-sociais. Já o construtivismo psicológico foca as formas pelas quais o significado é criado na mente humana e a partir daí, como as contribuições individuais negociadas no grupo social criam um conjunto compartilhado e certificado por este grupo.

Não obstante as discussões sobre as perspectivas individual ou social do construtivismo, há um aspecto comum em sua aplicação na aprendizagem: o de que o aprendiz é autor do seu conhecimento que é construído a partir das suas experiências. Este ponto central é reforçado por Merriam e Caffarella (1999, p. 261) quando se referem à aprendizagem como “o processo de construção de significados. É como as pessoas dão sentido às suas experiências”. Nesta ótica tem-se como princípio básico o fato de que o aprendiz é ativo na sua relação com o meio para apreensão e compreensão do mundo, e é também o responsável pela direção e significado do aprendido.

Assim, o processo de aprendizagem deve ocorrer a partir de experiências concretas do aprendiz e relacionado ao contexto de aplicação do que será aprendido. Deve, primordialmente, propiciar o desenvolvimento do que Abbad e Borges-Andrade (2004) denominam de metacognição, conceito este que, repassado ao ambiente de trabalho, pode ser entendido como o desenvolvimento da consciência do estágio da aprendizagem profissional e monitoramento do que deve ainda ser efetivamente adquirido.

Este estudo adotará a abordagem psicológica do construtivismo da aprendizagem por entendê-la entrelaçada à noção de competência, aqui considerada como algo que apenas se consolida na ação, a partir da mobilização de capacidades já existentes, para obtenção de resultados. A mobilização não significa simples aplicação, mas processo de construção e

reconstrução permanente dos conhecimentos e habilidades adquiridos em experiências anteriores. Não se refere à aplicação de teorias ou de elementos de teorias elaborados em outro contexto. A passagem do saber à ação é uma reconstrução.

Os princípios da aprendizagem construtivista embasam algumas abordagens específicas para explicar como ocorre o processo de aprendizagem de adultos, dentre eles, a andragogia e a aprendizagem pela experiência.

4.4 A aprendizagem dos indivíduos adultos

As atuais características do trabalho nas organizações exigem que a aprendizagem seja um processo contínuo e permanente e, ao contrário do que ocorria em tempos anteriores, estende-se para a vida adulta. Na literatura especializada da área, encontram-se posições que diferenciam a aprendizagem de adultos daquela direcionada a crianças e adolescentes. Considera-se que adultos possuem uma porção de conhecimentos relevantemente superior à das crianças e por isso, é natural que o processo cognitivo para construção e reorganização de conhecimentos seja muito mais complexo (MERRIAM e CAFFARELLA 1999).

Há autores cujos esforços fluíram especificamente para este campo de estudos. É o caso de Knowles que, na década de 70, apresentou a abordagem denominada **andragogia**, “a arte de ajudar adultos a aprenderem” (KNOWLES, 1990). Fundamentalmente, a andragogia considera o autodirecionamento do adulto na condução do seu processo de desenvolvimento a partir das experiências já possuídas e relaciona a aprendizagem à aplicação do aprendido para a resolução de problemas.

Cita-se também Mezirow, cujos trabalhos na década de 90 sobre aprendizagem de adultos aprofundaram as características subjetivas desse processo. Segundo a concepção deste autor, baseada na perspectiva construtivista, a aprendizagem parte de estruturas de referência individuais, resultantes da assimilação cultural que definem suas posições (pontos de vista e maneiras sistemáticas de análise das situações). Por estas estruturas os adultos avaliam as novas experiências num processo de reflexão (acerca dos próprios princípios), comunicação (compartilhamento das idéias e argumentação de suas posições) e ação (tomada de decisão e possível mudança de comportamento). A aprendizagem ocorre, seja pela expansão ou criação

de novos significados às estruturas de referência, seja pela transformação de tais estruturas de acordo com o contexto social (MEZIROW, 1997).

Por outra visão, Brookfield (1995), de certa forma, se contrapõe à idéia do exame da aprendizagem na perspectiva da idade cronológica, pois a considera como processo contínuo na vida: desde a família, escola, passando pela faculdade, local de trabalho e estendendo-se à terceira idade. Desta forma, ressalta que um diferencial mais expressivo pode ser obtido ao examiná-la a partir de variáveis culturais, étnicas, políticas e éticas.

Independentemente da posição, parece haver convergência no trabalho dos diversos autores quanto à incorporação da noção central do construtivismo: a experiência e seu papel na aprendizagem de adultos/gerencial, concebida como contínua reorganização e reconstrução da experiência (ELKJAER, 2001). Na literatura especializada há diversos estudos sobre o papel da experiência na aprendizagem de adultos, alguns dos quais serão discutidos mais à frente.

Na trajetória da vida, ao desempenhar diferentes papéis, os adultos deparam-se com vários problemas, dificuldades a serem vencidas, situações em que precisam dar respostas inéditas, como é o caso em que profissionais assumem posições gerenciais nas organizações. A partir dos questionamentos, refletem sobre tais situações lançando mão das experiências já vivenciadas, estabelecem conexões entre as formas de agir anteriores e as intenções e necessidades presentes e definem nova forma de agir. É o aprender com base na experiência (ELKJAER, 2001).

Considerando ser este um dos conceitos que embasam a compreensão dos dados da presente pesquisa, busca-se aprofundá-lo na próxima seção.

4.4.1 A aprendizagem experiencial de Kolb

Como discutido por Kim (1993), assim como por Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) e por Elkjaer (2001), entre outros autores, a aprendizagem baseada na experiência se origina na ação e se concretiza numa mudança possibilitada pela reflexão. Embora ocorra na interação social, a aprendizagem é individual e se efetiva a partir da reorganização e reconstrução da sua experiência em cada situação enfrentada. É de se esperar então, que haja

diversidades no processo de aprendizagem das pessoas, mesmo entre as que convivem num mesmo contexto.

Conseqüentemente, ao se pretender neste trabalho identificar e analisar os processos envolvidos na aprendizagem de competências gerenciais de pessoas com diferentes formações profissionais, considera-se fundamental examiná-la do ponto de vista das experiências dos gestores, especialmente daquelas originadas nas etapas de formação e de desempenho profissional, as quais podem determinar diferentes formas de apropriação e reconstrução da realidade.

A aprendizagem pela experiência alcançou proeminência com os trabalhos de Mezirow, Freire e Gregorc nos anos 80, mas sua ampla disseminação é imputada a Kolb (1984), cujos estudos têm as origens vinculadas a John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, e integra as duas tradições teóricas da aprendizagem: o comportamentalismo e o cognitivismo. O embasamento da psicologia social de Lewin (Figura 9) se reflete no modelo de Kolb quanto ao papel da experimentação como ponto de partida do processo de aprendizagem que evolui em direção ao alcance de objetivos, sempre apoiado em *feedback* sobre a ação (KOLB, 1984).

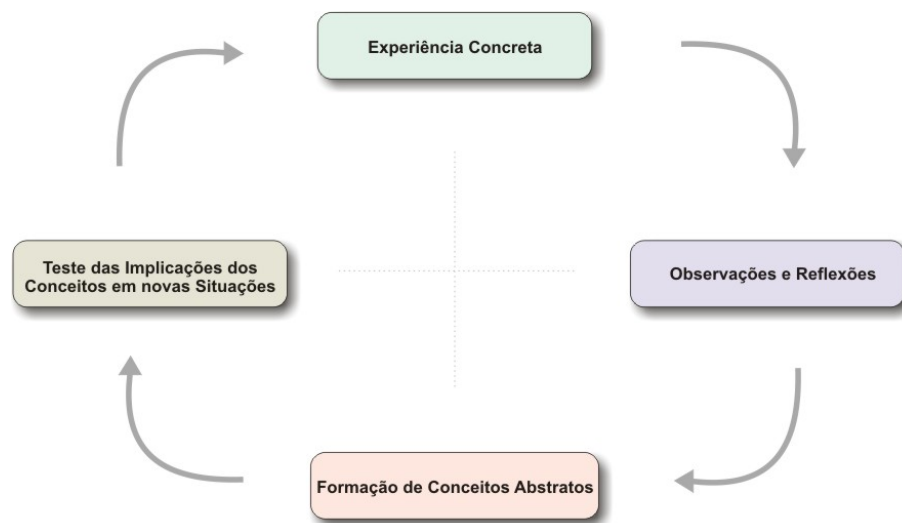


Figura 9- Modelo de aprendizagem de Lewin

Fonte: - Adaptado e traduzido pela autora a partir de Kolb (1984, p.21)

Da filosofia educacional de John Dewey, Kolb (1984) absorveu o conceito do pragmatismo, uma noção que postula a inter-relação entre teoria e prática como processo dialético permanente, integrando experiência e conceito, observação e ação. A aprendizagem

na visão de Dewey (Figura 10) corresponde à contínua reorganização e reconstrução da experiência voltada à solução de problemas.

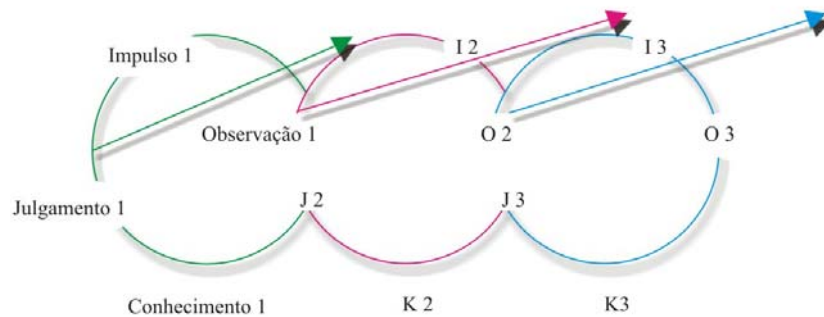


Figura 10 – Modelo de aprendizagem experiencial de Dewey
Fonte: Adaptado e traduzido pela autora a partir de Kolb (1984, p.23)

Da psicologia do desenvolvimento de Piaget, Kolb (1984) ressalta como chave do processo de aprendizagem a mudança das estruturas cognitivas de uma pessoa, a partir dos processos contínuos e dialéticos de assimilação (integração) das experiências às estruturas conceituais envolvidas nos modelos mentais e acomodação de conceitos existentes às experiências. As fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget e os tipos de aprendizagem podem ser observados na Figura 11.



Figura 11 - Modelo de Piaget para aprendizagem e desenvolvimento cognitivo
Fonte: Adaptado e traduzido pela autora a partir de Kolb (1984, p.25)

Para Kolb (1984), a aprendizagem é o processo de criar conhecimento, por meio da transformação da experiência num processo contínuo. Esta visão caracteriza a transformação da experiência em dois enfoques: no primeiro, é subjetiva e pessoal e no outro, é objetiva e ambiental. O conhecimento é decorrente da transação entre conhecimento social e conhecimento pessoal e a aprendizagem advém da troca entre as experiências objetivas e subjetivas.

Para representar este processo, Kolb (1997, p.322) propõe um modelo que fornece “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”. De forma semelhante a Kim (1993), como pode ser visto a seguir, a Figura 12 mostra os quatro ciclos do modelo de aprendizagem vivencial de Kolb (1997). De acordo com ele, a experiência concreta é a base para a observação e reflexão. As observações são assimiladas em um modelo mental, em que novas implicações para a ação podem ser deduzidas. Tais implicações serão a base para a ação de criar novas experiências (KOLB, 1984).



Figura 12 - Modelo de aprendizagem vivencial de Kolb
 Fonte: Adaptado e traduzido pela autora a partir de Kolb (1997, p.323, 332)

O ciclo pode se iniciar em qualquer dos quatro pontos. Mas, frequentemente, se inicia com a execução de uma ação por uma pessoa. Na sequência, as pessoas observam e refletem

sobre os efeitos desta ação, considerando se seriam os mesmos, caso a ação fosse repetida nas mesmas circunstâncias. No terceiro momento, valendo-se da habilidade de conceituação abstrata, os indivíduos criam conceitos que possibilitam o amálgama de suas observações para transformá-las em teorias sólidas do ponto de vista lógico, identificam os princípios que regem a ação, possibilitando a generalização da aprendizagem para diferentes situações. Na última etapa, com base neste princípio geral criado, há a aplicação dos conceitos em novas ações e novas circunstâncias (tomada de decisões e resolução de problemas) dentro da faixa de generalização efetuada (KOLB, 1997).

A aprendizagem será tanto mais eficiente quanto mais integração houver entre as várias formas ou tendências de utilização das habilidades de caráter mais teórico ou prático da aprendizagem, as quais são denominadas por Kolb de estilos de aprendizagem. Os estilos incluem habilidades diferentes que vão, em uma primeira dimensão, da experiência concreta de eventos, de um lado, à conceituação abstrata, do outro. Numa segunda dimensão abrange a experimentação ativa e a experimentação reflexiva (KOLB, 1997).

De acordo com Kolb (1984) as características principais da aprendizagem experiencial são:

- ✦ A aprendizagem é um processo e não resultado. Partindo da experiência concreta (sentir), o aprendiz faz observações e reflexões que o habilita a formar conceitos abstratos e generalizações para reutilização da teoria na prática (fazer). A aprendizagem é assim, um processo em que os conceitos são derivados da experiência e por ela, continuamente revisados.
- ✦ A aprendizagem é um processo contínuo fundamentado na experiência. Cada experiência vivida é resultado de experiências anteriores e modifica a qualidade das que se sucederão num fluxo contínuo.
- ✦ O processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação ao mundo dialeticamente opostos. A aprendizagem efetiva envolve quatro tipos diferentes de habilidades: a experiência concreta (EC) que se refere à capacidade do indivíduo de se envolver de forma completa, aberta e imparcialmente a novas experiências; a observação reflexiva (OR) que possibilita refletir sobre estas experiências e observá-las de diferentes dimensões; a conceituação abstrata (CA), pela qual os indivíduos criam conceitos que possibilitam o amálgama de suas observações para transformá-las em teorias sólidas do ponto de vista lógico e a experimentação ativa (EA) pela qual os indivíduos aplicam estas teorias para tomar decisões e resolver problemas (KOLB, 1984).

- ✦ O processo de aprendizagem experiencial implica a existência permanente de conflito e tensão na interação entre o indivíduo e o ambiente, representados por Kolb (1997) no ciclo da experiência concreta, observação e reflexão que permitem as revisões conceituais para novas ações. Assim, pode-se concluir que a aprendizagem é um processo em que novos conhecimentos e atitudes são adquiridos pelo confronto entre os quatro tipos de habilidades que permitem a resolução de problemas.
- ✦ A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo. Ainda de acordo com Kolb (1984), a aprendizagem envolve múltiplas funções do organismo como um todo: pensar, sentir, perceber e agir, significando um processo de adaptação humana ao ambiente físico e social.
- ✦ A aprendizagem envolve transações entre a pessoa e ambiente. As situações de aprendizagem na visão da teoria da aprendizagem vivencial encerram dois tipos de significados para a transformação da experiência: um em que ela é subjetiva e pessoal e no outro, é objetiva e ambiental.
- ✦ A aprendizagem é o processo de criar conhecimento - resulta da transação entre conhecimento social e pessoal, ou de outra forma, é a aprendizagem advinda da troca entre as experiências objetivas e subjetivas.

Resumindo, o ponto central da aprendizagem descrita por Kolb está na sua conexão com as experiências de aprendizagem do adulto advindas de situações anteriores e impulsionadoras das subseqüentes (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). Seu papel adquire significado especial nas concepções atuais da educação, segundo as quais, parte-se do princípio de que a aprendizagem é um processo permanente na vida de uma pessoa, pelo qual ela se revê continuamente e se desenvolve.

Canário (2001) enriquece ainda mais a relação entre aprendizagem e experiência, ao explicar a primeira não como um acúmulo de experiências, mas como ruptura com as anteriores e, por conseguinte, com as formas usuais de pensar e agir. Por esta idéia é possível visualizar na aprendizagem experiencial a premissa fundamental do construtivismo, pela qual se entende que o indivíduo é agente ativo do seu conhecimento, constrói novos significados de suas experiências e vivências nos diferentes contextos e define seu próprio sentido e representação da realidade.

4.4.2 Aprendizagem formal e informal

A tradição teórica de aprendizagem cognitivista, transposta à aprendizagem de adultos, contribui para o esclarecimento de como ocorre a apropriação contínua e geração de novos conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam o desempenho gerencial diferenciado. Pela abordagem construtivista, como reconhece Richardson (2003), este processo é variável entre as pessoas já que a percepção da realidade é subjetiva e parte de diferentes experiências anteriores para construir e reconstruir capacidades.

No contexto do trabalho, de acordo com Straka (2004), as experiências de aprendizagem profissional e gerencial podem sobrevir de práticas formais e informais (ou não formais, conforme a denominação adotada pelos autores estudiosos do tema).

As concepções tradicionais descrevem a aprendizagem dissociada de qualquer outra atividade. De acordo com tais posições aprende-se em um período determinado da vida e em situações determinadas, tais como ao se assistir às aulas na escola, ou vídeos instrucionais ou ao se ler livros. Entretanto, muito do que distingue um profissional ou gerente competente é obtido no dia-a-dia, seja no trabalho ou por outras atividades do cotidiano das pessoas. Por se verificar que as práticas formais são importantes fontes de aprendizagem, mas que não se efetivam necessariamente em competências (RUAS, 2001), a aprendizagem não formal ou informal vem recebendo crescente atenção, principalmente por sua relação com a aprendizagem permanente, uma característica da aprendizagem de adultos e de competências.

Straka (2004) refere-se à origem dos termos informal e não formal na área da educação associados aos movimentos de modernização e democratização social do pós-guerra. A educação não formal representava a possibilidade de mais flexibilidade e custos reduzidos. Fluindo na história, na década de 70, a noção de “não formalidade” esteve relacionada aos movimentos políticos e sociais de conscientização e emancipação da população marginalizada, já que propiciava ao indivíduo assumir o controle de sua aprendizagem e por ela transformar as condições vigentes. Nos anos 80, na Inglaterra, ocorre a “formalização da educação não formal” com a introdução do sistema “*National Vocational Qualification*” (NVQ), proporcionando a incorporação de critérios essencialmente acadêmicos na avaliação e reconhecimento oficial de competências adquiridas, independentemente do meio de aprendizagem utilizado. Posteriormente, adentrando os anos 90, a não formalidade da aprendizagem ocupa os espaços dos movimentos de desenvolvimento de minorias feministas,

ambientais e étnico-culturais, promovidos por organizações não governamentais. Na virada do século Straka (2004) identifica a conexão da não formalidade da aprendizagem com a noção de aprendizagem permanente, difundida na Europa por políticas incrementadoras de coesão, competitividade e melhoria da empregabilidade. Esta última tendência foi confirmada por Malcom, Hodkinson e Colley (2003) que detectaram, em uma pesquisa de literatura, o emprego dos termos informal e não formal associados ao reconhecimento de sua importância para o incremento da produtividade e inclusão social.

Semelhantemente, Straka (2004) depreende de seus estudos que a natureza da formalidade e não formalidade pode ser conectada tanto à aprendizagem de adultos direcionada aos esforços individuais de autodesenvolvimento profissional, quanto às políticas educacionais e destinadas à otimização de competências. No entanto, os atributos que definem o enquadramento do tipo de aprendizagem em certa modalidade são heterogêneos. Até mesmo a denominação é variada: formal e informal, não formal, incidental, natural e induzida. Nem sempre as definições encontradas na literatura sobre o tema são convergentes e estabelecem a abrangência de cada uma com clareza, descrevendo-as em paradigmas distintos (ANTONELLO, 2004).

Qualquer tentativa de caracterização dos tipos de aprendizagem não pode prescindir de Marsick e Watkins (1997, 2001), expoentes no campo. De acordo com elas, a **aprendizagem formal** se refere a atividades oferecidas institucionalmente. É estruturada e considerada pelas autoras como treinamento e educação. Abbad e Borges-Andrade (2004) a nomeiam de aprendizagem induzida, atribuindo-lhe, no entanto, o mesmo significado. À luz da tradição cognitiva da aprendizagem, para eles, a aprendizagem formal oferece condições de otimizar os processos de aquisição, retenção e generalização dos comportamentos, habilidades e atitudes - *CHAs*. A figura do professor ou instrutor coordenando o processo é atributo comum deste tipo, que pode ocorrer por cursos ministrados nas instituições de ensino em diferentes níveis, em seminários e cursos oferecidos pelas organizações e em programas formais de auto-estudo.

Em contraste à aprendizagem formal, Marsick e Watkins (1997) exploram os conceitos de aprendizagem informal e incidental. A **aprendizagem informal**, para tais autoras, é predominantemente experiencial e decorre da atividade no trabalho. Pode também ser verificada em instituições, mas não é altamente estruturada ou baseada em sala de aula e tem intencionalidade por parte do aprendiz. A **aprendizagem incidental** é por elas considerada produto secundário de alguma outra atividade. Sua característica marcante é a não intencionalidade, não há consciência dela por parte do aprendiz.

A diversidade de interpretações sobre as formas de aprendizagem e seus limites é ponto de debate na literatura, gerando posicionamentos contra ou a favor de uma das modalidades. Conforme ressaltam Malcom, Hodkinson e Colley (2003), a fragmentação conceitual pode induzir erroneamente a se considerar a superioridade de uma em relação à outra. Por isso, defendem a não existência de separação conceitual entre os dois tipos de aprendizagem.

Como salienta Antonello (2004, p.1) “há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais; os dois estão indissoluvelmente inter-relacionados”. Não significa, entretanto, que não haja diferenças entre aprendizagem no trabalho e nas instituições de ensino. A caracterização e o inter-relacionamento devem ser feitos criteriosamente em relação ao contexto onde ocorre.

As considerações de Antonello (2004) bem ressaltam que a efetividade do processo de aprendizagem dependerá não da adoção de uma ou outra forma, mas da efetividade da inter-relação estabelecida entre os atributos em cada situação. Por tais argumentos, no escopo deste trabalho será considerada a noção integrada de formalidade e não formalidade na aprendizagem de competências gerenciais.

5 COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM GERENCIAL

No Quadro 4, foram sintetizados os principais aspectos diferenciadores das abordagens apresentadas na seção 3 sobre competências. Eles condensam a heterogeneidade conceitual existente. Se por um lado a multiplicidade de visões revela os vários caminhos para a compreensão do fenômeno, por outro, conforme assinalam Cheetham e Chivers (2005) cada uma ilumina aspectos particulares do tema competência, algumas vezes em detrimento de outros aspectos igualmente importantes. Sobretudo, a heterogeneidade não implica que uma abordagem ou definição seja mais correta do que as outras (RUAS, 2003).

Quadro 4 - As abordagens americana e européia para competência

	Abordagem Americana	Abordagem européia / autores nacionais
Definição de Competência	Habilidades, conhecimentos e atitudes do indivíduo para o desempenho do trabalho.	Não só os atributos do trabalhador, mas também orientadores de conduta de efetividade pessoal para se atingir um determinado nível de desempenho.
Base ou referência para o desempenho e avaliação	O desempenho ou comportamento excepcional de uma pessoa / <i>expert</i> .	Padrões mínimos para o desempenho de funções e profissões (escola inglesa) e Critérios de avaliação específicos a cada situação (escola francesa).
Foco	Visão centrada no indivíduo.	Ênfase no cargo (expectativas em relação à função) e na ação.
Abordagem de Aprendizagem	Behaviorista	Cognitivista / Construtivista
Características / Abrangência	Competências principalmente comportamentais: habilidades ou qualidades que uma pessoa usará para fazer um trabalho. Frequentemente genéricas, descrevem sucintamente os comportamentos que os experts (talentos) exibem, de acordo com o nível, função ou contexto e que devem ser os alvos dos demais para alcançar resultados equivalentes.	As competências são fundamentadas numa visão do trabalho e associadas com desempenho efetivo. Seu foco está em áreas profissionais ou atividades. Não indicam os atributos exigidos para realizar efetivamente tais atividades. Enfatizam a mobilização e aplicação dos recursos que as constituem numa condição particular. As competências são associadas à ação, não existem fora dela.

Fonte: Organizado pela autora a partir de Garavan e McGuire (2001, p.147-150) , Stuart e Lindsay (1997, p.27), Bitencourt (2001, p.33)

De forma geral, a escola americana apresenta definições de competências relacionadas ao indivíduo, aos seus conhecimentos e habilidades para executar um trabalho específico ou desempenhar um papel. Competência, nessa linha, caracteriza-se como a capacidade para desempenhar alguma coisa. Subentende a acumulação de repertório ou estoque de

conhecimentos que podem ser aplicados indistintamente nas várias situações com as quais se depara um indivíduo.

Já a abordagem europeia e a dos autores nacionais definem competência em termos abrangentes, reportando-se não só às características dos indivíduos, mas também à área de trabalho na qual a pessoa é competente, ou seja, considera o desempenho em certa área ocupacional. A competência, nessa abordagem está relacionada à ação, pressupondo a mobilização e transposição de conhecimentos, habilidades e atitudes às ações para se atingir resultados esperados no trabalho.

A realidade organizacional brasileira, nela considerada a empresa em que atuam os gerentes pesquisados neste estudo, “é marcada pela sobreposição de muitas concepções relacionadas” (Ruas, 2005, p. 41). Verificam-se influências do modelo americano, definindo as características diferenciadoras para efeitos da gestão de pessoas e de desenvolvimento gerencial, em particular. Não é incomum também iniciativas de definição de padrões de desempenho por áreas, embora a dinâmica atual dos negócios requeira equipes em que se vislumbre a complementaridade de competências e não a homogeneidade.

Entende-se por isso, que a competência considerada na perspectiva integradora das duas linhas, defendida por autores brasileiros sob a influência marcante da linha francesa (tais como , Fleury e Fleury , Dutra e Ruas), e de certa forma, por alguns autores da linha inglesa (como Cheetham e Chevers e Eraut) é apropriada para nortear a pesquisa aqui descrita, pois pressupõe mais do que a posse de conhecimentos, habilidades e atitudes- CHAs- para se atingir resultados no trabalho. Pressupõe sua mobilização e aplicação de acordo com as circunstâncias variadas dos negócios. Não se trata de lançar mão e aplicar o que deu certo em situações anteriores, como é caso da perspectiva americana em que se identificam as listas de características que devem ser exibidas pelas pessoas.

As definições da perspectiva europeia e nacional incorporam a natureza dinâmica da competência, em constante aprendizagem e evolução, tendo em vista o contexto com seus diferentes desafios e complexidade, e o próprio indivíduo, cujas experiências, grau de maturidade profissional também se modificam no decorrer das experiências.

Nas três abordagens, o exame do significado de competências se associa às noções de aprendizagem e mudanças. Na tradição behaviorista da aprendizagem, pode-se considerar a noção de competência relacionada à expressão clara de condutas e práticas observáveis. A aprendizagem das competências se traduz na incorporação de atributos e comportamentos que garantem o desempenho superior preconizado pela linha americana. A ênfase está no “saber” e não no processo pelo qual as competências são aprendidas.

A discussão da aprendizagem das competências individuais nas organizações pela abordagem europeia se enraíza mais fortemente na perspectiva cognitivista e construtivista, sem menosprezar, porém, as mudanças comportamentais observáveis que se verificam no comportamento das pessoas (FLEURY; FLEURY, 2004). Quando se considera, por exemplo, as noções de Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), admite-se que a competência está vinculada à idéia de situações não rotineiras, aos imprevistos dos eventos da vida profissional. Por isso, conhecimentos (saberes) e habilidades (saber-fazer) já desenvolvidos por uma pessoa não são simplesmente transpostos às novas situações.

Pelos processos cognitivos do indivíduo tais recursos são mobilizados, na recombinação inédita para alcançar resultados ou resolver problemas nas circunstâncias que emergem. Nesse caso, a aprendizagem é um processo orientado para o resultado e propicia a aprendizagem contínua dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à resolução de problemas, às inovações, conforme fica explicitado na definição de Zarifian (2001, p.72): “A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”. Os recursos de competência estão sempre se renovando porque as circunstâncias são mutáveis.

A estrutura dinâmica das competências se completa na perspectiva construtivista da aprendizagem quando se considera que, ao se defrontar com situações desconhecidas ou desafiadoras, o indivíduo reorganiza seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido, gerando um crescimento indefinido dos “saberes”, no plano quantitativo e no plano qualitativo (RAMOS, 2001). Trata-se do processo de construção e reconstrução permanente dos conhecimentos e habilidades, mais do que a mera repetição do já deu certo no passado, em outras circunstâncias. A competência então, não se trata de algo concluído, pelo contrário, pressupõe a construção e o profissional é um produtor de experiências (LE BOTERF, 2003).

Nesse enfoque, a visão de processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências sobrepõe-se a abordagem de resultados. É na ação que o indivíduo absorve novos saberes e aprimora seu saber-fazer em nova situação, de acordo com a representação que faz, ele seleciona os recursos, organiza-os e os conecta diferentemente. O gerente competente é o que enfrenta cada problema ou desafio com estratégia diferente e não simplesmente repete as soluções anteriormente adotadas. Como explica Antonello (2006 b), a competência adquire significado nas práticas organizacionais e, portanto, sua aprendizagem vincula-se ao enriquecimento de experiências e vivências ao longo da carreira profissional de uma pessoa.

As características atuais do mundo dos negócios exigem de seus gerentes intervenções pontuais e ágeis. Planejamentos de longo prazo são inócuos, mas é eficaz e oportuna a estratégia de investimento permanente no desenvolvimento das equipes e do corpo gerencial para enfrentar os desafios. Em relação à aprendizagem gerencial há um descompasso entre a teoria oferecida nos processos de formação e a aplicação dos saberes na prática do trabalho (RUAS, 2001). A noção de competências surge então, como uma noção capaz de promover o encontro entre a teoria e a prática e a aprendizagem. No plano do trabalho substituiu o conceito de qualificação e no plano da educação, deslocou o eixo do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar (RAMOS, 2001).

Pelo behaviorismo, primeira abordagem analítica da aprendizagem, pode-se considerar que o uso da noção de competência relaciona-se à necessidade de se expressarem claramente condutas e práticas observáveis. As competências se traduzem assim, na identificação dos atributos e comportamentos que garantem o desempenho superior.

Sob este enfoque, o comportamento não se distingue do processo pelo qual é incorporado, confundindo-se com o próprio domínio do saber que o estrutura. Os principais problemas da vinculação dessas teorias à aprendizagem de competências podem ser assim resumidos: a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca ênfase sobre os processos de aprendizagem, que estão subjacentes aos comportamentos e desempenhos (RAMOS, 2001).

A tradição cognitivista, por outro ângulo, centra sua atenção na forma como as pessoas absorvem informações do ambiente para organizá-las mentalmente e aplicá-las posteriormente nas atividades cotidianas (CAMPOS, 1997).

Essa idéia se alinha à preocupação emergente da aprendizagem de adultos que buscam a continuidade da aprendizagem em função das exigências do mundo atual dos negócios. Neste caso, a aprendizagem é um processo orientado para as finalidades, mas produz as capacitações necessárias ao exercício das atividades sociais e profissionais. Em outras palavras, o processo cognitivo incumbe-se de organizar e mobilizar os recursos de competência (CHA's) que possibilitam ao aprendiz intervenções na realidade (resolução de problemas, inovações) que referendadas pelo meio, incorporam-se em seu ser.

De acordo com Ramos (2001) o saber teórico (“o que”), investido na ação, se desdobra em saber técnico (“o que se deve fazer”) e em saber metodológico (“como se deve fazer”), gerando o saber prático. O agrupamento desses saberes estrutura a competência, cujo aspecto dinâmico está na sua mobilização por uma inteligência prática que orienta sua aplicação na ação. “A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p.72).

A compreensão da estrutura dinâmica das competências se completa na concepção de Piaget (1981, apud Merrian e Caffarella, 1999) sobre construção do conhecimento. Por intermédio de sua teoria compreende-se que ocorre um desequilíbrio ou desconforto sempre que o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras. Diante de um desequilíbrio estruturalmente perturbador, o aprendiz reorganiza seu pensamento num nível mais elevado do que o previamente atingido. As competências seriam, portanto, as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes reconhecidos.

Compreendidas como um atributo subjetivo, as competências deslocam o foco dos conteúdos dos processos de aprendizagem para o sujeito que aprende, gerando a possibilidade de efetiva e contínua transferência das aquisições cognitivas.

O aprendizado de competências gerenciais é um processo que pode ser compreendido à luz da aprendizagem de adultos. É possível entender que a aprendizagem de competências gerenciais, a partir dessas perspectivas, está relacionada à articulação e à mobilização das competências das equipes com as competências organizacionais, à resolução de problemas, a agir de maneiras distintas frente aos desafios dos negócios e promover inovações nos processos de trabalho para se atingir os resultados esperados.

A variação do meio pelo qual este processo ocorre pode ser determinado, isolada ou combinadamente, pela presença de estímulos externos, por mecanismos internos de elaboração das informações apreendidas, com base na construção de novos significados das experiências vividas ou como uma iniciativa individual em busca do crescimento potencial.

Merrian e Caffarella (1999, p. 22) observam que a aprendizagem de adultos está intimamente relacionada à sociedade e época em que os aprendizes vivem. “O que alguém necessita ou quer aprender, quais oportunidades estão disponíveis, as maneiras pelas quais uma pessoa aprende - todas estas questões são em grande parte determinadas pela sociedade em que vivem”.

De fato, tradicionalmente o reconhecimento da aprendizagem esteve associado a modelos formais de capacitação profissional em instituições de ensino. As oportunidades eram escassas e nas situações em que se viabilizava, o processo era considerado como concluído ao final do curso, iniciando-se aí uma nova etapa com a entrada da pessoa no mercado de trabalho (Meister, 1999,p.11), dissociadamente da necessidade de renovação permanente das capacitações, o oposto do entendimento atual, com a alteração deste cenário. Entende-se hoje que a aprendizagem para gerentes e profissionais de todas as áreas é necessária como um processo permanente.

6. ESTUDOS SOBRE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E GERENCIAL

Nesta seção são apresentados estudos nacionais e internacionais com objetivos relacionados ao exame das formas pelas quais se efetiva a aprendizagem gerencial. Incluem-se também estudos que examinam a aprendizagem de competências entre profissionais, por se julgar que poderão oferecer suporte na comparação dos processos de aprendizagem de gerentes com origem profissional diferenciadas.

6.1. Estudos sobre aprendizagem profissional

A aprendizagem é um campo de interesse recente nas organizações e vem crescendo desde os anos 90, atraindo o interesse não apenas de acadêmicos, mas também daqueles que nela vêem a possibilidade de tornar a empresa mais competitiva (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001). Entretanto, conforme assinalam Cheetham e Chivers (2005), não se têm verificado esforços suficientes para compreender as formas pelas quais profissionais aprendem e se desenvolvem após o período inicial de qualificação profissional. A literatura, embora extensiva, ainda é fragmentada, abordando a aprendizagem de adultos em diferentes perspectivas, tais como, aprendizagem formal versus informal, aprendizagem experiencial, identificação de competências necessárias a setores de atuação específicos das empresas, entre outros. As pesquisas, em decorrência, refletem a mesma tendência.

Mumford (1995) é um dos estudiosos que se deteve na investigação da aprendizagem de gerentes com base na experiência. Tomou como ponto de partida o fato de que nem todos os gerentes têm a mesma motivação para aprender e que os ambientes de trabalho não oferecem o mesmo nível de estimulação. Considerou também que cada um possui estilos diferenciados de aprendizagem. Envolvendo vinte e um diretores de quinze organizações do Reino Unido, deteve-se na investigação de suas experiências no trabalho e prováveis aprendizagens obtidas, identificando quatro abordagens amplas de aprendizagem

utilizadas pelos pesquisados, tácita ou deliberadamente: intuitiva, incidental, retrospectiva e prospectiva.

Segundo Mumford (1995), na abordagem intuitiva, a aprendizagem é inconsciente e consequência da experiência. Na incidental, a aprendizagem se verifica por casualidade, em razão de reflexão sobre experiências em outras atividades, durante ou após sua ocorrência. Na abordagem retrospectiva, o aprendiz examina e extrai conclusões sobre experiências ocorridas anteriormente. Inversamente, na abordagem prospectiva, planeja sua aprendizagem antes de os eventos ocorrerem, ou seja, busca oportunidades para aprender. O autor sugere que as pessoas podem ter inclinações diferentes para usar uma ou outra abordagem dependendo de seu estilo de aprendizagem. Sua contribuição está na importância de se fazer utilização mais efetiva das oportunidades não planejadas de aprendizagem pela experiência que emerge informalmente nas situações reais do trabalho e das propiciadas planejadamente nas situações formais de desenvolvimento.

Abordando especificamente o papel da aprendizagem informal no local de trabalho, de **Eraut** (2003) vem realizando pesquisas por meio do “*Teaching and Learning Research Programme*” patrocinado pelo *UK Economic and Social Research Council*. Tais estudos abrangem a identificação dos fatores que afetam a aprendizagem em três campos profissionais qualificados: engenharia, saúde/bem-estar e setor de negócios, envolvendo profissionais e gerentes. Têm como foco investigar quais episódios de aprendizagem auxiliam os profissionais a adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho, buscando especificamente identificar o que está sendo aprendido, como e quais os principais fatores que afetam a aprendizagem.

Os dados obtidos corroboram a ocorrência da aprendizagem por métodos informais e incidentais no local de trabalho e fora dele, em várias modalidades. “O desempenho profissional e gerencial normalmente é complexo e envolve tipicamente o uso simultâneo de vários tipos de conhecimento e habilidades que devem ser aprendidos mais holisticamente” (ERAUT, 2004, p. 247).

Os resultados dos estudos indicam quatro tipos principais de atividades no trabalho que proporcionam aprendizagem: (a) a participação em trabalhos em grupos; (b) a aprendizagem com outras pessoas, seja pela observação, seja por atividades realizadas em parceria; (c) o trabalho com o cliente, que compreende o conhecimento sobre ele, dos seus problemas e a criação de soluções conjuntas; (d) assumir desafios, que proporcionam motivação e confiança. Destacam também a contribuição dos cursos de pequena duração,

acesso a materiais (livros, documentos, intranet), o suporte organizado à aprendizagem, o autodesafio para o trabalho, a consulta externa ao grupo de trabalho e vida particular.

Em um caminho semelhante, os pesquisadores ingleses **Cheetham e Chivers** (1996; 1998; 2001; 2005), coordenam estudos desde 1994, examinando como os profissionais adquirem e mantêm suas competências profissionais e qual a influência da aprendizagem formal e informal no processo. Os autores desenvolveram um modelo de competências especialmente elaborado para o suporte da pesquisa, (descrito no item 2.3) que foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e questionários, envolvendo no total 442 pessoas de 20 profissões diferentes, selecionadas de seis grupos funcionais: ensino / treinamento; medicina e saúde; financeiro e legal; político e administrativo (serviço público); técnico e científico; religioso /espiritual.

Os resultados, de acordo com Cheetham e Chivers (2001; 2005), mostram que ambos os métodos de aquisição de competências, formal e informal, são importantes e até certo ponto relacionados, sendo que o informal se torna o componente mais significativo no decorrer da maturação profissional. Sugerem variações na importância concedida por pessoas de profissões diferentes aos métodos ou experiências no desenvolvimento de suas competências profissionais. A aprendizagem exigida para se atingir a plena competência profissional ocorre após o período de formação / treinamento formal, reforçando a importância crítica da aprendizagem informal.

A análise dos resultados permitiu também a identificação de diferentes mecanismos de aprendizagem informal, classificados de acordo com uma “Taxonomia de métodos de aprendizagem profissional informal”, elaborada com base nas experiências de aprendizagem relatadas pelos sujeitos da pesquisa e apresentada, na seqüência, acompanhada de breve síntese do significado de cada um no Quadro 5.

Os impactos da aprendizagem formal resultantes deste estudo não foram ainda publicados pelos autores. Os dados prévios indicam que os programas de desenvolvimento profissional formal têm papel significativo na fundamentação básica - aprendizagem de conhecimentos teóricos especializados e habilidades profissionais básicas - e podem influenciar positivamente a aprendizagem de meta-competências importantes no desempenho de profissões de nível superior (CHEETHAM; CHIVERS, 2005).

Quadro 5 - Taxonomia dos métodos de aprendizagem profissional informal de Cheetham e Chivers

1 Prática e Repetição	Sucessivas tentativas de fazer alguma coisa, praticar, ensaiar, preparar-se previamente.
2 Reflexão	Examinar e avaliar a prática. Tem mais valor quando o profissional já possui uma certa experiência.
3 Observação e Cópia	Utilizar modelos profissionais, espelhando atuação (atributos, estilos, comportamentos) em profissionais reconhecidos, admirados
4 Feedback (Avaliação)	Buscar ou receber retorno de chefes, mentores, colegas, clientes. Receber críticas
5 Transferência de ocupações Extra-Profissionais	Exercer atividades extra- profissionais como forma de desenvolver capacitações complementares.
6 Atividades de mais esforço ou tensão	Ampliar experiência por realização de empreendimentos inovadores ou pioneiros, execução de atividades de complexidade superior às típicas da posição do aprendiz, resolução de problemas complexos.
7 Mudança/ Alteração de Perspectiva	Exercer ou acompanhar exercício de atividades de outro profissional ou para-profissional, exercitar a empatia em relação a clientes, fornecedores.
8 Mentoring / Coaching	Desenvolver relações com pessoas da mesma profissão ou não, mais freqüentemente informais, que auxiliam no desenvolvimento de habilidades relacionadas às atividades profissionais do aprendiz.
9 Absorção Inconsciente ou Osmose	Trabalhar com colegas mais experientes propicia aprendizagem inconsciente, tácita.
10 Uso de Dispositivos Mentais	Utilizar processos mentais que ajudam a preparar-se para atividades mais complexas ou entender conceitos mais difíceis, tais como, pensamento analítico, otimismo, relaxamento, mapas mentais, etc
11 Articulação	Apresentar e justificar trabalhos práticos em fóruns críticos ou acadêmicos. Exercitar a argumentação e defesa de idéias, princípios.
12 Colaboração	Trabalhar em times / equipes multi-disciplinares ou que de alguma forma pressuponham colaboração, possibilitando desenvolvimento de conhecimentos e de outros recursos de competência.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Cheetham e Chivers (2001, p.281)

Distintamente dos autores já citados que realizaram seus estudos entre profissionais representantes de determinados grupos de profissões (Cheetham e Chivers e Eraut) ou com um grupo hierárquico específico (Mumford), **Gerber** (1998) relata a síntese de resultados obtidos em estudos realizados com objetivo de identificar as formas pelas quais os trabalhadores aprendem suas atividades no contexto do local de trabalho. Os dados foram reunidos entre pessoas atuantes em diferentes setores (seguros, público, educacional, industrial), com experiências profissionais variadas e ocupantes de níveis hierárquicos

diversos. Os resultados realçaram a importância da aprendizagem baseada na experiência, indicando que os trabalhadores aprendem diferentemente e, dependendo das circunstâncias da experiência de aprendizagem, utilizam mais de uma forma, as quais se resumem em: aprender com os erros sem repeti-los; autodesenvolvimento; aprender pela prática de seus próprios valores pessoais; por aplicação de teorias ou habilidades aprendidas anteriormente ao exercício do trabalho atual; através da resolução de problemas; na interação com outros; por planejamento de aprendizagem baseado na intuição e habilidades de *networking*; participar de estruturas ou grupos representativos de empregados (CIPAS, associações, sindicatos, etc.); treinando, aconselhando, monitorando colegas; aprender por treinamento formal; pela prática dos princípios da qualidade/melhoria contínua.

6.2 Estudos sobre a realidade empresarial brasileira

Vários estudos empíricos desenvolvidos no Brasil podem ser considerados como importantes referências comparativas ao presente trabalho. Entre eles, optou-se em apresentar a síntese daqueles que abordam as formas de aprendizagem gerencial, sob diferentes enfoques teóricos. Entre os pesquisadores brasileiros, dois deles voltam-se especificamente à análise da aprendizagem de competências gerenciais: Antonello (2004) e Bitencourt (2005). Os resultados de tais estudos, conforme poderá ser observado abaixo, mostram que a aprendizagem de competências gerenciais se efetua de variadas formas, mas realçam a importância da aprendizagem informal.

Antonello (2004) relata pesquisa com gerentes participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração. O objetivo esteve relacionado à identificação e análise das contribuições da articulação sistematizada de processos de aprendizagem formal e informal no desenvolvimento de competências gerenciais, em dimensão individual e coletiva. O estudo caracterizou-se como exploratório de natureza predominantemente qualitativa, baseado em entrevista em profundidade, realizadas em três fases do curso e perfazendo um total de 43 entrevistas. O principal resultado refere-se ao fato de que a aquisição de competências gerenciais se efetua de variadas formas, mas ressalta o

papel da aprendizagem informal neste processo. Com base nos dados da pesquisa, a autora elaborou uma taxonomia composta de doze formas de aprendizagem - formais e informais – que contribuem para o desenvolvimento de competências gerenciais, e que se apresenta na seqüência acompanhado de uma breve síntese do significado de cada uma no Quadro 6.

Quadro 6 - Taxonomia das formas de aprendizagem de gestores no desenvolvimento de competências de Antonello

FORMA DE APRENDIZAGEM	
1. Experiência anterior e transferência extra-profissional	Aprendizagem de competências gerenciais baseada em situações já vividas profissionalmente, na vida particular e da educação formal.
2. Experienciar	Resolução de problemas complexos ou abrangentes, experiências em que se necessita aplicação de conhecimentos de diferentes áreas, atividades pioneiras ou de inovação, experiências traumáticas, processos de mudança organizacional.
3. Reflexão	Antes e durante a atividade, de forma solitária ou coletiva.
4. Auto-análise	Autoconhecimento
5. Observação Modelos	Observação de outras pessoas, (não) utilizar referências de atuação de outras pessoas.
6. Feedback	Retorno quanto ao desempenho oriundo de chefes, subordinados, pares, clientes, avaliação de desempenho (formal), mensagem não verbal emitida por outras pessoas.
7. Mudança de Perspectiva	Troca de papel, transferência, troca de trabalho, trabalhar com pessoas de áreas diferentes da sua.
8. Mentoria(mentoring) - orientação de carreira Tutoria (coaching) - para instrução/ treinamento	Ser assistido por um mentor ou tutor Exercer o papel de Mentor ou Tutor
9. Interação e colaboração (em grupo)	Trabalho em grupo/equipe; Colaboração em projetos; Aprendizagem oriunda de outros profissionais da mesma área; Aprendizagem a partir de clientes; Trabalho em equipes multidisciplinares e Rede (Networking) com outros profissionais da mesma área.
10. Treinamentos	Treinamento no Trabalho; Rotação de Funções e Programa Trainee; Intensa aprendizagem/ intenso treinamento (muito além do mínimo para um desempenho competente) e Multiplicação de treinamentos/cursos.
11. Informal No Trabalho No curso de Especialização ou Mestrado	- baseada na prática - aprendizagem informal que ocorre ou ocorreu nos espaços dos cursos formais, particularmente nos de especialização e mestrado. Por interação com colegas, seja em trabalhos extra-classe, intervalo para cafezinho, happy-hour, e-mails ou nas chamadas "conversas paralelas em sala de aula"
12. Aprendizagem pela articulação entre teoria e prática	Escrever artigos/ papers / relatórios; Conferências apresentadas; Justificar/Defender/explicar ações; Trabalhos do curso; Simulação durante curso; Trabalho final e dissertação; e Especialização/Mestrado articulados a aprendizagem baseada no trabalho

Fonte: Adaptado pela autora com base em Antonello (2004, p. 4-14)

Bitencourt (2005) desenvolveu pesquisa que teve como objetivo identificar e caracterizar a gestão de competências gerenciais e analisar a contribuição de elementos de aprendizagem organizacional (conceitos, princípios e práticas) neste processo. A pesquisa de

caráter qualitativo e exploratório foi realizado por meio de estudo comparativo de seis empresas (três brasileiras e três australianas). A exemplo dos estudos internacionais, os resultados destacaram a importância das práticas informais na aprendizagem. As experiências mais relevantes, na perspectiva dos pesquisados, não foram as formais, mas as que extrapolaram os limites organizacionais e das instituições de ensino. As experiências identificadas foram sintetizadas no Quadro 7, apresentado a seguir.

Quadro 7 – Experiências significativas para a formação e desenvolvimento de competências gerenciais de Bitencourt



Fonte: Adaptado pela autora com base em Bitencourt (2005, p.148)

Entre outros estudos selecionados, destacam-se dois trabalhos cujos objetivos relacionam-se à compreensão do processo de aprendizagem da função gerencial a partir das oportunidades apresentadas no local de trabalho. São os trabalhos de Gottwald(2001) e de Moraes, Silva e Cunha (2004), relatados a seguir.

Gottwald (2001) empreendeu esforços no sentido de compreender o processo de aprendizagem de executivos de importante indústria do setor automobilístico. O referencial teórico que o fundamentou abarcou aspectos relativos à natureza do trabalho do executivo e seu perfil, às teorias e abordagens sobre aprendizagem de adultos, à aprendizagem nas organizações, à aprendizagem de executivos, às teorias e abordagens sobre aprendizagem da cultura organizacional. A pesquisa, de perspectiva humanista, se caracterizou como

qualitativa e se valeu de um estudo de caso interpretativo, com utilização de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observação. As conclusões do estudo reportam que a aprendizagem do perfil e das funções gerenciais ocorre de forma favorecida em contextos que envolvem a necessidade de assumir novas responsabilidades ou situações desconhecidas. Evidenciaram também a importância dos relacionamentos interpessoais e a tendência de reflexão após a ação. Tais aspectos, similares aos descritos em outros trabalhos, mostram que a aprendizagem gerencial se efetiva a partir das experiências que surgem no local de trabalho.

Moraes, Silva e Cunha (2004), em seu artigo, relatam um estudo de caso realizado com objetivo de examinar o processo de aprendizagem gerencial de cinco executivos de um hospital. A pesquisa do tipo *Grounded Theory* foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas. A fundamentação teórica foi baseada nas abordagens da aprendizagem gerencial, na perspectiva construtivista e da aprendizagem de adultos (andragogia e emancipação). Os resultados obtidos trouxeram informações sobre o contexto da aprendizagem gerencial, os sentimentos associados ao processo, conteúdos e às formas de aprendizagem, os facilitadores, dificultadores, resultados da aprendizagem e recomendações. De forma sintética, as conclusões denotam que a aprendizagem gerencial ocorreu no contexto do trabalho em razão de desafios enfrentados e maturidade profissional adquirida ao longo da carreira. Os sentimentos das pessoas também estão presentes no processo, expressando significados que indicam mudanças nas estruturas mentais ou atitudes defensivas. Pela aprendizagem houve incorporação de conhecimentos relativos ao ambiente externo, à organização, sobre habilidades interpessoais, técnicas de gestão e inerentes à formação profissional.

Em outro grupo de estudos verificou-se o enfoque dos pesquisadores na compreensão do processo de aprendizagem gerencial a partir da experiência: **Silva, Rebelo e Cunha** (2003); **Leite, Godoy e Antonello** (2006) e **Antonello** (2006 a). Suas conclusões, conforme poderá ser verificado, sugerem que a aprendizagem é decorrente das experiências de uma pessoa no decorrer de sua carreira, consideradas não simplesmente como uma sucessão de fatos, mas como oportunidades em que se efetuam conexões entre os eventos vivenciados e suas conseqüências, num processo de reflexão contínuo para impulsionar a reorganização e reconstrução das experiências.

A pesquisa realizada por **Silva, Rebelo e Cunha** (2003) teve como objetivo compreender o processo de aprendizagem da função gerencial sob a perspectiva da

experiência vivida. O estudo envolveu dois gerentes, com a aplicação do método da Fenomenologia Hermenêutica. A partir dos resultados os autores identificaram que a aprendizagem dos gerentes foi influenciada por experiências vividas na família, escola, comunidade, em empregos anteriores e como gerente. A aprendizagem obtida proporcionou transformação nas perspectivas de significados e esquemas mentais, ajudando-os a redirecionar suas ações. Sua percepção sugeriu a importância da abertura permanente a experiências para que estas sejam de fato enriquecedoras.

O estudo exploratório conduzido por **Antonello** (2006a) envolveu setenta e cinco universitários da etapa final do curso de Administração, que estavam trabalhando. O propósito do estudo foi investigar e analisar, com base na percepção dos alunos, a aprendizagem experiencial e seu papel no desenvolvimento de competências no contexto organizacional. Os resultados permitiram identificar o significado da aprendizagem em quatro dimensões: (a) interação; (b) desenvolvimento pessoal e autonomia; (c) ação/experienciar e (d) processos e estruturas mentais. Identificaram como facilitadores da aprendizagem a possibilidade de “colocar em prática” e aprender pela “experiência e pela ação”. A aprendizagem, no entendimento dos sujeitos, apenas se efetiva com a possibilidade de aplicar o aprendido numa situação de trabalho, testando a adequação do desempenho, uma noção congruente ao conceito de competência. Os sujeitos apontaram o papel decisivo da postura determinada da própria pessoa na condução do seu processo de aprendizagem, mas reconheceram a importância da interação com colegas ao possibilitar a identificação de perspectivas diferenciadas sobre a realidade. Como contribuição o estudo propôs um quadro de referências relativamente integrado para a definição e o papel da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências.

Outro estudo focado na aprendizagem gerencial com base na experiência foi relatado por **Leite, Godoy e Antonello** (2006). A pesquisa de natureza qualitativa, com dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, teve como objetivo analisar a aprendizagem de oito gerentes do setor bancário a partir da sua experiência. Os dados obtidos apontaram a possibilidade da aprendizagem gerencial se efetuar no exercício das atividades normais do cotidiano, em diferentes formas, das quais se sobressaíram a observação e a aprendizagem por tentativa e erro. Os gerentes priorizavam a ação, em detrimento da reflexão, o que, segundo as autoras, pode comprometer a inovação e a criatividade na busca de alternativas para a solução de problemas.

A investigação do processo de aprendizagem gerencial a partir de uma abordagem teórica específica faz-se presente nos estudos de Grohmann e Bobsin (2006) e Lucena (2006).

Grohmann e Bobsin (2006) dedicaram-se a compreender o processo de aprendizagem gerencial e sua correspondência com a tradição construtivista. Estabeleceram como objetivo de sua pesquisa a compreensão de como ocorreu o processo de aprendizagem de gerentes, para identificar quais premissas construtivistas são vivenciadas na realidade gerencial. O estudo de natureza qualitativa utilizou entrevistas em profundidade com oito gerentes, alunos iniciantes de um curso de pós-graduação voltado para a gestão de negócios, todos eles com pouca experiência profissional (menos de dois anos). Identificaram que o processo de aprendizagem dos pesquisados envolvia diversas formas, destacando-se entre elas a aprendizagem através da ação, seguida dos relacionamentos sociais. A aprendizagem gerencial, na percepção dos pesquisados, provinha de fontes formais de aprendizagem e acontecia, em sua maioria, fora do ambiente de trabalho, como: curso de graduação, estágios profissionais, estudando/ensinando, cursos e treinamentos. Foi identificada também a aprendizagem proveniente de fontes informais de aprendizagem, presentes no próprio ambiente de trabalho, como aprender com a ação, com os relacionamentos, com mentores, com a observação, com a reflexão. Estes resultados alinharam-se às correntes teóricas sobre aprendizagem gerencial. Porém, um componente fundamental do construtivismo, a reflexão, não é praticada pelos gerentes, impulsionando as autoras a afirmar que as premissas construtivistas são parcialmente utilizadas na aprendizagem gerencial.

O estudo conduzido por **Lucena** (2006) sobre a aprendizagem de gerentes de pequenas empresas teve como sujeitos gerentes proprietários de pequenas empresas do setor de varejo de vestuário de Florianópolis. O objetivo esteve relacionado ao entendimento de como os gestores investigados vinham aprendendo. Configurou-se como um estudo qualitativo básico, empregou para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada com dez sujeitos e tomou como base a fundamentação conceitual na área de empreendedorismo e, principalmente, de aprendizagem organizacional, enfatizando os relacionamentos sociais. Os principais resultados do estudo indicaram que os varejistas aprendiam por meio de relacionamentos sociais estabelecidas com familiares, sócios e colegas profissionais, no exercício e reflexão das atividades profissionais, em eventos, como feiras de vestuário e desfiles de moda; de informações extraídas de veículos de mídia e cursos de treinamento e educação realizados. Tais resultados demonstraram que a dinâmica de aprendizagem está baseada nas

interpretações que os adultos constroem acerca de suas experiências e a maioria de sua aprendizagem ocorre no próprio ambiente de trabalho.

Encontraram-se também três estudos com foco na investigação da contribuição da aprendizagem formal na aprendizagem gerencial: o de Oderich (2001, 2005), o de Steil (2002) e o de Grohmann (2005).

Oderich (2005) relata as conclusões de um estudo realizado no ano de 2001 em três empresas reconhecidas pela gestão de recursos humanos no Rio Grande do Sul. O objetivo foi examinar como as empresas empregavam a noção de competências e quais os processos utilizados para lidar com as novas demandas de competências gerenciais. Baseada em estudos de caso exploratórios, a pesquisa evidenciou que a apropriação da noção de competências entre as empresas não era verificada de forma clara, e que elas valorizavam processos de desenvolvimento de competências gerenciais tradicionais, mais voltados para o conhecimento ou a educação formal.

A investigação realizada por **Steil** (2002) focou seu objetivo no desenvolvimento e início do processo de validação de um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas formais de capacitação. Caracterizada como descritiva, a metodologia utilizada para a construção do modelo foi predominantemente qualitativa, com utilização do estudo de caso de uma organização. O aporte teórico à elaboração do modelo foi proveniente das áreas do conhecimento relacionadas à capacitação de pessoal, aprendizagem organizacional, gestão do conhecimento e ao capital intelectual. Suas conclusões indicam que o modelo é significativo e pode conduzir à aprendizagem de competências por meios formais.

Grohmann (2005) apresenta dados relativos à pesquisa realizada com oito gerentes com pouca experiência profissional, participantes de curso pós-graduação, visando examinar a influência da educação formal sobre a aprendizagem gerencial. A referência teórica apoiou-se nas abordagens sobre competências. A pesquisa qualitativa utilizou o método da fenomenologia hermenêutica, com entrevista no início e ao final do curso, tendo chegado à conclusão de que a educação formal, através do curso de pós-graduação, possibilitou aos gerentes certa ampliação da aprendizagem das habilidades gerenciais e valorização de outras; a aquisição de novos conhecimentos (voltados às tarefas) e poucas mudanças de atitude.

A partir desta síntese dos resultados dos trabalhos selecionados, pode-se dizer que a aprendizagem das competências gerenciais ocorre a partir de práticas formais e informais. No entanto, assumem destaque as práticas informais, as quais apresentam similaridades com as descritas nos estudos internacionais. As pessoas aprendem de forma diversa, utilizando vários mecanismos em diferentes momentos da sua carreira. O contexto de trabalho tem papel importante na aprendizagem gerencial ao oferecer condições que impulsionam o aprendiz a rever seus modelos mentais, construindo e reconstruindo sua forma de atuar e da estrutura do trabalho.

As pesquisas relatadas nesta síntese se detiveram no exame do processo de aprendizagem da função gerencial ou das competências entre gerentes. Elas tomaram como sujeitos pessoas oriundas de várias categorias profissionais. Porém não se observou nos estudos nacionais o enfoque comparativo direto das formas de aprendizagem de gerentes de diferentes formações profissionais, tal como vem sendo realizado e relatado por equipes de pesquisadores internacionais, como as de Cheetham e Chivers e de Eraut, e que abrangem profissionais como: engenheiros, enfermeiros, contabilistas, entre outros.

Foi por esta razão que se empreendeu a presente pesquisa, buscando acrescentar aos estudos anteriores a análise comparativa das competências e dos processos de seu desenvolvimento entre sujeitos de diferentes formações profissionais.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos empregados na condução do presente estudo, descrevendo as opções relativas à metodologia de pesquisa e ao tipo de estudo adotado. Faz-se a caracterização da pesquisa qualitativa básica ou genérica, da entrevista como estratégia fundamental para a coleta de dados e do processo analítico seguido.

7.1 Metodologia e tipo da pesquisa

A pesquisa pode ser entendida como o “processo de obtenção da melhor compreensão da complexidade da experiência humana e, em alguns tipos de pesquisa, decidir ações baseadas nessa compreensão.” (MARSHALL; ROSSMAN, 1999, p. 21).

Nesse contexto, a realização de uma pesquisa científica tem como objetivo estudar aspectos de fenômenos ainda não explicados, no todo ou parcialmente. Constitui-se de uma série de procedimentos pelos quais se obtém dados que, analisados e interpretados sistematizadamente, fornecem esclarecimentos sobre os problemas ou situações presentes na realidade social. Possibilita a produção de conhecimentos, bem como a melhor compreensão dos já existentes, de forma racional, objetiva e organizada, conferindo credibilidade e confiança (GODOY, 2007).

No campo do gerenciamento das organizações, Easterby-Smith, Thorpe e Lowe (1999) assinalam o importante papel da pesquisa na integração dos conhecimentos às práticas, na compreensão de como o trabalho pode ser eficiente ao fornecer insumos à reflexão acerca da prática gerencial, além da contribuição ao avanço do conhecimento científico.

De acordo com Godoy (2007), embora diferentes sistemas classificatórios sejam encontrados para mapear os vários formatos de pesquisa utilizados, é comum partir de dois parâmetros fundamentais calcados na natureza dos objetivos da pesquisa e no tipo de metodologia a ser empregado.

Os propósitos ou intenções de uma investigação podem ser de caráter exploratório, descritivo e/ou explicativo. A pesquisa é exploratória quando se pretende identificar as

características de um fenômeno pouco conhecido, obter dados que esclareçam sua natureza e evidenciar problemas a serem examinados em investigações posteriores. A pesquisa é descritiva quando detalha minuciosamente um fenômeno e as características da população estudada. Quando o foco é a determinação das causas do fenômeno, ou a aferição da existência de relação causal entre variáveis, a pesquisa é chamada explicativa (GODOY, 2007).

Quanto à metodologia empregada na obtenção e análise dos dados, uma pesquisa pode adotar uma abordagem quantitativa e/ou qualitativa (GODOY,2007). Genericamente, uma pesquisa do tipo quantitativo tem como principal diferenciador em relação à qualitativa o emprego da mensuração no processo de análise, buscando-se obter resultados precisos e seguros a partir da utilização de instrumental estatístico (BRYMAN, 2004).

Esse método “é freqüentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos.” (RICHARDSON,1999, p.70). Parte de hipóteses ou formulações prévias que guiam a coleta de dados para explicar possíveis relações entre duas ou mais variáveis.

A característica chave das pesquisas qualitativas é a busca do entendimento de um fenômeno sob a perspectiva dos participantes do estudo. A compreensão de como os indivíduos percebem seu mundo e de como são suas experiências é possibilitada pela coleta de dados feita diretamente pelo pesquisador no ambiente natural (MERRIAM, 1998). Os dados, por este método, são obtidos por transcrições de entrevistas, anotações, videoteipes (GODOY, 2007). O método qualitativo, conforme explica Godoy (2007), não parte de hipóteses pré-definidas que devam ser refutadas ou corroboradas pelo estudo, mas, de questões mais amplas que vão se detalhando no decorrer do mesmo. As pesquisas qualitativas compreendem usualmente o chamado trabalho de campo, com a presença do pesquisador junto ao pesquisado no seu ambiente, o que propicia eventuais adaptações dos questionamentos ao entendimento dos participantes, advindo uma compreensão mais abrangente, pelo verbal e não-verbal. Os resultados são apresentados de forma descritiva e interpretativa (MERRIAM, 1998).

A abordagem qualitativa pareceu ser a mais adequada ao estudo realizado, uma vez que sua finalidade é entender a natureza de um fenômeno social, sua manifestação como um todo. O presente estudo foi conduzido para identificar as competências gerenciais e analisar como ocorre o processo de sua aprendizagem, segundo a perspectiva dos gestores que o vivenciam. Atendendo aos objetivos do estudo, os gestores escolhidos para fazer parte da

pesquisa têm como aspecto diferenciador sua formação profissional. Assim, buscou-se o entendimento do fenômeno a partir do ponto de vista de um grupo de gestores de maneira a explicitar, descrever e analisar os diferentes meios - formais e informais - que possibilitaram a aprendizagem de suas competências gerenciais.

Como assinala Merriam (1998), o termo pesquisa qualitativa é um guarda-chuva que abriga inúmeras variações de caminhos para se chegar à compreensão e explicação dos fenômenos. A autora apresenta cinco tipos de pesquisa qualitativa: estudo qualitativo básico ou genérico, etnografia, fenomenologia, *grounded theory* e estudo de caso. O presente estudo pertence à categoria dos estudos qualitativos básicos ou genéricos, denominação dada por Merriam (1998) àqueles que preservam características da pesquisa qualitativa, sem se deter, no entanto, na cultura ou construção de *grounded theory*. De acordo com Godoi (2006) é a forma mais comum da pesquisa qualitativa predominante nos estudos organizacionais.

As principais características deste tipo de estudo, conforme Merriam (1998), podem ser assim resumidas:

- ❖ Inclui descrição, interpretação, e compreensão.
- ❖ Utiliza dados obtidos por meio de entrevistas, observações e análise documental.
- ❖ Na análise identifica padrões recorrentes em forma de temas, categorias, fatores e variáveis.
- ❖ A preocupação está na descoberta e compreensão de um fenômeno, processo, ou de perspectivas e visões gerais por parte das pessoas envolvidas.

O ponto de partida da investigação são teorias existentes, modelos ou conceitos que podem pertencer a um amplo conjunto de disciplinas. Este é mais um aspecto coincidente no caminho traçado para o estudo empreendido: o esforço de caracterizar o processo de aprendizagem de competências dos gerentes é apoiado em diversos conceitos da Psicologia, da Educação e das Ciências da Administração. Desta forma, os resultados obtidos são frutos da análise realizada com base nos referenciais teóricos determinados previamente e são expressos em categorias e padrões de respostas recorrentes, identificados a partir dos dados e no decorrer do processo de análise (MERRIAM,1998).

7.2 Coleta de dados

Em geral, na pesquisa qualitativa, os dados são obtidos por meio de entrevistas, observação e/ou análise de documentos (GODOY, 1995). No presente projeto foi utilizada a entrevista para coleta de dados.

As entrevistas se constituem em técnica tradicional de obtenção de dados quando se realiza uma investigação qualitativa, apresentando inúmeras vantagens. Lüdke e André (1986) destacam como sendo positivo o aspecto dinâmico e flexível da técnica. As informações, das mais simples às mais complexas, são obtidas diretamente pelo pesquisador junto ao entrevistado, sem mediação de instrumentos que, às vezes, geram dúvidas ou mal entendidos, possibilitando inclusive adaptações para assegurar o entendimento do pesquisado. O próprio respondente também pode fazer complementações ou esclarecimentos e temas podem ser aprofundados conforme a necessidade.

Uma entrevista consiste numa conversa estabelecida com o entrevistado e pode ser totalmente dirigida pelo entrevistador ou se desenrolar livremente. Sob este ângulo, as entrevistas podem ser altamente estruturadas, semi-estruturadas e abertas. Utilizando as definições propostas por Godoy (2007), as entrevistas altamente estruturadas se baseiam num roteiro de questões previamente estabelecido e testado que deve ser utilizado de maneira idêntica com todos os entrevistados. No outro extremo, estão as entrevistas não estruturadas ou não diretivas que consistem em relatos livres dos entrevistados a partir de grandes temas apresentados pelo entrevistador. As entrevistas semi-estruturadas reúnem aspectos conciliatórios dos dois outros tipos, ao permitir a fluência dos relatos das pessoas, e ao mesmo tempo, oferecer norteadores abrangentes do foco do estudo, com questões abertas e de pouca estruturação, assegurando um nível mínimo de homogeneização na coleta de informações entre todos os sujeitos. Godoy (2007, p. 354) a elas se reporta com enfoque principal de “obter descrições sobre as experiências e vivências das pessoas”, visando “captar significados atribuídos por eles a respeito dos fenômenos descritos”.

Considerou-se a entrevista semi-estruturada como a técnica adequada à consecução dos objetivos desta pesquisa. Por meio delas foi feito então, o exame das formas pelas quais ocorreu a aprendizagem das competências gerenciais, baseando-se nas experiências que os entrevistados relataram e na perspectiva em que as compreenderam como mais ou menos significativas, na sua carreira profissional.

A técnica da entrevista oferece grandes vantagens na obtenção de dados, por outro lado requer uma série de cuidados por parte do pesquisador, desde as etapas de planejamento até sua conclusão. Esta e outras recomendações, como as abaixo comentadas, sugeridas por Godoy (2007), Lüdke e André (1986) e Merriam (1998), foram vivenciadas quando da coleta de dados.

Foi importante, inicialmente, a realização de teste do roteiro elaborado previamente para aferir a compreensão e a seqüência dos questionamentos. Foi efetuado com pessoa de características similares às do público-alvo do estudo. Esta etapa mostrou-se útil, sobretudo para efetuar as revisões julgadas necessárias à obtenção dos dados relevantes aos objetivos do trabalho.

Por ocasião do agendamento do encontro com os participantes da pesquisa e antes do início das entrevistas, foram-lhes asseguradas informações sobre a finalidade didática do trabalho e o tratamento que seria dispensado aos dados, num trabalho de compilação e estudo à luz de teorias sobre competências e aprendizagem. As recomendações sugeridas por Godoy (2007), Lüdke e André (1986) e Merriam (1998), mostraram-se importantes: observação dos horários de início e término da conversa, cordialidade e receptividade ao entrevistado como figura central do trabalho e manutenção de clima de confiança e espontaneidade. Foi constatada a seriedade com que deve ser encarado o momento da coleta de dados, na medida em que o entrevistado, na apresentação de seus relatos pessoais, expõe suas experiências, nem sempre positivas e que trazem à tona emoções que acompanharam as vivências. Notou-se essencial a adoção de postura flexível e atenta, seja para estimular os relatos, formular as questões de maneira a estabelecer nexo à conversa e não se limitar simplesmente a cumprir um roteiro mecânica e rigidamente. Buscaram-se esclarecimentos, com sensibilidade para perceber a adequação do nível de aprofundamento. Além disso, houve por parte do entrevistador cuidado de ouvir com paciência, não impondo ou mesmo induzindo a respostas, sem expressar juízo de valores ou impressões em relação ao outro, por se entender tratar de componentes também importantes na condução das entrevistas.

Sinteticamente, os temas abordados na entrevista versaram sobre: trajetória profissional e gerencial, atribuições atuais, competências profissionais, competências desenvolvidas no decorrer do exercício e aquelas que requerem aprendizagem futura. Compreenderam, ainda, o processo de desenvolvimento das competências primordiais ao trabalho executado, bem como as concepções e percepções acerca da posição gerencial. As questões utilizadas encontram-se no Apêndice A.

As entrevistas do presente trabalho foram feitas no próprio local de trabalho de cada gerente, antes do início do expediente ou ao final, assegurando o menor grau de interrupção possível. Foram gravadas com a permissão deles, sob garantia de sigilo dos nomes pessoais e das áreas em que atuam. Duraram de uma a duas horas, perfazendo um total aproximado de vinte e quatro horas de gravação. Foi enfatizado a cada entrevistado que não havia respostas certas ou erradas e que tampouco existia a intenção de avaliar suas competências ou estabelecer qualquer paralelo com as competências definidas pela empresa ou com o processo de avaliação de competências nela existente.

O conteúdo das gravações foi transcrito como texto, fidedignamente. A partir então, do real conteúdo da entrevista, puderam ser feitas as primeiras reflexões pelo entrevistador, rememorando a entrevista e assinalando os aspectos que poderiam se constituir em facilitadores das interpretações (QUEIROZ, 1991).

7.3 Processo analítico: análise textual interpretativa

A análise dos dados obtidos é a etapa da pesquisa qualitativa em que se confere sentido aos dados coletados, organizando-os mediante resumo, consolidando-os e interpretando-os de tal forma a se chegar aos resultados do estudo (MERRIAM, 1998). Neste estudo, os dados obtidos nas entrevistas foram analisados por meio do processo de análise textual interpretativa, baseando-se em Gil Flores (1994), Merriam (1998) e na técnica de *templates* de King (2004).

Não há um procedimento único para este trabalho que, na verdade, se inicia no momento da investigação. No entanto, há algumas etapas a serem observadas. Inicia-se por ler e/ou ouvir repetidamente os textos das entrevistas para se ter uma idéia geral do conteúdo, identificação de repetições, pontos comuns, possíveis aspectos ou temas direcionadores da análise posterior (GIL FLORES, 1994).

Procede-se, na seqüência, ao primeiro nível da análise descritiva referida por Merriam (1998), quando se extraem os dados significativos da “massa” coletada e os agrupa em temas, a partir da comparação constante. A segmentação, como explica Gil Flores (1994) é feita a partir de fragmentos dos discursos que expressam a mesma idéia. Isto permite sua organização em categorias baseadas em padrões recorrentes ou afinidades.

As categorias podem ser pré-definidas pelo pesquisador ou emergir dos próprios dados a partir das falas dos participantes, ou extraídas da literatura, mas sempre de acordo com o foco do estudo (MERRIAM, 1998). Para efetuar a categorização temática mencionada valeu-se da abordagem denominada por King (2004) de “análise de *templates*”. De acordo com ela, a categorização, organização e análise dos dados são feitas por temas definidos como relevantes pelo pesquisador. Consiste em elaborar uma lista de códigos, os *templates*, representando temas extraídos dos textos das entrevistas, como no caso deste estudo.

Iniciou-se, conforme recomendação de King (2004), por uma lista com temas abrangentes, estabelecidos à luz dos objetivos definidos para o estudo e a partir da visão global obtida na leitura e re-audição de cada entrevista. Conforme pode ser verificado na Figura 13, cada item ou *template* foi numerado, estabelecendo-se por este meio a codificação inicial das várias categorias, quais sejam: perfil dos sujeitos, trajetória profissional, passagem para carreira gerencial, posição gerencial atual, competências desenvolvidas e marcantes, formas de aprendizagem, marcos do processo de aprendizagem, concepções/percepções da posição gerencial.

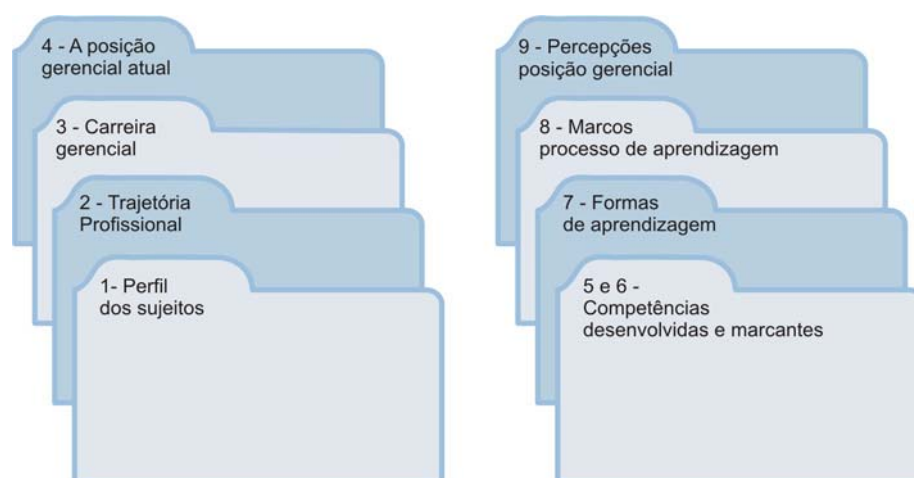


Figura 13- *Templates* – Categorias de análise dos dados da pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Na seqüência foram analisados e identificados nas entrevistas os trechos correspondentes aos *templates* com os respectivos códigos numéricos. No transcorrer do processo já foi possível estabelecer o detalhamento de cada *template*, de forma que todas as entrevistas foram classificadas de maneira sistemática e uniformizada, em arquivos informatizados, o que permitiu efetuar junções e estabelecer relações entre eles de formas variadas, como, por exemplo, a reunião dos dados de todos os sujeitos referentes ao “*template* (5)-competências necessárias e desenvolvidas na carreira gerencial” e ordenação dos relatos

pela forma de aprendizagem com que foi desenvolvida , correspondente aos “*templates* (7.1 e 7.2) - aprendizagem formal e informal, respectivamente.

Contou-se assim, com flexibilidade na visualização e interpretação dos dados que puderam ainda ser classificados em códigos concomitantes. Na presente pesquisa não foi utilizado software para a elaboração dos *templates*, porém acredita-se que pode ser um recurso valioso em termos de redução do tempo, possibilidades de combinações e emissão dos relatórios desejados. No Apêndice B apresentam-se *templates* ilustrativos.

Na seqüência procedeu-se à descrição e análise dos dados com base no referencial teórico adotado.

7.4 Sujeitos da Pesquisa

Em pesquisas conduzidas à luz do método qualitativo, não se delimita rigidamente o número de pessoas que farão parte do estudo, pois este é um dado que pode ser modificado no transcorrer do estudo, aferindo-se a necessidade de complementação de informações ou seu esgotamento, à medida que se tornam redundantes (MERRIAM, 1998). Porém é conveniente estabelecer previamente um número considerado razoável pelos procedimentos metodológicos para fornecer dados que permitam análise e interpretação.

Foram realizadas quinze entrevistas, três além do número mínimo estabelecido no projeto. Envolveram-se gerentes pertencentes aos quadros de uma empresa da área de prestação de serviços de infra-estrutura urbana do Estado de São Paulo. A escolha do grupo foi direcionada de maneira a assegurar pessoas com formação em três áreas profissionais - Engenharia, Psicologia e Administração de Empresas - pois um dos objetivos do estudo é a comparação das formas de aprendizagem de competências gerenciais por indivíduos de diferentes formações. Idade, sexo, tempo de serviço e de experiência gerencial não foram limitadores da participação, tendo-se julgado mais importante assegurar a participação de indivíduos pertencentes a diversos sistemas organizacionais. Cumpre salientar que a pesquisadora trabalha na mesma empresa em que atuam os entrevistados, o que facilitou sobremaneira o acesso e a disponibilidade para colaborar, embora não conhecesse diretamente todos eles. Acredita-se inclusive, que este fator tenha sido positivo para aflorar a espontaneidade dos sujeitos, tendo em vista a boa qualidade e a quantidade de dados obtidos.

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados obtidos na pesquisa realizada serão examinados de acordo com os *templates* apresentados na seção anterior, nos quais foram feitas algumas modificações para assegurar maior clareza ao texto: **perfil dos sujeitos, trajetória profissional, carreira gerencial, competências desenvolvidas no desempenho da função gerencial, aprendizagem das competências gerenciais e percepções dos sujeitos sobre a função gerencial.**

Todos os quadros e figuras que serão apresentados contendo resumos das informações da pesquisa seguirão à seguinte legenda:

A (1 a 5) = Sujeitos com formação em Administração de Empresas

P (1 a 5) = Sujeitos com formação em Psicologia

E (1 a 5) = Sujeitos com formação em Engenharia

Antes da apresentação do perfil dos sujeitos, julgou-se importante apresentar algumas informações sobre a empresa para a qual trabalham os entrevistados, identificada doravante como Empresa X. Embora não tenha se pretendido analisar a organização e suas práticas, propriamente ditas, ela emana algumas características peculiares ao entendimento da atividade gerencial em seu contexto.

8.1 Caracterização da Empresa X

Seu ramo de atividade está compreendido no setor de infra-estrutura urbana, atuando, portanto, na esfera de prestação de serviços públicos. Localizada no Estado de São Paulo, tem uma estrutura descentralizada por diversos municípios. Está inserida na categoria econômica denominada de grandes empresas, contando com mais de dez mil funcionários.

Em meados dos anos 90, a empresa iniciou um processo de profunda reestruturação administrativa com o objetivo de equacionar o equilíbrio econômico-financeiro e sua função social. Disseminou-se, a partir de então, nova mentalidade entre todos os empregados, para a transformação organizacional, direcionando o foco ao cliente, à operação com eficácia e à geração de valor para os acionistas, por meio de processo participativo e de valorização das

peças. O sentimento de orgulho pelo trabalho e a consciência da importância dos serviços por ela prestados à sociedade sempre foram aspectos marcadamente positivos em sua cultura e o novo modelo de gestão exigiu dos gerentes comprometimento ainda maior para implantar, conduzir e consolidar as mudanças que possibilitaria à empresa concretizar os desafios delineados na ocasião. Todos os gerentes entrevistados estiveram envolvidos no processo, direta ou indiretamente, percebendo-se em vários depoimentos a marca que estas experiências imprimiram em suas carreiras. Como um dos pilares do novo modelo, foi elaborada uma política de gestão de pessoas integrada aos objetivos empresariais, destacando-se neste plano a implantação do sistema de gestão de pessoas por competências que, paulatinamente, foi conferindo aos gerentes responsabilidades crescentes pelo desenvolvimento e reconhecimento das equipes e pelo alcance dos resultados, outro dado fortemente presente nas entrevistas.

8.2 Perfil dos sujeitos

Apresenta-se, na seqüência, o Quadro 8 com resumo dos principais dados dos quinze sujeitos do estudo.

Quadro 8 - Perfil dos Sujeitos

Sujeitos	Se-xo	Idade	Tempo Empresa	Tempo gerência	Sujeitos	Se-xo	Idade	Tempo Empresa	Tempo gerência	Sujeitos	Se-xo	Idade	Tempo Empresa	Tempo gerência
A-1	M	43	19	06	P-1	F	43	19	11	E-1	M	48	23	17
A-2	M	53	32	19	P-2	F	50	28	17	E-2	F	44	9	07
A-3	M	52	29	03	P-3	F	52	27	15	E-3	M	44	18	09
A-4	M	54	30	12	P-4	F	48	29	02	E-4	M	51	29	25
A-5	M	35	15	04	P-5	F	46	22	15	E-5	M	50	21	19
Σ		47,4	25	8,8	Σ		47,8	25	12	Σ		47,4	20	15,4

M = Masculino F= Feminino

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Como visualizado no Quadro 8, os gerentes possuem idade variando entre 35 a 54 anos: em média 47,5 anos. O baixo índice de rotatividade na empresa mantém as pessoas por longos períodos. Os sujeitos deste estudo nela atuam há pelo menos 09 anos e no máximo há 32 anos, apresentando em média 23,3 anos de casa. Ocupam posições gerenciais em período

variando de 02 a 25 anos, mas a média é de 12 anos. Trata-se assim, de pessoas maduras, do ponto de vista pessoal, profissional e gerencial, o que repercute, possivelmente, em um estágio de desempenho equilibrado e competente. Coloca-se aqui em evidência a discussão acerca do estereótipo de que a passagem da idade tem efeitos negativos na aprendizagem de competências. A este respeito os estudos de Paloniemi (2006) denotam que aprendizagem no trabalho é independente da idade e está relacionada a características pessoais e fatores externos do contexto de trabalho, que possibilitam as experiências significativas que se constituirão em fonte ou forma de construção das competências.

Na Figura 14 apresenta-se o comparativo das médias de idade, tempo de serviço e de gerência dos gerentes participantes da pesquisa.

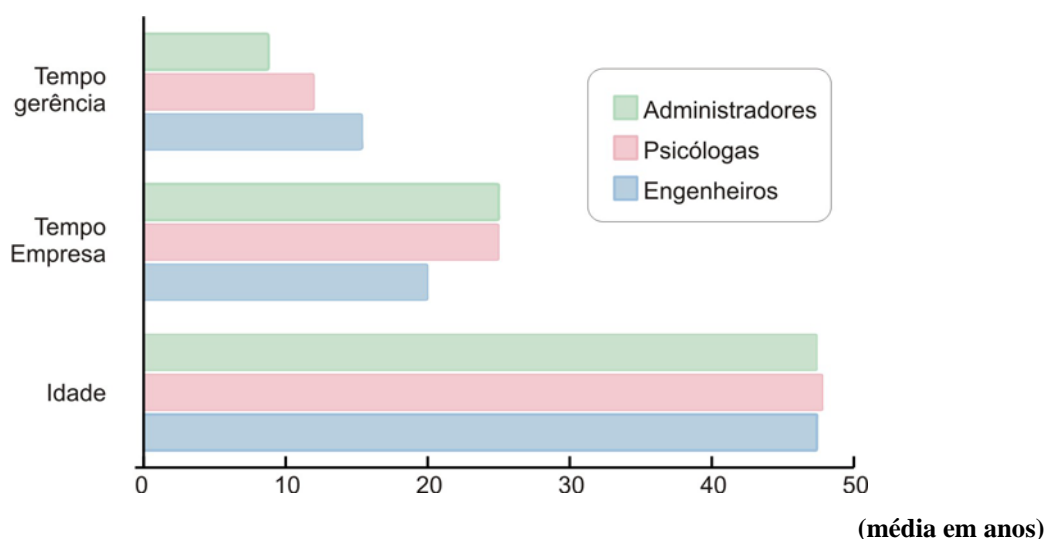


Figura 14 - Comparativo de idade, tempo de serviço e de exercício gerencial dos sujeitos
Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

De forma geral, a amostra apresenta diversidade na maioria dos aspectos apontados, como é o caso do gênero: nove dos entrevistados são do sexo masculino e seis do sexo feminino (Figura 15). Porém, no que se refere ao gênero por modalidade de formação profissional, verifica-se que são mulheres todos os sujeitos com formação em Psicologia, e apenas uma delas é engenheira (atua em área que presta serviços de “consultoria” técnica especializada). Os demais engenheiros e todos os administradores são homens. De fato, a Empresa X possui em seu histórico a tradição de realização de obras, um ramo de trabalho tradicionalmente associado à força de trabalho masculino. Não obstante ter se alterado, ao longo de sua existência, e hoje assumir em sua missão a prestação de serviços, ainda a maioria dos funcionários da empresa (81%) é do sexo masculino. Talvez, por esta tradição, as

mulheres ocupem ainda funções gerenciais relacionadas diretamente à administração, mesmo que atuem em áreas-fim.

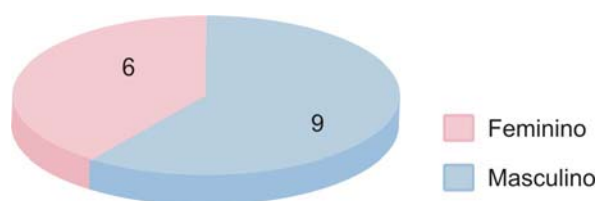


Figura 15- Distribuição dos sujeitos por gênero
Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Diversos estudos na área de diversidade social abordam as dificuldades enfrentadas por mulheres em sua profissionalização, entre eles Andrade *et al* (2002) e Ragins, Townsend e Mattis (1999). De acordo com eles, aos poucos, os chamados “tetos de vidro”, as barreiras invisíveis que dificultam o acesso de mulheres ao mundo executivo estão arrefecendo, pela ampliação da consciência de sua contribuição à gestão, graças aos esforços de autodesenvolvimento, capacitação, disponibilidade e persistência demonstrados por elas. Mas não eram incomuns situações como a vivenciada por uma das gerentes psicólogas e que se refletiu em sua carreira:

Eu devo ter levado uns sete, oito anos mais ou menos, (*para se tornar gerente*) ...eu acho que interferiu um pouco porque eu era casada também, e nessa época eu tive filhos. Então eu lembro de ter participado de um processo seletivo bem nessa época da entrada na carreira gerencial, tinha acabado de ter filho e perguntaram ‘e a sua dedicação pela empresa, como é que fica, não fica... na hora que você põe muito de sua energia na maternidade, isso interfere dentro da empresa’. Eu lembro que eu acabei não assumindo uma posição que eu estava concorrendo dentro da empresa (P2).

8.3 Trajetória profissional

Nesta categoria estão consideradas as informações referentes ao histórico profissional dos indivíduos, tanto escolar como no trabalho, pois tais informações são fundamentais para se compreender o processo de aprendizagem de competências gerenciais de indivíduos de formações profissionais diferentes. Como assinala Le Boterf (2003), as competências de uma pessoa são frutos de sua biografia e socialização, de sua formação educacional e experiência

profissional. A partir da formação, pode-se então, verificar a aprendizagem de capacidades que serão mobilizadas na prática.

8.3.1 Formação profissional e razões da escolha da profissão

Retomando objetivos do trabalho, salienta-se a importância das comparações entre competências e suas formas de aprendizagem em gestores oriundos de formações profissionais diferentes. Não sem razão. De acordo com Cheetham e Chivers (2005), o histórico das profissões, sua valorização e importância na sociedade é tema instigante e demanda, ao mesmo tempo, cuidados ao se atribuir características generalizadas a cada uma delas, com base em suas diferenças culturais. A origem de muitas está na aprendizagem informal, como consequência da prática de pessoas. Depois se tornam ocupações remuneradas e reconhecidas legalmente, com ensino institucionalizado, desenvolvimento de teorias e práticas próprias, definições de treinamento ou experiência prévia, estabelecimento de códigos de ética específicos para regulamentar o exercício e as relações com os “clientes” e entre eles.

A configuração das profissões acompanha as mudanças do mundo e especificamente do trabalho. Conseqüentemente seu ensino e prática sofrem as interferências. É o caso dos avanços tecnológicos que alteraram sensivelmente o exercício de profissões tradicionais como medicina e engenharia, exigindo dos profissionais, além das capacidades específicas o domínio e desenvoltura com ferramentas informatizadas, fato claramente retratado por um dos gerentes engenheiros, E2:

[..] o engenheiro, ele é um clínico geral... eu acho que justamente por causa disso ele tem muitas competências dentro da profissão, especificadas pelo próprio órgão fiscalizador ...é um campo muito amplo, mas pobre daquele engenheiro civil que não fez as suas especializações e qualificações: ele passou a ser uma peça de museu, porque o engenheiro civil hoje ele é um ‘resolvedor’ de problemas, porque a tecnologia, o avanço da tecnologia em geral, absorveu tudo aquilo que o engenheiro fazia. O engenheiro antigo calculava, fazia planejamentos através de fluxogramas de rede PERT CPM, tudo de forma extremamente arcaica e artesanal, enquanto que hoje, ele tem tudo pronto (E2).

Todos os sujeitos realizaram cursos de graduação nas áreas de Engenharia, Psicologia e Administração de Empresas. De acordo com as informações por eles fornecidas, foram realizados em instituições de ensino brasileiras. É exigência da empresa a formação na

educação superior para ocupação de qualquer posição gerencial, mas não há critérios pré-determinados em relação à área de gestão e a formação, adotando-se fatores da necessidade e adequabilidade de perfil, à conveniência da administração.

As razões de escolha do curso informadas pelos participantes são as típicas de todos os jovens: a profissão do sonho dos pais, inspiração em modelo, professor ou pessoa da família, possibilidade de ampliação das atividades profissionais realizadas e campo em evidência na ocasião do vestibular. Entre as psicólogas, a identificação de fatores relacionados ao ser humano e interesse pelas pessoas, para compreendê-las melhor ou ajudá-las, foi apontada por três delas como motivo do interesse e, para outras duas, havia a visão de um campo com perspectivas amplas de atuação. A explicação de uma delas exemplifica:

Desde criança eu pensava em fazer psicologia, com aquela idéia de ajudar as pessoas, de ouvir e poder estar ajudando, é essa. O foco principal era ajudar as pessoas a se compreenderem melhor (P4).

Curiosamente apenas um dos administradores escolheu o curso de Administração de Empresas por interesse direto pela área. Os demais tinham como desejo cursar Engenharia e não puderam fazê-lo por falta de condições financeiras ou pela dificuldade no ingresso, como fica ilustrado no depoimento de A2:

[...] mas não era o que eu queria, na verdade eu queria fazer engenharia. Acontece que o meu pai não ganhava bem e não dava para eu não trabalhar. Aí eu fiz o cursinho, na época querendo entrar na Poli. A Poli era opção única e eu não passei e fui fazer Administração (A2).

Assim, a Administração de Empresas figurou entre os entrevistados como uma escolha secundária, mas representando possibilidades profissionais abrangentes, além de compatibilidade à área de trabalho na ocasião do ingresso na faculdade. Não houve menção de nenhum dos gestores administradores de que vislumbravam o início da sua carreira gerencial pela realização do curso.

Já os engenheiros, coincidentemente, optaram pela carreira por influência direta ou indireta de pessoas de seu meio social: pai, irmã, professor, amigo, aliado ao fato de possuírem algum tipo de aptidão ou identificação, como facilidade com dados numéricos, desenho e experiências de trabalho relacionadas à área de engenharia. É o caso de E5:

Eu acho que a engenharia me escolheu. O meu pai é engenheiro agrônomo, a minha mãe é professora, hoje eu tenho um irmão que é médico e outro que também é engenheiro. Eu comecei a trabalhar com meu pai, com quinze anos, como desenhista, desenhista projetista, o meu pai sempre trabalhou com projetos na área de agronomia, topografia, na parte de hidrologia (E5).

Dados extraídos de relatórios apresentados pela equipe de pesquisadores de Eraut (2002) sobre estudos da aprendizagem de engenheiros também se referem à influência familiar na escolha dessa profissão.

As forças de mercado que afetam as organizações, sintetizadas na busca incessante da sobrevivência e competitividade, refletem-se na atuação dos gerentes e em sua aprendizagem. Verificam-se esforços de parcerias entre instituições de ensino de diversos locais do mundo, apresentam-se soluções tecnológicas para intermediação e facilitação de aprendizagem, oferecem-se programas de amplitude e formatos variados para formação de executivos. Os cursos de pós-graduação, aí considerados os MBAs, acabam por se tornar requisito para os que ocupam ou aspiram à posição gerencial.

Acompanhando o movimento, verificou-se que todos os sujeitos realizaram cursos de Especialização ou MBA ou estão em fase de conclusão (A5 e E2), seja nas áreas de sua formação profissional, seja na área de Administração/Gestão Empresarial. Três deles os realizaram nas duas especialidades (A2, P5 e E1). Cumpre ressaltar que apenas um gestor (engenheiro) cursava o Mestrado Profissional em sua área de especialidade, conforme pode ser constatado no Quadro 9.

Quadro 9 - Distribuição dos sujeitos de acordo com cursos de Pós-Graduação realizados

Pós-Graduação	Gerentes		
Especialização /MBA	Administradores de Empresa	Psicólogas	Engenheiros
Na área de formação	A2 A3 A4	P2 P4 P5	E1 E2 E4 E5
Na área de gestão empresarial	A1 A2 A5	P1 P3 P5	E1 E3
<i>Stricto sensu</i> Mestrado profissionalizante	-	-	E2

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Os dados referentes à formação em Pós-Graduação (especialização/MBA) levam a crer que os gerentes se situam em patamar profissional que os habilita a desempenho profissional diferenciado e qualificado. Considerando a natureza destes cursos, os indivíduos puderam alcançar por meio deles aprimoramento profissional em áreas específicas do saber e sintonizadas às demandas do mercado de trabalho.

Por outro ângulo, não obstante a realização de cursos de Pós-Graduação demonstrar o interesse e a disposição para o desenvolvimento profissional por parte dos gerentes, não se pode deixar de apontar que sua participação também está associada ao estímulo da empresa à realização de cursos desta natureza, com a concessão de subsídio de 50% do valor dos cursos, evidenciando a importância das iniciativas de apoio da empresa na educação formal (onze dos sujeitos contaram com a subvenção). Demonstra-se assim, que iniciativas da empresa como investimento em cursos para gerentes atua como importante facilitador do seu desenvolvimento.

O mesmo movimento, entretanto, não ocorreu em relação aos cursos de Pós-Graduação *strito sensu*, possivelmente porque sua ênfase acadêmica não é direcionada a atender as necessidades de vinculação direta às “realidades intrínsecas do mundo dos negócios” (Ruas, 2003a, p. 60), como é o caso dos anteriores.

De forma geral, os depoimentos de vários entrevistados denotaram o interesse por cursos de especialização ou MBA pelo que podem trazer à carreira: aquisição de conhecimentos técnicos da área de atuação, do negócio da empresa ou no campo da gestão empresarial.

Uma das gerentes, P2, ressaltou a contribuição do MBA realizado no seu segmento de atuação profissional, RH, enquanto fonte de atualização e contato com modernas práticas que a graduação não pode assegurar, principalmente nos tempos atuais em que a obsolescência do conhecimento ocorre num intervalo de tempo reduzido, requerendo dos gerentes esforços permanentes de educação:

[...] eu acho que faz parte do meu repertório atual muito mais as disciplinas que eu tive, por exemplo, em cursos de especialização ou mesmo os cursos de aperfeiçoamento, do que a própria formação como psicóloga (P2).

Para outras psicólogas, (P1, P3 e P5), o MBA em gestão empresarial representou, sobretudo, a possibilidade de obter “uma visão um pouco maior da Administração, o lado financeiro, principalmente, o lado financeiro, que a gente não tem absolutamente nada na graduação.” (P3).

Entre os gerentes engenheiros, quatro deles fizeram cursos de Especialização na área de Engenharia e apenas aquele com maior tempo de experiência na posição (vinte e cinco anos) referiu-se à pequena contribuição do curso. Os demais os associam à necessidade de ampliação da compreensão do negócio da empresa, não abordada em profundidade na graduação, como abaixo retratado:

Olha a engenharia, para a minha função hoje, ela é muito genérica... para a função que eu ocupo hoje, o curso que eu fiz na USP (*especialização na área de engenharia*) é o que tem segurado, até emocionalmente: me dá realmente equilíbrio porque eu consigo falar com propriedade sobre diversos assuntos, quando às vezes eu não sei, mas eu sei o livro que tem, eu sei a pessoa que conhece, eu sei o colega da USP que me deu aula, então eu acho que foi fundamental para a minha sobrevivência (E5).

Para os gerentes administradores a realização dos cursos de Especialização também foi impulsionada para complementação da formação gerencial iniciada na graduação e para subsidiar a prática com o referencial acadêmico, como explicado por A1:

A graduação me mostrou de forma clara questões relacionadas a processos, pessoas, relacionadas à liderança e tal, mas algumas questões, eu não tinha maturidade suficiente para assimilar de uma forma mais clara tudo isso que se passou naquele momento. E o curso de MBA ele é um curso mais recente, foi em dois mil e três [...]. Então, não desprezando a minha formação lá de trás, dou um pouco mais de ênfase à pós-graduação porque ela me ajudou a colocar questões assim, mais teóricas na área que eu não tinha (A1).

Observou-se que os sujeitos deste estudo demonstraram reconhecimento da importância da aprendizagem contínua para seu desenvolvimento gerencial, não só como forma de assegurar seu desempenho com práticas atualizadas, como também para possibilitar progressões na carreira, em pleno ajustamento à realidade da empresa e ao mundo dos negócios. Os depoimentos compreenderam ainda, às idéias centrais da educação de adultos (Knowles,1990; Brookfield,1995; Merriam; Caffarella,1999), no que se refere ao reconhecimento dos limites da própria competência e necessidades de aprendizagem, pela iniciativa e responsabilidade assumidas em relação ao seu desenvolvimento, realizando cursos de Pós-Graduação e pela necessidade de aplicar o conhecimento ou habilidades a suas circunstâncias imediatas. Estas visões são reforçadas por P5 ao se referir ao fato de que fez o MBA como pré-requisito para concorrer à promoção gerencial, mas sem ter tido a vivência necessária para melhor aproveitamento do curso:

Na época era muito teórico porque como eu ainda não tinha contato com essas áreas, a não ser com o RH, eu lembro que eu tive algumas dificuldades de entender como é que aquilo seria na prática. Então isso só se consolidou quando eu tive a oportunidade de ir para o departamento e exercitar o que eu tinha visto no treinamento, nessa especialização, foi isso só que eu lamentei. Mas se eu também não tivesse feito isso antes eu não ia conseguir ser indicada para a promoção (P5).

O estudo de Grohmann (2005), relativo à relação entre aprendizagem gerencial e educação formal, corrobora os resultados desta pesquisa, quando ressalta o papel de cursos de Pós -Graduação/MBA na aquisição de novos conhecimentos voltados às tarefas por parte de gerentes.

8.3.2 Etapa pré-profissional da carreira

Como foi feita menção no referencial teórico deste trabalho, ao se considerar a aprendizagem formal e informal integradamente, pode-se referir ao que antecede o exercício profissional propriamente dito, como o período em que muito pode ser aprendido, com as primeiras atividades de trabalho. Principalmente se for levado em conta que muitas vezes a entrada no mundo do trabalho se faz em plena adolescência, como se observou entre doze dos gerentes deste estudo que iniciaram em média aos quinze anos, conforme pode ser visualizado no Quadro 10.

Quadro 10 – Caracterização das ocupações pré-profissionais exercidas pelos sujeitos

Sujeitos	Idade 1. ^a ocupação (anos)	Atividades de natureza diferente da profissão		Preparatórias/ similares/ relacionadas à profissão		Área das atividades pré-profissionais
		Outra(s) empresa(s)	Empresa atual	Outra(s) empresa(s)	Empresa atual	
A1	16	■*		■*	■	Administrativa, financeira, professor natação, informática
A2	15			■*	■	Administrativa, auditoria, professor universitário
A3	15			■*	■	Administrativa, financeira
A4	14		■*	■	■	Administrativa, compras, operacional, técnica, líder/encarregado
A5	14			■*	■	Administrativa, informática
P1	15	■*			■	Administrativa, Estágio
P2	23			■*		Estágio
P3	16	■*			■	Administrativa, Estágio
P4	12	■*	■	■		Administrativa, Estágio
P5	20			■*		Estágio
E1	21			■*	■	Estágio
E2	12	■*		■		Administrativa, Estágio
E3	16	■*			■	Operacional, Estágio
E4	10	■*		■		Operacional, Estágio
E5	15			■*		Técnica
Σ	15.6					(*) 1.º Ocupação

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Nem todos começaram a trabalhar em atividades relacionadas à profissão que viriam a exercer. Foi o que ocorreu com a maioria dos futuros gerentes engenheiros e psicólogos. As

atividades operacionais ou administrativas que a maioria executou, fizeram, no entanto, maior sentido para os futuros administradores: serviços de recepção, auxiliar de serviços administrativos em geral, office-boy, atendimento ao público, entre outras. Todos os engenheiros e psicólogos exerceram pela menos uma ocupação de caráter preparatório obrigatório (estágio).

8.3.3 Caracterização da etapa profissional dos sujeitos

Engenharia, Psicologia, Administração de Empresas: três profissões de destaque no mercado de trabalho brasileiro. Cada uma com papéis delimitados e claros na sociedade e reconhecidos legalmente. De acordo com a legislação que regulamenta as profissões, o administrador de empresas é o profissional talhado genuinamente para efetivar a gestão. O campo é abrangente, incluindo as várias dimensões da organização: administração geral, administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material e financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais e desdobramentos. A regulamentação da profissão do Administrador encontra-se na Lei Federal nº 4.769, de 09 de setembro de 1965 .

O psicólogo, por sua vez, é o profissional formado para trabalhar na sociedade visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades, por meio de metodologia especializada que possibilite o equilíbrio nas relações interpessoais. Sua atividade é regulada pelo Decreto nº 53.464, de 21/01/1964 .

Engenheiro é o profissional incumbido de realizar empreendimentos, mediando a relação do ser humano com o meio ambiente, na ocupação, utilização, locomoção, comunicação e produção. O exercício da profissão é regido pela Lei Nº 5.194, de 24 dezembro de 1966.

Como demonstrado no Quadro 11, com exceção de dois engenheiros, os gerentes iniciaram sua carreira profissional na empresa em que atuam até hoje. Todos exerceram neste período atividades especializadas na sua área de formação:

◆ Administradores, desempenhando atividades dos segmentos financeiro, administrativo, comercial, recursos humanos, qualidade e auditoria;

- ❖ Psicólogos, exercendo trabalhos em unidades de Recursos Humanos. (Uma delas atuou também em Qualidade) e
- ❖ Engenheiros, executando serviços nas áreas de projeto, construção e operação.

Quadro 11 - Caracterização das atividades profissionais dos sujeitos

	Início Empresa X	Áreas de atuação profissional	Tempo de exercício profissional até a promoção para gerente (anos)
A1	X	Financeira	05
A2	X	Auditoria, docência	09
A3	X	RH, Comercial, Qualidade	13
A4	X	Operação, Comercial / Administrativa	15
A5	X	Administrativa, RH, Qualidade	08
P1	X	RH	08
P2	X	RH, Qualidade, docência	08
P3	X	RH	06
P4	X	RH	16
P5	X	RH	07
E1	X	Construção	06
E2	não	Projeto, Construção	10
E3	X	Operação	09
E4	X	Operação	04
E5	não	Construção, operação, docência	04
Média			8,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Considerando a média geral, permaneceram na carreira profissional por volta de oito anos e meio, antes de se tornarem gerentes.

8.3.4 Contribuições da carreira profissional para o exercício da função gerencial

Inúmeras e variadas foram as atividades realizadas pelos sujeitos deste estudo na etapa profissional, as quais determinaram seu desenvolvimento e de certa forma anteciparam e os prepararam para as atribuições gerenciais. Kotter (2000) assinala que entre as maneiras mais eficazes de preparar profissionais para posições gerenciais futuras está o enfrentamento de

desafios no início da carreira, entre os vinte e trinta anos, assumindo riscos e experimentando as conseqüências dos acertos e erros.

De acordo com os relatos das entrevistas, três engenheiros (E3, E4 e E5) foram expostos a situações relacionadas à operação de complexos sistemas de serviços de infraestrutura urbana estendidos às populações de várias cidades:

Naquela ocasião havia um setor técnico onde tinha um engenheiro que era responsável por (nome de duas cidades) e eu, que dava apoio aos demais municípios. Então naquela ocasião não existia em cada município um engenheiro, como existe hoje..., um ficava na sede em (nome) e cuidava de (nome de duas cidades) e eu cobria as outras duas cidades, dando apoio aos postos de operação e aos gerentes (E5).

Ainda com base em Kotter (2000), o ‘aumento de abrangência’ conduz gradualmente o profissional a se desenvolver, alcançando sucessivas etapas na carreira até naturalmente estar preparado para ser gerente. Isto ficou claro no depoimento de um dos sujeitos administradores:

Mas auditoria tem isso assim, no começo você só executa e obedece a ordens, depois você vai subindo A1,A2, A3, A4, sênior e aí vira coordenador. Então a gente não era... não se torna um bêbado do dia para a noite, a gente ia se embebedando de gerência ao longo dos anos, ia sendo formado. Num primeiro momento eu obedecia; quem obedece bem, teoricamente vai orientar bem também. Acho que eu tive a condição de obediente, depois passei a supervisor que é o sênior, onde você exercia função de supervisor e isso aí foi crescendo, quer dizer, qual é a grande diferença? A grande diferença, foi um crescimento natural, quando eu cheguei a coordenador eu estava já preparado, pronto (A2).

Esta mesma situação verificou-se na carreira de três gestoras psicólogas (P2, P3 e P5) que vivenciaram o mesmo plano de carreira em vigência na empresa naquela ocasião. Embora extinto, permaneceu a prática nas unidades de se contar com profissionais de maior maturidade profissional em situações de supervisão informal de equipes profissionais que foi a experiência vivida por outros três engenheiros (E1, E2 e E5), duas psicólogas (P1 e P4) e um administrador (A3). Ou mesmo em cargos de supervisão oficial de equipes operacionais, como o de encarregado, (A4, E3 e E4) possibilitando-lhes desenvolver várias competências relacionadas à administração e às pessoas, como será abordado mais à frente nas próximas categorias de resultados do estudo.

No Quadro 12 faz-se um resumo demonstrativo das experiências de supervisão que os sujeitos tiveram na etapa profissional de suas carreiras.

Quadro 12 - Experiência de supervisão exercida na fase profissional

Gerentes	Supervisão formal equipes operacionais	Supervisão informal	Supervisão decorrente de plano de carreira
Sujeitos			
Administradores	A4	A3	A2
Psicólogas	-	P1 P4	P2 P3 P5
Engenheiros	E3 E4	E1 E2 E5	-
Total	03	06	04

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

O aumento da complexidade das tarefas foi proporcionando aos futuros gerentes a ampliação da visão, inicialmente focada na tarefa e gradativamente deslocada para o todo da empresa.

Você passa a ter outros tipos de informações, mais estratégicas, você tem possibilidade de participar de outros fóruns de discussões, em atividade de planejamento estratégico da empresa, isso tudo te dá outra visão, uma satisfação, acho que vem bem a coisa de você se identificar com outro grupo (P2).

Simultaneamente, o assumir desafios e executar atividades de complexidade crescente e com maior abrangência foi possibilitando o fortalecimento dos conhecimentos técnicos relativos aos serviços prestados pela área aos clientes internos ou externos e facilitando a visualização das interfaces de trabalho com outras unidades. Este fato foi referido por sujeitos das três formações profissionais, ressaltando-se abaixo o de um dos gerentes administradores:

[...] fiz de tudo... porque eu aprendi muito, fiquei na rua, trabalhei na rua com o pessoal, mas já passei para líder, de encanador eu já sequencialmente fiquei como líder de equipe. Depois eu substituía nas férias, essa coisa toda... Hoje eu não tenho tanta dificuldade, eu venho lá de trás conhecendo o que é o serviço bruto, operacional, comercial, quais as implicações que tem de um com outro (A4).

Sucessivos movimentos de mudança na empresa, com a estruturação de novas áreas e criação ou revisão de processos, ou ainda implantação de programas institucionais de suporte à mudança em recursos humanos ou na área de qualidade foram vividos diretamente por administradores (A3, A4 e A5), psicólogos (P1, P2, P4 e P5) e um dos engenheiros (E3). Em contraposição ao valor da execução de tarefas rotineiras ou de pleno domínio (e não sem

complexidade) passaram a ser preparados para a dinâmica da posição gerencial pelo exercício da flexibilidade, iniciativa, lidar com o novo, criatividade e criticidade. O excerto da entrevista de P1 exemplifica o contexto em que atuava como analista na estruturação da nova área de recursos humanos descentralizada:

Na ausência da gerente eu ficava responsável, porque a área foi montada e depois as pessoas (*funcionários da área de RH*) começaram a ir para lá. Então começou com a gerente, um analista e dois técnicos, aí foi mais um analista, depois médico, técnico de segurança, então a equipe foi se formando e a gente foi dando a cara do RH lá na Unidade de Negócio que não existia. (P1)

O modelo de gestão descentralizado possibilitou principalmente aos profissionais da engenharia (E2, E3, E4 e E5), psicologia (P1, P4 e P5) e administração (A3, A4 e A5) que atuavam nas unidades descentralizadas assumirem atividades de maior responsabilidade e autonomia, constituindo-se em fatores importantes para a capacidade de gestão e tomada de decisão.

Quando eu passei a encarregado, aí as coisas mudaram, aí você tem que começar a assumir compromissos, responsabilidades, você já tem que se preocupar também em comandar a equipe, já tem a responsabilidade, assim que a gente foi colocado já de estar assumindo as escalas de plantões, já ter que trabalhar a nível de pessoas, pessoas cada uma tem o seu sentimento e isso você chega e você não sabe de tudo isso aí. Então você às vezes chega com muita empolgação também, acha que você é novo, é normal (E3)

Ampliando a base de ação, tendo contato com um círculo de pessoas cada vez maior, vivendo situações novas, foi natural o desenvolvimento de capacidades de relacionamento interpessoal, como comunicação, negociação, falar em público, desenvoltura, saber ouvir e que se revelaram importantes capacidades a serem mobilizadas no desempenho gerencial. Este fato foi aludido por psicólogos e administradores que atuavam na ocasião em atividades institucionais, como as de recursos humanos e auditoria.

[...] foi muito difícil, tive apoio dos colegas, tive treinamento, mas desse jeito: pesado, muito duro, difícil para mim aquela passagem. E eu acho assim, com o tempo fui adquirindo essa habilidade de, pela necessidade, adquirindo essa habilidade de conversar, então conversa com um, conversa com outro e era todo dia, todo dia tinha meia dúzia de entrevistas para fazer, em tudo que era lugar da empresa, eu conhecia essa empresa toda ela, interior, litoral, eu fui para tudo quanto é lugar (A3).

Ainda em relação à contribuição da carreira profissional ao exercício gerencial, três gerentes psicólogas (P2, P4 e P5) que atuavam em áreas de recursos humanos e especificamente em atividades voltadas ao desenvolvimento gerencial, mencionaram que

acabaram por se beneficiar elas mesmas com os conhecimentos dos cursos que organizavam e dos contatos que estabeleciam com consultorias para a realização dos mesmos.

Assim, percebeu-se que a organização apresentou aos sujeitos dos três grupos profissionais situações favorecedoras da promoção. Um deles foi a oportunidade de exercer a supervisão de equipes, formal ou informalmente. Também citados, os processos de mudança, de reestruturação ou de implantação de programas institucionais possibilitou exposição positiva da imagem e capacidades em diferentes áreas da organização a oito dos gerentes. O espaço de trabalho dos sujeitos também foi sendo gradativamente ampliado, concedendo-lhes situações de complexidade e abrangência crescentes.

Além dos fatores relacionados à organização, outros aspectos foram decisivos na promoção dos sujeitos. Julga-se pertinente ressaltar, a partir da interpretação das entrevistas, que o alcance da carreira gerencial passou inicialmente pelo desempenho diferenciado por parte dos sujeitos na equipe que integravam. Este fato pode ter atuado como um componente da decisão de promoção ou impulsionado a participação em processos seletivos internos.

Além disso, foram apontados pelos gerentes das três profissões características pessoais importantes para sua identificação como futuros gerentes: ambição, desejo de ascensão na hierarquia, arrojo, aptidão para comandar, pragmatismo, ousadia, criatividade, dedicação e empenho no trabalho. A título de exemplificação, seguem trechos das entrevistas:

Eu acho que era uma questão assim, eram as duas coisas misturadas: tanto a competência técnica como o jeito de fazer as coisas porque eu sempre fui muito ousada, eu nunca esperei que as pessoas dissessem para mim o que eu tinha que fazer (E2).

Na época soou como um reconhecimento... um reconhecimento do bom desempenho. Acho que, pelo menos na empresa, acho que isso é um sentimento geral. Quando você é nomeado gerente você é reconhecido. Naquela época não tinha a nossa carreira Y, aquela coisa de valorizar o técnico então você ser promovido era virar gerente e eu, mas para mim foi bom porque eu participei por alguns cursos de formação gerencial antes de ser nomeado gerente...se eu não me engano uns dois ou três (E1).

Os dados deste estudo relacionados aos fatores que impulsionaram a passagem dos indivíduos à carreira gerencial figuram também em outras pesquisas. Na de Silva, Rebelo e Cunha (2003), por exemplo, é apontado que os sujeitos extraíram de suas trajetórias profissionais as primeiras lições para a prática da gestão, relacionamento interpessoal e condução dos negócios.

8.3.5 Competências profissionais

O que os sujeitos fizeram durante sua carreira profissional e como o fizeram, expresso em parte nas contribuições e impulsionadores descritos no item anterior, desenvolveu-lhes competências. E foram estas competências profissionais provavelmente avaliadas pelos que decidiram sua promoção.

A apresentação das capacidades desenvolvidas pelos sujeitos no exercício profissional será feita com base no modelo de Cheetham e Chivers (1998), utilizando-se a denominação por eles adotada para os “*core-components*” descritos no referencial teórico da pesquisa (item 3.2.1): competência - conhecimento, competência funcional, competência pessoal/comportamental, competência de valores/ética, meta-competências e trans-competências. O modelo, como foi observado, refere-se às competências profissionais e o conteúdo de cada componente de competência, tal como foi definido pelos autores, não se mostra adequado em sua totalidade para a exploração das competências gerenciais. Por isso, ao iniciar a apresentação de cada componente será descrito o que foi considerado em cada um para efeito deste trabalho. Finalmente, convém esclarecer que nos títulos será utilizado o termo competência. No entanto, tendo em vista a definição adotada para competência que pressupõe sua expressão na ação, aquelas identificadas pelos participantes da pesquisa serão mencionadas como capacidades.

◆ **Competências - conhecimentos**

Este tipo de capacidade inclui os conhecimentos especializados da profissão e aos serviços prestados pela unidade, bem como sua aplicação de acordo com as especificidades de cada situação. Inclui também os conhecimentos específicos do negócio e da organização, da cultura, do setor de negócio, do ambiente e das estratégias de negócio.

Os sujeitos com formação em administração informaram que na ocasião de sua promoção à carreira gerencial possuíam como capacidades de destaque: visão sistêmica da organização e do trabalho de outros segmentos da organização, conhecimentos técnicos relativos a área de atuação e conhecimentos técnicos de outros segmentos.

Os psicólogos, semelhantemente, apontaram como relevantes seus conhecimentos técnicos profissionais e a visão sistêmica da organização e do trabalho de outros segmentos da organização que já haviam desenvolvido em função das atividades desempenhadas.

Os engenheiros ressaltaram seu conhecimento técnico.

❖ **Competências funcionais**

Pressupõe-se que este componente de competência está imbuído no desempenho de uma série de atividades presentes na função gerencial: definição de estratégias, gestão de processos, transformação organizacional, transferência de tecnologia, estabelecimento de metas, indicadores, planejamento, organização e controle de atividades, administração de recursos, análise de custos, tomadas de decisão, assim como os procedimentos profissionais (metodologias específicas) envolvidos no negócio gerenciado. São capacidades referentes ao processo de trabalho, em si mesmo (ZARIFIAN, 2001).

Com base nos relatos das entrevistas, os administradores reportaram-se a capacidades de atingir resultados no trabalho, apresentação de soluções aos problemas e necessidades e à qualidade de seu trabalho, como sendo diferencial na ocasião da promoção.

Os sujeitos com formação em Psicologia também se referiram a sua capacidade de fazer acontecer, ao foco em resultados e à apresentação de soluções aos clientes, às vezes inéditas.

Os gerentes engenheiros reportaram-se a sua capacidade de realizar planejamento, desenvolver projeto, administrar recursos financeiros e materiais e coordenar a execução de obras.

❖ **Competências pessoais / comportamentais**

A partir das entrevistas, percebeu-se que estas capacidades foram relatadas em duas dimensões. A primeira, relativa ao próprio gerente, suas características e comportamentos envolvidos no desempenho da função. Neste trabalho serão identificadas como “pessoais”. A segunda dimensão, a da “interação social”, diz respeito ao relacionamento do gerente com superiores, pares, subordinados, clientes, comunidade, outros órgãos.

Os administradores se referiram a suas características pessoais peculiares, como querer fazer/envolvimento, desejo de aprender, responsabilidade, criatividade, persistência/determinação, assertividade, agilidade, superação de limites, autoconfiança e dedicação. Enumeraram ainda, capacidades relativas ao estabelecimento de relacionamentos interpessoais eficazes.

As psicólogas enumeraram várias características pessoais, algumas delas, relacionadas aos trabalhos desenvolvidos em programas especiais ou em atividades relacionadas à mudança empresarial: não ter medo do desconhecido, assumir riscos, facilidade de adaptação

a novas situações. Mencionaram também a autoconfiança, curiosidade, não aceitação do *status quo*, interesse em conhecer o novo e desenvolver coisas novas, flexibilidade, agilidade, habilidade de ouvir. No tocante à interação social, referiram-se à capacidade de estabelecer contatos, à facilidade em trabalhar com pessoas e a imagem positiva cultivada nas áreas em que atuaram.

Os engenheiros, em sua percepção, também demonstraram um rol de características pessoais relevantes ao futuro desempenho gerencial: dedicação ao trabalho técnico, envolvimento, interesse, disponibilidade para dedicação extra, coragem para enfrentar desafios, disciplina, ousadia, iniciativa e agilidade. Não deixaram de apontar histórico de estabelecimento positivo de relações com superiores e equipe.

❖ **Competências de valores/ética**

De acordo com o modelo de Cheetham e Chivers (1998), estas competências referem-se aos valores pessoais e profissionais dos gerentes compreendidos no desempenho da função e extensivos aos *stakeholders*.

Não foram mencionadas pelos sujeitos como capacidades desenvolvidas na etapa profissional da carreira.

❖ **Meta-competências**

As meta-competências influenciam o monitoramento e desenvolvimento de outras competências, como, por exemplo, o autodesenvolvimento, e as trans-competências são capazes de incrementar ou mediar competência em qualquer ou todas as categorias de componentes, tais como, criatividade e comunicação.

Apenas um dos administradores e uma das psicólogas apontou na fase profissional sua facilidade no compartilhamento de idéias, a capacidade de comunicação.

Como se pode verificar pela descrição feita, entre os sujeitos das três profissões, figuram como capacidades que provavelmente os diferenciaram para a promoção, aquelas relativas aos seus conhecimentos técnicos. A visão sistêmica, no caso dos administradores e psicólogos, possivelmente foi desenvolvida em razão de atividades que lhes exigiram interação com outras áreas e apuraram a compreensão do impacto ou relação de suas atividades no todo, o que não ocorreu com os engenheiros, possivelmente pela natureza técnica de seu trabalho.

Em maior ou menor grau, administradores, psicólogos e engenheiros, na ocasião de sua promoção, já possuíam reconhecimento de sua capacidade de “fazer acontecer”. Ou seja, realizar o trabalho identificando oportunidades de melhoria, oferecendo alternativas ou soluções para necessidades e solicitações dos clientes. As preocupações com resultados e de trabalhar com o foco no cliente, percebendo as interfaces de trabalho com outras unidades eram demonstrações da ampliação do eixo de visão restrita do técnico e sinal de amadurecimento profissional. Articulavam-se à facilidade na interação com pessoas, clientes, superiores ou equipe, e favoreciam o trabalho. Notadamente, nos três grupos a quantidade mencionada de características pessoais superou as demais, o que pode levar a considerar que a compreensão da noção de competência, nesta etapa, estivesse ancorada no “saber ser” da definição de Ruas (2001, p.248).

A partir das considerações feitas observa-se na compilação componentes importantes da noção de competências de Ruas (2001). Tomando como base os relatos dos sujeitos, as capacidades possuídas pelos profissionais na ocasião de sua promoção se referiam a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, aplicadas em variadas situações de acordo com a exigência ou necessidade deparada. A noção de competência de Le Boterf (2003) concretiza-se parcialmente nas falas dos sujeitos quando se referiram à preocupação em buscar alternativas, dentro das condições disponíveis, para sempre fazer acontecer. Enfaticamente mencionaram suas atitudes de envolvimento, responsabilidade, coragem, iniciativa, sintetizados na expressão “querer agir” utilizada pelo referido autor.

8.4 Carreira gerencial

Obviamente ser gerente não é prerrogativa de administradores de empresas. Tradicionalmente percebe-se naturalidade na ocupação de posições de comando por profissionais com formação correlata ao negócio da empresa ou aos serviços das áreas gerenciadas. É o caso de médicos em hospitais, advogados nas áreas jurídicas e engenheiros na Empresa X. Com as mudanças verificadas no ambiente organizacional, em todos os setores, percebeu-se a instalação do paradigma da multifuncionalidade profissional e gerencial, além de exigências aos gestores de visão cada vez mais abrangente de negócio em todos os níveis da hierarquia. A expressão de um dos administradores ilustra a situação:

Antigamente talvez existisse essa separação... Hoje eu já acho que não. Tanto que você vê em bancos... tem um amigo meu que trabalha em banco e ele é engenheiro, ele é diretor financeiro do Banco, não é nem financeiro, é de crédito, e ele é

engenheiro... Quando, naquela época, se fosse engenheiro, ia ser diretor de um banco? E você começa a ver por aí situações parecidas, o cara é psicólogo e é vice-presidente de uma empresa (A1).

No entanto, o trecho final da posição de A1 ficou muito longe da realidade para uma das psicólogas (P1) quando foi indicada para sua primeira experiência gerencial:

[...] teve uma reestruturação na empresa e o meu gerente na ocasião apresentou meu nome à Diretoria... e na hora que falaram meu nome e a formação, falaram 'ah, psicóloga na área comercial, isso não vai dar certo, isso não vai dar certo'. E ele falou, 'olha foi difícil porque as pessoas têm um preconceito, já tem uma coisa assim que tem que ser engenheiro, para ser gerente na Empresa X tem que ser engenheiro ou administrador' (P1).

Já E2 expressou a vantagem de sua profissão, no seu ponto de vista, no contexto da empresa X, seara tradicional de engenheiros:

Nesta empresa, o fato de ser engenheira agrega muito valor porque os engenheiros são bastante valorizados! Obviamente, fica mais fácil o entendimento com os diversos níveis da empresa uma vez que, existe um respeito maior. A verdade é que o "negócio" da empresa valoriza muito os engenheiros das mais variadas especialidades (E2).

8.4.1 Caracterização dos sujeitos na chegada à carreira gerencial

De acordo com dados fornecidos pelos sujeitos, o tempo médio para efetuar a transição para a carreira gerencial foi de oito anos e meio, mas os engenheiros avançaram mais rapidamente, em cerca de seis anos, como pode ser notado no Quadro 13.

Quadro 13 – Comparativo de tempo de experiência anterior e idade na chegada à carreira gerencial

Gerentes	Período na carreira profissional-média (anos)	Idade média na chegada (anos)
Administradores	10	36,8
Psicólogas	09	34
Engenheiros	6,6	30
Média Geral	8,5	33,6

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

No mesmo Quadro 13 verifica-se que a idade média que possuíam quando ocorreu sua primeira promoção como gerente era de 33,6 anos, variando de 26 anos a 46 anos, sendo os engenheiros também os que iniciaram mais jovens.

Todos os sujeitos iniciaram a carreira gerencial na Empresa X e no primeiro nível hierárquico da sua Diretoria. Para treze sujeitos a promoção efetivou-se para uma posição gerencial na mesma unidade em que atuava como profissional, verificando-se a existência de relação entre a formação e área de atuação profissional para se tornar gerente, o que mostra coerência do ponto de vista da organização. Há especificidades do negócio em que pode ser conveniente a manutenção nas posições gerenciais de profissionais especialistas nos serviços prestados, principalmente nos primeiros níveis hierárquicos, em que são requeridos maiores esforços de supervisão técnica das equipes e a tomada de decisão inclui fatores relacionados ao conhecimento técnico. As relações podem ser visualizadas no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 - Caracterização da carreira gerencial dos sujeitos

Sujeitos	Início Emp. X	Nível hierárquico		Tempo Gerenciamento (anos)		Área de atuação	Áreas gerenciadas		
		Inicial	Atual	Posição Atual	Total		Na passagem	1.ª experiência	Outras
A1	X	2	2	Menos de 01	6	Financeira	Financeira	-	Financeira
A2	X	2	3	4	19	Auditoria	Auditoria	-	Planej/ controle obras
A3	X	1	2	3	3	RH	RH	-	Comercial/ adm
A4	X	1	2	12	12	Comercial	Comercial/ adm	-	Comercial/ adm
A5	X	2	2	4	4	RH/ qualidade	Comercial/ adm	-	Comercial/ adm
Σ A				4,8	8,8				
P1	X	2	2	8	11	RH	MKT/comercial	-	Financeira
P2	X	1	3	1	17	RH	RH	-	RH
P3	X	1	3	10	15	RH	RH	-	Gestão
P4	X	2	2	2	2	RH	RH	-	RH
P5	X	1	3	5	15	RH	RH	-	Administrativa
Σ P				5,2	12				
E1	X	2	3	3	17	Construção	Construção	Gestão Tecnológica	Qualidade/ engenharia
E2	X	2	2	7	7	Empreendimentos	Empreendimentos	-	Empreendimentos
E3	X	1	2	Menos de 01	9	Operação	Operação	-	Operação
E4	X	1	2	25	25	Operação	Operação	-	Operação
E5	X	1	3	5	19	Operação	Operação	-	Operação
Σ E				8,2	15,4				
Σ Total				6	12				

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

8.4.2 Caracterização da situação atual dos sujeitos na organização

Os entrevistados ocupam posições gerenciais representativas de vários segmentos organizacionais (operação, recursos humanos, financeiro, serviços administrativos, gestão, projetos e comercial). Representam diferentes níveis de gerência: setor (nível I), divisão (nível II) e departamento (nível III), como ilustrado na Figura 16.

O tempo total de experiência gerencial varia de dois a vinte e cinco anos: em média atuam como gerentes há 15,4 anos. Apenas três dos sujeitos possuem até cinco anos na função e cinco deles estão há mais de quinze anos. Os dados detalhados constam no Quadro 16, apresentado anteriormente.

O tempo em que permanecem em posição gerencial de mesmo nível hierárquico varia de menos de um ano até vinte e cinco anos. Apenas três deles se mantêm no mesmo nível por dez anos ou mais e nove estão com até cinco anos, indicando ter ocorrido movimentações nas carreiras, seja por promoções, por mudanças de áreas e em alguns casos, pelas duas razões.

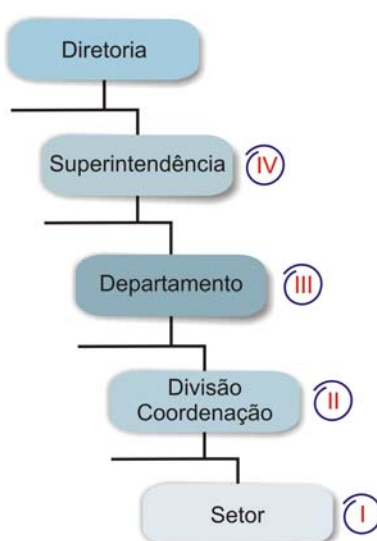


Figura 16- Níveis hierárquicos da Empresa X

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações na Intranet da Empresa X

Coordenam equipes de tamanhos variados, de quatro a trezentos e setenta subordinados, sem considerar o número de terceirizados em algumas delas, dependendo do tipo de atividades realizadas, enquanto área-meio ou área-fim. Usualmente as equipes maiores são as das unidades descentralizadas (área-fim). Interagem com diferentes áreas da Empresa em razão de suas atribuições, mas os gerentes que trabalham no Sistema de Operação têm contato mais próximo com os clientes e representantes da sociedade, em geral.

8.4.3 Significado da primeira experiência gerencial

Para os sujeitos com formação em administração, a primeira promoção gerencial teve o significado de reconhecimento do trabalho profissional realizado (A3) e do empenho e dedicação aplicados (A1). Representava um desafio e, ao mesmo tempo, o alcance de um objetivo traçado para a carreira (A5), a possibilidade de trabalho diferenciado (A4). Encarada como resultado de uma preparação gradual (A2), constituía-se na oportunidade de colocar em prática suas crenças e idéias e construir seu próprio modelo de liderança. Entretanto, os dois sujeitos que não tinham capacidades referentes ao domínio de conhecimentos e tarefas da unidade que teriam sob sua responsabilidade enfrentaram momentos de dificuldade inicial, como expresso por A5:

[...] porque você não é preparado para ser gerente, você primeiro se torna gerente para depois adquirir o preparo e tudo mais... Então você senta na cadeirinha e diz: agora o que eu faço? E aí eu tive que invocar os meus conhecimentos teóricos da faculdade...tive que aprender e ensinar ao mesmo tempo (A5).

Para as gerentes psicólogas, atingir a carreira gerencial significou enfrentar novos desafios e oportunidade de crescimento (P1), mas foi, sobretudo, o reconhecimento e valorização do grupo do seu desempenho (P4), ou conquista de um objetivo: espaço para poder fazer (P3). Também trazia imbuída a noção de status e acesso a instâncias superiores da organização, como desejo explícito de poder influenciar (P2). Foi uma passagem caracterizada como tranqüila pela gerente que sentia domínio de todas as atividades (P5), o que não se repetiu em segunda promoção para área de maior abrangência de atuação e que lhe demandou maior esforço na busca dos conhecimentos dos segmentos ainda desconhecidos, embora contasse com equipes especializadas em cada uma delas. P1 e P4 não possuíam domínio dos “fazeres” de todos os segmentos da unidade que passariam a gerenciar e enfrentaram insegurança inicial, bem retratada no depoimento de uma delas:

Eu achei que seria uma oportunidade de conhecer outro trabalho, com muito receio, porque não tinha formação em Administração nem nada, mas eu resolvi arriscar... Foi assim um desafio muito grande porque eu não conhecia nada, a não ser os empregados que trabalhavam nessa área e que eu tinha atendido quando ‘eu era recrutamento e seleção’...era uma oportunidade de crescimento dentro da empresa. Então acho que foi essa vontade de conhecer outras coisas e de sair daquele já conhecido, de encarar uma outra realidade diferente daquela que eu atuava... mas eu lembro assim de muita insegurança nos primeiros meses (P1)

Entre dois engenheiros, E1 e E3, também se verificou a existência de sentimento de reconhecimento pela organização, bem demonstrado nos comentários:

[...] eles enxergaram o meu trabalho (E3).

Na época sou como um reconhecimento, um reconhecimento de, acho que, pelo menos na empresa acho que isso é um sentimento geral, quando você é nomeado gerente você é reconhecido. Naquela época não tinha a nossa carreira Y, aquela coisa de valorizar o técnico, então você ser promovido era virar gerente (E1).

Desafio e ao mesmo tempo, na linguagem típica da Engenharia, foi a possibilidade de construir uma área com alicerces firmes e seguros (E2). Para E4, recém-formado, o sentimento era de apreensão em virtude da falta de maturidade profissional. Representou também oportunidade de desenvolvimento profissional (E1), entremeada pelo senso de cumprimento de uma determinação (E5):

[...] “vai para (nome da cidade) e toca”... Sou um funcionário da empresa, não tinha muita escolha, ninguém chegou para mim e falou “ E5, você quer ir?”. Não, falou “você vai para (nome da cidade)”. Então eu encarei, na verdade, como mais um serviço, sem problemas (E5).

No Quadro 15 apresenta-se a síntese dos resultados deste item.

Quadro 15- Síntese do significado da primeira experiência gerencial para os sujeitos

Administradores	Psicólogas	Engenheiros
<ul style="list-style-type: none"> • Ser visto na organização / Reconhecimento / valorização do trabalho profissional, do empenho, da dedicação • Representação de diferencial 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento, status • Sentimento de satisfação • Reconhecimento do grupo • Conquista de um objetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser visto na organização • Reconhecimento / valorização do trabalho profissional, do empenho, da dedicação
<ul style="list-style-type: none"> • Desafio / etapa alcançada 	<ul style="list-style-type: none"> • Desafio pela ausência de conhecimento das atividades da área de gerenciamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de se testar enquanto gerente
<ul style="list-style-type: none"> • Resultado de uma preparação gradual 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência tranquila, pois já tinha conhecimento técnico e vivência das atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Fato natural e de continuidade na sua vida
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de construir seu modelo de liderança • Liberdade para colocar crenças e idéias em prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de crescimento profissional • Poder fazer • Acesso a fóruns superiores 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento do dever profissional • Oportunidade, dignidade, desenvolvimento, segurança, inserção no mercado de trabalho • Possibilidade de estabelecimento de uma área com alicerces firmes, seguros
<ul style="list-style-type: none"> • Apreensão: falta de maturidade profissional • Insegurança; sentir-se despreparado, dificuldade 	<ul style="list-style-type: none"> • Insegurança inicial: dificuldade no equilíbrio de absorção das novas atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreensão: falta de maturidade profissional

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

De forma geral, reconhecimento é a palavra que mais fortemente exprime o significado da primeira promoção da carreira gerencial entre os sujeitos. A ênfase dada por

engenheiros, psicólogos e administradores, quando indagados a respeito, sugere que se trata do aspecto mais significativo inicialmente, pois é a expressão de valorização do trabalho até então realizado. Os significados posteriores são conseqüências, neste caso, não da formação profissional, mas de como se percebem preparados para o novo cargo em função da área que assumem. Esta preparação está ligada diretamente às competências denominadas no modelo de Cheetham e Chivers (1996) como de “conhecimento/cognitiva”.

Os que foram promovidos dentro de uma condição em que possuíam domínio dos conhecimentos das atividades da unidade não tiveram dificuldades e viram a oportunidade como aprendizagem, espaço para realizar e ampliar sua raia de ação na organização. Sem anular o sentimento de reconhecimento e de enfrentamento positivo de desafio relatado por eles, é o conhecimento das atividades da área que assumiram que forneceu a base para o início do caminho gerencial: com mais tranquilidade para os gerentes que o possuíam ou com mais preocupação e esforços de desenvolvimento por parte de quem não o tinha na forma como achava adequado.

8.4.4 Diferenças entre a posição profissional e a gerencial

No estudo buscou-se obter a percepção dos sujeitos em relação às diferenças e mudanças ocorridas em suas carreiras por se acreditar que elas fornecem subsídios para o melhor entendimento das circunstâncias em que se desenrolarão as novas atividades e a aprendizagem das competências gerenciais.

Verificou-se que passado o impacto da promoção, instalaram-se novas preocupações na vida dos recém-gerentes.

Segundo três administradores, A2, A4 e A5, tratava-se da oportunidade de colocar em prática suas idéias estruturando a nova área, embora às vezes de forma comedida, como ponderou A1, para não causar rupturas ou ressentimentos com os que o antecederam. Para A2, A3 e A4 a situação não chegava a representar mudança, pois já vinham exercitando a função, com atividades ou posições em que tinham responsabilidades que já extrapolavam as suas, individualmente. Para A1 e A5 era o momento de buscar conhecimentos técnicos, pois a experiência profissional que tinham não abarcava as atividades da nova área. Significou o momento de estruturar uma nova identidade para A1, A3 e A4, lembrando da primeira lição

do mestre do curso de graduação: “daqui para frente você tem que agir com a razão”(A4). A solidão do cargo para dois entrevistados (A1 e A3) e o enfrentamento do cliente externo, para A3, A4 e A5 foi o início do desenvolvimento de competências pessoais e comportamentais:

[...] eu sentei lá e falei “caramba, que sala grande” (A1).

Na hora que você senta nessa cadeira aqui, essa cadeira é pesada demais, ela tem um peso diferente na hora que você senta... quando a gente senta nessa cadeira aqui, você é o último a assinar. Então assim, na gerência está implícito o risco do negócio que você tem que assumir no dia a dia (A3).

Um cargo gerencial é um cargo bem solitário, isso eu falei até para alguns colegas: “olha, agora é assim, esquece tudo aquilo que você brinca com seus amigos, porque agora aqui você vai ter que tomar decisões, você tem que ser frio. Você não pode agir com coração, você tem que agir com a razão”. Se você agir muito com coração você acaba estragando o seu profissional, você tem que saber ter meio termo para poder conciliar (A4).

Para um dos administradores (A1), a situação era desconfortável, pois passava a lidar com o peso das suas próprias expectativas e com as que os outros, clientes e gerentes e equipe, tinham em relação ao seu desempenho, o que foi representado pelas frases ouvidas no primeiro dia da gestão do ex-colega e recém- subordinado: “e agora, o que a gente vai fazer?”

As diferenças principais relatadas pelos gerentes administradores em relação ao papel profissional anterior relacionaram-se à ampliação da abrangência da visão que é exigida do gerente, devendo ser global e de longo prazo, da autonomia na tomada de decisões, ao aumento da raia de influência sobre o grupo, além da responsabilidade de responder sobre resultados da área.

Três das psicólogas (P2, P3 e P5) não perceberam a mudança de forma drástica porque passaram a gerenciar as áreas em que já vinham atuando como profissionais na posição de *senior*. Para P1 e P4, no entanto, requereu maior esforço para adquirir os conhecimentos da nova área ou dos segmentos ainda não conhecidos. P1, P2 e P4 referiram-se às mudanças na abrangência da responsabilidade, na necessidade de atuar em várias frentes, ter que aprender a lidar com diferentes expectativas tanto dos clientes quanto dos subordinados, conforme expôs a gerente P1:

(mudanças percebidas) na questão da abrangência, eu acho que você tem que pensar no todo e distribuir o teu tempo de forma a atender a equipe, as metas da empresa, buscar os resultados, resolver os problemas. Então você tem que atuar em várias frentes e ser múltiplo, fazer várias atividades simultâneas e não deixar a “peteca cair”. A responsabilidade triplica eu acho. Enquanto analista você tem só um objetivo do resultado daquele projeto e enquanto gerente você tem que pensar na empresa e ficar acompanhando, mudando de rota se der algum problema, tem que ter muito de jogo de cintura mesmo, de poder atuar em várias frentes, se a pessoa é muito concentrada, muito rígida em “tem que terminar isso primeiro para começar outra coisa”, pode ter certeza que não consegue. Você tem que se adequar porque o

circo está pegando fogo e você não pode ficar ali prestando atenção só naquele detalhe (P1).

Características pessoais adquiridas no desempenho profissional, como organização e não deixar clientes sem solução, tornaram-se fundamentais na nova posição para P4.

As diferenças principais apontadas por estas gerentes são as mesmas mencionadas pelos administradores: ampliação do escopo da responsabilidade, agora centrada nos resultados da equipe, visão global e pensamento a longo prazo. Duas psicólogas, (P3 e P2), acrescentaram que a nova posição implicava em fazer acontecer pela ação dos subordinados.

Para três engenheiros (E3, E4 e E5), o foco nos aspectos técnicos continuou fortalecido pelos desafios que a especificidade das unidades colocava, demandando atuação em situações de reflexo direto no atendimento aos clientes externos. A ênfase nas atividades de suporte e estruturação de processos importantes à realização de empreendimentos da organização foi evidenciada por dois sujeitos (E1 e E2). Para quatro deles (E1, E2, E3 e E4), o impacto maior da mudança foi verificado no campo das relações interpessoais: como lidar com pessoas e suas individualidades, adequar seu estilo e organizar o trabalho, conforme exemplificado abaixo:

Eu não sabia se eu tinha essas capacidades, eu não tinha essa visão. Quando eu entrei e comecei a exercer a função, aí sim, os desafios da função vão te submetendo a situações que se você não tiver uma formação anterior você vai ter um impacto maior. Eu acho que tive os impactos normais de você ir assumindo uma função gerencial. Só que eu acredito que essa formação anterior me ajudou, não é que ela assim cem por cento resolveu, mas ela ajudou bastante (E1).

Mas hoje eu diria assim, o maior impacto que um líder passa a ter é a questão da relação humana, isso dificilmente você consegue em curso... você até consegue os conceitos, mas você vai vivenciar na prática (E2).

[...] você começa ter aquele adendo de estar gerenciando pessoas e cada uma pensa de uma forma, muitas cabeças. Então aí você quer ir muito afoito e de repente você tem que dar um passo atrás, tem hora que você tem que partir para convencimento, não adianta muita imposição. É um início de aprendizado também só que com responsabilidade porque aí os resultados já eram necessários porque estava colocado lá porque a empresa precisava, não estava colocado para simplesmente aprender, a chefia precisava dos resultados, precisava dos relatórios, precisava dos empregados trabalhando nos períodos corretos, cumprindo as suas escalas. Então eu comecei a lidar com tudo isso, tive que aprender a lidar com pessoas (E3).

Quatro dos gerentes engenheiros também salientaram a alteração no foco da visão da atuação e na abrangência da responsabilidade. Para E5, entretanto, em sua área não houve diferença, pois o engenheiro tem que tomar decisões na hora em que se depara com o problema. Mas cabe ao gerente a responsabilidade civil e criminal por todos os atos praticados no exercício da função gerencial.

De forma geral, pode-se sintetizar que as mudanças comuns e de maior relevância que ocorreram na passagem à carreira gerencial foram relativas à capacidade de canalizar esforços para atingir os resultados esperados de sua área, pela ação da equipe. Acentuou-se a percepção da responsabilidade que possuíam perante a organização e os clientes. E por isso, perceberam a importância das relações interpessoais, foco de atenção permanente ao longo da carreira gerencial.

8.5 Competências desenvolvidas no desempenho da função gerencial

Como foi feito com as competências profissionais dos sujeitos, a apresentação das competências desenvolvidas por eles durante o exercício da função gerencial será feita com base no modelo de Cheetham e Chivers (1998), utilizando-se a denominação por eles adotada para os “*core-components*” descritos no referencial teórico da pesquisa (item 3.2.1).

Cabe também salientar que a categorização dos dados obtidos nos componentes das competências é um exercício teórico, já que como o próprio modelo pressupõe, há grande interação entre eles, sendo muitas vezes difícil separá-los ou inseri-los numa única categoria. Pelo interesse comparativo das influências das profissões na aprendizagem, os componentes das competências gerenciais identificadas nesta pesquisa serão citados inicialmente por grupo de gerentes (administradores, psicólogos e engenheiros) e na seqüência será feita a síntese geral.

8.5.1 Competências - Conhecimentos

◆ **Gerentes administradores**

Na época da promoção a preocupação ou tranquilidade dos gerentes recém-promovidos estiveram diretamente relacionadas ao grau de conhecimento possuído das atividades da unidade que passariam a gerenciar. Os que se ressentiram da falta, buscaram o embasamento, como relataram os sujeitos A5 e A4:

Hoje eu vejo assim: a maturidade que eu tenho, o que eu já adquiri de maturidade desde aquela época, isso me dá certa tranquilidade, eu sei o que eu estou fazendo, eu tenho domínio agora sobre os assuntos, sobre os processos que estão sob a minha

responsabilidade, coisa que quando eu estava iniciando, você tinha um certo receio, você dependia das mãos de outros, do conhecimento de outros. Então hoje a maturidade me traz uma segurança maior do que eu estou fazendo. Se eu passar para outra atividade, outro departamento, com certeza eu vou me sentir inseguro novamente, ainda mais se eu não dominar o assunto, mas hoje eu sinto uma segurança muito maior do que eu faço com relação a quando eu comecei (A5).

Hoje eu não tenho tanta dificuldade, eu venho lá de trás conhecendo o que é o serviço bruto, operacional, comercial, O serviço que é executado pelos terceiros quais as implicações que tem de um com outro. E eu tenho mais um tipo de visão: porque antes de vir para o escritório, quando foi criada essa estrutura, eu fiquei na gestão, eu dava suporte direto para o departamento, o nosso departamento comercial, então eu fiquei na gestão que controla todos os escritórios, todos os serviços... Hoje eu sei diferenciar muito bem que o que eu fizer na operação, vai implicar na área comercial e vice versa (A4).

O conhecimento em que se apóiam as atividades da área não ocorre descolado da empresa e do seu ambiente, por isso é um componente que parece requerer constante atualização para manter o atendimento da prestação de serviços nos níveis requeridos, conforme as manifestações dos gerentes:

Eu acho que você tem que se atualizar, você tem que se atualizar tanto com leituras, eu acho que procurar saber tudo sobre o contexto, não só da empresa, como fora dele também. Se você não se atualiza, você fica perdido no tempo e no espaço... Eu acho que tenho que ter não só conhecimento de pessoas. Eu trato como um todo... tenho que estar buscando informação, eu tenho que estar passando essas informações, eu tenho que estar recebendo informações, não só buscar, como receber também de outros, de outros meios, de comunidades, eu tenho que ter tudo isso para mim. Então para eu gerenciar, eu tenho que estar antenado em tudo o que está acontecendo, não só dentro da empresa, das outras unidades, como fora também, você tem que saber o que está acontecendo lá fora (A4).

Gerentes psicólogas

Neste grupo, de forma semelhante ao dos administradores, a falta inicial de conhecimentos técnicos de segmentos da área em que não haviam trabalhado anteriormente era um fator a mais pesando na adaptação à nova posição:

Eu acumulava, eu fazia coisas ainda do papel técnico, respondia por áreas que eu não conhecia. Eu não conhecia medicina e segurança do trabalho, acho que foi a área mais difícil para mim (P4).

A busca do conhecimento não se ateve ao período inicial da função, parecendo se tratar de uma forma de liderar, como descrito por uma das gerentes:

Você tem que ter conhecimento, diante de uma equipe é importante, muitas vezes você só consegue também ensinar se você sabe. Então não adianta só ter um bom

relacionamento, tudo bem ...quando você não sabe, ‘vamos buscar juntos, vamos comprar livro, vamos buscar, vamos pesquisar’, está aberto (P3).

e de prover o desenvolvimento da própria carreira:

[...] da coordenação para a divisão o desafio já foi maior, e da divisão para o departamento o desafio foi maior ainda. Como eu gostei desse desafio quando eu fui para a divisão, eu percebi que o conhecimento era importante para mim, conhecimento nessa área de exatas, então eu comecei a buscar formações que me dessem sustentação para continuar e não parar ali, ter oportunidade de fazer carreira também até o nível departamento (P5).

Acompanhando diretamente os movimentos de mudança organizacional, e atuando em áreas chamadas “meio”, conduziram suas unidades de forma a atrelar cada vez as atividades com o negócio, desenvolvendo capacidades relacionadas à visão estratégica e sistêmica:

O que eu acho importantíssimo é a visão: tem que ter uma visão do que está acontecendo, uma visão do negócio da empresa, uma visão de mercado. E quando a gente fala em resultados eu não posso esquecer da parte financeira...tem que se ater a isso também, quanto você está custando, quanto o seu processo custa para a empresa, então isso eu não posso deixar de lado de maneira alguma porque hoje para eu alcançar esses resultados o custo está ai dentro (P5).

Uma coisa que é muito importante para a empresa é estar focado no negócio que essa liderança, que essa atribuição seja focada no negócio da empresa: de que forma o seu processo, o seu departamento vai contribuir para o negócio principal da empresa e com isso, focando o negócio, eu também tenho que focar resultados, tenho que de alguma forma contribuir com esses resultados (P4).

(capacidade marcante hoje:) acho que a questão dessa visão global, de conseguir ver o todo da questão, de poder olhar como universo, tudo o que a gente está fazendo e planejar (P1).

Gerentes engenheiros

Entre os engenheiros também houve desenvolvimento de conhecimento técnico da unidade que assumiram. Todos eles informaram que ainda se ressentiam de maior embasamento na área para gerenciá-la. Mais do que ter domínio do conhecimento teórico, o gerente competente deve saber como aplicar este conhecimento na prática, como ficou evidenciado no depoimento do E4:

Eu tinha conhecimento técnico da escola, mas acho que eu tive que desenvolver outra parte de dia a dia, como é que se fazia manutenção em uma rede, quer dizer, não é o dia a dia da escola; eles não ensinam como que conserta uma rede, como que faz um trabalho assim e assado, fazer tudo nos sistemas nós já sabíamos, mas não sabíamos como fazer a manutenção (E4).

Evidenciou-se também que os engenheiros desenvolveram capacidades primordiais ao exercício da função gerencial nos tempos atuais: a visão sistêmica, dos diferentes sistemas envolvidos no negócio, para avaliar o impacto e interação das atividades da sua unidade com outras e sobre a comunidade atendida pela empresa. Ir além, compreendendo a dinâmica do negócio da empresa no seu setor de negócio, como relataram os gerentes E5 e E2:

Eu participo de reuniões com a comunidade onde me perguntam coisas sobre a empresa: lucro, ações na Bolsa em Nova Iorque... Então, se eu for desinformado ou se eu for para essa reunião despreparado, o que eu vou responder para a comunidade? Eu sou o quê? Um representante da empresa, não é o E5 que está lá, é a Empresa X. Então vai desde o conhecimento geral do que está acontecendo, conhecimento específico para falar do nosso produto. Então o gerente hoje que não tem esse conhecimento geral da empresa ele pode passar vergonha (E5).

Quando eu entrei na empresa eu fazia parte de um bloquinho muito pequeno de atividades e eu justamente tive dificuldades por não entender como é que funcionava o todo, eu tinha uma visão, eu não conseguia, só tinha uma visão de arvore, não tinha uma visão de floresta. Então hoje sim, hoje eu tenho uma visão de floresta apesar de não conhecer todos os meandros da empresa, mas eu já tenho uma visão maior, essa visão do processo de como o negócio funciona, na parte operacional, administrativa, financeira, hoje eu tenho uma visão muito clara nesse sentido (E2).

◆ Síntese das capacidades - conhecimentos

Quadro 16 – Capacidades – conhecimentos desenvolvidas no exercício gerencial

Conhecimento	Adminis- tradores	+ (*)	Psicó- logas	+ (*)	Enge- nheiros	+ (*)
Conhecimentos globais: da empresa, do setor de negócio, do mercado	A3 A4	A3	P4 P5	P5	E5	E5
Conhecimentos técnicos relativos à área de atuação da unidade	A1 A2 A3 A4 A5	A3	P1 P3 P4 P5	P4 P5	E1 E2 E2 E4	E1
Visão dos diferentes sistemas envolvidos no negócio, avaliando o impacto e interação das atividades da sua unidade com outras e sobre a comunidade atendida pela empresa.	A4	A4	P1 P4 P5	P5	E1 E2 E2 E5	

Legenda: + (*) = Capacidades marcantes dos sujeitos, em sua visão

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

A partir das informações obtidas, e conforme é apresentado no Quadro 16, verificou-se que profissionais dos três grupos desenvolveram capacidades que envolviam a aplicação de

conhecimento técnico, relacionados às situações objeto de seu gerenciamento e algumas vezes, bastante específicas aos segmentos da unidade.

Mesmo os sujeitos que hoje ocupam cargos mais altos na hierarquia, continuaram conferindo importância ao desenvolvimento técnico permanente, mesmo que em dimensão mais genérica do que a necessário nos primeiros níveis gerenciais. Tem-se aqui importante ponto de discussão usual no meio acadêmico e empresarial: até que ponto a competência de um gerente é avaliada pela aplicação de seu conhecimento técnico, seja ele relacionado a sua formação profissional, ou às atividades da área em que atua? Embora o foco da pesquisa efetuada por Cheetham e Chivers (2000) tenha sido verificar o papel exercido pelo conhecimento técnico ou especializado (abordagem racional) em relação ao da reflexão na prática profissional, os resultados por eles encontrados indicaram haver influência significativa dos conhecimentos técnicos na prática profissional, primordialmente nos primeiros tempos de exercício.

De forma semelhante, entre os sujeitos deste estudo o componente conhecimento foi bastante valorizado para guiná-los à carreira gerencial e tornou-se razão de seus esforços desenvolvê-los durante a carreira e nas situações em que mudaram de área, como maneira de garantir a fundamentação do processo de análise das situações e tomada de decisão. Vários deles fizeram referências à retomada de conhecimentos especializados adquiridos na graduação ou desenvolvidos em cursos de especialização (maior tendência) ou de aperfeiçoamento (em menor intensidade), sem, entretanto, relegarem ênfase à aprendizagem baseada na experiência.

Salienta-se que entre as capacidades desenvolvidas pelos gerentes engenheiros nesta categoria despontaram aquelas referentes à visão sistêmica, não mencionadas por eles como capacidades desenvolvidas na fase profissional (item 8.3.5), como os demais gerentes. Gerentes dos três grupos mencionaram o desenvolvimento da capacidade gerencial que requer conhecimento global da empresa para conduzir as unidades em perspectiva integrada ao negócio da empresa e às tendências de mercado e do setor, clientes internos e externos. Pode-se considerar que estas sejam as chamadas competências de negócio, mencionadas por Fleury e Fleury (2001b) relativas ao conhecimento dos objetivos da organização e do seu ambiente interno e externo, isto é, da sua relação com fornecedores, concorrentes, comunidade, clientes, colaboradores, acionistas, entre outras forças do mercado.

Os dados reunidos nesta categoria ilustram o que Zarifian (2001) explicou sobre a abrangência da competência. Gerentes precisam de conhecimento técnico para tomar decisões ou apresentar soluções de problemas novos ou complexos, distintamente das formas já

padronizadas, para assegurar a adequação das ações às necessidades dos clientes ou às demandas da empresa. Mais do que isso, o gerente competente tem noção dos reflexos do seu trabalho e da sua unidade na empresa e no ambiente onde atua.

8.5. 2 Competências Funcionais

Gerentes administradores

A primeira questão de importância para um gerente ao assumir a responsabilidade de uma unidade refere-se ao que Drucker (2002), aponta como sendo vital: esclarecer o ponto-chave da atuação, aferindo seus pontos fracos e problemas a serem solucionados. Deve-se definir a questão, enxergar a essência dos problemas, para não tomar decisões inadequadas, analisando o que se constitui em pontos fortes, identificando o que deve ser feito para mantê-los ou aprimorá-los. Esta capacidade aqui chamada de realização de diagnóstico da área e estabelecimento de estratégia de atuação foi desenvolvida por um dos gerentes já em sua segunda experiência gerencial:

E aí eu comecei a ler livro, comecei a procurar alguma coisa para saber e tentar pelo mesmo seguir a mesma linha que estava sendo seguida, comecei a pensar, por exemplo, questões que eu achava que eram fragilizadas na área, questões que eu poderia melhorar e comecei a trabalhar essas questões, ou seja, eu aprendi muito, entre aspas, sofrendo um pouquinho, tendo que ir atrás de questões (A1).

Às vezes o ponto de partida do delineamento da gestão não pôde ser planejado e ponderado em razão das condições disponíveis. E esta é uma das questões da função gerencial: obter resultados com os recursos disponíveis. Conforme sua narrativa na entrevista, um dos administradores desenvolveu esta capacidade “em pleno vôo”:

Então, se tinham trinta pessoas lá, praticamente metade do meu grupo eram pessoas extremamente novas de empresa, novas de idade porque a maioria dos auxiliares lá tinha até vinte anos então eu também tive que lidar com isso porque você pegar um grupo maduro e fazê-lo andar é muito mais tranquilo, agora você pegar um grupo iniciando, às vezes você era cobrado de um serviço e você perguntava para aquela moçada e o pessoal nem sabia do que você estava falando e aí você tinha que ensinar e aprender ao mesmo tempo porque eu nunca trabalhei na comercial (A5).

A dinâmica descrita pelo sujeito A5 corrobora o que Mintzberg e Quinn (2001) descrevem como intrínseco ao trabalho gerencial: ser capaz de atuar sob cobrança intensa e planejando e definindo as ações em curso.

A gestão por processos foi outra capacidade descrita pelos participantes administradores como fruto de atividades que empreenderam para voltar sua unidade ao melhor atendimento do cliente. A gestão por processos permite aos integrantes da equipe compreender a visão global da área e qual a sua colaboração, equacionar problemas; assegura o compartilhamento de conhecimento e estimula a sua integração. Um deles comentou a experiência:

Eu senti uma necessidade forte de desenhar processos, criar processos de trabalhos, ver as atividades, quem faz, quem não faz, controle, quem são os clientes. Acho fundamental não só para você ter conhecimento do que acontece dentro da sua área, mas também para você não ficar vulnerável...tem pessoas ali que só elas fazem o que elas fazem. Então, usei esse desenho de processo para tentar unir as pessoas em uma mesma sala e de repente criar equipes multidisciplinares para tentar resolver um problema de uma atividade específica (A1).

Para efetivar a gestão das áreas, os gerentes desenvolveram capacidades compreendidas nas descrições clássicas da função administrativa, como a visão global e analítica:

95 tem que ver todas as partes, verificar, início, meio e fim (A5)

Hoje eu tenho visão global do negócio da minha área, eu gosto de ver as coisas no seu detalhe, conhecer no detalhe...Detalhe porque quando eu vejo eu sei começo, meio e fim das coisas eu estou vendo no todo. Mas não adianta você saber o todo se você não busca o detalhe, esse todo não tem valor nenhum, se você não tiver detalhe. Você não tem sustentação (A2).

Ou a capacidade de estabelecer controles, a partir da percepção do todo:

Eu acho que fui vendo que você tem que ter percepção do todo: porque gerente não é só naquele momento que você está aqui, você está aqui e está pensando nas outras coisas que os outros vão trazer, que você vai ter que ver. Quando trouxer você vai ter que questionar um monte de coisas para saber se a pessoa fez ou não. ... “oh está legal, mas faz assim, você não viu isso então veja que pode ser que de outra coisa (A4).

De maneira sintonizada às práticas de gestão mais utilizadas nos tempos atuais, e alinhada à linguagem usual de sua empresa, os sujeitos mencionaram ter desenvolvido a capacidade de gerir os projetos da área, alocando recursos e pessoas e assegurando as condições necessárias para atingir os resultados, no prazo esperado.

Com a minha promoção para gerente eu tive que aprender a gerenciar projetos que era uma coisa que eu tinha enquanto analista, mas era em um nível bem menor, às vezes você gerenciava uma partezinha, mas pequena do projeto. Aí quando você se

torna um gerente você gerencia o projeto como um todo, tem que ver todas as partes, verificar, início, meio e fim (A5).

Aliada à visão global do trabalho, aprenderam também a capacidade de delegar sem perder de vista sua própria responsabilidade:

Eu sou responsável por qualquer coisa que aconteça na rua. Se eu sou responsável tudo bem, eu delego para os meus fiscais, eu delego autoridade de chegar lá e verificar se está tudo ok. Mas a responsabilidade continua sendo minha, então eu preciso discutir com o engenheiro, preciso chegar em uma obra e verificar, só que para eu aferir se está sendo feito corretamente eu tenho que ter o mínimo de conhecimento e foi isso que eu fui buscar (A5).

Tem coisas que eu domino a fundo. Tem coisas que são mais superficiais, porque eu tenho um encarregado para fazer isso, mas eu tenho que saber o que ele está fazendo, de que forma ele está fazendo. ... você precisa saber com quem contar, quais são as pessoas que vão te ajudar, você precisa saber dominar a situação porque senão você não consegue ... tem que saber coordenar, controlar, formalizar, fazer um ambiente de trabalho que com o tempo você vai agregando (A4).

Os princípios da qualidade, fortemente disseminados na Empresa X, contribuíram ao desenvolvimento da capacidade de gerir a área com foco no cliente:

[...] eu acho que hoje eu consigo aglutinar através desse meu lado meio de chamar as pessoas para perto de mim e de repente aos poucos ir mostrando para ela a importância do trabalho dela, e de transformar aquele produto, aquele trabalho em algo com qualidade e algo que tenha confiabilidade - eu acho que isso aí eu sou bom (A1).

Hoje eu falo: “ Nem sempre o que você trazer para mim vai ser aquilo que os outros estão esperando, você tem que pensar no que eu estou pedindo e para quem você está enviando, o que a pessoa está querendo também e o que você acha que pode” (A4).

Identificar informações necessárias, buscá-las em fontes adequadas e transformá-las para utilização na gestão, tornou-se uma capacidade importante aos sujeitos:

Tem que gerenciar as informações porque na área comercial são muitos números, muitos dados, faturamento, serviços prestados, então isso daí eu tive também que desenvolver, gerenciamento de informação... começar aprender onde buscar e interpretar esses dados (A5).

Se há oportunidade de aprimorar os negócios e extrapolar o que caracteriza a rotina, o gerente deve fazê-lo. Como ressaltou Le Boterf (2003), uma das características do profissional competente está em saber inovar, resolvendo disfunções antes que se tornem problemas. Um dos gerentes expressa como desenvolveu a capacidade mudança e inovação para fazer melhor, utilizando a participação da equipe:

[...] então quando fala em inovação eu não penso em criar roda não, mas eu falo assim: ‘o que tem de errado e tem que consertar, tem alguma coisa de errada nesse meio todo que a gente possa dar uma ‘consertadinha’- isso eu não sei se seria

inovação. Eu não tenho tempo para parar, uma sala branca e ficar pensando... Percebi que eu consigo os resultados junto com a equipe. Então eu converso com os meus líderes (membros da equipe) 'como, qual é o jeito, penso aqui, você pensa lá, me traz uma idéia do pessoal de rua e daí o que nós vamos fazer?' Então assim, junto com as pessoas, vamos ver se me trazem alguma coisa do que eles têm de bagagem também para me ajudar a compor alguma coisa (A3).

◆ Gerentes psicólogas

A preocupação com resultados deixou de ser atribuição de alguns gerentes da área financeira ou da cúpula. A gestão de resultados, de acordo com os depoimentos obtidos, é uma capacidade em constante desenvolvimento pelas gerentes com formação em psicologia, numa clara demonstração de sua conscientização em relação à importância de conferir às atividades de suas unidades o caráter estratégico.

A definição de metas imprimiu nova dinâmica à área e direcionou a gestão, clarificou papéis e responsabilidades e implicou em avaliar o impacto dos resultados de sua área nos demais processos e áreas:

Quando eu comecei a empresa não focava muito metas. A parte de resultados no começo não era uma coisa muito explícita, principalmente na área administrativa. Nós tínhamos que cumprir cronograma claro, nós tínhamos prazos em relação à atribuição, mas para mim começou a ficar muito claro quando a gente começou a estabelecer metas. Não eram só os compromissos que tinha da rotina, as metas definiam o resultado da sua unidade para um ano. Aí sim começou a ficar muito claro para mim e para a equipe qual era a contribuição, porque a coisa do fazer, executar, executar e cumprir prazo... a nossa contribuição em relação ao resultado na unidade de negócio (P5).

Outra coisa que eu também desenvolvi foi a gestão de resultados. Isso é algo que eu já sabia... qualquer empregado tem que pensar em resultados, mas foi diferente na função gerencial. Por exemplo: quando eu estava no treinamento eu cuidava da área de treinamento, hoje não, eu tenho que ver o resultado que a área recursos humanos, como um todo, está agregando para a unidade de negócios. Então eu tenho que pensar nas metas que estão sendo propostas para a unidade de negócios e 'o que' o treinamento agrega para todos os objetivos da unidade de negócios (P4).

Gerir resultados implica em estabelecer e implementar plano de ações definidas em planejamento e avaliar resultados, a partir de indicadores de desempenho, como explicou P2:

A questão de planejamento, mais fortemente cumprimento de metas e indicadores de resultados, acho que é o que é o que mais venho sendo exigida... Resultados da minha área que acabam rebatendo em resultados para a superintendência, diretoria e assim concomitantemente, acho que é uma somatória (P2).

A partir dos depoimentos das gerentes P5, P4 e P2, apresentados anteriormente, em que descreveram o desenvolvimento de sua capacidade de gestão de resultados aplicada na

posição gerencial, pode-se aferir na prática que a competência não é estática e deve ser revista permanentemente para adequação aos novos contextos (LE BOTERF, 2003).

A capacidade de gestão de resultados se completa na comunicação dos resultados atingidos no decorrer da implementação de planos. Transformar informações na linguagem de metas e indicadores, segundo a gerente P4, se constituiu num grande desafio para a área de recursos humanos:

Além disso, tive que aprender a transformar essas informações (*o que o RH contribui para o negócio*) em números, que às vezes é difícil de mensurar em números, para passar para nosso superintendente na linguagem que ele precisa, a de números... Hoje eu tenho que ajudar um médico, que tem uma formação completamente diferente, a pensar em números, eles abominam essa coisa de números, fazer ele pensar que tem que demonstrar como é que o indicador está dando certo isso (P4).

Foram desenvolvidas capacidades básicas do gerenciamento, expressa por uma das gerentes com enfoque na gestão por processos: acompanhamento, avaliação, correção e estabelecimento de melhorias:

O que eu aprendi sobre o que é gestão: para eu acompanhar o que está acontecendo nesses processos é o tempo todo estar avaliando se a forma como a gente está desempenhando está adequada para aquele momento, para aquela necessidade, o que a gente pode melhorar, então o tempo todo que a gente está fazendo esse acompanhamento a gente está fazendo questionamentos, a gente pode melhorar aqui, a gente pode melhorar lá (P5).

Aprenderam também o planejamento e organização do trabalho:

[...] quando eu tenho que fazer uma distribuição de trabalho, organizar, 'cronogramar' alguma coisa- eu faço e faço bem feito, mas eu tenho que focar muito fortemente nisso, não é uma coisa que flui tão facilmente, é uma coisa que eu tive que me treinar para fazer (P2).

Fazer acontecer, transformar idéias em ação, uma das capacidades primordiais do gerente, é assim explicada por P2:

Eu acho que eu desenvolvi um pragmatismo muito grande. Então, mesmo que a situação esteja meio nebulosa, eu acho que eu tenho uma facilidade em olhar e visualizar onde se deve chegar e canalizar esforços para atingir esse resultado (P2).

Outra gerente explicou a forma como aprendeu a garantir os resultados esperados nas atividades da equipe: clareza nos requisitos, transparência, dar informações e transmitir confiança:

Uma das coisas que eu acho que eu tenho de bom em relação a ser gerente é ouvir, dar liberdade de o outro pensar e ter muito claro também a obrigatoriedade de algumas atividades, então sempre ser muito clara com empregado: o que eu espero, o que a empresa espera, o tempo que se espera, quando a gente está com liberdade para desenvolver realmente um trabalho, quando a gente não está com liberdade e tem que cumprir uma ordem que está sendo dada (P3).

A capacidade de gerir resultados, de acordo com o informado pelas gerentes, liga-se diretamente a sua capacidade em orientar as ações da unidade para os clientes, internos ou externos, a quem se destinam os resultados do trabalho da área. Implica desenvolvimento de planos da ação e gestão dos processos para melhor atendê-los, satisfazendo suas necessidades. O relato da gerente P4 denota sua valorização na área que atende por ter desenvolvido essa capacidade:

As pessoas falam muito dessa coisa de eu procurar atender ao cliente. Hoje quando eu vou ouvir o cliente eles falam disso: até reformatar a equipe, por exemplo, da área técnica para atender as necessidades deles...E acho que uma competência que eles valorizam muito é a minha agilidade de atender, essa coisa que eu falei de atender o cliente tem a ver com agilidade, procurar aprender, fazer, dar alternativas, não deixar o cliente sem resposta (P4).

Cabe ao gerente a iniciativa da mudança, criando ambientes e situações propícias, incentivando a criatividade e promovendo ações de inovação. Mas são atribuições que não podem sobrepor-se à rotina. Compatibilizar a inovação e a rotina em sua forma de ser foi uma capacidade desenvolvida pela gerente P2:

Eu gosto mais de processo inovador do que de rotina, a rotina me desgasta. Mas eu tenho consciência de que a gente precisa sedimentar as coisas também. Ter um processo sedimentado... e se essa não é uma habilidade minha eu acho que eu tenho que ter pessoas em que eu confio e que garantam que essas coisas não percam o ritmo porque se você perder o ritmo, seja de uma rotina ou de um processo que está em andamento, você também não consegue se desapegar disso para o novo. Senão você vai abrir um monte de portas e vai deixando os fios pelo caminho. Então eu acho assim, você tem que se cercar de pessoas que te garantam... a diversidade da sua equipe vai te fazer chegar a um resultado melhor (P2).

A exposição de P2 remete a Zarifian (2001), cuja visão de competência no trabalho é demonstrada nas oportunidades de inovar e nas mudanças, e diferenciada das abordagens tradicionais apoiadas nas regras e procedimentos estabelecidos, a rotina. Como a gerente bem explicou, gerenciar implica também a capacidade de assegurar a implementação dos novos projetos.

Gerentes engenheiros

A gestão de resultados, resumida com base nos depoimentos, como sendo o desenvolvimento da capacidade de definição de objetivos para o efetivo gerenciamento da equipe e da unidade, de estabelecimento e controle dos processos de avaliação para atingir resultados, alocando esforço necessário naquilo que é o mais importante, foi comentada pelos gerentes como constante da sua trajetória de desenvolvimento:

Eu hoje consigo definir bem os objetivos, de forma clara, boas metas, tangíveis, não são nada abstratas (E5).

Eu acho que você tem que ter uma competência de saber gerir a sua atividade para chegar ao resultado. Você alocar o esforço necessário para aquilo que é o mais importante e aí a visão holística eu acredito que ajuda nisso. De repente você envolve um esforço extremo em alguma atividade em que o resultado não é tão importante para o todo (E1).

As situações que um gerente se depara no dia-a-dia são bastante diversificadas e cada uma contém diferentes variáveis. Um dos gerentes apontou como importante capacidade desenvolvida a de analisar as variáveis envolvidas nas situações e suas implicações e construir alternativas de atuação adequadas:

Eu acho que eu tenho uma visão legal. Estou fazendo uma coisa aqui, mas já pensando no reflexo lá na frente. Não vai dar desse jeito então tenta desse, mas o produto final tem que ser o mesmo, então eu vou articulando para obter o benefício que eu desejo para aquela rotina ou para aquelas pessoas. Eu visualizo alternativas com facilidade (E1).

Na etapa profissional havia clara consciência entre os sujeitos da responsabilidade pelos resultados do seu trabalho, especificamente. O desafio da posição gerencial, e também diferença marcante entre a atuação do engenheiro e do gerente E1, foi a compreensão da ampliação da sua responsabilidade na nova função ao ter que fazer acontecer um todo de atividades exercidas por vários outros profissionais:

Você aprende como aquela atividade de engenharia (antes exercida pelo sujeito) que deve estar sendo exercida agora por um outro profissional de engenharia, ela contribui em um todo que você é responsável por fazer acontecer (E1).

Conhecer o que faz e interagir com as partes (funcionários, clientes, fornecedores e clientes) para não engessar sua área e não se isolar no poder. Foi assim que o gerente engenheiro demonstrou ter assimilado como capacidades os princípios da gestão por processos, voltando sua ação gerencial aos principais atores da cadeia produtiva.

(Interagir) com pessoas, com os seus empregados, com os seus fornecedores, com os seus clientes externos, porque a empresa precisa de pessoas motivadoras, pessoas que estejam levando a unidade para frente. Então você precisa ser uma pessoa que além de conhecer o que se faz, precisa interagir com essas partes no sentido de você não estar engessando a sua unidade, não estar travando ela e não estar criando bloqueios, muros, divisões isolando no poder, isso é altamente prejudicial na gestão moderna (E3).

Acirradas mudanças ocorridas nos últimos anos na empresa em que atuam os sujeitos foram implementadas por redesenho de processos e implantação de modelo de gestão de

qualidade, exercendo forte pressão para o desenvolvimento da capacidade de gestão orientada para o atendimento ao cliente pelos gerentes. As unidades de quatro dos entrevistados deste grupo têm impacto direto na prestação de serviços, e como decorrência provável, seus comentários expressaram o foco colocado na gestão para o atendimento da população, como o contido no trecho de entrevista abaixo:

Hoje quando um cliente liga, a gente acaba sentindo realmente o problema dele e vamos com tudo para tentar resolver o mais rápido possível (E4).

Para o gerenciamento de área técnica, a capacidade de planejamento e organização do trabalho aliadas à visão global tornou-se imprescindível aos gerentes engenheiros:

Fazer um planejamento de como é que você vai atender a necessidade de uma cidade... como que se faz uma boa programação para fazer um trabalho com produtividade boa na cidade: primeiro você tem que ter conhecimento da cidade na sua cabeça para você poder planejar, para você poder orçar as coisas. Então eu era exigido nas duas coisas (E4).

Inclui ainda a aprendizagem do discernimento do que é possível realizar e a definição de prioridades:

A gente acaba aprendendo também, planejamento. No início você é um pouco afoito e tal, você quer fazer tudo e no fim você não consegue fazer nada praticamente. Começa tudo e não termina nada. Então a vida te ensina: se você tem dez coisas para você fazer, escolhe uma daquelas e vamos trabalhar ela, terminou ela, vamos para outra e assim vai... isso me ajudou muito... a crescer. É aí que você percebe o seu crescimento: 'tem menos um problema então vamos para outro', você vai dentro das suas possibilidades, isso é o possível (E4).

Pressupõe também a capacidade de administração de custos que E3 e E5 desenvolveram e que para E5 é considerada hoje ponto-chave de sua posição:

É o forte... na verdade eu tenho que dar lucro para a empresa e tenho que buscar uma maneira que esse lucro seja revertido em investimentos quando preciso, então essa é a minha missão (E5).

A tomada de decisão foi outra capacidade desenvolvida por gerentes que assumiram atribuições gerenciais de áreas técnicas responsáveis por sistemas de serviços de infraestrutura:

Os meus gerentes não me deixavam, entre aspas, sozinho, na tomada de decisão ou no apoio de conseguir um material. Eu uso até essa frase ainda hoje que todos eles falavam: "vamos errar, vamos errar juntos, mas nunca deixe de tentar fazer" (E5).

Implícita na função gerencial está então, a tomada de decisão que pode ser respaldada pelos superiores num ambiente de confiança e firmeza técnica, mas que não prescinde do trabalho em equipe:

Mas eu compartilho com os meus gerentes todas as decisões de planejamento... Eu tenho a cobertura de um bom gerente administrativo, um bom gerente comercial . Então essas outras duas habilidades que eu deveria desenvolver muito mais, com mais afinco, eles são os gerentes, então eles são os meus olhos, os meus ouvidos e compartilham comigo as dificuldades e nós decidimos juntos qual é o rumo que tem que ser tomado... Na parte técnica eu estou muito bem servido na verdade, os meus gerentes, os meus engenheiros têm conhecimento técnico fantástico. Daí eu uso o quê? O conhecimento deles (E5).

❖ Síntese das competências funcionais

As capacidades funcionais desenvolvidas pelos sujeitos durante a trajetória gerencial são as esperadas em pessoas destacadas para a função, como pode ser observado no resumo do Quadro 17 apresentado na seqüência.

Quadro 17 - Capacidades funcionais desenvolvidas no exercício gerencial

Capacidades funcionais	Adminis- tradores	+(*)	Psicó- logas	+(*)	Enge- nheiros	+(*)
Realização de diagnóstico da área, análise de variáveis e suas implicações para estabelecimento de estratégia de atuação	A1		P4		E1 E5	
Orientação da gestão para o cliente interno/externo	A1 A3 A4 A5		P4 P5	P4 P5	E2 E3 E4 E5	
Orientação para resultados/ fazer acontecer; estabelecimento de metas, indicadores, implementar planos de ação, realizar controle e divulgação; obter resultados com os recursos disponíveis	A3 A5		P2 P3 P4 P5	P2 P5	E1 E2 E4 E5	E3
Orientação da gestão por processos: definição de processos, visão global do negócio de sua unidade, acompanhamento, avaliação, correção e estabelecimento de melhorias	A1 A2 A3 A4 A5	A1	P2 P3 P4 P5	P5	E1 E2 E3	E1 E2
Tomada de decisão/delegação: comparti- lhada com gerentes subordinados (aspectos técnicos, administrativos e comerciais-ampliação do negócio)	A4 A5				E3 E5	
Implementação de processos de mudança e inovação	A3		P1 P2		E2 E3	
Gestão de projetos: planejamento e organização do trabalho, alocando os recursos e pessoas e assegurando as condições para atingir os resultados, no prazo esperado	A2 A4 A5		P2 P3		E1 E3 E4 E5	
Administração de custos					E3 E5	
Gestão de informações	A4 A5				E3 E5	

Legenda: + (*) = Capacidades marcantes dos sujeitos, em sua visão

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Gerentes engenheiros, administradores e psicólogos, premidos por orientações estratégicas, desenvolveram sua capacidade de gerir de forma orientada ao cliente, externo ou interno, a razão de ser de uma empresa ou unidade. Para tanto, de acordo com os depoimentos nas entrevistas, os sujeitos dos três grupos desenvolveram capacidades de gestão de processos de trabalho. Como explicado por Zarifian (2001), para fazer frente a situações / eventos imprevisíveis do trabalho, o profissional competente necessita ter a competência em processo, que requer a visão aprofundada de todas as atividades envolvidas na execução do trabalho. Gerir processos, no caso dos gerentes deste estudo implicou desenvolvimento de capacidades relativas ao planejamento, implementação, controle e avaliação das ações de sua equipe.

Resultados semelhantes foram obtidos na pesquisa realizada por Grohmann(2004), a eles se referindo como conhecimentos voltados às tarefas: planejar, organizar, controlar, administrar processos organizacionais, entre outros.

Comparando-se as capacidades desenvolvidas pelos gerentes dos três grupos, verificou-se pelos dados obtidos que o desenvolvimento da capacidade de gestão das unidades para obtenção de resultados foi um aspecto enfaticamente mencionado pelos sujeitos com formação em psicologia, a despeito dos depoimentos dos gerentes formados em administração ou engenharia. Este fato pode ser reflexo das exigências que nos últimos tempos assolaram as áreas-meio nas organizações, pressionando-as a efetivar e demonstrar sua contribuição no contexto organizacional. Reflete também o alinhamento com o processo de planejamento em vigor na empresa que, em seu desdobramento tático, estabeleceu metas e indicadores nas diferentes dimensões.

Os engenheiros referenciaram suas capacidades funcionais em visão relacionada à própria metodologia de gestão de projetos de engenharia.

Os administradores enfatizaram capacidades relacionadas ao processo de trabalho, possivelmente pela própria influência de sua formação aliada às características das unidades que gerenciam, representativas da segmentação da administração: financeira, planejamento e controle e comercial, ao contrário de engenheiros e psicólogos que estão à frente de unidades que prestam serviços com maior ênfase técnica.

Parece ter-se evidenciado que a realidade contextual dos quinze sujeitos pesquisados, representada pelas unidades em que atuam e suas especificidades, estabelece a diferença no desenvolvimento de competências de um gerente, fazendo eco às colocações de Sandberg (2000) sobre a característica individual de construção da competência. Em sua pesquisa Sandberg (2000) identifica que foram experiências diferenciadas que conferiram significado

ao trabalho de cada indivíduo, e a partir disso, a competência funcional em áreas diferentes, assumiram atributos diferenciados.

8.5.3 Competências pessoais/comportamentais

◆ Gerentes administradores

Foram várias as capacidades pessoais/comportamentais desenvolvidas pelos gerentes administradores no exercício da função gerencial. Entre as citadas em seus depoimentos, percebeu-se que parte delas relacionavam-se às características pessoais que impulsionam ou dão suporte para outros componentes da competência gerencial. Alguns exemplos:

- Jogo de cintura ou habilidade de negociação

Então eu tive mais esse problema: as pessoas (*de outras áreas da empresa*) ligavam para mim e falavam, faziam perguntas que eu nem sabia o que responder. Então eu tive que ter muito jogo de cintura para atender essas demandas, aprender a negociar, então aí é que eu comecei de uma forma muito subjetiva a negociar, a buscar algumas ferramentas, em função da necessidade (A1).

- Perspicácia (bons “estalos” em momentos decisivos)

E foram algumas vezes essas coisas assim, essas sacadas, esses estalos... que ninguém tinha visto ...e numa dessas situações, um gerente falou: ‘como é que pode? ninguém viu esse negócio, está na cara’ e foi o que desvendou o mistério. Foi um ovo de Colombo (A2).

- Autoconfiança

[...] eu escutei de uma pessoa na semana passada: ‘você não vai conseguir fazer com que aquilo ali aconteça’. Falei ‘ah, vou’, ‘mas você é confiante, hein?’, eu falei assim: ‘eu sou, eu vou, eu tenho certeza que eu consigo’. Então eu vou (*enfrentar a situação*) porque eu já tenho certeza que eu vou conseguir. É de uma forma ou de outra- se não servir eu tiro e coloco outro, até eu conseguir... Mas eu acho que eu consigo reverter a situação (A1).

-Assertividade

Eu acho que eu aprendi a ser assertivo... Então são coisas que marcaram, posicionamentos que tem que ter na hora certa e que não fosse ofensivo (A2).

-Assumir espaço

[...] na medida em que ele deixava campo aberto, eu com essa vontade toda, eu não sei se está dentro de mim, se é espírito isso, o que é, mas assim “eu fui tomando conta, eu pegava, resolvia os problemas, fui assumindo as coisas. Talvez eu me ache assim, não sei te falar, responsabilidade ou *workaholic* qual dos dois é (A3).

-Autocentrado

Eu acho importante você ser uma pessoa capaz, responsável, ser uma pessoa que seja bem focada, que tenha os seus ideais bem definidos, a empresa precisa de

peças que não seja uma “Maria vai com as outras”. Se eu vejo que uma coisa é errada, eu procuro não fazer (A4).

- Envolvimento

No envolvimento você já tem a vontade de aprender, já tem a vontade até de ensinar o que você sabe, já tem o compromisso com a empresa, com a organização, com a atividade, com as pessoas que trabalham com você (A5).

- Agir com razão

Mas aqui você tem que ter um meio termo e ter seu maior foco sempre com a razão, não prejudique ninguém (A4).

Na outra dimensão, a das interações sociais, os administradores desenvolveram a capacidade de gestão de pessoas, em diferentes aspectos. Um deles diz respeito à percepção da necessidade de estar mais próximo e de quando é preciso “soltar” a equipe:

[...] é... eu acho que é fundamental nesse momento... elas não saem da minha sala e eu sentava exatamente do outro lado da área. Quando eu estava na outra área, eu não via isso, eu não via ninguém se aproximando e hoje eu não consigo trabalhar. Então sinto essa necessidade deles de buscar um apoio, ter alguém para escutar os problemas deles, de ter uma pessoa para compartilhar os problemas deles (A1).

Na visão dos gerentes administradores, adquirir a capacidade de gestão de pessoas se traduziu em promover o comprometimento das pessoas na obtenção dos resultados:

Eu vi que foi preciso envolver as pessoas nos processos, eu acho que foi mostrar para as pessoas a importância que elas têm para a companhia, para a área (A1).

Implicou também em entender as pessoas, desenvolvê-las e reconhecê-las:

Uma coisa que eu tenho visto assim, legal é assim, estar buscando grupo, entendimento da pessoa, estar ajudando o cara a crescer, dar promoção quando precisa e quando é merecido (A2).

As situações que viveram fizeram com que aprendessem a obter equilíbrio na relação com equipe:

Outro dia falei para um gerente, “é só você ter amizade com as pessoas que vai” e aí eu lembro que ele me falou assim, “amizade com empregado, não”. Meu Deus do céu, eu tenho e eles sabem a hora de entrar aqui... se você souber a responsabilidade de cada um está perfeito (A3).

[...] tem que saber ter meio termo, tem que saber analisar as pessoas, tem que ver nas pessoas quem você pode dar mais autonomia, quem você pode confiar mais ou menos, quem são aqueles caras que falam muito e só empurram para os outros fazerem (A4).

Os depoimentos dos gerentes demonstraram sua percepção acerca da dificuldade natural que envolve o desenvolvimento da capacidade de gestão de pessoas em relação à equipe:

Eu tenho que fazer a harmonia do grupo como um todo, então é por isso que eu julgo mais trabalhoso: você sempre manter essa harmonia, você manter as pessoas motivadas, executando as suas atividades como a empresa espera que você execute (A5).

Hoje, com mais tempo, eu acho que as pessoas começam a ser mais importantes, eu já perdi um pouco da preocupação no lado técnico. Com o passar dos anos eu acho que você começa a não dar tanto valor...as pessoas passam a ter mais valor que a técnica (A2).

A aprendizagem da capacidade interpessoal dos gerentes do estudo envolveu também adequação ao estilo dos superiores e com eles estabelecer relações de confiança:

[...] Todos os superiores: eu procurei me condicionar ao fator da pessoa, à forma de trabalho da pessoa, porque cada um tem uma forma de trabalhar (A4).

[...] eu acho que se eu tenho o meu cargo, me deram essa responsabilidade, se uma pessoa confiou em mim, deu o cargo para mim, então eu não posso desapontá-la nunca, então eu não vou desapontá-la de forma alguma. Se for para eu desapontá-la, eu vou lá e falo 'estou saindo, não dá para mim (A4).

Na interação com seus pares, os gerentes administradores referiram-se ao fato de terem desenvolvido capacidades de relacionamento importantes para a realização de trabalhos multidisciplinares ou inter-áreas: conversar, articular, compor, como explicou um dos gerentes sobre sua primeira experiência gerencial em área de RH:

Ali, como gestão, o foco era o RH inteiro...Lembro que tinham cinco divisões de RH (nas áreas descentralizadas) e a gente tinha contato e trabalho direto com eles. Eu coordenava isso: reuniões, cobranças, trabalhos, o que tivesse que fazer, eu fazia. Na falta do meu gerente eu encarava os departamentos, contatos com os níveis altos, superintendentes... Acho que aí eu fui desenvolvendo essa prática de conversar e falar, foi muito útil (A3).

Atuar em áreas voltadas diretamente ao atendimento dos clientes externos propiciou a três deles adquirir capacidades específicas para atendê-los, enquanto representantes da empresa, a comunicação e articulação de interesses. O excerto da entrevista de A3 expressa a aprendizagem da capacidade:

Exigia um esforço de comunicação, de contato, de conversação interna e externa. Interno e externo porque eu trabalhava com a idéia: "eu sou a empresa. A empresa precisa dar resultado, eu preciso trazer o resultado para a empresa e eu preciso fazer com que esse pessoal tenha os serviços. Qual é o meio termo que ajuda de um lado e ajuda de outro, como é que trabalha essas duas coisas? (A3).

◆ Gerentes psicólogas

A pessoa que ocupa a posição gerencial deve lidar com expectativas dos superiores, da equipe e de si mesmo. Há um estereótipo social que envolve a função como sendo dotada de poderes ilimitados. Porém nem tudo o gerente pode fazer e nem sempre consegue fazer com que outros façam. Por isso, houve necessidade de trabalhar arduamente a percepção dos seus limites:

Quanto mais nova você é, mais você acha que conhece. Quando você é mais nova você acredita que você conhece mais as coisas e com o passar dos anos eu acho que você vai aprendendo que sempre tem coisa que você não sabe, que você nunca viu, que você não sabe como fazer. O que acho mais rico dessa experiência, para mim, é você 'nãaa' sabe, tem coisa que você 'naaa' sabe fazer... vou ter que aprender, vou ter que ver (P3).

Fundamental para isso, conforme relatos das gerentes psicólogas é o desenvolvimento do autoconhecimento:

O autoconhecimento é importante porque eu sei exatamente quem eu sou... Você com a baixa auto-estima, o outro te manipula da forma que quer. Você sabendo quem você é, isso é muito importante, porque você não abaixa a cabeça, você sabe quem é você e você é capaz de falar "eu tenho espaço, eu vou mudar... eu acho que um dos grandes presentes que eu me dei foi esse. Foi o maior presente que eu me dei, foi ter feito análise e saber quem eu sou (P3).

Nas relações profissionais muitas vezes se estabelecem jogos que extrapolam os interesses do negócio e são inerentes às próprias pessoas nas tentativas de prestígio, status, competição, etc. Por isso, foi apontado pelas gerentes P3 e P5 ter sido necessário que se fortalecessem internamente, desenvolvendo a consciência de seus limites e de seus pontos fortes e fracos, para aprimorar as interações com os demais.

A dinâmica das interações estabelecidas no exercício da função proporcionou o desenvolvimento de características como controle emocional, firmeza e segurança que, combinadamente a outros componentes da competência são significativos no desempenho da equipe, como ocorreu com a gerente P5:

Eu tenho muita firmeza quando eu falo com eles e eles colocam isso para mim: que muitas vezes eles me enxergam como uma árvore e que eles gostam de estar debaixo da minha sombra, que eles se sentem confortados por isso. Então, é um peso isso para mim, é um peso muito grande, uma responsabilidade, vamos dizer assim. Mas também eu fico pensando assim, de certa forma é um conforto para mim, 'olha, realmente a tua segurança, a tua firmeza traz conforto para eles e segurança, confiança', que eu acho que é o que precisa (P5).

Complementarmente, garra, energia, flexibilidade, determinação e dinamismo são características desenvolvidas pelas gerentes e que a vêm impulsionando ao "fazer acontecer":

Sou muito questionadora, não aceito não como resposta, isso é algo que eu acho que até hoje eu faço muito, muito, muito: procurar - se é algo que eu acredito, se é algo que a equipe acredita... não deu por um caminho a gente deve buscar outro (P4).

Para P1, o exercício da função foi lhe mostrando a necessidade de adequar a expressão de características como auto-suficiência e autonomia para agir, com o estilo dos superiores ou adequar seu ritmo acelerado de trabalho aos da equipe.

O crescimento gerencial para a gerente P2 se deu a partir de uma somatória de aspectos, mas a capacidade de inter-relacionamento com pessoas pode ter contribuído com maior peso:

Eu acho que é um crescendo. Eu acho que talvez algumas habilidades, algumas competências eu sinto que eu tenho uma maior facilidade. Por exemplo, a gestão de pessoas, a habilidade de liderar pessoas, de ver diferenças das pessoas, buscar que elas cresçam, o equilíbrio entre o lado pessoal e o lado profissional, a busca de resultados. Isso é uma coisa que eu acho que flui mais fortemente (P2)

Paralelamente, foram desenvolvidas outras capacidades relacionadas à relação das gerentes com as equipes. Nas entrevistas as gerentes se referiram à capacidade “gestão de pessoas”. Como apontado no relato de uma delas, a relação entre esta capacidade, sua formação profissional e características pessoais é muito próxima:

As coisas foram acontecendo simultaneamente e uma das coisas que ficou muito claro para mim e que quando eu converso com algum gerente eu coloco. Eles falam assim: ‘ah, mas você tem muita facilidade de lidar com as pessoas por causa da sua formação’. E eu falo que não é isso, mas que a facilidade que a gente tem de lidar com as pessoas facilita muito no papel de liderança. E quando eu percebi que eu tinha essa facilidade de lidar com as pessoas, de me relacionar com as pessoas, isso foi um estímulo para mim: ‘você tem possibilidade de exercer carreira em funções de liderança’ (P5).

O exercício gerencial proporcionou o desenvolvimento de capacidades relacionadas a gestão de pessoas, muitas delas nitidamente influenciadas pela formação profissional:

-Conhecimento das pessoas

Eu acho que isso é primordial ...você não vai gerenciar uma atividade, vai gerenciar as pessoas que exercem aquela atividade. Para você tirar esse resultado dessas pessoas você vai lidar com múltiplas personalidades, você tem de tudo dentro de uma equipe, você tem aquele cara que é o maravilhoso, que você fala meia palavra e ele já sai fazendo, tem outro que você não consegue, mesmo que você fique horas explicando ele não consegue entender o que você quer, e vai, refaz (P1).

-Percepção das individualidades para otimização do potencial

Uma coisa que eu acho que você tem que ter essa percepção de como é cada um e tentar tirar o melhor de cada um. E você nem tem a melhor das equipes, você tem várias pessoas que te dão um resultado que é esse conjunto, se você pudesse escolher, lógico, você escolheria ficar só com aqueles que te dão resultado rápido, bom, perfeito, mas não é assim o trabalho aqui e em empresa nenhuma (P1).

- Saber ouvir:

Uma das coisas que eu acho que eu aprendi e que tenho de bom em relação a ser gerente é ouvir, dar liberdade de o outro pensar (P3).

-Não fazer pelo outro

Eu sempre gostei de por a mão na massa. Tive que aumentar a paciência - essa coisa de ter paciência de ouvir, de segurar a resposta (P4).

Você tem que desenvolver o outro para que o outro faça, dar liberdade e ao mesmo tempo desenvolver para que ele faça, isso é difícil, não é fácil não. Porque uma coisa é você ter um monte de coisa na cabeça, sentar e desenvolver um projeto e tudo mais. Outra coisa é você atingir isso através de outras pessoas (P3).

O equilíbrio entre aproximação e isenção nas relações com a equipe foi outra capacidade adquirida pela gerente P5:

Muitos jogos, às vezes você entra... até sem perceber você já vai indo, você fica envolvido por aquilo. Então, não que eu não me envolva, mas eu procuro estar muito alerta e fico muito de olho também nas dinâmicas que acontecem na minha equipe, até para não deixar que isso caminhe, se eu percebo que não é saudável eu não posso permitir que isso continue influenciando aqui dentro (P5).

Equilíbrio parece se tratar de palavra-chave nas capacidades gerenciais, conforme foi notado por uma gerente ao se referir à forma como concebe a gestão de pessoas:

Você tem que buscar um equilíbrio da equipe, das interfaces, ver um todo. Você deve ver o desenvolvimento dessa equipe e deve ver os resultados, mas agora de um todo. Você puxa as pessoas para crescerem e para chegarem a esses resultados. Se uma pessoa da sua equipe está fraca, ela vai acabar desequilibrando o desempenho da própria equipe e conseqüentemente o seu desempenho. Então é alguma coisa de você saber olhar esse todo e buscar levar essas pessoas para um patamar de eficácia, de busca por melhores resultados, enfim... (P2).

O que se percebeu, entretanto, é que a gestão das equipes é uma das maiores preocupações gerenciais, mesmo entre aqueles cuja formação profissional pressupostamente a facilite, como a Psicologia:

Eu acho que o meu tom, todo esse tempo foi a gestão de pessoas... porque eu percebi que essa era a minha maior dificuldade. O tempo todo eu me perguntava: o que eu tenho que aprender com isso? Eu não quis ser psicóloga para ouvir as pessoas? E aí eu percebo que o tempo todo eu tenho feito muito isso, ouvir as pessoas, tomar decisões com as pessoas e passado tudo, sempre isso para o grupo. Uma de nossas áreas atuava de uma forma muito punitiva com as pessoas, hoje eles ouvem os empregados, com o erro eles ensinam, então teve uma mudança (P4).

Extrapolando os limites da própria unidade, foi citada também pelas gerentes a capacidade de estabelecimento de relacionamento interpessoal com outras áreas ou pessoas para obter informações necessárias à gestão: a inserção na rede de contatos:

Então, relacionamento interpessoal é muito importante porque você entra nas áreas, você conversa, você tem facilidade de obter informações, a sua rede é importante (P3).

◆ Gerentes engenheiros

Na dimensão pessoal das competências os relatos dos participantes evidenciaram que houve desenvolvimento de atitudes que asseguraram resultados, para as situações pontuais e para sedimentar outras que se sucederiam no tempo:

-Humildade

O sujeito aprendeu que a postura de humildade ao chegar na posição de gerente num grupo de especialistas é a mais sensata para estabelecimento de bom relacionamento:

[...] humildade de chegar...logo que eu cheguei nessa unidade nós fizemos um seminário e eu falei: “vamos fazer um fluxo aqui, cada um fazer o seu fluxo e vocês vão me ensinar o que acontece aqui, por que, não sei o que”. E aí foi, a gente tem tido uma boa relação até agora (E1).

-Determinação, comprometimento e autodesenvolvimento

Eu fui determinado e comprometido com aquilo que eu me propunha a fazer. Então, por exemplo, relatório é uma coisa que há muito tempo não saía e eu me dediquei de corpo e alma, fui buscar informação porque eu não tinha, eu tinha a parte de hidráulica, mas não tinha a parte de informática, mas fui atrás (E3).

- Posturas em relação ao negócio: interesse e comprometimento com os resultados da empresa

Hoje a empresa tem um foco de resultado, hoje o seu chefe pode gostar muito de você, ser bonzinho e tal, mas se você não apresentar resultado não fica, não fica mesmo, pelo menos a gente tem percebido isso até pelos movimentos que a gente enxerga hoje não só na nossa Unidade, como naquelas que a gente tem acesso... tem o foco de resultado...é uma coisa de comprometimento de estar se buscando, melhorando, inovando, aperfeiçoando e aumentando o faturamento da empresa (E3).

-Rapidez e agilidade: são características requeridas a todos os gerentes, mas seu desenvolvimento foi crucial a um dos gerentes, cuja unidade presta serviços diretos à população

Você tem que ser rápido porque a população te cobra muito. *(Se o serviço for interrompido)* a pessoa já está ligando... então você tem que ser rápido na resposta (E4).

- Coragem, como a atitude embasada no conhecimento para enfrentar e resolver problemas

[...] qualquer problema...a nossa função se assemelha às vezes um pouco com o corpo de bombeiros, vamos dizer assim: acontece um acidente a gente tem que ir lá e tomar uma atitude no ato, não tem como esperar, entendeu? Tem que resolver quanto mais rápido possível, então você tem que fazer, chegar lá e fazer (E4).

- Acesso a pessoas da organização em todas as instâncias

Eu tenho veiculação pela empresa toda, seja no chão de fabrica, seja no topo da pirâmide (E2).

Na dimensão da relação do gerente com a equipe, um dos gerentes explica sua visão sobre gestão de pessoas desenvolvida em contraposição às posturas tradicionais: ter autoridade, sem abuso do autoritarismo, não destratar; respeitar as pessoas, aprender junto com elas o trabalho e conduzi-lo, fazendo parte do todo. Ele resumiu a capacidade de liderar pessoas com respeito da seguinte forma:

Se você quiser ser líder realmente você tem que ter respeito pelas pessoas, vai aprender junto com a pessoa determinadas coisas e vai ajudar a conduzir o trabalho. Então o líder ele acaba sendo uma parte desse todo, ele não fica em uma posição de destaque que o chefe fica, eles ficam em uma coisa mais assim inacessível; o líder não, o líder ele é parte desse todo, o grupo reconhece que ele é líder, o grupo reconhece que ele tem uma autoridade e acho que isso que um líder precisa aplicar a autoridade que ele tem. É esse bolo todo que eu chamo de respeito às pessoas, você tem que você está lidando com uma pessoa que merece respeito, não precisa ser destrutada (E1).

A percepção do potencial das pessoas para extrair o máximo de cada uma, preservadas as individualidades, neste estudo, não foi prerrogativa das gerentes psicólogas, e também se constituiu em aprendizado para todos os gerentes engenheiros. E1 assim se manifestou:

[...] vi que tenho que tentar tirar delas, que elas contribuam o máximo que elas podem, o cem por cento dela, que vai ser diferente do cem por cento do outro, do outro, não dá para exigir dessa pessoa o mesmo de outra. Então você tem que tentar conviver com isso e até nisso é uma relação de respeito e é difícil, essa é uma relação difícil quando você tem pessoas com esse perfil (E1).

De forma semelhante, outro gerente engenheiro observou a necessidade de desenvolver na carreira gerencial a capacidade de conhecer as pessoas para motivá-las, adequando seu estilo gerencial às características de cada uma:

Você precisa saber para você fazer com que aquela pessoa faça exatamente o que você quer, você precisa saber lidar com aquela pessoa, na gestão de equipe, né? Porque cada pessoa é uma pessoa, uma pessoa você tem que pedir, outra você tem que mandar e assim vai para que você consiga atingir o seu objetivo (E4).

As diferenças individuais numa equipe se manifestam inclusive na forma como as pessoas se apropriam das coisas e do espaço físico, o que nem sempre ocorre de maneira harmônica. E por se tratar de engenheiro, este não foi um detalhe a mais no cotidiano. Sintonizadamente a suas origens, enquanto profissional que, em tese, se ocupa da relação do homem com o espaço físico, a gestão da equipe demandou de um gerente, a necessidade de lidar com os diferentes “códigos genéticos” (sic) no compartilhamento de recursos materiais, muitas vezes impregnados das formas de trabalho em equipes anteriores, conduzidas sob outros estilos:

Olha esse meu jeito...ele não foi falado em nenhum momento, ele foi sempre mostrado. As minhas ações mostravam para eles formas de trabalho conjunto, de

forma coletiva, não sendo egoísta, não achando que esse computador é meu e só eu posso usar. Isso é uma das coisas que eu mais prezo, é essa coisa do poder que as pessoas acham que têm sobre as coisas, de achar :“olha esse funcionário é meu, só eu que posso usar”. Tem que entender que tudo é da empresa (E2).

Os gerentes engenheiros se referiram também à sua responsabilidade no desenvolvimento da equipe, inclusive quando a equipe é formada por outros gerentes:

[...] tenho que desenvolver as habilidades deles e tentar passar para eles um pouquinho daquilo que eu aprendi e que deu certo e tentar aprender com eles o que eles fazem de forma que não cometa erros (E5).

A capacidade de gerir pessoas envolve não só componentes comportamentais, mas também aspectos administrativos a ela afeitos, já que há uma relação profissional entre empregados e empresa em que o gerente é o representante da empresa. Um dos sujeitos referiu-se à aprendizagem desta capacidade como algo necessário:

Olha teve uma mudança que eu não gostei nada, nada que foi a questão de você gerir funcionários, que eu não gostei nada, nada, não tinha preparo e eu tinha que passar a ser responsável: assinar cartões de ponto, verificar se estava faltando ou se não estava, a questão de atestados médicos. Essa parte, essa responsabilidade foi uma coisa que eu tive que aprender e tive que assumir mesmo, eu tive que assumir uma coisa da qual eu não gosto, eu vou ser bem franca para você, quer dizer, eu acabei tendo que incorporar essa questão administrativa. Quer dizer, eu queria continuar só com aquelas atividade que diz respeito ao trabalho, mas não (E2).

Na relação com clientes E3, E4 e E5 desenvolveram a capacidade de negociação, como integrante da rotina gerencial:

Na realidade, reunião de bairro é mais de reivindicação, mas como é o nosso dia a dia eu acho que está tranqüilo... mas é sempre negociando: ‘isto não tem condições de atender’... mas tem que negociar (E4).

Na relação com parceiros e outros envolvidos na suas atribuições, a percepção das individualidades também é importante. Os gerentes engenheiros precisaram desenvolver a capacidade de adequação do seu estilo de gerenciamento também às características de outras pessoas com quem interagem na realização de seu trabalho:

[...] fui aprendendo a conhecer as pessoas, verificar de que maneira eu poderia abordá-las de forma que ela me atendesse, mas tive que aprender a fazer para conseguir realizar o projeto. “Ah como é que é o fulano? Como que eu faço a abordagem com ele?” (E5).

◆ Síntese das competências comportamentais/ pessoais dos três grupos

As competências comportamentais aqui apresentadas (e resumidas no Quadro 18) não esgotam os recursos individuais de cada sujeito, mas de forma geral fazem alusão a

características e atitudes típicas de cada um deles e que, integradas a outras capacidades, vieram contribuindo para o alcance de resultados.

Quadro 18 - Capacidades comportamentais / pessoais desenvolvidas no exercício gerencial

Capacidades comportamentais / pessoais	Adminis- tradores	+(*)	Psicó- logas	+(*)	Enge- nheiros	+(*)
Características pessoais: capacidade de agir com interesse, determinação, empenho, responsabilidade, agilidade, flexibilidade, comprometimento, coragem, autoconhecimento, humildade, gostar de desafios, ousadia, negociação, transparência, iniciativa e energia para resolver problemas, dinamismo, segurança, firmeza, perspicácia, autoconfiança, racionalidade, saber ouvir, observação, assertividade, ponderação	A2 A3 A4	A4	P1 P2 P3 P4 P5	P1 P3	E1 E2 E3 E4 E5	E3
Autoconhecimento	A4		P1 P2 P3 P4 P5	P3 P5		
Gestão de pessoas: estabelecimento de relacionamentos positivos, otimização do potencial, desenvolvimento e reconhecimento dos funcionários.	A1 A2 A3 A4 A5	A3	P1 P2 P3 P4 P5	P1 P2 P3 P4 P5	E1 E2 E3 E4 E5	E1 E2 E4
Gestão de pessoas :capacidade de obter das pessoas os resultados desejados	A1		P1 P2 P3		E1 E2 E3 E4	
Relacionamento interpessoal positivo com pares, superiores, outros profissionais da empresa.	A3 A4 A5	A4	P1 P3	P3	E2 E3 E4 E5	E4
Relacionamento interpessoal positivo com clientes, fornecedores, órgãos externos e comunidade	A3 A4 A5				E3 E4 E5	E3
Integração das capacidades técnica e política para fazer acontecer				P4		E2 E5

Legenda: + (*) = Capacidades marcantes dos sujeitos, em sua visão

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

No conjunto, as capacidades mencionadas pelos sujeitos são importantes referências para o que Le Boterf (2003) definiu como saberes do profissional competente, fazendo supor que ao serem mobilizadas na ação, se constituíram em competências: tomar iniciativas e decisões, resolver problemas e interagir com diferentes pessoas, resolver conflitos, assumir riscos e responsabilidades para alcançar objetivos.

Não se detectou um conjunto de características pessoais típicas de um ou outro grupo de gerentes. A diversidade de capacidades comportamentais que os gerentes aludiram possuir pode ser explicada pelo fato de terem sido provavelmente desenvolvidas ou fortalecidas a partir das exigências do contexto e dos desafios por eles deparados e como tal, representaram

vivências particulares que requereram capacidades específicas, vistas em perspectivas singulares por cada um frente ao trabalho que tinham a realizar (SANDBERG, 2000). Neste sentido, foram várias as situações a que estiveram expostos, como as solicitações de entregas de trabalho, requeridas em padrões de qualidade cada vez mais exigentes, as pressões de superiores, necessidades dos clientes, dificuldades e entraves naturais na viabilização de recursos no ambiente empresarial, como mencionaram nas entrevistas.

Cabe ressaltar também, que nenhum deles demonstrou na fase em que se encontram desconforto ou problemas com a posição e o conseqüente exercício do poder e autoridade. Não se pode afirmar, no entanto, que isto represente desapego do poder, um resultado apontado no estudo de Grohmann (2004) em seu estudo com gerentes. Os sujeitos declararam que sua promoção foi desejada e planejada, direta ou indiretamente, e representou reconhecimento por parte da organização para estarem à frente nas tomadas de decisões, exercer a autoridade e ter acesso aos níveis mais estratégicos, como um deles se referiu.

Além disso, onze dos sujeitos possuem mais de quatro anos de experiência na função, o que parece ser suficiente para superação de eventuais dificuldades pessoais, causadas por alta exposição a que a atividade os expõe junto a equipes, superiores, parceiros e clientes. Neste sentido, as gerentes psicólogas demonstraram ter desenvolvido consciência das suas características, do seu “jeito de ser peculiar”, como uma maneira de lidar com as pressões e jogos que se estabelecem nos relacionamentos, cuidando do seu desenvolvimento para poder desenvolver a equipe, como disseram. O que é corroborado por Bennis(1996) quando aponta que a trajetória gerencial inclui necessariamente que o indivíduo identifique suas forças e fraquezas e estabeleça sua necessidades de desenvolvimento.

A competência interpessoal é pré-requisito para a carreira de gerente bem sucedida (KOTTER, 2000). Em consonância, os relatos dos sujeitos também evidenciaram o relacionamento interpessoal como a capacidade crítica no desempenho da função. O conteúdo das entrevistas demonstrou a ênfase que os gerentes passaram a conferir a este aspecto após sua promoção, principalmente no tocante ao relacionamento com os funcionários, assim resumido por um deles (E3): “a gestão de pessoas é meu maior esforço, sempre”, levando a entender que realmente é durante a carreira gerencial que os sujeitos têm o verdadeiro impacto do significado do “fazer acontecer pela ação das pessoas”. Dados semelhantes foram obtidos por Gottwald (2001) e Leite (2004), em cujos estudos despontou a relevância da capacidade de gerenciar pessoas entre os executivos pesquisados.

Nenhum dos sujeitos deste trabalho mencionou preocupação ou dificuldade no relacionamento com superiores, embora o estabelecimento de relações de confiança tenha

sido mencionado como uma capacidade desenvolvida e tenham ocorrido menções à importância do apoio dos gerentes na gestão ou na tomada de decisão. Este dado também foi obtido por Leite (2004).

A relação com os clientes impulsionou a capacidade de negociação para compatibilizar interesses e necessidades com o negócio. Foram citadas por gerentes administradores e psicólogos as redes de contatos com parceiros espalhados pela organização a partir das quais estabelecem relações produtivas e construtivas, para obtenção de informações ou colaboração no fornecimento de referências para a prática gerencial.

8.5.4 Competências - valores/ética

◆ **Gerentes administradores**

Os sujeitos deste grupo, de forma geral, fizeram menção ao fato de que seus valores enquanto gestores são apoiados na educação recebida e na forma como se relacionam com as pessoas:

As minhas competências gerenciais tiveram como base as experiências adquiridas no decorrer dos anos, principalmente através do elevado nível de interação junto aos profissionais com que me relacionei. Acredito que a personalidade, a educação e a forma com que me relaciono com os indivíduos, reforçaram os pilares dos meus valores como gestor (A1).

Os valores pessoais influenciam a forma como um gerente concebe a gestão. Há entre os sujeitos aqueles que imprimiram na relação com seu trabalho a marca forte de valores pessoais, como: trabalho, esforço, responsabilidade. A frase abaixo de um dos sujeitos exemplifica:

[...] tenha clareza disso, amanhã ou depois se a empresa tiver que escolher, vai escolher aquele que é bom, quem trabalha, quem dá sangue, quem é responsável, é isso que qualquer pessoa quer, não é a empresa, qualquer pessoa quer ter isso, então vocês têm que ser assim (A3).

Em relação aos funcionários, ressaltaram a importância de considerar o lado humano nas relações:

Quando as pessoas começam a enxergar esse lado e ver em você uma pessoa que é justa, que é honesta, que é séria naquilo que faz e quer aquilo com qualidade, mas por outro lado uma pessoa que compreende os seus problemas e as suas preocupações, eu acho que quando você consegue atingir esse estágio de maturidade entre gerente e funcionário, eu acho que a tendência é o sucesso (A1).

A família se constituiu na força impulsora de alguns gerentes, como o A2:

Eu acho que eu sou... eu sou família, adoro a minha família, falo muito de família e isso me dá a minha força... a minha fortaleza é a família, estrutura, isso me dá paz, me dá certeza (A2).

Em relação aos clientes, a gestão tem sido impregnada pelo dilema entre assegurar o serviço, dada a importância vital para o cliente, e não perder a visão do negócio, assegurando o recebimento dos valores devidos:

[...] tranqüilo, não tem problema nenhum fazer o trabalho aqui, atender clientes, não é problema”. Só que lá, como é que você faz cobrança, se o cara cata papelão na rua; o cara morreu semana passada e a mulher está doente, o filho está doente e precisa do serviço - então como tratar isso?” (A3).

Gerentes psicólogas

O significado do trabalho foi construído com base em valores morais sólidos como a honestidade como moeda de troca:

Ética é uma coisa muito forte em mim, valor moral é muito importante que quando você tem... você trabalha muito dirigido a essa forma: ‘não é se você se dá bem ou não’, é pela honestidade que você tem no trabalho, de você falar “é o máximo que eu consegui”...a credibilidade das pessoas no seu trabalho tem muito disso, do respeito da ética que você tem e digamos, de utilizar o seu trabalho como moeda de troca (P3).

A relação com o trabalho gerencial tem significado de comprometimento e responsabilidade com recursos públicos e privados, na visão das gerentes psicólogas. Para elas, deve ocorrer o alinhamento das atribuições aos valores definidos pela empresa em seu Código de Ética:

Para atuação como gerente há necessidade, mais do que uma revisão ou readequação, de haver um alinhamento dos valores individuais a estes valores organizacionais. No meu caso considero haver uma grande sintonia (P2).

Ser gerente pressupõe compreender a profundidade do significado de trabalhar com pessoas, como expressou P5:

Porque têm muitos que recebem o empregado para trabalhar e acham que vão transformar aquela pessoa. Vou apagar todo o histórico dele de vida e ‘vou transformá-lo na melhor pessoa para a empresa’ e de repente não é isso. Você tem que respeitar mesmo a pessoa e toda a formação dela e fazer com que ela possa se adequar aquele ambiente da empresa, identificar o que ela tem de melhor para contribuir naquele processo (P5).

Às vezes, gerentes precisam rever sua forma de expressar opiniões, sem que para isso percam seu “ser”. Isto se constituiu numa forma de aprender a conviver com pessoas no trabalho, preservando relações sem perder de vista a integridade, o que para Bennis (1996) é

composto por autoconhecimento, sinceridade e maturidade, como denotado no trecho de entrevista a seguir:

Eu sempre fui de falar aquilo que eu penso, de ser crítica. Uma coisa que eu percebi era que existia até uma certa dissimulação das pessoas que, muitas vezes não diziam para outras como elas viam, como elas pensavam, até por medo de ter algum tipo de, vamos dizer assim, de retaliação. Então eu descobri que é uma coisa que dá para fazer? Dá, mas tem que ser mais polida, não dá para dizer exatamente como você pensa (P4).

Outras situações foram citadas pelos sujeitos demonstrando dificuldades inerentes ao exercício da função gerencial, quando, por exemplo, há necessidade de modificação em diretrizes estabelecidas para a equipe, para acatar decisões superiores, mesmo que não se concorde plenamente com elas. Neste caso, há esforço para traduzir as decisões à equipe, mantendo isenção das suas convicções pessoais para não causar desestabilidade no grupo.

Ainda como preposto da empresa, os gerentes expuseram experiências acerca de dilemas enfrentados no exercício das responsabilidades gerenciais quando há fortes pressões por parte de empregados, principalmente quando representados pelo sindicato. O fato de serem gerentes psicólogas, por exemplo, desencadeou nos outros expectativas ou cobranças para priorização do lado humano de certas questões, em detrimento de decisões adequadas para a empresa.

(Sobre um profissional qualificado de sua equipe): fiquei um tempo muito grande conversando com ele, explicando, pedindo, tentando adequar horário e não resolveu. E aí eu tive um momento difícil que eu tomei a decisão... e acho que talvez tenha sido a única gestora a fazer: eu dei uma suspensão para ele. Então isso repercutiu, eu tive que avaliar o quanto que aquilo repercutiu dentro da empresa... ele acabou saindo da empresa (P3).

Gerentes engenheiros

Um dos engenheiros definiu o aspecto ético que desenvolveu na posição gerencial em relação a funcionários, fornecedores e clientes, os *stakeholders*:

[...] Com pessoas: você tem que saber dar atenção para essas pessoas, eles tem expectativas, eles tem desejos, anseios... Com os fornecedores eu tenho que ter essa noção da importância de manter um relacionamento justo, honesto com eles e de ter uma vida harmoniosa no sentido de estar priorizando as atividades da empresa. A gente aprendeu sobre a ética com o cliente: quando você fizer um produto para o cliente ou você for vender esse produto para o cliente, faça uma coisa que vai trazer benefício para ele, não é só você auferir lucros, faça alguma coisa que vai melhorar a qualidade de vida dele (E3).

Valores pessoais vindos da infância, como o respeito a todos em geral, foram “porta de entrada” na carreira gerencial na percepção de um sujeito:

Eu acho que respeito é tudo e respeito abriu caminhos para mim nessa empresa...foi com muitas das coisas que eu consegui até quando eu tive que representar a Empresa X em conversas com prefeitos (E3).

De forma semelhante para E4, valores adquiridos na família continuaram presentes no seu modo de ser, enquanto gerente. Não hesitou na resposta ao ser questionado sobre o que considerava como traço marcante de sua gestão:

Eu acho que seriedade... seriedade nas coisas, na dedicação, eu acho assim que nada sai hoje se você não tiver uma dedicação, um comprometimento com aquilo que você quer fazer...a honestidade com as coisas (E4).

A natureza social e abrangência dos serviços prestados pela Empresa X fortaleceram os valores do trabalho executado para E5 e E3:

Mas o que eu mais tenho orgulho, sabe o que é? Isso eu posso te dizer com o coração cheio, por todas as unidades por onde eu andei eu consegui resgatar o valor das pessoas. Então eu acho que esse foi o meu maior trabalho na empresa nessas minhas andanças como gerente, em todas as unidades eu consegui resultados, amor pelo logotipo, o valor da empresa na cidade (E5).

[...] comecei a olhar aquilo e me senti uma formiguinha diante de toda aquela estrutura da Empresa X. Então naquele afã de querer resolver eu não tinha me dado conta da grandiosidade da Empresa X, vi que estrutura maravilhosa que essa empresa tem...eu estava coordenando tudo aquilo... “poxa essa empresa aqui ela tem um porte, ela te oferece, você pode enfrentar qualquer desafio” comecei a enxergar a empresa como uma empresa de solução (E3).

Exercer a função gerencial, de acordo com os gerentes, significou ser o representante da empresa junto aos funcionários, clientes e fornecedores. Como prepostos, perceberam no decorrer da carreira que, muitas vezes, seus posicionamentos acerca de necessidades e prioridades, precisaram ser ponderados à luz das definições da organização:

Então, os meus maiores conflitos foram relacionados ao tempo em que poderiam ser atendidas as necessidade da operação, esse sempre foi um dos maiores conflitos... Por outro lado eu fui mudando também o meu costume, fui aprendendo a verificar de que maneira eu poderia abordá-las e conseguir aprovação para realizar o projeto (E5).

Na experiência dos gerentes engenheiros, o dilema com funcionários ocorreu em momentos de necessidade de exercer a autoridade da posição e assegurar maior severidade em relação a regras e normas trabalhistas, como exemplificado por E2:

Eu tive sérios problemas com essa pessoa: era completamente insubordinada, já tinha tido problema em outras áreas, e eu acabei tendo que mandar embora ...foi uma

experiência nova para mim, foi uma experiência muito desgastante e me absorveu bastante (E2).

❖ Síntese das capacidades valores / ética

A partir dos resultados obtidos, conforme resumido no Quadro 19, verificou-se que valores e ética podem ser considerados como componentes das capacidades gerenciais dos sujeitos pesquisados, tal como sustentado por Cheetham e Chivers (1996).

Quadro 19 - Capacidades valores/ética desenvolvidas no exercício gerencial

Valores / Ética	Adminis- tradores	+	(*)	Psicó- logas	+	(*)	Enge- nheiros	+	(*)
Crenças e valores pessoais na gestão	A1 A2 A3 A4			P1 P3 P4 P5			E1 E2 E3 E4 E5		E1 E4
Valores organizacionais - relação com clientes, funcionários e fornecedores	A3 A5			P2 P5			E3 E4 E5		

Legenda: + (*) = Capacidades marcantes dos sujeitos, em sua visão

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Se para inspirar é preciso vivenciar os próprios valores, os gerentes envolvidos neste estudo demonstraram alinhamento a este pensamento de Bennis e Nannus(1988), na medida em que suas declarações fizeram menção ao fato de terem incorporado como norteadores de sua gestão valores familiares, pessoais e profissionais. Expressões como “respeito às pessoas”, “comprometimento”, “responsabilidade”, “dedicação”, “seriedade”, “equilíbrio” são exemplos que podem ser compreendidos como sinalizadores da existência de crenças pessoais e profissionais sobre como devem pautar o relacionamento com as pessoas ou com o trabalho, em si mesmo.

Encontrou-se também em outras pesquisas referências sobre a influência de valores na forma de agir dos gestores. Frequentemente, como no caso de Silva, Rebelo e Cunha (2003) e de Leite, Godoy e Antonello (2006), os valores adquiridos na família e pela prática religiosa foram associados a ações gerenciais e nortearam seu processo de aprendizagem.

O exercício da atividade gerencial é permeado por dilemas, como deram a entender alguns gerentes. A própria posição representa a dualidade constituída de um lado, pela força da capacitação técnica e funcional para realizar e fazer acontecer; de outro, pelo dever de

fazer cumprir as diretrizes empresariais que priorizam aspectos de impacto no negócio como um todo. São os valores e crenças das pessoas e também os da organização que ajudam a dirimir questões e ponderar os melhores cursos de ação a serem tomados.

Neste aspecto identifica-se a relação citada por Zarifian (2001) que permeia a competência das pessoas no trabalho: a importância da confluência da responsabilidade e coresponsabilidade das pessoas em relação ao alcance de objetivos coletivos. Como explicam Kimura, Teixeira e Godoy (2006, p.45), a prática coletiva do trabalho em torno dos objetivos, pressupõe que seja “estabelecida uma relação entre as ações individuais e os sistemas de valores que orientam estes atos”. Em outras palavras, a responsabilidade individual e a coresponsabilidade no alcance dos objetivos coletivos em conjunto com os demais, para Zarifian (2001) se efetiva por meio do consenso sobre o sistema de valores a ser adotado para dirigir as ações.

Reflexo dos tempos atuais, os movimentos de responsabilidade social e de sustentabilidade empresarial, em sentido mais amplo, têm apoiado nas organizações ações que visam nortear relações com os *stakeholders*, tornando-se comum a definição de códigos de conduta. Tais códigos podem ser entendidos como o sistema de valores e procedimentos éticos formalmente apresentados pelas organizações para ser adotado como o referencial das ações.

Neste sentido, a partir da interpretação das entrevistas, pode-se inferir que a vocação social da Empresa X e seu código de ética são mediadores no estabelecimento de consenso sobre o sistema de valores a ser seguido, porque em última instância, os parâmetros para as decisões parecem sempre estar focados no atendimento das necessidades da população. Além disso, os objetivos empresariais convergem com princípios universais de desenvolvimento do bem-estar humano e preservação do meio ambiente. Os depoimentos dos sujeitos revelaram esta associação ao expressarem o valor pessoal de pertencer a uma empresa em que a qualidade do produto e a abrangência dos serviços prestados estão associadas à qualidade de vida e progresso social. Ao mesmo tempo, salientaram a importância do trabalho para atingir os resultados que assegurariam o lucro necessário à sobrevivência da empresa, corroborando Kimura, Teixeira e Godoy (2006, p.45): “evidentemente, a influência dos valores na atividade profissional deve contar com o alinhamento dos mesmos à eficiência produtiva da empresa”.

8.5.5 Meta-competências e trans-competências

◆ Gerentes administradores

Como exemplo de trans-competência desenvolvida no decorrer da carreira, o gerente A5 mencionou a “comunicação”:

Comunicação, para quem lida com pessoas como eu, é primordial porque eu posso falar a mesma coisa de formas diferentes e ter os mesmos resultados (A5).

O gerente A2 citou a criatividade como uma capacidade que o auxiliava a desenvolver atividades pioneiras, a encontrar alternativas de soluções ou lidar com situações adversas:

[...] tinha uns estalos bons em momentos decisivos... tentava ver de uma forma diferente uma coisa ... eu tenho uns estalos assim... (A2).

Outro gerente, A4, referiu-se à meta-competência “reflexão” como caminho para o autoconhecimento e a mudança, a fim de melhor adequação ao meio:

Com o tempo você vai mudando, por quê? Porque muda totalmente a característica da empresa, a empresa tinha uma característica antes e hoje está mudada...às vezes tive um estilo de tocar bem truculento. . então ou você faz uma readequação, se analisa e vê o que está acontecendo e parte para isso ou sai fora. Então naturalmente a gente teve, você tem que ter a sua adequação. Você faz uma análise bem crítica sua e fala assim: “para onde que eu vou agora?”. Mas também nunca pode perder a sua personalidade e a sua forma de trabalho (A4).

A capacidade de “aprender a aprender” entre estes gerentes foi denotada por referências ao que fizeram para suprir necessidades de aprendizagem técnica, nos casos em que sentiam a falta de determinado conhecimento (A1, A3, A4 e A5): identificando suas carências, buscando formas de aprendizagem entre alternativas formais (cursos de Pós-Graduação) ou não formais (redes de contato e livros).

◆ Gerentes psicólogos

As gerentes com formação em Psicologia tiveram na trans-competência “comunicação” o suporte para a fluência de outras capacidades:

Quando eu falo dessa facilidade que eu tenho de me relacionar com as pessoas, uma das ferramentas que me auxilia muito é a questão da comunicação, estabelecer uma comunicação (P5).

Minha facilidade na comunicação é num todo: eu acho que tenho livre trânsito nas áreas, com a equipe, com clientes, com fornecedores (P2).

A concepção de projetos inovadores para estas gerentes exigiu além da comunicação, a capacidade de análise e síntese dos gerentes para assegurar a implantação:

Eu acho que tenho uma habilidade grande de transformar um tema, um assunto de forma sucinta, objetiva, concreta para apresentar aos outros níveis gerenciais o assunto (P2).

[...] aqui a gente tem que pegar a essência, não é o escrever bonito, então às vezes as pessoas não falam absolutamente nada, tem algumas que você fala (P3).

A reflexão, enquanto meta-competência, figurou para P3, P4 e P5 como componente estruturante do desenvolvimento de outras capacidades, em exercício constante de revisão e melhorias:

Hoje em dia eu venho fazendo um exercício diário, uma avaliação do meu papel diariamente, eu faço quando começa o dia, eu acho que você cresce muito quando você está à frente desse departamento, toda essa responsabilidade que tem em termos de resultado e quando eu paro pra pensar ‘que bom que eu estou tendo essa oportunidade e eu preciso aproveitá-la’. Quando termina o dia eu fico pensando ‘qual foi o saldo do dia, qual foi o balanço hoje do dia?’. Hoje não foi tão bom...ou teve coisas boas, teve outras que não foram (P5).

Mencionaram também a incorporação da criatividade como facilitadora na construção de alternativas de estratégias ou ações, uma capacidade provavelmente já possuída e que a posição gerencial impulsionou o aprimoramento:

Uma outra coisa que eu percebo ter desenvolvido mais é a criatividade. Apareceu o problema? Não dá para fazer “desse jeito”, não vamos dizer que não dá, vamos procurar uma outra forma, tem que fazer, tem que achar uma forma. Isso acho que é uma coisa que eu procuro sempre passar para eles: tem que... (grifo da autora) (P4).

Fortemente enfatizada entre todas as gerentes com formação em Psicologia foi a capacidade de “aprender a aprender”, como denotado no excerto abaixo:

Uma das coisas que para mim é muito claro é que eu não sei tudo, não me obrigo a saber de tudo e isso me traz uma facilidade muito grande para buscar, se eu não sei eu vou buscar e tento passar isso para a equipe . Quando a gente se fecha no ‘sei’, acabou... não existe mais nada. Existe sim, está lá fora e vamos buscar (P4).

Demonstrando a capacidade de “aprender a aprender”, as gerentes enfatizaram em seus depoimentos o fortalecimento do autodesenvolvimento, buscando rumos próprios para o incremento de suas carreiras, seja com patrocínio da empresa ou não. Foram citadas iniciativas como realização de cursos de Pós-Graduação, orientações com consultores, realização de cursos, leituras e até mesmo, a publicação de livro na área de atuação, como consequência do empenho no MBA. A importância conferida a este aspecto pode ser observada nos depoimentos de duas delas (P2 e P4) sobre o planejamento de seu desenvolvimento gerencial, ao longo da carreira:

Cuido muito bem do meu autodesenvolvimento ... não pense que eu deixo para lá porque não pode, não dá para parar ... a coisa está muito rápida... não

dá para parar. Eu acho que a gente tem que estar o tempo todo procurando se desenvolver (P4).

Eu tenho isso muito forte, eu acho. Esse foco em autodesenvolvimento, dizem que eu sou muito Caxias...Quando eu entro em uma coisa eu gosto de fazer ela bem feita, e tirar nota dez (P2).

Gerentes engenheiros

Todos os gerentes manifestaram ter desenvolvido a capacidade de “aprender a aprender”. Movidos pelas circunstâncias e por suas próprias características, buscaram formas de se desenvolver para fazer frente às necessidades sentidas. É o caso de um dos gerentes engenheiros quando passou a gerenciar uma equipe de especialistas:

Então mesmo sendo engenheiro, eu só tive “aquilo” (topografia, solo) na graduação, tive que conversar e gerenciar pessoas especialistas nesse assunto. Aí entra a questão do respeito e de pesquisa no assunto (E1).

E2, E3, E4 e E5 apontaram a importância da aprendizagem em sua carreira, mencionando o benefício que pode ser auferido da utilização de canais como à intranet e a rede de profissionais especialistas da empresa para obtenção de conhecimentos e atualização contínua.

O acompanhamento da evolução tecnológica e o interesse pela integração de funcionalidades da informática no seu trabalho foram manifestados notadamente pelos gerentes engenheiros E2, E3 e E4. Sem pretensão de considerar a capacidade de lidar com tecnologia como uma meta-competência, percebeu-se nos relatos dos sujeitos desse grupo, a exemplo do apontado por Collin (2004) em seu estudo, que ela se configura como importante aspecto facilitador da manifestação de competências atuais e futuras. Como explicado pelos gerentes, tais habilidades possibilitaram integração de informações, gerenciamento integrado de processos, acompanhamento de indicadores, desenvolvimento de novos produtos, entre outros. Pelo incremento que poderá empreender à atividade da unidade e da empresa e pela repercussão nas ações de outras unidades, a integração entre capacidade técnica e utilização de tecnologia vem sendo alvo de dissertação de mestrado profissional de um dos sujeitos (E2).

A meta-competência reflexão também figurou no depoimento dos cinco gerentes engenheiros, como forma de rever ações passadas ou futuras e alavancar o próprio desenvolvimento. No exemplo abaixo nota-se a vinculação da atitude de refletir no aprimoramento de outra capacidade, a gestão de pessoas:

[...] você rever os seus valores, como aconteceram as coisas, você muda o teu comportamento e isso com certeza ecoa na equipe, tua postura... Nossa, como é impressionante isso. A postura, ela tem um eco na... impressionante... na equipe, uma coisa que é como uma onda, bate na equipe e volta (E1).

Em razão de circunstâncias de recursos escassos e a necessidade de fazer, um dos engenheiros mencionou ter desenvolvido a capacidade de criar soluções para executar os serviços. Muitas vezes estas soluções passaram pela produção de peças ou engenhos. Sobre a criatividade assim explicou um deles:

[...] esse tipo de atividade ensinou a gente até a ser criativo, vamos dizer assim. Eu vou dizer uma coisa assim, que antigamente a empresa não tinha essa facilidade que hoje nós temos em termos de materiais para manutenção. Então você era obrigado a fabricar uma peça para consertar aquela rede e você acabava aprendendo a fabricar aquela peça...(E4).

❖ Síntese de meta e trans-competências

Os sujeitos deste estudo, no geral, referiram-se ao desenvolvimento de meta e trans-competências, consideradas no escopo deste trabalho como singulares na potencialização de outras capacidades. (A síntese está demonstrada no Quadro 20).

Quadro 20 - Meta e trans-competências desenvolvidas no exercício gerencial

Meta e Trans-competências	Adminis- tradores	+	(*)	Psicó- logas	+	(*)	Enge- nheiros	+	(*)
Aprender a aprender : identificar suas necessidades de aprendizagem e tomar iniciativas para supri-las	A1 A3 A4 A5			P1 P2 P3 P4 P5		P4	E1 E2 E3 E4 E5		
Capacidade de Comunicação	A5			P2 P3 P5					
Capacidade de buscar alternativas de soluções criativas e inovadoras	A2			P4			E4		
Capacidade de análise e síntese				P2 P3		P2			
Capacidade para reflexão	A2 A3 A4 A5			P1 P3 P4 P5		P5	E1 E2 E3 E4 E5		
Ferramentas de informática e sistemas especializados	-			-			E2 E3 E4		

Legenda: + (*) = Capacidades marcantes dos sujeitos, em sua visão

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

É o caso da reflexão, classificada como super-meta-competência na definição de Cheetham e Chivers (1996) e sempre mencionada como fundamental na literatura sobre desenvolvimento gerencial e aprendizagem (KOLB, 1984; SCHÖN,1987; KOUZES; POSNER,2003; ANTONELLO, 2004; CAMPOS *et al*, 2005). Com base nas entrevistas, percebeu-se que a reflexão vem se fazendo presente na carreira de gerentes dos três grupos, ressaltando-se ter sido uma prática mencionada diretamente por treze deles. Embora primordial, foi citada pelos gerentes como tendo ocorrido de maneira não sistemática, durante ou após as ações, possibilitando avaliar erros e acertos das experiências vividas a partir de insumos fornecidos por superiores ou pelos subordinados. Na carreira dos sujeitos a reflexão fez parte de atividades estruturadas de desenvolvimento gerencial no bojo de auto-avaliação e *feedback* induzidos. De seus depoimentos, pôde-se entender que pela reflexão, obtiveram suporte para o desenvolvimento de outras capacidades, relacionadas à interação com os outros (subordinados, superiores e pares) e ao autodesenvolvimento, por ter-lhes fornecido subsídios na identificação de aspectos a serem aprimorados.

A comunicação, criatividade e capacidade de análise e síntese são percebidas pelos gerentes de forma intrínseca ao exercício de outras capacidades funcionais (processo dos serviços prestados) e de interação com pessoas de sua equipe, de outras unidades e com a comunidade. A comunicação não foi citada por nenhum dos gerentes engenheiros como capacidade desenvolvida no exercício gerencial.

Entre os gerentes a meta-competência “aprender a aprender” despontou com intensidade nas citações dos esforços empreendidos no início da carreira gerencial para detectarem o estágio de conhecimento sobre as atividades das áreas que passavam a assumir.

Assinalada por Brookfield (1995) como domínio típico da aprendizagem de adultos, “aprender a aprender” foi também declarada pelos gerentes, notadamente os engenheiros e psicólogos, quando comentaram a forma como buscaram identificar as demandas de desenvolvimento, tanto as sinalizadas pelo ambiente, como as que emergiram do próprio trabalho, descrevendo seus estilos de supri-las pela utilização de meios formais e não formais de aprendizagem utilizados (cursos, intranet, interação com profissionais especializados, livros, por exemplo).

8.6 Aprendizagem das competências gerenciais

Neste item serão apresentados os dados referentes às formas pelas quais os sujeitos perceberam ter ocorrido a aprendizagem das competências gerenciais. Na busca das respostas às questões de pesquisa, os sujeitos foram estimulados no sentido de obter esclarecimentos sobre as formas de aprendizagem, do ponto de vista formal e informal, as quais se constituirão nas duas categorias – chave da apresentação e que se subdividirão no intuito de assegurar o melhor entendimento. Esta visão foi sintetizada na Figura 17, apresentada na seqüência.



Figura 17 - Categorias das formas de aprendizagem das capacidades gerenciais
 Fonte: Elaborado pela autora

8.6.1 Aprendizagem formal

A aprendizagem formal, neste estudo, foi considerada como aquela obtida por meio da graduação (Administração de Empresas, Psicologia e Engenharia), dos cursos de Pós-Graduação na área de formação profissional e na área de gestão, da realização de cursos de aperfeiçoamento em geral e suportes oferecidos pela empresa.

a) Graduação

Para os administradores, a graduação favoreceu a aprendizagem de capacidades funcionais, influenciando a visão global da abrangência da administração, como verbalizado por um dos sujeitos:

A Administração ensina planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar, o que acho fundamental para gestão de processos e um facilitador para o entendimento do negócio (A3).

Já as psicólogas apresentaram uma relação mais direta com a aprendizagem de capacidades comportamentais. As citações feitas por elas fazem referências a capacidades advindas dos conhecimentos teóricos específicos que as auxiliaram no conhecimento das pessoas, na adequação de perfil ao cargo, em habilidades como saber ouvir, realizar diagnósticos, entre outros, como foi comentado por uma delas:

[...] a gente tinha uma matéria que se chamava, era teoria da personalidade e eu acho que isso me ajudou muito, a gente vê as várias formas que as pessoas se colocam no mundo... Eu tive psicologia social que foi uma coisa que me trouxe bastante informação de como a gente está atuando no meio que a gente vive ... No estágio em psicologia clínica eu escolhi uma das matérias que era diagnóstico, eu aprendi muito porque você tem que ouvir, você pergunta, mas tem que ter habilidade de fazer a pergunta certa para poder pegar a resposta (P4).

Sobre a necessidade de se manter a isenção do profissional no problema do cliente para oferecer soluções sob sua área de responsabilidade, uma das gestoras assim se posicionou, remetendo a uma capacidade desenvolvida pela sua formação:

[...] Isso também vem muito da Psicologia... você não pode entender o cliente no consultório e você também não pode entender muitas vezes um trabalho porque quando você entende (do assunto) o que leu, você compreende e você completa na sua cabeça. O documento tem que ser de tal forma, tão bom, a ponto de você ler e saber o que você vai ter que fazer, através dele, você não pode preencher lacunas. Na Psicologia é a mesma coisa: você não pode entender o paciente, à medida que você entende o paciente, você vai passar a mão na cabeça dele (P3).

A influência da graduação em Engenharia na aprendizagem das capacidades para os gerentes refere-se à aquisição de conhecimentos técnicos específicos da profissão ou dos serviços prestados pelas unidades que gerenciam. Como descrito pelos sujeitos, a formação em Engenharia forneceu os subsídios teóricos necessários para a coordenação das atividades, avaliação de alternativas, tomada de decisão, gestão de processos específicos e facilita a interlocução com a equipe técnica e outras áreas da empresa.

[...] essa visão de interdependência, de lógica, de processo eu acho que ajuda muito. Isso é muito do planejamento da engenharia e projetos...o projeto ajuda porque te estimula a buscar soluções. Então você vai buscar solução dentro da técnica de engenharia para determinada coisa que você precisa concretizar. Se você trouxer

isso para o plano gerencial, também você tem determinados desafios e você tem que buscar uma solução (E1).

b) Pós-Graduação

Os **gerentes administradores** realizaram cursos de Especialização e MBA em áreas diretamente relacionados aos segmentos da gestão, conforme pode ser visualizado no Quadro 21.

Quadro 21- Cursos de Pós-Graduação realizados pelos gerentes administradores

A1	A2	A3	A4	A5
MBA Desenvolvimento Gerencial Instituto Mauá de Engenharia	MBA Desenvolvimento Gerencial Instituto Mauá de Engenharia Adm. e Contabilidade Financeira FAAP	Especialização Recursos Humanos FMU	Especialização Administração de Marketing	Especialização Gestão Estratégica de Negócios PUC - PR

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas

Na opinião de quatro deles a Pós-Graduação exerceu papel importante no desenvolvimento das capacidades de conhecimento técnico específico das áreas gerenciadas e ferramentas de gestão, como foi o caso do gerente A5:

No curso teve a parte de logística, onde tinha uma pirâmide em que se devia construir toda uma cadeia logística. Eu acabei adotando essa cadeia logística para a minha atividade do dia- a- dia. Eu comecei a utilizar aquela forma de padronização, aquela forma de atuação e comecei a trabalhar dentro do escritório com aquilo lá porque aqui tem muitos materiais que você tem que comprar, estocar, tem que fazer suprimento, então acabei utilizando (A5).

Mesmo quando a avaliação sobre o aporte de conhecimentos foi negativa, foi possível entrever a aprendizagem da capacidade de análise e crítica, uma trans-competência que possivelmente tenha interferido no desenvolvimento de outras capacidades:

[...] E tem muitos cursos que você também faz e que você já viveu o conteúdo aqui. Quando eu fiz a minha pós – graduação, muita coisa que falavam lá, eu já tinha ouvido em curso aqui da empresa a respeito disso, já tinha visto na minha prática. Então você acaba sendo uma pessoa mais seletiva. Você cria um maior conhecimento, você consegue distinguir algumas coisas, tirar o joio do trigo (A4).

No caso das **gerentes psicólogas**, verificou-se por seus depoimentos que os cursos de Especialização foram importantes na atualização de capacidades que envolvem conhecimentos da área de atuação. (No Quadro 22 constam os cursos realizados).

Quadro 22- Cursos de Pós-Graduação realizados pelas gerentes psicólogas

P1	P2	P3	P4	P5
Especialização Administração UNISA	MBA Administração de RH FIA/USP	MBA Gestão Empresarial FGV	Especialização Administração de Recursos Humanos Univ. São Marcos	Especialização Neuro linguística MBA Gestão Empresarial FGV

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas

Os MBA's foram buscados por elas com o sentido de suprir necessidades de conhecimentos e atualização profissional, tendo-lhes proporcionado, segundo informaram, desenvolvimento de capacidades funcionais, além de subsídios para ampliação da visão de negócios.

Eu fui procurar essa especialização em administração que eu achava sempre que faltava um pouco... a parte mais financeira e administração de custos. Eu acho que eu era muito intuitiva nessa parte, dava certo e tudo, mas eu achei que eu precisava me aprofundar mais nessa parte (P1).

Apenas para uma delas, P4, o curso não atendeu as expectativas.

Os cursos de especialização realizados pelos **gerentes engenheiros** E1, E2 e E5, mesmo quando direcionados a áreas específicas, como mostra o Quadro 23, contribuíram para o desenvolvimento de capacidades relacionadas aos conhecimentos globais do negócio da empresa. Para E4, no entanto, o aproveitamento prático foi muito baixo nas suas atividades. Já os MBA tiveram mais influência no desenvolvimento de capacidades comportamentais relacionadas à interação com a equipe e na aprendizagem de capacidades funcionais, fornecendo-lhes aporte teórico para elaboração e compreensão dos processos de planejamento empresarial, marketing, entre outros da administração de negócios. O excerto da entrevista de E1 ilustra esta situação:

No MBA, por exemplo, uma das matérias que eu tive foi sobre Gestão de Pessoas ... e eu vi que estava naquele caminho e aí você vê que tem coisas que dá para aprimorar mais essa questão. Me ajudou muito nessa questão de gerir pessoas (E1).

Quadro 23- Cursos de Pós Graduação realizados pelos gerentes engenheiros

E1	E2	E3	E4	E5
MBA Desenvolvimento Gerencial Instituto Mauá de Engenharia Espec. Gestão Inovação Tecnológica USP	Especialização em Engenharia Saneamento Básico USP	MBA Administração para Engenheiros Instituto Mauá de Engenharia	Especialização Engenharia Recursos Hídricos	Especialização em Engenharia Saneamento Básico USP

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

c) Cursos de aperfeiçoamento

Para este trabalho, consideram-se cursos de aperfeiçoamento aqueles de curta duração, promovidos pela empresa, com (ou sem) parceria de instituições do mercado.

Para os gerentes administradores, de forma geral, os cursos de aperfeiçoamento não tiveram expressividade no desenvolvimento de suas capacidades. A eles se referiram como tendo importância genérica para a atualização. Ressalvas foram feitas a determinados cursos de maior duração, relacionados a capacidades comportamentais e meta-competências. Foram citados nesta linha temas como: Consultoria Interna, Neurolinguística e *Feedback*. São cursos com objetivos voltados à instrumentalização do gerente na interação social e para fortalecimento de capacidades pessoais, pelo estímulo ao autoconhecimento e reflexão:

Fiz curso de neurolinguística ...aquilo me fascinava... eu buscava sempre entender o que pensa, como age e fiz vários cursos nessa linha para buscar mais habilidade em lidar com as pessoas e para ter mais congruência, para ter mais empatia...buscar formação que me dê uma aceitação no grupo, que facilite relacionamento. Eu acho que isso ajudou, quando eu fiz esses cursos (A2).

Os sujeitos com formação em Psicologia, por outro lado, informam ter realizado muitos cursos e que a partir deles extraíram diversos subsídios para o desenvolvimento de capacidades técnicas e funcionais. Cumpre ressaltar que todas as psicólogas atuaram na área de desenvolvimento gerencial em sua etapa profissional, o que lhes assegurava condição de realização e/ou acompanhamento de cursos de diferentes conteúdos gerenciais, já que estes eram os serviços oferecidos por sua unidade:

Sim, fiz muitos cursos... até técnicos enquanto eu era analista: administração do tempo, de como se organizar, essa coisa que eu falei dos estilos, de como você está atuando com pessoas diferentes, estilos de liderança (P4).

Apenas um dos gerentes graduados em Engenharia (E1) se referiu aos cursos de formação gerencial realizados previamente como suporte ao desenvolvimento de capacidades

no início de sua carreira gerencial. Os demais comentaram sobre o aproveitamento genérico para seu desempenho.

Houve menção por E3 e E4 a cursos oferecidos institucionalmente e relacionados ao desenvolvimento das capacidades gerenciais definidas pela organização, como foi o caso dos cursos de Gestão de Pessoas ou Gestão de Resultados, comentado por E3 da seguinte forma:

A empresa X sempre se preocupou com treinamento, desenvolvimento e eu fiz ao longo da minha carreira aqui na empresa vários cursos de como gerenciar pessoas, cursos mais simples e tal até que há cerca de quatro anos atrás, três, quatro anos atrás a empresa investiu de forma mais intensa e nos disponibilizou um curso de gestão de pessoas na USP, disponibilizou também um curso de gestão de resultados e da inovação (E4).

De forma geral, como sintetizado no Quadro 24, a influência da aprendizagem formal se manifestou no desenvolvimento do conhecimento envolvido em todas as capacidades gerenciais dos sujeitos. Na opinião deles, as fontes principais deste tipo de aprendizagem se constituíram nos cursos de graduação, Pós-Graduação e aperfeiçoamento, estes com menor intensidade.

Quadro 24- Contribuição da aprendizagem formal no desenvolvimento das capacidades gerenciais

Gerentes	Administradores	Psicólogas	Engenheiros
Graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades funcionais: visão global administração em geral 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades comportamentais: instrumentalização teórica para gestão das equipes 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos técnicos específicos da profissão ou dos serviços prestados pelas unidades que gerenciam: fundamentação teórica para a gestão
N.º Sujeitos	05	05	04
Pós Graduação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos técnicos específicos das áreas gerenciadas: fundamentação teórica para a gestão • Capacidades funcionais: ferramentas de gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos técnicos específicos das áreas gerenciadas: fundamentação teórica para a gestão • Capacidades funcionais: visão de negócios 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos globais do negócio da empresa • Comportamentais: gestão de equipes • Competências funcionais: aporte teórico para administração de negócios
N.º Sujeitos	04	04	04
Aperfeiçoamento	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição genérica à aprendizagem das capacidades comportamentais e meta-competências 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos técnicos • Capacidades funcionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição genérica à aprendizagem das capacidades gerenciais
N.º Sujeitos	05 (*)	05	05 (*)
Suportes organizacionais	Recebimento de Subsídio da empresa: - parcial para cursos de Pós Graduação - integral para cursos de aperfeiçoamento		

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

(*) *contribuição secundária*

A graduação teve papel fornecendo a base geral para o desempenho aos gerentes. Este resultado se alinha aos obtidos por Gottwald (2001), em cuja pesquisa os executivos salientaram o papel da formação acadêmica como fonte de conhecimentos a partir dos quais estruturaram a aprendizagem sobre gerenciamento.

Porém, no presente estudo, a contribuição de Cursos de Pós-Graduação foi mais decisiva que a graduação para treze dos gerentes. Vale ressaltar que, no caso de onze deles, tratou-se de cursos realizados nos últimos seis anos, o que lhes assegurou atualização, com um fator diferencial: na ocasião do curso já possuíam experiência na posição gerencial, o que pode ter contribuído para a integração da aprendizagem formal e a prática. Na opinião dos sujeitos, conferiram mais sentido à aprendizagem e facilitaram a vinculação com as atividades da função, à medida que abordavam questões diretamente relacionadas à prática ou lhes forneciam subsídios para compreensão do negócio, da administração empresarial. Além de conhecimentos atualizados na sua área de gerenciamento, possibilitaram-lhes atuação com maior fundamentação do ponto de vista técnico e implementação de novas idéias ou ferramentas. Neste sentido, o estudo de Collin (2004) também assinala a importância do conhecimento teórico adquirido em cursos realizados após alguns anos de experiência prática, quando a bagagem adquirida concede referência diferenciada na aprendizagem do conhecimento teórico e, conseqüentemente, para as novas competências. As experiências obtidas na prática conectaram-se àquelas obtidas na aprendizagem formal.

O impacto de cursos de aperfeiçoamento na carreira dos gerentes só foi enfatizado em relação àqueles que possuíam proposta vinculada à formação de competências gerenciais ou de habilidades comportamentais, de aplicação direta à sua prática. Pode-se entender a partir disso, que os cursos de forma geral, foram reconhecidos com importância secundária para a atualização gerencial dos gestores, e não lhes forneceram o que de fato necessitavam para sua aprendizagem gerencial.

É importante observar pela pesquisa, que várias iniciativas da empresa contribuíram para o desenvolvimento de competências entre os gestores. No que tange à aprendizagem formal, salienta-se a concessão de subsídio para realização de cursos de Pós-Graduação, em cinquenta por cento do valor total por onze sujeitos e o patrocínio integral de diferentes cursos de aperfeiçoamento.

8.6.2 Aprendizagem informal

Os sujeitos desta pesquisa também usaram a aprendizagem informal no desenvolvimento de suas capacidades gerenciais. Ressaltam que aprenderam a “gerenciar” a partir de: experiências profissionais anteriores ao exercício da posição gerencial e experiências gerenciais advindas da interação, do trabalho gerencial e da relação consigo mesmo, de acordo com o resumido na Figura 17, apresentada anteriormente. Tipologias construídas por outros autores, como Kolb (1984), Eraut (2000), Cheetham e Chivers (2001), Collin (2004), Bitencourt (2001) e Antonello (2004), abarcam a classificação adotada e, mais à frente, são utilizadas como parâmetros de comparação dos dados obtidos.

a) Experiências profissionais anteriores ao exercício da função gerencial

Conforme apresentado no item 8.3.4, quatro dos administradores trilharam carreira profissional em áreas diretamente relacionadas ao foco das unidades que passaram a gerenciar. Logo, parece natural que obtiveram em sua prática diária experiências de aprendizagem de capacidades mais tarde capitalizadas no desempenho gerencial. Referiram-se a capacidades vinculadas aos conhecimentos técnicos necessários para o desempenho das atividades e que na posição gerencial foram aplicadas no trabalho de gestão em geral, em todos os seus segmentos:

Eu conhecia todos os sistemas contábeis e eu aprendi na auditoria, passei pelo almoxarifado, fui para manutenção na época, trabalhei com transportes, trabalhei com RH, trabalhei com finanças, trabalhei com comercial, com obras, trabalhei com tudo (A2).

A gestão de processos do trabalho da unidade gerenciada também foi amparada por capacidades funcionais já desenvolvidas na etapa profissional:

Olha, eu já tinha trabalhado muito com a parte administrativa, na parte administrativa que o gerente tem que fazer e me ajudou bastante. Então a minha forma de atuar não mudou, já tinha algumas formas de solucionar problemas administrativos... muitas das coisas administrativas que eu tinha que resolver eu já dava direção para as pessoas (A5).

Capacidades comportamentais desenvolvidas no exercício das atividades profissionais pelos gerentes administradores possibilitaram-lhes na carreira gerencial, por exemplo, posicionar-se em diferentes situações com segurança para defender pontos de vista técnicos, ou obter informações com mais facilidade em consequência de relacionamentos interpessoais

positivos estabelecidos à época de analistas, ou ainda, desenvolver tenacidade para lidar com múltiplas solicitações e demandas do trabalho.

A gestão de suas unidades exigiu que os gerentes tivessem a visão global da empresa e do negócio, assim como das interfaces das várias unidades. Estas foram capacidades ancoradas nas experiências dos sujeitos enquanto analistas, mesmo que em áreas de atuação diferentes da atual:

[...] mas o que me ajudou muito e até hoje eu tenho buscado é a minha experiência em recursos humanos. Porque em recursos humanos você lida basicamente o tempo todo com as pessoas e com pessoas diferentes, diferentes níveis intelectuais, diferentes áreas de atuação, localidades, então você começa adquirir uma versatilidade maior: como lidar com um, como lidar com outro, como conversar com o engenheiro, como conversar com o operacional, até porque eu fiz muitos trabalhos na época do plano de cargos por maturidade (A5).

Os relatos das gerentes que atuaram como psicólogas, possibilitaram entender que a partir de suas experiências profissionais desenvolveram capacidades referentes à visão da organização como um todo e das várias unidades da empresa, assim como capacidades técnicas relacionadas a pelo menos parte dos segmentos de serviços da unidade de sua responsabilidade.

Tais capacidades profissionais constituíram-se, principalmente, em fonte de capacidades comportamentais, com que elas deram forma ao seu trabalho gerencial no início da carreira e até hoje ainda se baseiam. Cita-se como exemplo, a realocação de pessoas das respectivas áreas com fundamentação no trabalho exercido na área de seleção. Ou a ênfase no desenvolvimento das pessoas da equipe, fruto da experiência em treinamento. Ainda, a forma de lidar com clientes e parceiros “sabendo ouvi-los”, além da capacidade de identificar características das pessoas para melhor distribuição de tarefas ou administração de conflitos e articulação de idéias. Trechos reproduzidos das entrevistas podem demonstrar o foco do trabalho na capacidade de gestão de pessoas:

[...] é importante ter essa percepção do que é cada um e do que cada um pode dar (P1).

[...] eu lembro que na época (*de psicóloga*) eu trabalhei com avaliação de potencial ...E aí (*como gerente*) eu fui fazendo um trabalho de remanejamento das pessoas dentro da mesma divisão, mas em processos diferentes (P5).

No caso dos gerentes graduados em Engenharia, por meio de seus relatos, identificou-se ter ocorrido influência da carreira profissional na aquisição de capacidades relativas ao conhecimento técnico das unidades que gerenciam e do negócio da empresa. O relato do

gerente E2 exemplifica sua experiência como engenheiro a lhe permitir, atualmente, gerenciar problemas técnicos para conduzir adequadamente as intervenções de sua unidade:

Tinha que ir à obra, tinha que ter uma convivência muito próxima de como é que as coisas eram feitas e aprendi principalmente, e não aprendi na faculdade, mal aprendi na faculdade como é que devem ser feitas as obras, mas aprendi na realidade, na prática, como elas não deveriam ser feitas para que não tivessem problemas lá na frente (E2).

Percebeu-se também que a atuação como engenheiro possibilitou o desenvolvimento de capacidades comportamentais por meio da interação com pessoas envolvidas no trabalho, as quais também foram mobilizadas na atuação gerencial de um dos gerentes, como mencionado por ele na entrevista:

[...] de repente eu estava lá na obra com a 'peãozada', de repente eu estava com o dono da obra, de repente eu estava na Prefeitura com os órgãos administrativos, poder executivo e tudo mais (E2).

Considerando os resultados da pesquisa, verifica-se que as experiências profissionais foram mencionadas por quase todos os sujeitos (quatorze) como fonte de várias capacidades gerenciais colocadas em ação no gerenciamento: conhecimento e capacidade técnica, visão global da empresa, visão dos processos de trabalho da unidade e de outras, capacidade de trabalhar com pessoas e habilidades interpessoais. Foram adquiridas na etapa profissional, reconstruídas e enriquecidas na vivência gerencial ou desenvolvidas já como gerentes, mas com base nas experiências anteriores.

Salvaguardado seu conteúdo específico, os tipos de capacidades desenvolvidas nos grupos de profissionais de administradores e psicólogos são semelhantes, abrangendo as dimensões técnicas, comportamentais e organizacionais. As experiências dos engenheiros denotaram com maior ênfase o desenvolvimento de capacidades envolvidas nas questões técnicas e comportamentais do gerenciamento.

Analisando-se os resultados, entendeu-se que, no caso dos sujeitos deste estudo, as atividades profissionais que desencadearam suas competências gerenciais têm propriedades típicas nos grupos: os gerentes psicólogos e administradores durante sua carreira profissional estiveram envolvidos em atividades de natureza institucional, como financeira e de auditoria, ou na implantação e disseminação de programas inovadores e de mudança institucional, como novo plano de cargos, descentralização e qualidade. Alguns tiveram oportunidade de exercer liderança ou supervisão de equipes, enquanto outros atuaram com maior intensidade em trabalhos multidisciplinares. Tais atividades exigiram em graus diferentes, contato com outros

profissionais e gerentes, em segmentos organizacionais variados, possibilitando-lhes e exigindo-lhes ao mesmo tempo, conhecimento e vivência das diversas realidades empresariais.

A natureza dessas experiências profissionais favoreceu a incorporação de capacidades não só relativas ao conhecimento técnico específico, mas também da interligação do processo de trabalho com os demais e a visão global do negócio. A alta interatividade envolvida em atividades de alcance em toda organização, aprimoraram capacidades comportamentais, como negociação, liderança de reuniões, trabalho em equipe, entre outras, além de meta-competências como comunicação. Características pessoais como autoconfiança, objetividade e flexibilidade foram adquiridas ou aprimoradas nessas circunstâncias, como se pôde depreender de seus depoimentos.

Já as experiências profissionais na área de engenharia foram marcadas por crescente aumento de complexidade e abrangência na área técnica específica, como um crescimento vertical mais acentuado dos aspectos técnicos do trabalho.

A ênfase com que foram aplicadas na gestão de suas áreas também apresentou peculiaridades típicas, se considerados os relatos dos sujeitos: a atuação gerencial dos administradores enfatizou aspectos que requereram emprego de capacidades funcionais relativas à gestão de processos; as gerentes psicólogas evidenciaram foco na gestão de pessoas para atingir os resultados e os engenheiros, nos aspectos técnicos da gestão, ancorados na formação em engenharia.

Entretanto, esta força é decorrência natural da identidade profissional e não se constituiu em impedimento para aquisição das outras capacidades exigidas na posição gerencial. O relato de um dos engenheiros esclarece a disposição das forças:

[...] o maior esforço que eu tenho seria mesmo lidar com as pessoas. Mas a maior capacidade eu acho que é a técnica, para manter isso aqui (E3).

Assim, aprendizagens obtidas pela experiência, em situações reais de trabalho em áreas correlatas à atuação gerencial, foram importantes para o exercício da função gerencial posteriormente. Como foi verificado por Leite (2004), proporcionaram diversidade de tarefas e aumento crescente de complexidade nas funções. Cheetham e Chivers (2001) e Antonello (2004) acrescentam que também as experiências extra-profissionais são significativas ao desenvolvimento de competências mobilizadas no trabalho atual, o que foi apontado por três gerentes deste estudo: a psicóloga e o engenheiro exerceram atividades docentes, as quais enriqueceram seus conhecimentos na área gerencial; as capacidades relacionadas à liderança e comunicação do outro sujeito, o administrador (A5), foram incrementadas por sua atividade

de liderança religiosa. As experiências que fornecem a base de desenvolvimento para outras (Kolb,1984), não são acumuladas em um único contexto, mas desenvolvidas ao longo do desempenho profissional e ao assumir responsabilidades. Como explicou Collin (2004), o indivíduo vai adquirindo e acumulando informações e habilidades, etapa a etapa, que o auxiliarão no futuro: “não se acorda gerente de um dia para outro”, como verbalizou um dos gerentes deste estudo (A2).

Poder-se-ia prosseguir comentando a riqueza da contribuição de experiências profissionais anteriores e em atividades paralelas, mas opta-se em apresentar uma frase do gerente A2 que sintetiza seu significado com muita sensibilidade: “na auditoria trabalhei, chorei, cresci”.

b) Experiências gerenciais

As experiências vivenciadas pelos gerentes durante a carreira profissional mostraram-se significativas no desenvolvimento de capacidades que foram mais tarde colocadas na prática, como explicado anteriormente. Embora as experiências de um indivíduo no cotidiano façam parte de um todo, no processo analítico, verificou-se que as experiências resultantes da atividade gerencial em si mesma, compreendiam outro feixe de categorias relevantes aos objetivos deste estudo. E por isso, serão apresentadas distintamente das profissionais.

Desta forma, ao se analisarem as entrevistas, verificou-se que as experiências de aprendizagem no desempenho da função gerencial podiam ser distinguidas em relação a sua fonte: “o que originou seu desenvolvimento”? À luz do trabalho de Collin (2004), as experiências dos sujeitos desta pesquisa que contribuíram ao desenvolvimento de suas capacidades gerenciais foram agrupadas e serão apresentadas segundo sua origem, conforme foi ilustrado na Figura 17, apresentada anteriormente: interação social, desempenho do trabalho gerencial, propriamente dito, e relação que o gerente estabeleceu consigo mesmo.

◆ **Aprendizagem por experiências gerenciais decorrentes da interação social**

Um dos principais diferenciadores entre a atividade gerencial e a profissional, como foi salientado pelos próprios sujeitos, refere-se à obtenção de resultados no trabalho por meio da ação de pessoas ou com as pessoas. Muitas de suas ações e de seus resultados só se efetivam com a participação de outras pessoas, neste estudo representadas pelos funcionários,

superiores, pares, clientes, fornecedores, consultores/professores e profissionais externos à cadeia de valor.

As informações apresentadas nas entrevistas com quase unanimidade (quatorze indivíduos) mostraram que um dos grandes vetores da aprendizagem de competências está na **interação dos gerentes com os funcionários**. Segundo a visão dos participantes dos três grupos, a maior aprendizagem de um gerente está na compreensão do significado de que cada pessoa é diferente da outra. Pode à primeira vista parecer só uma frase de senso comum, mas quando se juntam as expressões dos sujeitos nos diversos momentos das entrevistas, percebe-se que o exercício da função gerencial de fato a coloca numa dimensão profunda e abrangente. Independentemente da sua origem profissional, os gerentes relataram que aprenderam a entender as diferentes características das pessoas das equipes, as sutilezas de lidar com personalidades e expectativas diferentes; o potencial e limitações das pessoas e os motivos que impulsionam o desenvolvimento de cada um. Conseguir entender e agir com base nessa consciência interferiu no alcance dos objetivos de gerentes dos três grupos:

[...] não só na época, mas como até hoje. A capacidade mais complicada que eu vejo que a todo o momento a gente tem que estar desenvolvendo é a capacidade de lidar com pessoas porque é uma das competências, talvez, mais difíceis de você adquirir. Você tem que ter realmente um envolvimento e a contrapartida, com quem você tem que lidar, é o ser humano. Então, tem vontade própria, tem sentimentos, não é um contrato, não é um veículo, não é um estoque que você põe lá e fica paradinho (A5).

[...] o trabalho não é difícil, agora gerenciar pessoas precisa tomar aquele cuidado. É um desafio (E3).

O tempo todo quando eu estou com uma equipe eu busco entender porque uns rendem mais, outros rendem menos, porque um se motivou mais, o outro não (P5).

Orientou também o estabelecimento de metas, compatibilizando interesses do negócio com os das pessoas, como esclareceu P1:

Você tem que pensar no todo... de forma a atender a equipe, as metas da empresa, buscar os resultados, resolver os problemas (P1).

Para a mesma gerente, contribuiu também para desenvolver capacidades funcionais relativas à delegação, responsabilidade e tomada de decisão:

Eu comecei a escutar mais as pessoas do grupo também. Eu tinha uma coisa muito solitária de decidir e aí eu comecei a pedir opinião, “ah é, então esse é o problema, o que vocês acham que tem que fazer então?”. Porque vinha assim, “então você resolve, você gerente, resolve”, aí eu falei “eu sou gerente, então você vai fazer

junto comigo porque a gente está aqui todo mundo junto, não adianta tomar uma decisão isolada”. Aí eu comecei a chamar as pessoas para opinar e ter a responsabilidade (P1).

Tomando Collin (2004) como referência, é possível dizer que os gerentes aprenderam nas relações com os funcionários conhecimentos da prática que aliaram aos teóricos, tendo a experiência como elo entre a aprendizagem formal e informal. O comentário de E3 ilustra o pensamento:

Quando seus subordinados vêem que aquilo está dando certo e que aquilo está levantando também a moral da unidade... eles começam a te disponibilizar informações que são aqueles macetes que você não tem, aquelas dicas que são importantíssimas que sem elas você não toca o serviço, só com a parte teórica não vai.... Então teoricamente eu entendia, mas não tinha a vivência prática deles que te facilitavam a vida no campo e te davam segurança para você começar a trabalhar. E comecei a crescer com eles, comecei também a passar os meus conhecimentos (E3).

A interação com os funcionários da equipe contribuiu, por outro lado, para que os gerentes pudessem lidar melhor com as expectativas que estas pessoas e eles mesmos colocavam sobre seu papel, percebendo amplitude e limites na gestão de pessoas, conforme um deles pontuou:

Então você precisa entender que cabeças são diferentes quando você lida com empregados, você tem que saber dar atenção para essas pessoas, eles têm expectativas, eles têm desejos, anseios. De tudo o que se forma na mente deles, você não é Deus para poder entregar tudo aquilo para eles. Mas você pode conversar, dialogar e manter um clima bom no ambiente de trabalho...Então hoje o profissional que tem essa capacidade de estar atingindo resultados dentro de um bom ambiente de trabalho é fundamental para a empresa (E3).

A avaliação e *feedback* é, em princípio, uma atribuição gerencial, mas na dinâmica da relação com funcionários, quando houve abertura para ouvi-los, resultou em crescimento para ambos os lados, como denotou uma das gerentes quando questionada sobre como aprendeu a lidar com a equipe:

Houve troca muito grande com a equipe...a experiência...A forma como as coisas vão se apresentando e você vai lidando. Outras pessoas foram se desenvolvendo ao longo do tempo. Hoje, eu tenho um encarregado que me dá muito *feedback*, fala “olha você tem mudar isso, isto está errado, se você fizer isso...” (P1).

Ou como outro gerente expressou sua relação atual com sua equipe de gerentes:

O meu aprendizado hoje está um pouco diferente ...hoje eu tenho aqui cinco setores subordinados, seis engenheiros, então a minha expectativa agora é com relação a eles, eu tenho que desenvolver as habilidades deles e tentar passar para eles um pouquinho daquilo que eu aprendi e que deu certo e tentar aprender com eles o que eles fazem de forma que não cometa erros. Então essa relação passa a ser uma relação diferenciada para mim e uma experiência nova (E5).

Gottwald (2001) também destacou em seu estudo processos significativos de aprendizagem gerencial por meio da interação com a equipe, relacionando-os à vivência da “comunicação, discórdia e consenso”.

A aprendizagem de capacidades gerenciais ocorreu ainda na **interação com os pares**. Na Empresa X, conforme foi mencionado pelos gerentes dos três grupos, é comum a participação em grupos de trabalhos multidisciplinares ou inter-áreas. Por se tratar de uma empresa com estrutura descentralizada, os trabalhos nestes grupos ocorrem com a finalidade de conceber, implementar e acompanhar a execução de novos programas ou projetos, alinhar a gestão de unidades de mesmo segmento de atuação ou de contribuir na formulação de políticas:

A gente trabalha de uma forma participativa com representantes da organização, de diferentes diretorias...necessita ter uma habilidade de lidar com interesses divergentes buscando que esse grupo canalize a ação para um mesmo resultado (P2).

Nesta relação, como se pôde notar nos depoimentos dos gerentes, afloraram informações sobre a aprendizagem de capacidades comportamentais inerentes aos trabalhos em grupos, como comunicação, cooperação, administração de conflitos e negociação, como se referiu um dos sujeitos às interfaces de trabalho que sua unidade precisava manter com outras:

Nós tínhamos uma área que a gente dependia para fazer alguma coisa, (fala o tipo de serviço), não ficava sob minha responsabilidade. Então quando precisava fazer esse serviço, se eu só mandasse uma solicitação escrita, ficava mais demorado, mas se eu pegasse o telefone e “ô meu amigo, como é que você está? Dá p’ra você ver o que te mandei ...” Na hora o cara fazia. Então você vai aprendendo esse tipo de coisa, com aquele tipo de pessoa eu tenho que me relacionar desse jeito, para eu conseguir o que eu queria ou o que eu precisava, cada um tem um jeito. Uns você tem que cobrar de um jeito, outros você tem que falar de outro jeito (E4).

Na interação com pares também ocorreu o desenvolvimento de conhecimentos, como a visão global da empresa e do setor, das outras unidades, relativos ao próprio trabalho e capacidades funcionais advindas do contato com modos alternativos de resolução de problemas:

[...] como são unidades muito similares, as atuações são muito parecidas, o que muda às vezes é uma característica específica da área ... mas as atividades são basicamente as mesmas, então toda dificuldade que você tem você recorre aos seus pares, ao mais próximo ou de uma área muito similar a tua, em diversos assuntos a gente acaba se falando, se ligando, perguntando “como é que você faz para eu poder atuar aqui?” (A5).

Esta forma de aprendizagem obtida na interação com **pares** também é abordada por Eraut (2004) quando enumera alguns tipos de trabalho que regularmente possibilitam aprendizagem. Um deles refere-se à participação em atividades de grupo, com propósitos específicos, como revisão de políticas e auditorias. Além disso, trabalhar junto com outras pessoas favorece observar e ouvir profissionais diferentes, ter contato com pontos de vista diversos e obter conhecimentos, não só explícitos, como tácitos. Quando se atua em grupos, cada um é parte de um ativo processo de construção de novas idéias, métodos e produtos (COLLIN,2004). Na presente pesquisa a aprendizagem pela interação com profissionais de outras unidades foi assinalada por oito gerentes, distribuídos nos três grupos profissionais.

A **interação com superiores**, de acordo com as informações dos sujeitos, constituiu-se em outra importante fonte de aprendizagem de capacidades gerenciais, lembrada por treze dos sujeitos explicitamente. Foi apontada por todas as gerentes psicólogas, por quatro engenheiros e quatro administradores.

Alguns depoimentos referiram-se ao desenvolvimento de capacidades funcionais relativas aos limites da tomada de decisão:

Outra coisa que eu acho assim é que precisa de muito apoio de gerente acima de mim, de levar as coisas e ter muito respaldo, acho que isso vai te dando muita segurança. Tanto em cima quanto em baixo, acho que tanto a equipe ajuda, como quem está em cima. Às vezes tem um problema muito difícil e eu levo também, não fico sozinha com aquela carga, mas acho que isso foi muito legal. Acho que poder entender que tinha o resultado e que as pessoas também entendem isso como a prioridade da área, fica muito diferente, fica muito profissional, dá sempre para levar para esse lado do profissional (P1).

Houve menção às oportunidades de desenvolvimento de capacidades técnicas obtidas na interação com seus gerentes:

Eu tive uma época da minha carreira um gerente, eu já era gerente e tinha, eu era gerente de divisão e tinha um departamento na época e que ele era um professor universitário, dava aula em faculdade e coisa e tal, e assim, o forte dele se você for pegar no papel gerencial era... ele era um mestre também no dia- a-dia. Eu acho que ele contribuiu muito comigo em sentar, em explicar, em trocar idéias, em dar *feedback* ... Então, quando ele ia falar, ele trazia um artigo, ele dava uma aula para você sobre, ele te dava um *feedback* e ao mesmo tempo ele te dava uma aula sobre aquela situação (P2).

Outros abordaram a aprendizagem obtida ao assumir riscos porque puderam contar com respaldo dos gerentes:

[...] eu falava “estou com um problema” e eles falavam, “eu assino embaixo, pode fazer”. Então sempre, isso aí foi tranquilo e que me deu garra para trabalhar naquele lugar (A3).

Também foram feitas referências ao desenvolvimento de capacidades, ora com ênfase na dimensão técnica, ora na dimensão de pessoas, ora na dimensão política e que lhes ajudaram na busca do equilíbrio dos três aspectos:

Em um dos meus gerentes eu vi muito forte a parte técnica nele, tinha alto conhecimento, gostava das fórmulas... Eu tive outros gerentes que o relacionamento foi mais forte, a forma como ele agregava o grupo me chamava atenção, tive outros que a parte de logística, de números era muito forte: para conversar com ele, eu lembro, que quando ele ligava eu já pegava os relatórios e colocava tudo em cima da mesa. E em outro chefe era o marketing muito forte: o marketing nele era de uma coisa pequena ele fazia uma coisa grande e aquilo chamava atenção, e a gente começa a aprender que embora diferente, é um todo, tudo é importante, é uma somatória, não que eu consiga unir tudo isso, mas me fez crescer (E3).

Houve desenvolvimento de capacidades comportamentais pelo exemplo de seus superiores, positivos e negativos, demonstrando que com chefe ruim também se aprende (Bennis; Nanus,1988), pois esta é a realidade dos gerentes: lidar com as diversidades e adversidades, como disse um deles. Embora os exemplos relatados nas entrevistas sejam positivos, o depoimento de um dos gerentes alerta o exemplo negativo, evidenciando-se o poder dos gerentes sobre as pessoas:

O seu espelho de gerente influencia muito, muito, eu tive uma boa escola, eu tive gerentes muito bons, gente que me ajudou muito. A gente se espelha, sim... você acaba pegando características ao longo do tempo da convivência, mesmo que você não goste, que não aceite, você acaba repetindo. E isso percorre a carreira inteira, independente da sua maturidade, não importa se você se você já está maduro enquanto gerente, você sofre influência para o resto da vida...(P3).

Os dados indicaram que na interação com superiores os gerentes tiveram *feedback* acerca de sua atuação, apoio e exemplo que contribuíram para fortalecimento de capacidades que possibilitaram a obtenção de resultados, o fortalecimento do seu comprometimento com a organização, a sintonia às metas e subsídios à sua posição como representante da empresa junto aos clientes. Encontram-se citações que corroboram a importância da aprendizagem com gerentes atuais ou passados, especialmente em Cheetham e Chivers (2001), Silva, Rebelo e Cunha (2003), Antonello (2004), Collin (2004), Leite (2004). Nelas são reforçadas as informações de que os gerentes, além de suas atribuições, também são responsáveis pela formação de novos gerentes.

Além dos gerentes, a interação de sujeitos com consultores ou a inspiração em profissionais de destaque na sua área de atuação, também se mostraram oportunidades de desenvolvimento técnico e comportamental para dois dos sujeitos deste estudo (uma psicóloga e um engenheiro):

Eu tive a sorte de ter tido consultores renomados que trabalharam conosco por mais de ano e que tinham uma visão diferente de mundo, de experiência, de vivência e que contribuíram muito para eu crescer. Eu me lembro fortemente de duas pessoas assim muito fortes, de modo de ver a vida, de se relacionar com as pessoas e que você acaba olhando e se identificando e querendo ser igual e crescer (P2).

Para Bandura (1986) a aprendizagem em muitos aspectos da vida humana ocorre pela observação de comportamentos, atitudes e reações emocionais de outros, os chamados modelos. Porém, a reprodução de uma resposta observada, mediante a conversão de imagens mentais armazenadas, só ocorrerá se houver motivação para fazê-lo, o que decorre de como o aprendiz encara uma situação e acredita que a resposta trará resultados positivos, como transparece no relato de um dos engenheiros:

Tem que agregar as capacidades técnica, saber lidar com pessoas e política: ter conhecimento, sabedoria sob o ponto de vista de formação, e ao mesmo tempo ser político. Então, eu uso o exemplo do (nome da pessoa): ele é deputado... só que ele também é engenheiro e também fez engenharia sanitária e ele consegue muitas coisas por ele ter a formação que ele tem. Ele agrega técnica e à política, então ele consegue fazer as coisas que precisa (E2).

A **interação com clientes** foi mencionada como origem de desenvolvimento de capacidades gerenciais entre os sujeitos que atuam em unidades voltadas diretamente ao cliente externo. Foi o caso de nove dos gerentes entrevistados: três administradores, duas psicólogas e quatro engenheiros. Por meio de seus depoimentos sobre este tipo de interação, compreendeu-se ter ocorrido desenvolvimento de capacidades que contribuíram para gerenciar o trabalho da unidade de acordo com as necessidades dos clientes, internos e externos, aguçando-lhes a orientação da gestão dos processos de trabalho, além de capacidades comportamentais como negociação, comunicação e relacionamento em geral.

O nosso grande marco aqui é esse, a gente trabalha com a excelência do atendimento ao cliente que é aqui a nossa porta de entrada, execução satisfatória com qualidade e prazo...Exige um esforço de comunicação, de contato, de conversação interna e externamente... porque eu trabalho com a idéia: 'eu sou a empresa'.Eu tive que fazer o que eu aprendi na empresa, para mim ajudou muito isso, onde eu tive que fazer lá reuniões com órgãos governamentais, tive que fazer reuniões com pessoas de toda espécie, tive que fazer reuniões com comunidades (A3).

Segundo Eraut (2004), trabalhar com clientes proporciona aprendizagem em vários sentidos igualmente importantes. Um deles é o maior conhecimento do cliente. É possível também identificar novos aspectos da necessidade ou do problema do cliente ou construir conjuntamente novas idéias. Para Collin (2004) a interação com clientes proporciona informações que originam inovação ou insumos para os projetos e correção de falhas.

Antonello (2004) abordou como fonte de aprendizagem gerencial a mudança de perspectiva que ocorre nas situações em que gerentes têm a oportunidade ou são forçados a ver as coisas de outro ângulo e que lhes proporciona benefícios. Três gerentes administradores e um engenheiro deste estudo relataram esta forma de aprendizagem, oportunizada pelo relacionamento intenso que estabeleceram com fornecedores para a prestação de serviços terceirizados e que precisaram ocorrer de maneira muito sintonizada às práticas e procedimentos da empresa.

Do outro lado da cadeia de valor, coloca-se a interação dos sujeitos com fornecedores, por meio da qual desenvolveram capacidades funcionais específicas atinentes à gestão de contratos para assegurar o atendimento aos clientes.

[...] os fornecedores têm os interesses deles... claro eles não são filantrópicos, eles precisam viver e eu preciso entender essa relação e preciso estar comprometido com a empresa no sentido de querer o que é mais justo para ela. Mas também não adianta eu estrangular, pegar o pescoço do fornecedor que está contratado e matar ele porque também eu preciso dele para poder continuar com o serviço. Então eu tenho que ter essa noção da importância de manter um relacionamento justo, honesto com eles e de ter uma vida harmoniosa no sentido de estar priorizando aqui as atividades da empresa (E3).

Cheetham e Chivers (2001) também elencaram entre os fatores responsáveis pela aprendizagem as relações estabelecidas tanto com clientes, quanto com fornecedores, ao possibilitarem a identificação de melhores soluções para suas necessidades e obtenção de *feedback*.

Outras fontes de experiência foram buscadas pelos sujeitos desta pesquisa em sua trajetória gerencial, visando obter conhecimentos de práticas de gestão externa e interna, informações especializadas e referências para avaliação da sua própria atuação. Está aqui compreendida a interação estabelecida nas **redes internas** de contatos que se formaram na organização, em *networking* com colegas de cursos, em *benchmarking* com profissionais de outras empresas e que, algumas vezes, acabaram se incorporando como ferramenta na gestão de processos. Isto foi explicado por um dos gerentes administradores que assimilou o benchmarking em seu processo de trabalho:

Fizemos visitas em empresas para ver as melhores práticas. E eu nunca tinha feito... Depois disso, nós fizemos outros trabalhos também fazendo *benchmarking*, vendo outras empresas, conhecendo os processos (A1).

A “aprendizagem com os outros” foi apontada com maior ênfase pelos gerentes administradores (A1, A3, A5) e com formação em Psicologia (P2 e P3) e somente por um dos engenheiros, possivelmente em função das demandas das áreas onde atuavam ou do tipo de

atividade em que estiveram envolvidos. Estas se caracterizaram quando os gerentes precisaram ter acesso a informações por meio de profissionais da própria empresa ou de outras com quem mantinham contato facilitado pelo curso de Pós Graduação, ou quando estavam desenvolvendo projetos inéditos e para os quais foi importante contar com as referências de práticas do mercado. Cheetham e Chivers (2001), Silva, Moraes e Martins (2003), Collin (2004), Leite, Godoy e Antonello (2006) também identificaram os benefícios da aprendizagem advindas deste tipo de interação: comparar como as coisas são feitas, aprender novas formas de fazer, adquirir referências se sua forma de agir está no caminho “certo” e obter informações sobre como resolver problemas, assegurando o “caminho das pedras”.

A aprendizagem de capacidades gerenciais foi situada com maior intensidade nas relações dos sujeitos com seus superiores e funcionários, mas de maneira geral, a interação com pessoas foi importante via no desenvolvimento dos sujeitos dos três grupos profissionais, fato retratado por um dos administradores:

Eu acho que o convívio com as pessoas é o que tem me feito aprender mais. A troca de informação, o dia- a- dia, você conversar com as pessoas, essa é a forma mais importante, mais marcante e eu aprendo muito porque eu mais observo do que falo, apesar de eu ter uma desenvoltura para falar, mas geralmente dentre outras pessoas, eu mais observo do que falo, então eu acho que eu aprendo muito (A5).

Esta expressiva forma de aprendizagem que emergiu dos depoimentos encontra especial fundamentação no campo teórico da aprendizagem experiencial e conversacional apresentada por Backer, Jensen e Kolb (2005). Segundo esta proposta os aprendizes dão sentido a suas experiências a partir da conversação, uma situação que abrange o compartilhamento de idéias e posições diferentes e onde os aprendizes se colocam e apreciam novas perspectivas de entender as situações apresentadas pelos outros com quem interagem.

◆ **Aprendizagem por experiências decorrentes do desempenho do trabalho gerencial**

A execução do trabalho gerencial, em si mesmo, ofereceu aos sujeitos deste estudo inúmeras possibilidades de aprendizagem. Entre elas estão as **experiências do cotidiano** apontadas por todos os gerentes. Na percepção dos gerentes entrevistados, o alcance de resultados muitas vezes foi fruto das experiências oriundas do esforço de resolver problemas e de lidar com as situações diariamente. Isto os colocava em contato com vasta gama de variáveis do mercado, da organização e dos processos de sua unidade, proporcionado,

paulatinamente mais facilidade no desempenho das atribuições, como explicou um dos gerentes:

[...] você tem que lidar com essas diversidades e adversidades, eu acho que é isso que faz você aprender a gerenciar (P1).

Como se testados a cada novo problema ou situação, viram aumentar sua base de experiências e que lhes possibilitou crescentemente agir em níveis de mais complexidade:

[...] na verdade para mim foi um laboratório porque era a minha primeira experiência gerencial, só que eu peguei uma área extremamente carente...(A5).

O desenvolvimento de competências baseado no desempenho das atribuições gerenciais pressupôs seu exercício num ciclo contínuo: acompanhamento, avaliação, correção, melhorias, segundo a vivência de um dos sujeitos:

O que eu vejo sobre o que é gestão: para eu acompanhar o que está acontecendo nesses processos é o tempo todo estar avaliando se a forma como a gente está desempenhando está adequada para aquele momento, para aquela necessidade, o que a gente pode melhorar, então o tempo todo que a gente está fazendo esse acompanhamento a gente está fazendo questionamentos, a gente pode melhorar aqui, a gente pode melhorar lá (A4).

Reforçando as idéias de Brookfield (1995) verifica-se que mesmo gerentes que exercem a função há muitos anos, relatam que a aprendizagem é um processo permanente, construído ao longo do tempo,

Algumas coisas ainda são coisas novas, sim, que vão aparecendo e você acaba falando “aquela coisa e tal, como é que vou resolver?” Ainda tem algumas coisas, vamos dizer assim, é porque a gente aprende no dia a dia, cada dia aparece uma coisa nova e até uma das coisas que gratifica esse tipo de trabalho é isso porque você não é aquela rotina, não é todo dia a mesma coisa, todo dia a mesma coisa e sim sempre coisas novas, sempre situações novas (E4).

A gente acabou se diferenciando não porque nós somos melhores do que eles, não nesse sentido, mas porque a gente faz todo dia aquilo. Por fazer todo dia, não são as mesmas coisas, são coisas diferentes assim, no que diz respeito ao processo administrativo, técnico a gente acaba adquirindo uma experiência maior por fazer mais, por fazer mais no sentido quantitativo e no sentido qualitativo, do ponto de vista qualitativo acabou ganhando qualidade pela experiência (E2).

As situações cotidianas dos gerentes são mediadoras da construção de relacionamentos que possibilitam executar as ações devidas, como também rever processos e implementar mudanças nas unidades. Destacam-se dois relatos referentes quando os gerentes falavam sobre o fato de terem extraído da experiência diária as “lições” para chegarem a relacionamentos mais produtivos:

Eu diria assim que a mais importante é a questão do relacionamento, digamos assim, tem que aprender. Não adianta você querer bater de frente, você nunca vai conseguir se bater de frente, mas se você, numa boa, conversando, com certeza você resolve tudo (E4).

A necessidade de ouvir as pessoas fez com que eu descobrisse a questão da liderança, do relacionamento, de você se relacionar bem, o aspecto da comunicação, é você ouvir e dar oportunidade para o outro falar e a partir dessa comunicação vocês construirão alguma coisa, seja a execução de um trabalho, seja um relacionamento (P5).

O exercício da atividade gerencial possibilitou aos sujeitos compreender o significado do seu trabalho e da unidade no todo e afinar a dose de esforço:

[...] de repente você envolve um esforço extremo em alguma atividade em que o resultado não é tão importante para o todo, então acho que essa capacidade de gestão, de olhar o todo aliado com gestão eu vejo dessa forma, como uma competência (E1).

A “aprendizagem com a vida”, como um deles falou, foi acontecendo no decorrer do tempo. Em algumas situações tiveram êxito e outras, não, porque assim é a vida. Dois dos sujeitos exemplificaram sua aprendizagem em trabalhos com interfaces com outras unidades e das dificuldades que enfrentaram extraíram suas “lições”:

Isso foi uma outra coisa que a gente aprendeu com as situações onde a gente não atingiu o resultado esperado... Ai a gente começou a repensar, “mas será que eu disse para ele que ele tinha que ter essa preocupação? É um aprendizado recente que a gente teve na prática: se você quer alcançar um resultado legal e esse resultado depende de outras áreas que não só a sua, compartilhe com ele as informações, as preocupações, os prazos, tudo! Porque o insucesso não vai ser só seu, ou só dele, será de todos (P5).

É, tirei, tirei uma lição assim, antes de levar um projeto ou algo assim para “cavar” na empresa, uma mudança, eu acho que você tem que buscar subsídios, buscar elementos que demonstre para o seu patrocinador que aquilo lá é fundamental e essencial, sem aquilo você não vai, você vai ficar estagnado (A1).

A experiência cotidiana subsidiou a instalação de ciclos contínuos de melhoria, em que se subentendeu o desenvolvimento da capacidade reflexiva pelos gestores para avaliação de acertos e erros, dos pontos fracos e fortes.

A aprendizagem obtida pelas experiências fica registrada no indivíduo e como tem a propriedade de ser desenvolvida, ao longo do tempo, no assumir das responsabilidades, vai constituindo um leque de capacidades que se reconfiguram nas vivências posteriores e não só em situações semelhantes em que se originaram. Este pensamento baseado em Kolb (1984) e que Zarifian (2001) também aborda quando se refere à diversidade das situações enfrentadas como facilitadora da aprendizagem, pareceu ecoar no depoimento de P5:

Hoje eu me sinto mais segura, com as experiências que tive durante esse tempo, mas eu sinto que é um aprendizado diário porque as pessoas não são as mesmas todos os dias. Por mais que eu tenha vivido experiências, quando vou passar por uma nova situação que é uma situação difícil, busco essa minha experiência como um referencial de como eu vou agir naquela nova situação que está aparecendo, mas ela não é suficiente para eu resolver... Embora a experiência de passado me ajude a ter uma luz, eu não posso usá-la exclusivamente para resolver os novos problemas, não posso...(P5).

Construídas e reconfiguradas a cada nova situação, as experiências vivenciadas fazem com que a atuação gerencial contemple largo espectro de variáveis que ajudam a resolver desde situações corriqueiras a grandes desafios. A escolha de alternativas, a definição de técnicas, a atribuição de tarefas, os posicionamentos, as decisões tomadas baseadas em experiências ancoradas em elementos do ambiente, do contexto, das pessoas, da cultura e do trabalho em si mesmo. Nos relatos de experiências de dois gerentes foi possível observar esta amplitude:

(A experiência) tem que se remodelar e isso não foi uma ‘sacada’, foi na prática mesmo, eu senti na pele que não é porque você já passou... às vezes o problema é o mesmo, “ah mas eu sei como fazer isso” e aí você vai e usa aquele recurso e vê que não surtiu efeito. É aí que eu percebo que : “mas,tem que ser mesmo, as pessoas não são as mesmas, você fala isso no seu discurso, como é que você quer resolver um problema de hoje com uma solução do passado? São outras pessoas, elas também têm outra cabeça, elas também se desenvolveram, não é por aí”. Então eu percebi isso, mas não é fácil não... não é fácil no dia- a- dia você tentar resolver, começar a enxergar, eu falo que é um aprendizado diário e um exercício de criatividade, de criatividade mesmo (P5).

Eu estou usando a experiência que eu tive no passado das questões que eu acertei e isso que é legal: que aquilo que a gente sabe que errou e fala “demorei a entender que não dá certo”, nesta minha nova unidade vou já para o que eu achei que era certo e deu certo. De repente não dá certo aqui, mas já estou partindo de uma dedução que eu fiz com base na minha experiência (A1).

Treze sujeitos reportaram-se ao fato de terem obtido aprendizagem de capacidades gerenciais a partir de vivência de situações com maior grau de exigência ou de fatores adversos e desafios. Apenas duas gerentes com formação em Psicologia não relataram experiências desta natureza.

Em constante mudança, as **exigências do ambiente empresarial**, como maior agilidade, sem perder de vista a qualidade dos serviços, a ampliação do escopo de responsabilidades, foram fatores citados pelos gerentes que promoveram seu desenvolvimento. O gerente E5 assim descreveu esta experiência:

A Empresa X, a cada dia que passa, exige mais dos seus profissionais, por exemplo, eu sou gestor, gerente, administrador de contrato. A Empresa X patrocinou um curso, para que pudesse entender melhor quais são as implicações de um administrador de contrato. Por mais que eu tenha lido a lei, por mais que eu conheça a legislação, as interpretações são diferenciadas, os problemas decorrentes daquilo ali também são diferenciados. Então eu passo a ter agora outra cobrança. Então na verdade, eu fui aprendendo de acordo com as cobranças que foram acontecendo (E5).

O trabalho gerencial para a maioria dos gerentes pesquisados compreendeu, fundamentalmente, agir sobre situações complexas, enfrentar as exigências do ambiente empresarial atual e lidar com desafios. Nessa direção, E5 explicou que operar em meio a situações adversas tem sido a essência da função, que por si só, vem mobilizando capacidades existentes e desenvolvendo outras, em permanente ciclo de “lições de aprendizagem”:

[...] porque na hora que pegam uma pessoa que está disposta a trabalhar em feriado, dia santo, madrugada, não tem hora, que corre, faz projeto, não espera que alguém venha fazer por você, pega e faz com uma equipe, você muda realmente, uma nova tropa levanta, é outra história. E nós conseguimos reverter a situação em (nome da unidade) em um curto espaço de tempo, em dois anos com uma equipe reduzida, sem estrutura e nós conseguimos. Então foi uma coisa que me marcou e me ensinou a tocar o trabalho até hoje, em todas as unidades onde eu passei (E5).

Kouzes e Posner (2003) referem-se aos **desafios** como uma das mais importantes fontes de aprendizagem, na medida em que possibilitam o desenvolvimento de novas capacidades, testando e ampliando as experiências, fortalecendo características pessoais que possibilitam enfrentar situações cada vez mais complexas. Como mencionou Eraut (2004), são tipos de trabalho que, se bem amparados, geram aprendizagem e incremento da motivação e confiança. Os gerentes desta pesquisa deram exemplos de situações em que se perceberam bastante desafiados. Entre eles, destacou-se o de um engenheiro (E3) ao assumir a gerência de uma unidade técnica de grandes dimensões:

Quando eu cheguei no (nome da unidade) para tomar conta de tudo, da parte administrativa, da parte de obras... (anteriormente eu ficava mais nas obras, no campo, cuidava mais das obras). Agora não, eu estava assumindo além das atividades de obras, também a parte administrativa, não é pouco, você precisa cuidar de faturamento, precisa cuidar de investimento, você precisa cuidar de despesa, você precisa cuidar de pessoas, você precisa cuidar de relacionamento com sindicatos, é relacionamento com os empregados, tem uma série de coisas, aumenta muito as suas atribuições. ... Só de eu olhar aquela estrutura, eu falei assim “poxa eu não me sinto nem em condição de tocar essa unidade, essa complexidade”. Sabe, bateu uma insegurança, se eu falar para você que não bateu, seria mentira. Ai é o novo, o novo... eu acho que dá um choque, dá um susto...(E3)

Nesta mesma direção, Bitencourt (2005) destaca a importância para a aprendizagem da chefia, dos desafios e vivências que promovem o raciocínio sistêmico e a compreensão

ampliada da realidade, por meio da reflexão decorrente da experiência do novo, não usual nas situações do cotidiano. É necessário, no entanto, de acordo com Kolb (1997, p.322) “ser capaz de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências”, como parece ter ocorrido com um dos sujeitos deste estudo, ao ter constatado a certeza do respaldo de seu gerente para enfrentar o desafio :

Ele (*o gerente*) falou assim: “você fica tranquilo e faz o teu melhor e se você tiver dificuldade eu vou sair daqui do departamento e vou tocar junto com você isso aí”. Quando o engenheiro X falou isso eu me senti um gigante... nossa, aquela frase dele, me deu assim auto- confiança porque eu senti todo o apoio dele e falei assim: “poxa eu não estou sozinho, o meu chefe está comigo”. Porque como ele se ofereceu, e ele sabia que eu estava começando, ele estava apostando as fichas em mim e aquela frase dele me deixou grande e eu falei: “ não estou mais sozinho, se precisar ele vem aqui e toca isso aqui comigo”. E com tudo aquilo que a gente tinha de experiência eu comecei a me desenvolver naquela nova função (E3).

Dez dos gerentes deste estudo citaram também como fontes de aprendizagem as experiências relacionadas à coordenação de projetos inovadores, estruturação de novas áreas, redesenho de processos, execução de empreendimentos, definição de processos de gestão de atividades descentralizadas, criação de procedimentos. Além de terem se constituído em experiências que promoveram desenvolvimento “global e sistêmico”, como assinalou Antonello (2004, p. 5) nos resultados de sua pesquisa, os depoimentos dos sujeitos que se envolveram em atividades desta natureza, reportaram-se ao fato de terem adquirido comportamentos importantes que se refletiram em seu desempenho, tais como, auto-confiança, determinação, empenho, crença no trabalho que realizavam, mesmo quando tiveram que pagar o preço da crítica pela inovação:

Na verdade eu ouvi a crítica e falei, “olha nada me abala”. Nada me abalou porque na realidade eu falei, o que é mais importante é que nós fizemos e construímos aquilo que acreditávamos, como poucas pessoas, um grupo coeso, mas e daí? Daí que foi em um final de semana, foi o primeiro passo, lançamos um novo segmento e nos próximos oito anos seguintes ficamos assim batalhando, criando.... (A2).

As experiências de aprendizagem de capacidades gerenciais advindas do desempenho de projetos inovadores foram citadas por quatro dos gerentes administradores, três das psicólogas e três dos engenheiros, parecendo que esta possibilidade se fez presente nas diversas unidades da Empresa X.

O processo de planejamento empresarial em vigor na Empresa X há alguns anos, forneceu orientação e significado à gestão, delimitando claramente seus rumos, definindo objetivos e metas a serem atingidos por todas as áreas de maneira integrada. Em

conseqüência, sistematicamente são elaborados planos táticos e operacionais nas unidades. As experiências resultantes da implementação e acompanhamento de **metas** oriundas do planejamento constituíram-se em aprendizagem para seis gestores desta pesquisa: quatro psicólogas e dois engenheiros.

Essa forma da Empresa X estabelecer o seu planejamento, de maneira que o operacional seja baseado no planejamento tático da minha Diretoria, facilita com que a gente tenha uma visão de como estar dirigindo as atividades da nossa unidade em busca daquele objetivo. (E3)

Cabe destaque a este tipo de experiência entre as gerentes psicólogas, cujas unidades historicamente prescindiam da obrigatoriedade de comprovação de resultados nas organizações. Com as mudanças e a necessidade de comprometimento efetivo de todas as áreas da organização, incluindo as áreas-meio, o estabelecimento de metas passou a orientar a gestão das unidades em busca de resultados, contrapondo-se à gestão da rotina, e impulsionando o desenvolvimento de novas capacidades das gerentes, como descreveu uma delas:

[...] para mim mudou porque eu pude melhorar essa questão de estabelecer o compromisso com a equipe. Eu acho que é um caminhar junto, mesmo. E para isso tem que acompanhar ... quando a gente consegue atingir a meta é um prazer tão grande para a equipe, a gente comemora, eu acho que é uma coisa muito legal. E quando não... às vezes acontece, não depende só do seu processo e acaba acontecendo (P4).

Em síntese, a gama de variáveis a que os gerentes foram colocados em contato, em cada situação vivenciada, formou um arcabouço de conhecimentos que proporcionou aos mesmos a visão global dos processos, de sua articulação com o contexto global e aumentou sua capacidade em relação ao desempenho do próprio trabalho. Esta propriedade da experiência foi citada por A1 quando se referiu a um processo de estruturação da unidade que gerenciou:

Tudo aquilo que eu consegui desenvolver dentro dessa área que eu acho que foi legal, que é uma área que tem muita coisa a ser feita, mas eu acho que a gente 'deixou ela' em uma condição de ter continuidade sem ficar vulnerável, eu implementei durante alguns anos, não foi imediatamente (A1).

Como pôde se depreender dos depoimentos, a aprendizagem decorrente da experiência para os sujeitos foi diretamente relacionada a outras pessoas e à forma como interagiram com elas nas diferentes circunstâncias. Também se relacionou aos próprios processos de trabalho e

à busca de formas de realizá-lo e melhor gerenciá-los. Cada gerente desenvolveu capacidades peculiares, porque as experiências, sua percepção e processamento foram individuais. Para Paloniemi (2006), este é um tipo de aprendizagem que ocorre a partir do sentido que cada um confere a situações enfrentadas no desempenho gerencial.

Adquirindo ainda mais significado, as experiências de alguns gerentes, obtidas na prática conectaram-se às obtidas na aprendizagem formal. Um dos sujeitos descreveu sua capacidade resultante dessa combinação, quando necessitava fundamentar a introdução de novos processos na unidade:

Quando eu virei um gerente de divisão, eu comecei a estruturar, ou seja, a criar alguns mecanismos dentro da área que não existiam e precisei me basear em algumas questões acadêmicas. E durante esse desenvolvimento na pós-graduação existiram ferramentas ali que eu consegui utilizar para que essas questões fossem mais criteriosas, baseadas em uma metodologia científica e tudo mais. Ou seja, não era da minha cabeça, eu imaginava que era daquela forma, mas não sabia fazer e de repente eu tinha uma ferramenta na minha mão (A1).

Com isso, percebeu-se que o intercâmbio entre as práticas formais e informais de aprendizagem referidas por Antonello (2004) influenciou o desenvolvimento de competências de alguns dos gerentes deste estudo, ajudando-os a configurar sua gestão com maior segurança e embasamento, como relatou um deles:

No começo eu tinha algumas inseguranças por isso que eu fui à busca da informação... da formação e da informação. Com o tempo eu fui transformando a informação em conhecimento, porque é isso: você começa a por na prática o que aprendeu nos cursos e aquilo começa a se consolidar e fui somando o meu conhecimento. Depois quando você começa a transformar isso em conhecimento você vai ficando tranqüila nas decisões (P5).

✦ **Aprendizagem por experiências decorrentes da relação do gerente consigo mesmo**

As experiências gerenciais dos sujeitos deste estudo configuraram-se em situações de aprendizagem provenientes da interação que estabeleceram com outras pessoas, assim como da relação direta com o trabalho realizado e o sentido que lhe deram, como foi visto nos itens anteriores. Foi na dinâmica das relações interpessoais que os gerentes estabeleceram com os funcionários, pares ou superiores, que exercitaram o direcionamento dos trabalhos, o

alinhamento das atividades de sua unidade aos objetivos traçados e o envolvimento da equipe no alcance de resultados. A partir dos problemas que identificaram ou das circunstâncias envolvidas em cada situação fortaleceram sua visão global, sistêmica e a capacidade de tomar decisões.

No desempenho de atividades (novas ou não) perceberam oportunidades, motivaram-se com o desafio de fazer “o seu melhor” e também se depararam com suas limitações. Além disso, entre alguns dos gestores, a prática, enriquecida e integrada à teoria, foi fundamental em sua busca de incrementar ou descobrir formas de fazer acontecer.

Entretanto, tomando por base a interpretação das entrevistas, pode-se afirmar que estas capacidades e outras igualmente importantes como estas, viabilizaram-se na “relação do gerente consigo mesmo”, denominação adotada neste estudo para se referir à contribuição da aprendizagem originada no *feedback* e nas capacidades relacionadas aos recursos internos dos sujeitos, como o autoconhecimento, autodesenvolvimento, reflexão e valores.

Um dos pilares para o desenvolvimento de gerentes, segundo Bennis (1996), está no **autoconhecimento**, o “processo de aprender sobre si mesmo”, segundo Antonello (2004, p.7), em decorrência de auto-avaliação ou de *feedbacks* recebidos de outros. Em essência é o exercício de autogestão: ao identificar suas motivações, ambições, valores e características pessoais marcantes, o gerente adquire segurança e tem condições de agir com eficiência. Uma das gerentes (P3) que atingiu bom nível de autoconhecimento frisou o suporte de terapia como fundamental na atuação gerencial, principalmente por possibilitar a ampliação da consciência das limitações em relação ao domínio de conhecimentos ou habilidades e que desmistifica as cobranças interiores e as dos outros:

Ter limites não significa que você é incapaz. Quando você está à beira do abismo e não sabe que você está na beira do abismo, você é capaz de se atirar ou senão você fica parada na frente dele olhando, chorando e sem fazer nada. Quando você reconhece que está na beira do abismo você olha, olha para trás, olha para frente, vê as suas possibilidades: construir uma ponte, descer, ver um caminho melhor, voltar para trás, você tem ‘ene’ alternativas, mas você reconheceu o limite. Quando você não reconhece você vai em frente e cai (P3).

O autoconhecimento também emergiu na pesquisa de Cheetham e Chivers (2001) como importante para detectar fraquezas e aperfeiçoar forças, como explicaram P2 e P3 sobre a necessidade de complementar suas capacidades com as dos subordinados para assegurar a realização das atividades das unidades:

Eu não sou uma pessoa que tem uma característica de detalhe, eu não sou detalhista. Por outro lado, essa minha área exige que você tenha esse nível de detalhe, que você pelo menos enxergue o detalhe. Então eu apanhei muito, não conseguia ver. Mas a partir do momento que você vê os seus limites, quando você se conhece e conhece os seus limites, é muito mais fácil. Então eu tenho que ter gente na equipe que tenha um nível de detalhe maior (P3).

E eu gosto mais de processo inovador do que de rotina, a rotina me desgasta, mas eu tenho consciência de que a gente precisa sedimentar as coisas também. E se essa não é uma habilidade minha eu acho que eu tenho que ter pessoas que eu confio e que garantam que essas coisas não percam o ritmo... Então eu acho assim, você tem que se cercar de pessoas que te garantam, a diversidade da sua equipe vai te fazer chegar a um resultado melhor (P2).

A gerente P5 avaliou como essencial sua experiência em aprender sobre si mesma por meio da terapia, porque lhe auxiliou não só nas relações familiares, como também na equipe. A outra das gerentes, P4, abordou o autoconhecimento no esforço de auto-análise que vem empreendendo na gestão de pessoas, zelando para equilibrar as relações com justiça e equilíbrio. A gerente P1 expressou o conhecimento sobre si mesma, ao citar diversas características pessoais articuladas para lidar efetivamente com as pessoas e situações.

Esta forma de aprendizagem foi comentada pelas gerentes psicólogas com grande ênfase, possivelmente em consequência de ser conteúdo relacionado à formação profissional, matéria de trabalho de suas atividades profissionais anteriores e da área atual, no caso de duas delas que estão à frente de unidades de Recursos Humanos.

Dados sobre a importância do autoconhecimento para o desenvolvimento gerencial foram também encontrados nos estudos de Silva, Rebelo e Cunha (2003)

O *feedback* se mostrou eficiente fonte de aprendizagem para oito dos gerentes como a maneira de ouvir outras pessoas acerca de como estavam sendo percebidas suas atitudes. Tais experiências ocorreram informalmente para alguns (E3, E5 e P1), como produto da interação de confiança estabelecida no convívio diário, realizados por subordinados e chefes, como em atividades estruturadas de desenvolvimento gerencial realizadas no âmbito das unidades e envolvendo todos os gerentes (A3, A4, P1, P4, P5).

De acordo com o relato dos gerentes foram oportunidades de reflexão para revisão de condutas como, por exemplo, estar mais próximo dos funcionários, estar disponível para ouvir as pessoas, compartilhar decisões com o seu gerente e posicionar-se com assertividade diante das inúmeras solicitações para participação em projetos inter-áreas. Percebeu-se que, para os sujeitos deste estudo, o *feedback* foi útil para impulsionar o autoconhecimento e mesmo tendo sido dolorido para alguns, deixaram a entender que o resultado podia fazê-los gerentes

melhores, assim como detectado por Campos *et al* (2005). A aprendizagem desencadeada por *feedback* também foi apresentada por Antonello (2004) como possibilidade de obter melhoria contínua de desempenho e aprendizagem pelos gestores, não só pelas críticas e sugestões de subordinados, pares e chefes, mas também abrangendo clientes e mentores. Porém, para que o *feedback* conduza à aprendizagem deve ser feito de forma positiva e cuidadosa para não atingir negativamente a motivação e o comprometimento da pessoa com a organização (ERAUT, 2004).

Outra expressiva dimensão que surgiu espontaneamente dos depoimentos refere-se à **reflexão**. Treze dos gerentes entrevistados relataram situações em que transpareceu a ocorrência do processo de reflexão sobre experiências associada a uma situação de aprendizagem, demonstrando seu valor no desenvolvimento contínuo, principalmente entre pessoas mais experientes, como afirmaram Cheetham e Chivers (2001).

Não obstante, a importância concedida ao conhecimento técnico pelos sujeitos, e a necessidade de possuí-lo para apoiar sua atuação, pelos relatos demonstraram que, em conformidade a Schön (1983), a competência profissional não derivaria única e tão somente da aplicação dos conhecimentos profissionais especializados. Mas a solução dos problemas ou a busca de respostas para as situações incertas e imprevisíveis que caracterizavam a realidade empresarial em que viviam foi apoiada em diversas ocasiões por sua capacidade reflexiva. Schön (1983) observa que uma característica inerente à realidade atual é a complexidade, ou seja, as situações a serem enfrentadas pelos gerentes são constituídas por uma gama de variáveis interconectadas e que não podem ser abordadas simplesmente lançando mão das velhas fórmulas. Para lidar com a complexidade presente muitas vezes nas interações e no processo de tomada de decisões é necessário que o gerente, desenvolva capacidades de compreendê-la, criticá-la para agir em consonância com as suas demandas. A reflexão se coloca exatamente neste ponto em que é preciso estabelecer relações causais entre “o que” está se fazendo, buscando entender as implicações que isso pode provocar na sua vida e tentar atribuir significados a essa experiência.

Dessa forma, a reflexão apoiou o desenvolvimento de outras competências gerenciais. Foi relacionada, por exemplo, a situações em que gerentes como P1 identificavam a melhor forma de obter da equipe os resultados do trabalho, tornando-a autônoma nas situações em que isso era possível:

Antes precisava vir muita gente falar e trazer problema. E eu falava assim, “está bom, qual é a solução?”, a “a solução é”, “ah então vai lá e faz”. E no começo era

assim :“ah, vai por esse caminho, vai por esse”. Aí eu comecei a devolver para as pessoas e hoje eu sinto que a minha presença lá é muito, é muito pouco necessária para a atividade rotineira rodar, eu acho que assim, se eu saio de lá, eu tenho plena certeza que todo mundo vai dar conta (P1).

Inversamente, possibilitou a E5 repensar o equilíbrio da delegação e autonomia a ser concedida a uma equipe para não ficar vulnerável:

Eu passei por uma unidade que tinha uma atuação muito especializada em diversas áreas. E eu confiei muito naqueles especialistas e acompanhei pouco. Então, se eu voltasse àquela unidade, eu faria tudo diferente, não ia confiar tanto e iria acompanhar muito mais ... eu aprendi que por melhor que sejam os profissionais que estejam ao seu redor, todos merecem atenção. Então se eu pudesse corrigir alguma coisa, seria dar mais atenção aos melhores especialistas que estivessem ao meu redor, para que eles pudessem andar em uma faixa (de possibilidade) de erro mais estreita (E5).

Entremeando os relatos dos sujeitos E4 e A1, a reflexão foi mencionada na maneira pela qual os gerentes ponderaram os acertos e erros:

Tentando fazer um trabalho, às vezes a gente tomou alguma atitude um pouco mais agressiva, vamos dizer assim, no sentido de querer bater de frente e a coisa não saiu, não fluiu da forma como imaginei... .. tentei um caminho e não deu certo. Então tive que voltar atrás e falar “não é por aí, é por aqui”. Em varias situações eu percebi essa coisa e isso foi me ensinando, vamos dizer assim, que você querer bater de frente você não consegue nada, você só piora as coisas (E4).

Revelou-se, também, nas posições que E2 e E3 desenvolveram para os relacionamentos com as pessoas:

Alguns também me enxergam como pessoa que não sabe falar “não”, eu vejo isso e procuro trabalhar melhor esse meu ponto fraco. Talvez isso já vem lá da minha formação eu já de ter sido uma pessoa já prestativa, envolvida com causas sociais, então eu tenho muito esse lado mesmo. Só que eu percebi que esse meu lado de não dizer não é o que eu tenho que trabalhar: às vezes eu preciso dizer não para os meus parceiros. Agora, eu já não sei se é um defeito meu ou se às vezes por que os outros dizer muito não, querem que eu fale também. Então eu fico um pouco confuso nessa parte porque relacionamento é uma coisa muito forte (E3).

Para P1 e P4 auxiliou a encontrar saídas para problemas surgidos nas interações:

Eu me sentia aprendendo, foi uma época que eu tive que reformular um pouco essa forma de agir, de ser e acho que foi muito bom. Foi muito bom porque eu comecei a repensar algumas atitudes até em relação a ele e falar “ou eu vou morrer ou eu vou viver, eu tenho que achar qual é o caminho”(P4).

A reflexão subsidiou ainda o aperfeiçoamento da capacidade de análise crítica e de inovação de P3, possibilitando identificar as melhores soluções sem se apegar a conhecimentos e práticas usuais:

Quanto mais nova você é, quanto mais você acha que conhece, muito mais. Quando você é mais nova você acredita que você conhece mais as coisas e com o passar dos anos eu acho que você vai aprendendo que sempre tem coisa que você não sabe, que você nunca viu, que você não sabe como fazer (P3).

Eu comecei a perceber que esse era um ponto muito bom de gerência, ouvir, ouvir, perceber onde o outro estava chegando, porque eu fui notar que ali podia ter respostas novas, podia ter respostas diferentes, não convencionais e que trouxessem benefícios para a empresa. Eu tive ‘muita’ chance de testar o novo, muita, muita, de inventar coisas e serem aplicadas. Então assim, a crença no outro foi muito forte para comigo e acabou sendo uma coisa que eu carreguei comigo, o outro tem muito a dar e você tem que ouvir, tem que ouvir e ver até onde ele vai. E isso você vai só orientando, encaminhando, é muito mais fácil, é nesse sentido (P3).

A forma pela qual um dos gerentes engenheiros relatou como encarava seu desenvolvimento gerencial demonstrou que a reflexão, como explicou Schön (1983), é o elemento que permite ao indivíduo avaliar e criticar o que já conhece, examinar concepções desenvolvidas ao longo do tempo nas sucessivas experiências e assegurando-lhes um novo sentido:

Aí é mais a questão da vida, você passar por essa vida e como você está passando por aqui. Você não cai nos mesmos buracos, nos mesmos erros, e isso acaba interferindo se você é líder de um grupo...Se eu não parar, tiver uma reflexão e falar “poxa eu errei aqui por isso”, amanhã eu vou cair no mesmo buraco e errar de novo na mesma coisa (E1).

Vários gerentes (A2, A3, E1, E5, P5) expressaram sua visão acerca da dimensão do exercício da função em sua vida, subentendendo o caráter reflexivo na busca do aprimoramento. Apresenta-se abaixo um dos depoimentos em que isto foi percebido:

A cada cargo que ocupei na empresa eu descobri uma experiência diferenciada, mas é obvio que tudo o que a gente traz de bagagem ao longo da vida, se a gente souber olhar, enxergar e melhorar (E5).

Outra gerente, P5, cujos relatos demonstravam forte preocupação com a contribuição de sua área à organização, demonstrou exercitar a reflexão como ponto de apoio para a avaliação diária de sua atuação e suas conexões:

Quando termina o dia eu fico pensando “qual foi o saldo do dia, qual foi o balanço hoje do dia... hoje em dia eu venho fazendo muito isso, é um exercício diário em relação a isso: uma avaliação do meu papel diariamente. De que forma esse trabalho pode estar contribuindo? Então para mim tem sido um crescimento tanto na questão profissional, em termos de conhecimento, como pessoal. Eu acho que você cresce muito quando está à frente dessa unidade, toda essa responsabilidade que tem em termos de resultado e quando eu paro pra pensar, eu falo ‘que bom que eu estou tendo essa oportunidade e eu preciso aproveitá-la’ (P5).

As experiências anteriores formaram repertório que foi utilizado como referência para analisar reflexivamente e compreender uma situação não familiar por A1: a nova área que assumia e para a qual desejava imprimir novos rumos:

É preciso sair para divulgar uma coisa que está sendo bem feita. Eles (*equipe*) têm uma capacidade muito grande, mas não desenvolveram o “vender”. Então, é aí que você começa a enxergar situações na área que não existem (atividades a serem feitas), “eles, o produto deles” como um produto de qualidade, como um produto fundamental, essencial, ninguém enxerga isso (A1).

Ou como para E2 subsidiou-lhe o desempenho técnico:

Então, hoje eu entendo porque que eu tive que passar por aquele momento, foi um momento de aprendizagem e realmente eu estava ali só de passagem, não era para eu continuar ali porque lá não tinha espaço para mim... eu tinha que estar ali só de passagem. Eu estive ali para aprender uma lição que era saber como é que as coisas eram tratadas ...hoje eu vejo que na hora de analisar, quando chega alguma coisa relacionada aquela vivência, eu sempre vejo o outro lado e já tenho essa malícia de saber se está correto ou não. Passar por lá foi uma lição de vida (E2).

A reflexão evidenciou-se ainda nas citações acerca das revisões e reafirmações de condutas pessoais (A5, P1 e P4) ou na formação da identidade gerencial (A3), desencadeadas por meio de suas próprias observações e *insights* ou a partir de *feedback* recebido de funcionários, pares ou superiores:

Sou sim, uma pessoa reflexiva. Até o pessoal brinca que nós temos duas orelhas e uma boca que é para ouvir mais e falar menos, então eu procuro fazer isso, eu procuro ouvir bastante e falar o necessário. Então isso eu faço bastante e me faz aprender bastante porque se você fala demais você tem muita chance de tropeçar nas palavras e cometer alguns erros. Quando ouve demais você capta aquilo que te interessa (A5).

[...] eu não quero ser como aqueles gerentes... eu odeio, se tiver que ser aquilo eu peço para sair, eu não quero, eu quero a minha liberdade, eu sou assim... Mas eu quero saber onde estou errando (A3).

Tomando-se os resultados de outras pesquisas, nota-se que a reflexão é mencionada como um componente essencial à aprendizagem gerencial, mas as observações feitas no geral levam a crer que a dinâmica da função e as pressões exercidas sobre os gerentes, não favoreçam sua prática sistematizadamente, como suporte efetivo ao desenvolvimento. No estudo de Leite, Godoy e Antonello (2006), por exemplo, a análise da natureza da aprendizagem de um grupo de gerentes revelou que em seu processo de aprendizagem predominou a ação em detrimento da reflexão. No estudo de Cheetham e Chivers (2001) e no de Antonello (2004) foi identificada como um método discreto de aprendizagem. Não obstante, nos dois estudos foi ponderado que seu papel pode ter sido subestimado, pois

possivelmente seria um componente necessário à transformação de experiências em aprendizagem, conforme explicou Kolb (1984), ao possibilitar a compreensão do significado de idéias e situações e o exame das vivências em novas perspectivas.

Na realidade empresarial disseminou-se a consciência de que a aprendizagem é um processo que perpassa a vida das pessoas, não se reduzindo a etapas específicas ou unicamente ao reduto da aprendizagem formal. Nesse sentido, está implícita a idéia de que cada profissional ou gerente é responsável por seu desenvolvimento. Tal noção encontra respaldo nos autores que examinam a aprendizagem de adultos (Brookfield, 1995; Merriam ; Caffarella,1999), especialmente a um de seus princípios : o autodirecionamento, entendido como processo pelo qual adultos assumem o controle de sua aprendizagem.

No escopo deste trabalho, pode-se entender que este princípio está relacionado aos esforços de **autodesenvolvimento** (Antonacopoulou, 2001) empreendido pelos gerentes, aproximando-se da concepção da meta-competência “aprender a aprender” de Cheetham e Chivers (2001). Pelos depoimentos nas entrevistas, pôde ser verificado que vários gerentes buscaram caminhos independentes de aprendizagem, no ambiente de trabalho ou por fontes de aprendizagem formais, definindo seus objetivos de aprendizagem e as formas de alcançá-los.

Por sua iniciativa e guiados por suas próprias motivações e necessidades, relataram a ocorrência da aprendizagem por meio de cursos que realizaram, na busca de conhecimentos técnicos específicos de sua área de atuação e das reflexões que fizeram acerca de suas necessidades de aperfeiçoamento do papel gerencial:

Por que eu fui fazer a análise transacional? Porque a primeira coisa que passou na minha vida é que cada um sabe da beleza e da dor de ser o que é... o preço que você paga, os méritos que você colhe por ser honesto, as pancadas que você leva por ser honesto, os méritos que você tem por ser trabalhador, daí eu, eu não entendia como uma pessoa competente em relação a esse setor (não tinha promoção) e eu via outras pessoas saindo da divisão (cargo) e eu ficando... e eu peguei e falei assim: meu Deus do céu... tá comigo (o problema), consultava com um chefe, com outro, acho que o problema não tá no chefe, tá comigo, não tinha dúvida e fui fazendo uma reflexão sobre isso. Aí, depois fui procurar a psicóloga... e depois fiz um curso de análise transacional... a análise transacional eu entendo que foi um excelente ferramental de autoconhecimento (A3).

Em consonância ao pensamento de Bitencourt (2005) sobre o autodesenvolvimento, os gestores, de diferentes maneiras, demonstraram ter consciência da importância do controle sobre sua aprendizagem e sua carreira no contexto atual, gerenciando-as com autonomia. E5, por exemplo, ponderou sobre a iniciativa que se deve ter para tomar posições pioneiras:

Eu acho que é o melhor caminho. Ao invés de esperar que alguém te dê um puxão de orelha ou que a empresa te pague um curso ou ficar sentado esperando acontecer. É aquilo que eu te falei, o meu pai trouxe isso, falou assim “oh se você esperar vão passar em cima, então você tem duas opções, ou você sai da frente ou você vai à frente” e eu me sinto hoje aí com o bonde encostando na minha traseira porque é difícil você fazer tudo ao mesmo tempo e num curto espaço de tempo. O *time* para você executar as coisas, o *time* para você aprender hoje é muito diferente (E5).

Outros, como P5, deram sentido ao autodesenvolvimento na busca de soluções aos problemas ou para lidar com as dificuldades enfrentadas, de forma conjunta com a equipe:

Eu sempre fui em busca de treinamentos, de palestras, de leitura que me dessem informações e aí com essas informações... eu sempre trouxe para dentro da empresa e eu compartilhava isso com o grupo que eu estava liderando. “Olha eu vou fazer um treinamento voltado para folha de pagamento, quando eu voltar nós vamos sentar e vamos conversar sobre isso”. Eu percebi que isso me aproximava mais ainda porque as pessoas sentem prazer em saber que o seu líder conhece o seu trabalho, que sabe das dificuldades que ela passa para fazer (P5).

Não necessariamente as iniciativas relatadas estiveram relacionadas à realização de cursos, como foi o caso de P3 que enfatizou em vários momentos da entrevista sua afinidade na aprendizagem por meio de leituras:

Eu comecei a enfiar na cabeça que eu tinha que prestar atenção, a me policiar para que eu pudesse responder ao serviço que era necessário. Li muito livro de administração, coisa que na época como psicóloga não precisava, mas ler muito, estudar bastante e ver que caminho ia, inclusive por causa da crença das pessoas, não adianta você ter intuição ou fazer o melhor, as pessoas tem que saber que você leu, que você tem teoria, que você está aplicando (P3).

Outro gerente mencionou o conhecimento disponibilizado pela empresa na Intranet :

A empresa, hoje ela exige que o profissional que hoje exerce o cargo de gerência, principalmente no meu caso, de departamento, tenha outros conhecimentos. Os cursos, por mais que se façam, nunca serão suficientes ou com a profundidade suficiente para que você tenha todo conhecimento necessário, então eu tenho que me virar de outra forma e hoje se você vasculhar a nossa intranet dentro das áreas que nós temos na empresa ...ali tem uma bela de uma historia, então não precisa ir para lugar nenhum, basta que eu queira aprender com esses próprios profissionais (A4).

Já E3 relacionou seu empenho no autodesenvolvimento pela integração de seus conhecimentos técnicos ao de outros funcionários da empresa em áreas que não tinha domínio, como a elaboração de relatórios informatizados:

E eu sempre fui determinado e comprometido com aquilo que eu me proponho a fazer. Então, por exemplo, relatório é uma coisa que há muito tempo não saia e eu me dediquei de corpo e alma, fui buscar informação porque eu não tinha, eu tinha a

parte de hidráulica, mas não tinha a parte de informática, mas fui atrás dos empregados da Empresa X, que detinham esse conhecimento (E3).

A relação do gerente com ele mesmo implica também a forma como lida com seus **valores** e que condicionam o desenvolvimento das suas concepções sobre o gerenciamento, base de seu desempenho. Em seus relatos, os gerentes deixaram aflorar suas visões desenvolvidas acerca da função gerencial, originadas algumas vezes em valores da infância, outras, fruto da reflexão enquanto gerente.

Tais valores influenciaram suas concepções sobre gerenciamento que por sua vez influenciaram:

- a forma de gerir as unidades:

(A função *gerencial*) é uma posição que pode ser passageira: é estar a serviço da empresa (E5).

Então assim, na gerência está implícito o risco do negócio que você tem que assumir no dia a dia. Mas eu tenho tranquilidade com relação ao que eu faço, eu falo que eu estou aqui para discutir com quem quer que seja, para falar da minha idoneidade; eu sou muito justo nas coisas que eu faço e muito, acredito, muito correto e então isso me dá mais trabalho. Essa coisa que eu falo para você: que eu trabalho doze horas por dia para fazer tudo certinho, então eu falo que como eu sou gerente novo ainda, estou aprendendo algumas coisas (A3).

- de lidar com as pessoas:

Ser gerente pressupõe gostar de trabalhar com pessoas, extrair o melhor de cada um, gerir com a somatória das capacidades da equipe, lidar com as adversidades e diversidades (P1).

Você desrespeita uma pessoa um dia, se você não parar para ver que desrespeitou, no dia seguinte você vai desrespeitar mais, cada vez mais, uma tendência de evoluir. Agora, por outro lado você rever os seus valores, como aconteceram as coisas, você muda o teu comportamento e isso com certeza ecoa na equipe, tua postura, nossa como é impressionante isso. A postura, ela tem um eco impressionante na equipe, uma coisa que é como uma onda, bate na equipe e volta (E1).

Olha, eu acho que o convívio com as pessoas é o que tem me feito aprender mais, então a troca de informação, o dia a dia, você conversar com as pessoas, essa é a forma mais importante, mais marcante e eu aprendo muito porque eu mais observo do que falo, apesar de eu ter uma desenvoltura para falar, mas geralmente, entre outras pessoas, eu mais observo do que falo, então eu acho que eu aprendo muito (A5).

Um bom gestor, ele tem que saber assim, se cercar de pessoas que exerçam aquela função técnica daquela área de conhecimento e daí ele fazer a gestão do todo (A1).

[...] Então assim: foi aprendido, aprendendo com eles... não que eu consiga unir tudo isso, mas me fez crescer e me fez assim respeitar os meus subordinados e também me fez ver que as pessoas, elas são diferentes e que se eu conseguir enxergar essa diferença nas pessoas, se eu pegar aquilo que é “diferencial” e conseguir colocar naquela posição que ele se destaca mais, ele vai ser mais feliz, vai conseguir realizar mais. Então isso também me ajuda a enxergar essa diferença nas pessoas (E3).

Determina o alcance da visão:

“Se você é pequeno, você pensa pequeno também (A3).

Na relação consigo mesmo os sujeitos puderam aprender que o significado do sucesso é “acima de tudo se sentir realizado no que está fazendo” (P5). A busca pela realização pessoal foi denotada em vários trechos das entrevistas, principalmente quando se reportaram às preocupações com o alcance de resultados pela unidade, outro indicador do êxito gerencial e consequência da contribuição do trabalho do gerente e da equipe para a empresa.

Mas fundamentalmente, na relação consigo mesmo, os gerentes aprenderam ou ainda estão buscando aprender, sob o título genérico de gestão de pessoas, o que talvez seja mais difícil, como explicou P5:

[...] fazer com que as pessoas da sua equipe também se sintam realizadas. Porque no meu papel de supervisão eu não posso achar que eu adquiri sucesso se a minha equipe está insatisfeita. Eu acho que o sucesso tem que ser uma somatória da minha realização profissional e deles, que se sintam satisfeitos, que eles consigam visualizar a contribuição que eles deram no processo (P5).

Para finalizar o processo analítico, apresenta-se na seqüência o Quadro 25, onde se buscou resumir as diferentes formas de aprendizagem dos sujeitos, comparativamente a tipologias identificadas por alguns autores nacionais e internacionais e em cujos estudos obteve-se inspiração para a realização desta pesquisa: Kolb (1984), Cheetham e Chivers (2001), Eraut (2004), Collin (2004), Antonello(2004) e Bitencourt (2005).

Quadro 25 – Formas de aprendizagem dos sujeitos, comparadas com os autores referenciados

Formas de aprendizagem do presente estudo		Gerentes do presente Estudo/N.º				Autores internacionais				Autores nacionais		
		Total	Admin.	Psicol.	Engenh.	Kolb	Cheetham e Chivers	Eraut	Collin	Anto Nello	Biten Court	
Aprendizagem Formal	Graduação	14 (*)	05 (*)	05 (*)	04 (*)	●	●		●		●	
	Pós Graduação	12	04	04	04				●	●	●	
	Cursos	15(*)	05 (*)	05(*)	05(*)			●	●	●		
	Suportes organizacionais	12	04	04	03			●				
Experiências profissionais		14	05	05	04	●	●		●	●	●	
Aprendizagem informal	Interação Social											
	Funcionários	14	04	05	05	(**)						
	Pares	08	02	03	03	(**)	●	●	●	●	●	
	Superiores / pessoas influentes	13	04	05	04	(**)	●		●	●		
	Clientes (internos ou externos) / fornecedores	09	03	02	04	(**)	●	●		●		
	Redes internas, <i>networking</i> , <i>benchmarking</i>	06	03	02	01	(**)	●		●	●		
	Desempenho do trabalho gerencial											
	Experiências do Cotidiano	15	05	05	05	●	●		●	●	●	
	Exigências do ambiente empresarial / Situações adversas / Desafios	13	05	03	05	●	●	●		●	●	
	Projetos inovadores	10	04	03	03	●	●			●		
	Metas empresariais	06	0	04	02							
	Relação do gerente consigo mesmo											
	Autoconhecimento	06	01	05	0		●			●		
	Feedback	08	03	03	02		●	●	●	●		
	Autodesenvolvimento	14	05	05	04	●					●	
	Reflexão	13	04	04	05	●	●			●		
	Valores	09	01	03	05						●	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas e na síntese das pesquisas de Kolb (1984), Cheetham e Chivers (2001, p.281), Eraut (2004, p.266-271), Collin (2004, p.118-122), Antonello (2004, p. 4-14) e Bitencourt (2005, p.148).

A partir do Quadro 25, em relação à **aprendizagem formal**, salienta-se que:

-De maneira global, forneceu base de conhecimentos sobre a qual os gestores estabeleceram sua atividade gerencial. A partir da interpretação das entrevistas, nota-se que particularmente os engenheiros atribuíram-lhe maior peso na gestão de suas áreas, cujos serviços possuem natureza técnica bastante especializada.

-Os cursos de aperfeiçoamento foram mais aproveitados pelas gerentes psicólogas, possivelmente em razão de terem atuado como profissionais na área de desenvolvimento gerencial. Para os outros sua validade no desenvolvimento de capacidades gerenciais foi tênue, embora citada por todos.

-Os cursos de graduação foram citados como fontes de aprendizagem gerencial, porém com importância discreta, comparativa aos cursos de Pós Graduação, especificamente porque estes proporcionaram a formação (ou complementação) gerencial não obtida na graduação ou asseguraram conhecimentos atualizados sobre práticas gerenciais em sua área de gerenciamento e em consonância a suas necessidades.

- Para os gerentes dos três grupos, a aprendizagem formal se mostrou um meio significativo para aprender, principalmente quando ocorreu de forma integrada a suas experiências e necessidades.

-Todos os autores relacionaram a importância de algum tipo de aprendizagem formal nos resultados de seus estudos, o que pode levar a inferir que não se pode prescindir destes esforços nos processos de formação ou de atualização gerencial para assegurar a renovação das organizações e crescimento das pessoas.

Sobre a **aprendizagem informal**:

- Foi também considerada uma via bastante significativa de aprendizagem gerencial entre gerentes engenheiros, psicólogos e administradores.

- Há vários pontos de intersecção entre os resultados das pesquisas anteriores sobre o tema com os deste estudo, como as oportunidades de aprendizagem proporcionadas por situações de desafios, de interação social (superiores e trabalhos em grupos multidisciplinares), experiências advindas de ocupações anteriores.

- O processo de aprendizagem gerencial, no caso dos sujeitos deste estudo, sofreu influência das experiências que obtiveram enquanto profissionais, isto é, antes de se tornarem gerentes. Entende-se pelo relato dos indivíduos, que tais experiências caracterizaram as diferenças entre os grupos no processo de aprendizagem das capacidades gerenciais, orientando as buscas de desenvolvimento, de acordo com o descrito nos itens anteriores.

- As experiências anteriores ao exercício da função gerencial também se revelaram importantes, tanto para os gerentes deste estudo, como para os sujeitos das pesquisas dos outros autores, embora não tenham sido destacadas por Eraut (2004) e Bitencourt (2005).

- Entre as formas de aprendizagem que, significativamente, marcaram a aprendizagem dos sujeitos pode-se apontar a interação social, também verificado nos resultados de outros autores mencionados e, notadamente, encontraram apoio na teoria da aprendizagem experiencial e conversacional de Baker, Jensen e Kolb (2005).

- A interação social, como fonte de aprendizagem, foi citada pelas gerentes psicólogas por meio de suas relações com superiores e funcionários. A aprendizagem com funcionários foi expressiva entre administradores e engenheiros.

- A aprendizagem com clientes e fornecedores foi verificada com ênfase entre engenheiros e administradores, possivelmente em razão das características das áreas que gerenciam, com implicação direta na prestação de serviços aos clientes ou dependentes de parceria com fornecedores.

- No desempenho do trabalho gerencial, as experiências do cotidiano se constituíram em fontes de aprendizagem para quase todos os gerentes. Embora as situações do cotidiano não tenham sido mencionadas por Eraut (2004), Kolb (1984) as menciona como relevantes à aprendizagem desde que acompanhadas pela reflexão.

- Todos os sujeitos aprenderam capacidades a partir da relação que estabeleceram consigo mesmo, ou seja, a partir da autogestão. Nos estudos anteriores sobre o tema foram mais usuais as citações sobre a aprendizagem advinda do *feedback* ou da reflexão.

- Os resultados demonstraram que os sujeitos com formação em Engenharia apoiaram seu desenvolvimento gerencial nos valores pessoais e profissionais, assim como foi mais expressivo o autoconhecimento para as gerentes psicólogas.

- O autodesenvolvimento manifestou-se de maneira “enfática” como meio de aprendizagem para os três grupos de sujeitos.

8.7 Percepções dos sujeitos sobre a função gerencial

A promoção ao cargo gerencial, segundo a percepção dos sujeitos, significou o reconhecimento da empresa pelo trabalho realizado e teve, sobretudo, o caráter de desafio. Como uma posição diferenciada no contexto organizacional, requereu dos novos gerentes tempo e esforço para adaptação ao novo papel, por mais seguros que estivessem.

Para cumprir atribuições é natural que tenham desenvolvido várias capacidades, o que de fato ocorreu. Conforme relatado nos itens anteriores, este desenvolvimento esteve baseado em processo de construção individual, apoiado na integração entre a aprendizagem formal e informal.

8.7.1 Mudanças percebidas

Os sujeitos foram solicitados a comentar como se percebiam atualmente como gerentes, numa visão comparativa ao início da carreira gerencial. Perceber sua própria evolução não é um exercício habitual, conforme se verificou nas hesitações transparecidas pelos sujeitos. Apresenta-se na seqüência a síntese dos relatos.

De maneira geral, os sujeitos concentraram suas observações sobre mudanças em sua forma de ser no referente à segurança adquirida para o exercício da atividade gerencial, principalmente entre os gerentes administradores. O desenvolvimento de competências na passagem do tempo conferiu-lhes melhor condição de lidar com as situações e tomar decisões. Conseqüentemente sobreveio a percepção de poder desfrutar de mais autonomia, confiança em si mesmo e realização, como pode ser visto no Quadro 26, apresentado a seguir:

Quadro 26 - Mudanças percebidas pelos sujeitos

	Administradores	Psicólogas	Engenheiros
Segurança para estabelecer objetivos, delegar, resolver problemas, enfrentar desconhecido, tomar decisões	A1 A2 A3 A4 A5	P1 P5	E3 E4 E5
Mais completo, autosuficiente, autoconfiante, realizado	A1 A2 A3 A4	P5	E2 E3
Mais relaxado, mais tranquilidade, controle da ansiedade	A1	P1 P4	E3 E4 E5

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

As principais mudanças relatadas pelos sujeitos em seu desempenho referiram-se à ampliação de sua percepção sobre a abrangência e limites da ação gerencial, para alguns diminuindo a expectativa inicial e, para outros, dimensionando-a em esfera de mais complexidade, responsabilidade e estratégia. Representaram, sobretudo, significativa evolução na condução das equipes para vários deles, como exposto no Quadro 27.

Quadro 27 - Mudanças percebidas no desempenho da atividade gerencial

	Administradores	Psicólogas	Engenheiros
Amadurecimento Consciência ampliada sobre suas limitações Amplitude da atuação Foco da atuação (menos sonho, mais realidade)	A1 A2 A3 A4 A5	P2 P3 P4 P5	E5
Evolução na forma de gerenciar as equipes: aumento da empatia, equilíbrio das necessidades dos funcionários e obtenção de resultados, desenvolver pessoas, liderar pessoas, apuramento da percepção individual, não ter poder e sim, respeito pelas pessoas	A2 A4	P1 P2 P3 P5	E1 E3 E5

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Considerando os depoimentos das entrevistas como um todo, percebeu-se que os sujeitos desejaram ocupar posição gerencial e demonstraram estar adequados às atribuições. Oito deles associaram a função a motivos bastante evidenciados: projeção, destaque, compensação financeira, poder, posição e reconhecimento. E seis deles conferiram à posição a possibilidade de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional (Quadro 28).

Quadro 28 - Significado da posição atual

Significado da posição atual	Administradores	Psicólogas	Engenheiros
Adequação à posição atual	A1 A2 A3 A4 A5	P1 P2 P3 P4 P5	E1 E2 E3 E4 E5
Compensação financeira, posição, conquista, destaque, projeção, poder fazer e reconhecimento	A2 A3	P2 P3 P4	E1 E2 E3
Possibilidade de fazer parte de uma empresa em crescimento Contribuir para os resultados	A5	P2 P5	
Possibilidade de Aprendizagem Crescimento profissional e pessoal	A3 A5	P1 P5	E2 E5
Processo de aprendizagem Construção da identidade gerencial	A3 A5	P4	
Desafio Responsabilidade no negócio da empresa	A1 A3 A4 A5		
Percepção da compatibilização dos ideais vocacionais com a carreira gerencial		P1 P3 P4 P5	
Ser preposto da empresa Posição passageira: estar a serviço da empresa		P5	E5
Ser integrante de uma equipe com papel de líder			E4

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Cinco sujeitos fizeram menção a se perceberem e/ou desejarem novos desafios, por meio de ampliações verticais ou horizontais de suas carreiras: A1, A4, P4, P5, E2.

Cabe ressaltar que todos demonstraram nas entrevistas adaptação e alinhamento às exigências e prerrogativas do cargo. Percebeu-se, contudo que, em razão da posição de cada um na hierarquia, bem como de suas preferências e características, há diferenças na ênfase da expressão de desejo pela ascensão na hierarquia, pois há os que se sentem mais confortáveis com deliberações de ordem técnica e os que se sentem mais desafiados por questões que aliam poder, pessoas e decisão.

8.7.2 Tempo para “sentir-se competente”

Questionados sobre o tempo que perceberam como necessário para “sentir-se competente”, verificou-se que a percepção dos entrevistados sobre o tempo que levaram para ultrapassar o período inicial e, provavelmente mais tenso, de aprendizagem foi variado, como demonstrado no Quadro 29.

Quadro 29 : Percepção dos sujeitos quanto ao tempo necessário para sentirem competentes

Gerentes	Sujeitos 1	Sujeitos 2	Sujeitos 3	Sujeitos 4	Sujeitos 5
Tempo (anos)					
Administradores	06	04 a 05	Em desenvolvimento	03 a 04	03
Psicólogas	02	Tempo é relativo a cada posição ocupada	03 (ainda em aprendizagem)	Sempre teve tranquilidade.	15
Engenheiros	03 (em cada nível gerencial)	05	05	05	Sempre teve segurança. Nunca esteve confortável.

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas

Entre os gerentes administradores o tempo mínimo apontado foi de três anos. Para as gerentes psicólogas apenas uma precisou o tempo: dois anos; uma delas informou sempre ter tido tranquilidade na posição e as outras, situaram-se “em aprendizagem”. O tempo apontado pelos gerentes engenheiros variou de três a cinco anos e um deles não se posicionou. No

geral, percebeu-se certa relutância dos sujeitos na resposta à questão. Transcreveu-se abaixo uma delas:

Se eu estivesse hoje ainda na área que eu me encontrava talvez não soubesse responder...mas hoje ficou claro que corresponderia ao tempo todo que eu teria estado lá. A gente até tem conhecimento de que “está como gerente”...Mas hoje eu tenho uma clareza muito forte, porque estou passando por essa mudança e a segurança com que eu estou indo e como eu estou tocando essa nova área, me deixou claro que eu não posso falar se foram três, se foram quatro, mas foram seis anos contando para trás (A1).

A atribuição de significado de transitoriedade à posição, verbalizada pela expressão de vários dos sujeitos: “estar gerente” e não “ser gerente”, pode explicar parcialmente a hesitação dos mesmos em situar no tempo a percepção de sua competência. Ser gerente implica permanência definitiva, o que não é assegurado na Empresa X e na realidade empresarial, em geral. A situação de mudanças constantes a que estão submetidos, reafirma a necessidade permanente de desenvolvimento para acompanhar o movimento da empresa, como evidenciado no depoimento de um dos sujeitos:

Mudei de gerência, mudei de nível de cargo gerencial, mudei de equipe, essas situações geram desconforto, desconforto novamente. Você já está em um ritmo, já está acostumado, já está dando resposta, as pessoas já tem conhecem, aí muda tudo e você tem que se readaptar. Então eu acho que é cíclico e é difícil dizer quanto tempo porque quando muda uma diretoria da empresa as exigências são outras... não conhecem o seu trabalho você tem que mostrar de novo...então é um novo momento, uma nova dedicação, um novo ciclo. Então eu acho que são ciclos que se renovam e quando muda algum desses fatores exige que você tenha uma maior atenção, uma maior dedicação e novamente a busca de um referencial para buscar um equilíbrio novamente, é uma coisa contínua (P2).

Fatores individuais, como a necessidade de ampliação de seu espaço pela busca de desafios, também podem explicar:

Boa parte da minha experiência foi como gerente de recursos humanos. Eu achei que foi um período que a aprendizagem foi me trazendo mais segurança e isso vai te trazendo um pouco mais de confiança, essa confiança vai te dando um pouco mais de conforto. Mas o legal é quando parece que você vai se sentir confortável você vai em busca de outro desafio, eu faço muito isso comigo, eu gosto muito disso (P5).

Para outro gerente, o desconforto sempre presente em sua atuação provém da inquietude em fazer acontecer, em congruência a seu lema interno “sair à frente”:

Nunca consegui me sentir confortável. Eu conheço alguns gerentes que sempre se sentiram confortáveis, mas são totalmente diferentes da minha personalidade, do meu jeito de ser, é totalmente diferente...porque a minha vontade foi sempre de fazer (E5).

Tomando-se os dados sobre o tempo verbalizado pelos sujeitos e apresentados no Quadro xx, pode-se verificar que dez dos sujeitos deste estudo, levaram cerca de quatro anos no exercício da função para se perceberem com segurança e domínio das competências

gerenciais. Os estudos de Cheetham e Chivers (2001) consideraram questão semelhante entre ocupantes de diversas profissões e os dados apontaram que o tempo estimado para que os profissionais se sentissem plenamente competentes foi de seis anos. Não se julga apropriado tecer comparações entre os dados porque as pesquisas citadas se referiram a competências profissionais, em geral. Porém, o tempo aqui identificado, abaixo do de Cheetham e Chivers (2001), parece pertinente se for considerado que, anteriormente à posição gerencial, os indivíduos já haviam desenvolvido uma série de competências profissionais que continuaram sendo mobilizadas no exercício do novo papel ou que serviram de base para o desenvolvimento de outras, mais específicas às atividades.

8.7.3 Necessidades de desenvolvimento de capacidades gerenciais

No Quadro 30 apresenta-se a síntese das capacidades verbalizadas pelos sujeitos que julgam necessitar desenvolver. A maior incidência de necessidades de desenvolvimento, do ponto de vista dos gerentes, referiu-se a capacidades relacionadas a conhecimento. Os sujeitos apontaram a importância de desenvolver conhecimentos relacionados ao negócio da empresa em perspectiva de futuro (quatro citações), à área de atuação da unidade que gerenciam (três citações), mestrado (três citações), ferramentas de informática ou sistemas informatizados de gerenciamento técnico (quatro citações) e inglês (uma citação).

Tais dados remetem à ponderação do valor creditado pelos sujeitos deste estudo aos conhecimentos e à aprendizagem formal, apesar da ênfase da aprendizagem informal no seu desenvolvimento, como se pôde deduzir das entrevistas e apresentado anteriormente. Tal dualidade talvez signifique que quando estes sujeitos percebem a necessidade ou a motivação para conferir avanços no seu desempenho ou em sua carreira, recorrem ao embasamento conceitual oferecido pela aprendizagem formal, como fizeram nos momentos de transição vividos e já descritos nos itens anteriores deste trabalho.

Deve ser ressaltado o interesse pela ampliação de domínio relacionado à informática, esclarecidos nas entrevistas como ferramentas fundamentais aos gerentes atualmente. Embora possam dispor de relatórios, dados ou documentos elaborados por funcionários, quatro gerentes (A2, E2, E3e E4) esclareceram que já não podem e não querem sustentar a dependência e acreditam poder gerenciar em melhor padrão de qualidade se puderem lidar

com ferramentas e sistemas de maneira independente. Acompanhando as práticas empresariais do mercado, a realidade dos gerentes deste estudo contempla vários sistemas de gestão, portanto, seu interesse em novas tecnologias é oportuno. Estas informações se coadunam aos resultados do trabalho de Collin (2004) quando se referem ao fato de que experiências em áreas diversificadas da atuação, como informática, contribuem para a composição das competências profissionais e impulsionam sua aprendizagem, incrementando posturas inovadoras para o atendimento do cliente.

Quadro 30 - Capacidades que requerem desenvolvimento, sob a ótica dos sujeitos

	Administradores	Psicólogas	Engenheiros
Capacidades comportamentais / pessoais			
Assertividade em suas posições	A1		
Auto-valorização	A1		
Definição da identidade gerencial	A3		
Ser mais preventivo e menos reativo			E1
Comunicação - adequação nas explicações			E1
Administração de pessoas	A5		
Capacidades Funcionais			
Relacionamento inter-áreas	A1		
Orientação da gestão para o cliente interno	A1		
Administração / gestão em geral		P2 P4	
Orientação para resultados (indicadores, aferição de metas)		P4	
Conhecimento / Cognitiva			
Ferramentas de informática e sistemas especializados	A2		E2 E3 E4
Mestrado: gestão e inovação	A2	P5	E1
Conhecimentos relativos à área de atuação da unidade	A1	P1 P4	
Conhecimento relativo à área de negócio da empresa e à sua visão, implantação de ações de vanguarda		P3 P5	E5 E2
Habilidade: idioma inglês			E5

Fonte: Elaborado pela aluna com base nas entrevistas

8.7.4 Auto e hetero-percepção

Com o objetivo de verificar possíveis influências da profissão na imagem gerencial dos sujeitos na organização, buscou-se identificar nas entrevistas informações sobre a auto e heteropercepção. Nas duas situações, os resultados compreenderam menções enfáticas a características pessoais que julgam marcá-los na relação com os outros e em seus posicionamentos no exercício da função.

Administradores

Dois dos gerentes (A2 e A5) com formação em administração interpretaram que sua figura enquanto gerente estava associada a sua profissão e experiência profissional (auditoria). Para os demais gerentes, de acordo com suas informações, a visão que no seu entendimento as

peçoas teriam a seu respeito, seria baseada em suas características de relacionamento: amistoso, facilidade nas relações pessoais, exigente, rigoroso, conciliador, próximo e ponderado. Na visão de cada um, a marca gerencial estava em aspectos que desenvolveram como, equilíbrio na relação “peçoas e resultados”, assumir responsabilidades, proximidade às peçoas e rigidez quando necessário, organização, flexibilidade para adequação às situações emergentes, controle emocional e justiça.

❖ **Psicólogos**

No caso das gerentes com formação em Psicologia, verificou-se que sua imagem gerencial se vinculava à profissão e experiência profissional de maneira mais evidente que na situação dos demais gerentes do estudo. Para quatro delas (P1,P3, P4 e P5), que atuaram em atividades de seleção de pessoal, não aberta a outros profissionais, como é o caso de treinamento, a identidade profissional era forte e não havia desvanecido no exercício gerencial. Sua auto-imagem gerencial se mostrou associada a posturas advindas da prática profissional, como as capacidades já mencionadas no item 8.5 e relacionadas mais diretamente à gestão de peçoas.

Nas relações interpessoais três delas perceberam que eram identificadas com a profissão, o que às vezes seria utilizado por outros para obtenção de “aconselhamento” ou como forma de arrefecer posturas assertivas.

❖ **Engenheiros**

Os engenheiros, com exceção de A3, não associaram diretamente sua profissão à auto-imagem gerencial, assim como não perceberam este fato entre as peçoas com quem conviviam. A partir dos relatos, verificou-se que no seu entendimento, as peçoas com as quais convivem o identificam por características pessoais, tais como: ousadia, confiança, inovação, autoritário, respeitado, comprometido, assertivo, presente ou distante. Da mesma forma, sua auto-imagem gerencial é definida por meio de aspectos semelhantes aos que apontaram quando questionados sobre as capacidades (comportamentais) desenvolvidas, tais como: determinação, comprometimento, facilidade em lidar com peçoas, alavancagem de resultados, envolvimento dos empregados, coragem, persistência, fazer acontecer, comedimento, consciência das conseqüências, seriedade, conhecimento, respeito com as peçoas, tranqüilo, rigidez e maleabilidade de acordo com a situação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção são apresentados o sumário e a discussão dos principais resultados da investigação descritos na seção anterior com o intuito de responder à questão de pesquisa e resgatar os objetivos propostos. Finalmente, apontam-se as limitações encontradas e relacionam-se sugestões para caminhos futuros de pesquisa.

9.1 O que os gerentes aprenderam?

Por meio desta investigação buscou-se identificar e analisar os processos de aprendizagem que permeiam o desenvolvimento das competências gerenciais de pessoas com diferentes formações profissionais, quais sejam: Administração de Empresas, Psicologia e Engenharia.

Partiu-se da noção de Ruas (2005) em que a competência individual representa uma ação efetiva e validada no ambiente de trabalho, fruto da mobilização de capacidades constituídas por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos anteriormente.

Assim, em cumprimento a um dos propósitos do estudo, identificaram-se e descreveram-se as capacidades aprendidas pelos gerentes ainda na carreira profissional como sendo as capacidades que impulsionaram sua promoção, bem como as que lhes foram requeridas depois dessa etapa, já durante o exercício da função gerencial. Para tanto, tomaram-se como base as opiniões dos próprios sujeitos acerca das capacidades que perceberam ter aprendido e que se supõe terem sido mobilizadas no desempenho de suas atribuições. Não se teve a pretensão de esgotar a complexidade e dinamismo do conjunto de competências compreendido no trabalho gerencial dos gestores, mas acredita-se que as capacidades por eles apontadas refletem a peculiaridade com que a atividade gerencial é aprendida e desempenhada.

A partir dos resultados alcançados, foi possível constatar que as capacidades aprendidas pelos sujeitos das três profissões, em sua percepção, correspondem a capacidades

compreendidas nas tipologias de autores como Cheetham e Chivers (1998), Zarifian (2003) e de Fleury e Fleury (2001b), autores estes mencionados no referencial teórico que norteou este estudo. Porém, percebeu-se que os significados a elas atribuídos pelos sujeitos possuem contornos específicos típicos da realidade de trabalho que cada um vivenciou e ainda atua. Esta compreensão é referendada por Sandberg (2000) ao explicar que a competência não é constituída por atributos, mas pelas concepções acerca do trabalho. A maneira pela qual as pessoas entenderam os eventos e os desafios vivenciados em seu trabalho, definiu os componentes mobilizados para fazer frente à diversidade e alcançar determinados resultados. Esta idéia é condizente com a concepção prévia de competência gerencial adotada e caracterizada como sendo *o conjunto de capacidades construído e desenvolvido pelo gerente e que, articulados e mobilizados de acordo com as diferentes situações, necessidades ou desafios, possibilitam o alcance das estratégias empresariais.*

Quando os sujeitos passaram da carreira profissional para a gerencial os resultados da investigação sugeriram que houve, em vários casos, mudança na forma de ver o trabalho e os desafios, como o redimensionamento da amplitude da responsabilidade pelos resultados a serem atingidos, não mais como consequência exclusiva de seu esforço, mas pela ação de outras pessoas. Acredita-se que por terem avançado na concepção do trabalho, assumindo responsabilidades, expressando habilidades de trabalho em equipe e de liderança foram reconhecidos. Portanto, valendo-se dos domínios em que se apóia a mobilização de recursos (capacidades) de Le Boterf (2003), pode-se afirmar que a formação profissional dos indivíduos (Engenharia, Psicologia e Administração de Empresas) e as capacidades profissionais que desenvolveram nas atividades profissionais inerentes a esta formação, aliadas a características pessoais resultantes da sua formação pessoal, estão relacionadas a sua promoção à função gerencial.

Os resultados obtidos na pesquisa revelaram também que os componentes das capacidades aplicadas no exercício da função gerencial dos sujeitos deste estudo estão alinhadas ao modelo de Cheetham e Chivers (1998) concebido para a compreensão de competências profissionais. Tal como no modelo, as capacidades relatadas pelos sujeitos puderam ser agrupadas em conformidade aos componentes do referido modelo: conhecimentos, funcional, comportamental, ética/valores e meta e trans-competências.

Os conhecimentos para os sujeitos deste estudo se constituíram em componentes relevantes de sua competência. Aos conhecimentos técnicos que possuíam enquanto profissionais, eles acrescentaram os conhecimentos técnicos específicos das áreas que

passaram a gerenciar (Recursos Humanos, Comercial, Empreendimentos, Operação de Sistemas de Serviços de infra-estrutura urbana). Na perspectiva dos gestores estes conhecimentos lhes asseguraram respaldo e segurança no desempenho inicial da função e em outras ocasiões de mudança de unidade, cujos objetivos não eram de domínio do gerente. A visão sistêmica que vários deles já possuíam, principalmente os graduados em Psicologia e Administração, foi ainda mais exigida na medida em que o trabalho gerencial pressupõe interação com outras unidades, seja na condição de clientes ou de parceiras na prestação de serviços. Para tanto, foi primordial que estabelecessem relação entre o desempenho de suas unidades e os resultados globais, desenvolvendo sua visão dos diferentes sistemas envolvidos no negócio, avaliando o impacto e interação das atividades da sua unidade com outras e sobre a comunidade atendida pela empresa. Para fazer convergir as ações às estratégias empresariais, adquiriram ou ampliaram seus conhecimentos sobre o negócio, o mercado e setor de serviços de infra-estrutura urbana no plano nacional e internacional, movimentados nos últimos anos por mudanças substanciais. Estes conhecimentos correspondem ao que Zarifian (2001) classificou como “competências técnicas”, “competências de serviços” e “competências sobre a organização” e estão presentes nos resultados dos estudos de Silva, Rebelo e Cunha (2003), Antonello(2004), Leite (2004) e Paloniemi (2006).

No ambiente interno, em meio a mudanças, viabilizadas por movimentos de gestão de qualidade e de redesenho de processos, os gerentes, apoiados em conhecimentos técnicos profissionais e dos serviços das unidades, entenderam ter aprendido capacidades categorizadas no modelo de Cheetham e Chevers (1998) como funcionais. Verificou-se entre elas a capacidade de orientar a gestão de suas unidades para os clientes (internos e externos) e, sobretudo, com a instalação de processos de planejamento estratégico, foram responsabilizados por atingir resultados que pudessem assegurar lucros, os sustentáculos da atividade empresarial. Metas empresariais cada vez mais audaciosas, aliadas a sinalizações do ambiente externo em relação à evolução e rumos do negócio operado pela empresa fizeram com que despertassem para a necessidade de voltarem sua aprendizagem a novas questões complexas e abrangentes do setor que nortearão os negócios nos próximos anos.

Às vezes simultaneamente e até como estratégia em alguns casos, gerentes desenvolveram a capacidade de mapear ou definir os processos para gerir sua área, de forma a ter visão do todo e realizar acompanhamento, avaliação, correção e estabelecimento de melhorias. Alguns deles perceberam que a “solidão do poder” poderia ser amenizada e os

riscos atenuados se a tomada de decisão passasse a ser um processo compartilhado e subsidiado por gerentes ou profissionais subordinados.

Clássicas funções gerenciais, como planejar e organizar o trabalho, alocação de recursos e pessoas, assegurar condições para atingir resultados no prazo esperado foram capacidades adquiridas pelos sujeitos e agrupadas sob a denominação de gestão de projetos, incorporada talvez por influência da linguagem dos engenheiros e também pelas novas formas de conceber as atividades no contexto empresarial.

Não obstante sua relevância, foi relatada com baixa expressividade (quatro gerentes), a capacidade de realizar diagnóstico da área, análise de variáveis e suas implicações para estabelecimento de estratégia de atuação adequadas ao contexto e ambiente empresarial.

As capacidades inseridas nesta categoria foram mencionadas entre os achados da investigação de Grohmann(2004), ao se referir à aprendizagem das habilidades clássicas de gerenciamento.

Entre os componentes comportamentais de competência do modelo de Cheetham e Chivers (1998) verificou-se, neste estudo, que se referem a capacidades interacionais e a características pessoais dos sujeitos. Fato marcante da passagem para a carreira gerencial foi a percepção dos gerentes quanto ao grande desafio por eles deparado e enfrentado ainda hoje até pelos mais experientes, independentemente da profissão: a gestão de pessoas. A aprendizagem de lidar positivamente com as pessoas, particularmente com os funcionários da equipe, exigiu percepção das individualidades, para atribuir atividades em conformidade ao grau de desenvolvimento e motivação de cada um de forma compatibilizada aos objetivos, assegurando equilíbrio como um deles explicou, e assim, garantir resultados. Com clientes, fornecedores e parceiros exigiu-se também o desenvolvimento da habilidade de conhecer as pessoas e seus motivos para estabelecer sinergia nas interações e não confrontações. Embora preocupação e interesse tenham sido percebidos como manifestações de franqueza nos depoimentos dos gerentes, as formas pelas quais efetivaram a capacidade interacional são variadas. Por exemplo, as capacidades profissionais das gerentes psicólogas foram mobilizadas na construção da capacidade de gerir pessoas, buscando identificar as características das pessoas e canalizar seu potencial, visando compatibilizar os interesses pessoais e as necessidades da organização. Tratou-se de aplicar com suas equipes o que sempre pregaram aos demais gerentes enquanto representantes de áreas de RH. Os resultados obtidos demonstraram que os gerentes administradores e engenheiros também possuem plena consciência da importância dessa competência e se empenham em desenvolvê-la

continuamente, como ainda é o caso das psicólogas. Alguns se guiaram pela própria experiência em lidar com diferentes tipos de pessoas. Outros, estabeleceram vínculos de confiança e credibilidade; há os que enfatizam mecanismos de reconhecimento e outros que preferem a proximidade, em atitude de demonstração de estar junto à equipe e não em posição superior.

As características pessoais relatadas pelos gerentes são pertinentes à posição e não se configuraram como conjunto de atributos ideais e válidos para qualquer situação, mas foram mencionadas com a conotação de se comporem a outras capacidades na ação. As capacidades comportamentais identificadas no presente estudo guardam correspondência com o apresentado por Zarifian (2003) para “competências relacionais” e que Fleury e Fleury (2001b) denominaram de “competências sociais”.

Vale salientar neste ponto dois eixos sempre presentes nos relatos dos gerentes: a gestão de pessoas e a aplicação de conhecimentos, o que faz depreender que sua atuação gerencial incluía a busca do balanceamento dos aspectos técnicos e comportamentais. Tal balizamento entre o saber e saber ser para fazer acontecer foi manifestado como fruto dos valores pessoais.

Assim, os resultados deste estudo demonstraram também que a expressão de capacidades dos sujeitos veio sendo guiada por valores pessoais ou organizacionais e pela ética. Para Zarifian (2001), são eles que conferem o sentido da condução do trabalho pelas pessoas. Considerada neste estudo como componente singular do modelo de Cheetham e Chivers (1998), a capacidade de julgamento e ação com base em valores pessoais, profissionais e organizacionais fluíram nos relatos dos sujeitos com ênfases variadas. No entanto, sempre retrataram que a atividade gerencial, para responder apropriadamente aos dilemas e conflitos característicos dos tempos atuais, não prescinde de forte suporte de princípios desenvolvidos na família ou no decorrer da vida e da ponderação dos aspectos éticos de respeito, transparência e justiça no relacionamento com os *stakeholders*. Além disso, foi observado nos depoimentos que os gerentes compactuam com os valores da Empresa X, ponto importante na competência dos indivíduos, de acordo com Zarifian (2001): não se pode pressupor comprometimento e responsabilidade, se as pessoas não assumirem como seus os valores da organização. Tal engajamento no caso dos gerentes desta pesquisa possivelmente foi favorecido pela natureza dos serviços prestados, de forte vinculação com os princípios da responsabilidade sócio-ambiental.

A expressão dos valores , assim como o desenvolvimento de outras capacidades foram mediadas pela reflexão, considerada por Cheetham e Chivers (1998) como super-meta-competência, dada sua importância na aprendizagem de outras competências, notoriamente das capacidades interacionais (funcionários, superiores, fornecedores e clientes) e na orientação da gestão para obtenção de resultados. Não foi evidenciada por todos os sujeitos, mas revelou-se nas entrelinhas dos depoimentos para explicitar o que ocorria em situações anteriores às ações e após as ações, embora de maneira não sistematizada. A capacidade de reflexão frequentemente é examinada nos estudos como possível fonte de aprendizagem gerencial, mas os resultados indicam tratar-se de componente menos expressivo do que outros. É o caso dos resultados encontrados em Antonello (2004) e Leite, Godoy e Antonello(2006) em que os gerentes priorizaram a ação em detrimento da reflexão. A pesquisa de Cheetham e Chivers (2000), no entanto, destaca e confirma a importância da reflexão na prática profissional, principalmente entre profissionais com maior maturidade, mas não sobrepondo a importância das teorias e conhecimentos.

Enquanto resultados relativos à meta-competência, componente presente no modelo de Cheetham e Chivers (1998), pode-se inferir que todos os gerentes desenvolveram a capacidade de “aprender a aprender”, em claro sinal da consciência dos mesmos quanto a importância do autodesenvolvimento e da responsabilidade que possuem em relação à própria carreira. Esta capacidade foi notada com mais veemência nas iniciativas relativas à atualização profissional e busca de conhecimentos para subsidiar a atuação gerencial por meio de aprendizagem formal (cursos). A capacidade de tomar iniciativa pelo próprio desenvolvimento, também está foi mencionada nas pesquisas de Bitencourt (2005) e de Gerber (1998).

Entre as meta-competências, figurou com pouca expressividade o autoconhecimento. Contudo, nos casos em que foi percebida nos depoimentos, possibilitou aos gerentes que a desenvolveram ter apreciação mais apurada de seus pontos fortes e fracos e principalmente dos seus limites, orientando com maior propriedade o autodesenvolvimento. A criatividade, a comunicação e a análise e síntese figuraram entre as capacidades desenvolvidas por alguns gerentes, com sentido equivalente ao das trans-competências do modelo de Cheetham e Chivers (1998) ou da tipologia de Winterton, Delamare-Le Deist e Stringfellow (2005) como competências fundamentais, ou seja, como facilitadoras da expressão de outras capacidades.

Percebeu-se neste estudo a importância concedida, principalmente por gerentes engenheiros, à habilidade na utilização da tecnologia da informação. Esta habilidade foi

classificada por Winterton, Delamare-Le Deist e Stringfellow (2005) entre as “competências fundamentais”, no sentido de serem aplicáveis generalizadamente nas diversas situações e atividades organizacionais. Ruas (2005), por outro ângulo, considera que ferramentas de informática e sistemas especializados constituem-se em recursos que se aliam às capacidades gerenciais na ação. Na pesquisa foi reconhecida como necessária em diversas ações gerenciais, conferindo-lhes agilidade, consistência e eficácia.

O contexto e ambiente empresarial não foram explorados no escopo da presente pesquisa. Porém, informações sobre estes componentes da competência apontados por Cheetham e Chivers (1998) entremearam as falas dos sujeitos; e em consequência da vivência profissional da autora do estudo na mesma empresa, não se pode deixá-los ausentes na interpretação dos resultados, dada sua relevância na aprendizagem das competências dos sujeitos.

Como bem explorou Ruas (2005), o ambiente empresarial vem sendo marcado por instabilidade da atividade econômica e pelos reflexos cruéis da concorrência. Há predominância de serviços cujas características não são de padronização e previsibilidade, as relações de trabalho já não se colocam de forma permanente, e sim, em vínculos terceirizados, os sindicatos reviram suas posições cindidas entre trabalhadores e empresas e visualizaram o trabalho com base nas metas, responsabilidade e multifuncionalidade. Este é o cenário geral no qual transcorreu a carreira dos sujeitos desta pesquisa, e que emoldurou o processo de mudanças significativas na gestão da empresa em que atuam nos últimos doze anos, alterando seu foco para obtenção de resultados, promovendo a descentralização de atividades, redesenhando processos, criando novas áreas e estimulando a aprendizagem. Todos os sujeitos já atuavam na empresa desde o princípio da instalação do processo de mudança organizacional e foram envolvidos na implementação das estratégias, direta ou indiretamente. Suas capacidades gerenciais foram desenvolvidas sob esta influência e construídas durante a evolução da empresa com as oportunidades de aprendizagem que surgiram. Algumas foram planejadas, como a participação em cursos institucionais voltados ao desenvolvimento de competências gerenciais definidas no novo plano de gestão de pessoas, outras não. Alguns aproveitaram oportunidades de trabalho multidisciplinares e de liderança informal de equipes que facilita fortemente a aquisição de conhecimentos, a visão sistêmica e a visão estratégica.

O modelo de Cheetham e Chivers (1998), ao considerar o ambiente e contexto empresarial, destaca como importante elemento da competência individual/gerencial a necessidade de adaptação a mudanças que ocorrem no trabalho. O ambiente atual de

incertezas e de enfrentamento constante do novo exigiu dos gerentes mais do que o domínio das habilidades clássicas de gerência típicas dos tempos de baixa incerteza. Exigiu o que Zarifian (2001), Le Boterf (2003), Fleury e Fleury (2001b) pontuaram quanto ao fato de que a competência não se resume apenas aos conhecimentos, tampouco se atém unicamente a habilidades ou mesmo a um conjunto de características pessoais. Competência, como compreendido neste estudo, refere-se ao que Ruas(2001) sintetizou como “saber, saber-fazer e saber-ser”. Ramos (2001) considera necessário que o exercício profissional /gerencial competente se coloque no plano reflexivo a fim de que a complexidade das situações sejam de fato analisadas e compreendidas, requerendo desenvolvimento das instâncias cognitivas e sócio-afetivas da competência para adequação do desempenho.

Corroborando a concepção de Cheetham e Chivers (1998), a leitura resultante de informações obtidas entre os gestores possibilita compreender que o desenvolvimento de certas capacidades exerceu influência sobre o desenvolvimento de outras. Entendeu-se com base nas situações relatadas pelos sujeitos que a mobilização de capacidades envolve um processo dinâmico de mútua alimentação: a aplicação de conhecimentos gerenciais não se efetivaria sem o domínio das habilidades compreendidas entre as capacidades funcionais e estas, por sua vez, requereram conhecimentos atualizados permanentemente. Semelhantemente, o fortalecimento de capacidades de interação com equipes e outros *stakeholders* contribuíram para o desenvolvimento de capacidades funcionais. Características pessoais e meta-competências determinaram a forma de buscar conhecimentos e desenvolver capacidades funcionais em um todo interligado. Buscou-se resumir esta interpretação na Figura 18, apresentada à frente.

Considerando as opções metodológicas que caracterizam este estudo como baseado nas percepções dos sujeitos, não é possível confirmar se a composição e mobilização das capacidades desenvolvidas na ação de fato produziram resultados. Infere-se que sim, pois grande parte dos gerentes ocupa posição gerencial há mais de cinco anos, sinal de que a organização vem reconhecendo sua atuação.

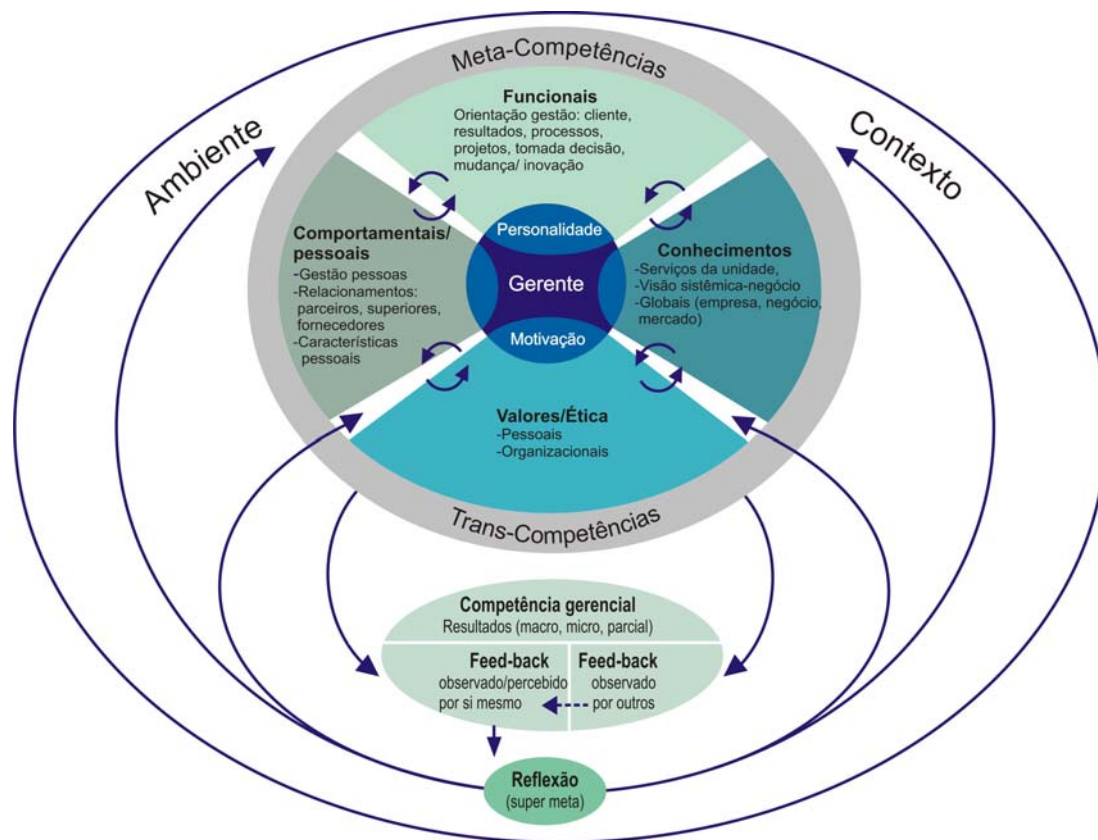


Figura 18 - Capacidades gerenciais desenvolvidas pelos sujeitos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cheetham e Chivers (1998, p.275)

Em uma perspectiva comparativa, a partir da interpretação feita dos depoimentos dos gerentes, pode-se considerar que há aspectos de semelhança nas capacidades aprendidas pelos sujeitos dos três grupos profissionais:

- A valorização do domínio de conhecimento técnico da unidade gerenciada;
- A ampliação da visão do negócio anteriormente possuída, passando à visão estratégica;
- A assimilação da orientação da gestão ao cliente interno e externo;
- A valorização da capacidade de gestão de pessoas na ação gerencial;
- Valores e ética pessoais e organizacionais incorporam-se à gestão de todos, exercendo papel de orientação das condutas nas relações entre gerentes e *stakeholders*;
- A reflexão, embora não sistemática, atua como facilitadora do exercício e desenvolvimento de outras capacidades de gerentes dos três grupos e não apenas daqueles cuja formação poderia ter facilitado, como é o caso da Psicologia;
- Disposição para iniciativas de identificação de necessidades de aprendizagem e responsabilidade pelo autodesenvolvimento

Depreenderam-se também peculiaridades nas capacidades aprendidas pelos gestores participantes desta investigação, em função da formação profissional:

- Gerentes engenheiros desenvolveram a visão sistêmica. Os administradores e psicólogos mencionaram o desenvolvimento da capacidade ainda na etapa profissional;
- A ênfase da ação gerencial exercida pelos sujeitos administradores está na gestão de processos;
- A gestão dos sujeitos engenheiros é fundamentada na capacidade técnica;
- O destaque dado pelas gerentes com formação em Psicologia à gestão de resultados;
- A naturalidade das gerentes psicólogas em efetivar a gestão de pessoas por meio de capacidades profissionais adquiridas durante sua atuação nas atividades de treinamento, identificação de potencial ou trabalhos comportamentais de construção de identidade de áreas e consolidação de equipes de trabalho;
- O autoconhecimento manifestado apenas entre gerentes com formação em Psicologia;
- A habilidade de comunicação não foi mencionada pelos gerentes com formação em Engenharia.

Neste ponto retoma-se a noção de competência defendida por Ruas (2003) pela qual “expressa-se uma composição dinâmica de conhecimentos , habilidades e atitudes, cuja definição vai depender das características da situação na qual a competência é colocada em ação”. O peso atribuído aos componentes é função de cada circunstância determinada. (RUAS, 2003b).

9.2 Como os gerentes aprenderam?

O foco deste trabalho não se ateve apenas à identificação do conteúdo da aprendizagem dos sujeitos. Guiando-se então, pela questão de pesquisa acerca de como pessoas de diferentes profissões aprendem, foram identificados e descritos os processos de aprendizagem de suas capacidades gerenciais, de forma a efetuar a comparação e análise entre os resultados de cada grupo profissional.

a) A passagem para a carreira gerencial

A passagem da carreira profissional para a gerencial foi um importante marco, uma experiência singular no caso dos quinze sujeitos deste estudo. Representou o enfrentamento de mudanças, de desafios e de busca de alternativas de ação para novas situações. Assim colocado, pode-se referir à aprendizagem como o processo que permitiu aos novos gerentes mover-se das formas usuais de agir, lidar com as exigências e expectativas envoltas na nova posição até encontrar nova estrutura de suporte às ações ou identidade. Representou a necessidade de mobilizar as capacidades profissionais já adquiridas em nova combinação, desenvolvendo outras competências, num ciclo contínuo. Entende-se que na transição as lentes pelas quais gerentes interpretavam o “mundo”, seus modelos mentais (Kim, 1993; Argyris,1999), foram fortemente baseadas nas referências da sua formação e prática profissional. A principal característica da passagem é que as capacidades desenvolvidas a partir de então foram baseadas em um processo de construção individual, iniciado pela visão que os indivíduos possuíam sobre a organização, a unidade e o trabalho, em contraposição às suas possibilidades, motivações, aspirações e suas visões acerca da função gerencial, sobre si mesmo e sobre a vida. “A aprendizagem é multidimensional e pode influenciar as perspectivas de significado de várias maneiras e em diferentes níveis” (CRANTON, 1994, p.48).

b) O processo de aprendizagem das capacidades gerenciais

A pesquisa demonstrou que a aprendizagem das competências gerenciais dos sujeitos foi um processo dinâmico, caracterizando-se por um dos princípios fundamentais da aprendizagem de adultos, enquanto processo contínuo e permanente e baseado nas sucessivas experiências (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999; BROOKFIELD;1995;MEZIRROW,1997).

Tradicionalmente a aprendizagem no universo empresarial se apóia na aprendizagem formal, a partir da realização de cursos. Esta é uma tradição baseada no behaviorismo: transfere-se conhecimento de uma fonte para o aprendiz (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991).

Não se pode questionar a validade da promoção de cursos, cuja importância é significativa na atualização e contato com conhecimentos e práticas a serem incorporados na empresa, como foi apontado pelos gerentes, mas isoladamente não lhes asseguraram aprendizagem efetiva (RUAS, 2003). Ponderação semelhante foi apontada por Cheetham e Chivers (2001), ao esclarecerem que programas formais podem prover a base de conhecimentos teóricos e especializados na área de atuação profissional, principalmente

quando estabelecem vínculos com a prática, conforme foi evidenciado neste estudo em relação aos cursos de Pós-Graduação e a alguns de aperfeiçoamento.

Assim, a aprendizagem das capacidades dos gerentes deste estudo, de forma geral, ocorreu pela aprendizagem formal e informal (Straka, 2004), mas de forma acentuada com base em experiências (Marsick; Watkins, 1997) que ameaharam no decorrer da sua carreira profissional e no exercício da função gerencial, propriamente dita.

Foi possível constatar também que entre os gestores participantes da pesquisa, em diversas ocasiões, o desenvolvimento da capacidade gerencial se efetivou pela articulação da aprendizagem formal e informal (Antonello, 2004), tendo a experiência como ponte entre as duas (PALONIEMI, 2006). Isoladamente, a experiência no trabalho não se mostrava suficiente e por outro lado, a aprendizagem formal adquiria novo sentido quando os gerentes já possuíam experiência prática.

A importância da aprendizagem informal (e de sua integração à formal) e a influência da experiência na aprendizagem foram verificadas também por Eraut (2000), Cheetham e Chivers (2001), Antonello (2004), Leite (2004), Collin (2004) e Paloniemi (2006).

Alguns princípios da teoria da aprendizagem pela experiência, fundamentada notoriamente por Kolb (1984), fizeram-se presentes entre os resultados deste estudo. Um deles refere-se à experiência, entendida como a maneira pela qual as pessoas conferem significado a situações vivenciadas na vida e no local de trabalho (Paloniemi, 2006) e que se constitui em uma das bases da educação de adultos (Brookfield, 1995) enquanto ponto de partida da sua aprendizagem. Outro dos princípios da aprendizagem da Kolb (1984) diz respeito a que a aprendizagem envolve transações entre a pessoa e o ambiente, ou seja, ocorre na interação social, mas é um processo individual, baseado na contínua reorganização e reconstrução da experiência (ELKJAER, 2001) e por isso compreendeu-se as diversidades encontradas no processo de aprendizagem dos gerentes.

A análise dos resultados identificou que a aprendizagem de capacidades gerenciais com base no exercício de atividades profissionais em sua área de formação foi uma das formas predominantes entre todos os gerentes. O processo analítico permitiu entender que as capacidades que foram desenvolvendo no exercício de atividades profissionais expressavam uma visão do trabalho condizente aos requisitos da função gerencial e portanto, facilitaram sua indicação à promoção. Mudanças ocorreram na concepção do trabalho: como representantes da empresa, passaram a ser responsáveis pela obtenção de resultados das unidades e atendimento aos clientes, não mais pelo próprio esforço, mas a partir da

mobilização de capacidades da equipe e de outros profissionais envolvidos (SANDBERG, 2000).

As experiências dos engenheiros, por exemplo, foram importantes para lhes assegurar condições de estar à frente de unidades responsáveis por objetivos, serviços e procedimentos eminentemente técnicos e de execução alicerçados em capacidades providas pela formação e exercício profissional. Utilizadas direta ou indiretamente, os sujeitos engenheiros referiram-se à importância que atribuem às capacidades técnicas para o embasamento de suas decisões. A visão manifesta das gerentes psicólogas indicou que capacidades aprendidas na formação ou no exercício profissional como psicólogas facilitou a aprendizagem de capacidades gerenciais primordialmente relacionadas à gestão de pessoas e de relacionamento interpessoal, em geral e à visão sistêmica. No caso dos administradores, a formação possibilitou-lhes desenvolver capacidades relacionadas à visão dos vários segmentos da atividade empresarial, o que de maneira geral, subsidiou o desempenho gerencial. As experiências vivenciadas pelos três grupos foram marcadas por desafios, por assumir riscos, pelo aumento crescente da complexidade do trabalho, participações em grupos de trabalhos multidisciplinares, implementação de planos de mudança organizacional e o exercício de supervisão de equipes.

A aprendizagem de capacidades gerenciais foi igualmente marcada por experiências vivenciadas no próprio exercício gerencial. Uma das mais expressivas referiu-se à interação dos gerentes com outras pessoas. Foi evidenciado que os gerentes dos três grupos aprenderam na interação com os subordinados capacidades relacionadas à gestão de pessoas, relacionadas à “sutileza” do significado de lidar com as diferenças entre as pessoas para obter os resultados da unidade. Com a equipe aprenderam também conhecimentos práticos referentes ao trabalho e conhecimento sobre si mesmos, por meio de feedbacks recebidos e pelo refinamento de sua percepção em relação aos limites para melhor conduzir o atendimento das expectativas.

Os sujeitos aprenderam também com seus gerentes, atuais e anteriores. A aprendizagem incluiu conhecimentos técnicos, assumir riscos e atuação como fontes de feedback e de referência (positiva ou negativa). Este tipo de interação foi relatado por todas as gerentes psicólogas, talvez pelo fato de que a observação de modelos ou referências, positivos ou negativos, tenha sido facilitado por sua atuação profissional nas áreas de seleção de pessoal que lhes refinou a capacidade de identificar características pessoais e nas áreas de desenvolvimento gerencial, onde tiveram intenso contato com os conhecimentos teóricos e práticos da função gerencial. A validade deste tipo de aprendizagem foi apresentada por Kolb (1984) e Bandura(1986). A influência da interação com superiores no processo de

aprendizagem foi conferida em pesquisas realizadas por Cheetham e Chivers (2001) apontando a ocorrência de aprendizagem informal com base na atuação de modelos reconhecidos / admirados ou negativos. Especificamente na aprendizagem gerencial, foi referida por Gottwald (2001) e por Silva, Rebelo e Cunha (2003) como fonte de observação relevante para aprendizagem da prática de gestão.

Na interação com pares obteve-se outra concentração expressiva de resultados quanto a forma de aprendizagem, embora sem predominância de um ou outro grupo profissional. Ocorreu em função da execução de atividades em grupos multifuncionais ou inter-áreas, assim como emergiu do cotidiano, pela interface de trabalho entre áreas técnicas e operacionais ou administrativas. A importância dos relacionamentos com pares foi reconhecida por Kotter (2000) como fonte de conhecimentos da atuação de segmentos diversos da organização, formas diferentes de resolver problemas e obter feedback sobre sua atuação, de maneira semelhante à verificada entre os gestores. Os relacionamentos laterais são citados como fonte de aprendizagem por Cheetham e Chivers (2001), Eraut (2004) e Antonello(2004).

A aprendizagem dos sujeitos da presente pesquisa ocorreu ainda com base na interação com clientes e fornecedores, de forma mais acentuada entre gerentes engenheiros e administradores, tendo em vista a natureza das atividades prestadas por suas unidades. Tais resultados também foram encontrados nos estudos de Cheetham e Chivers (2001) e de Eraut (2000), segundo os quais a partir desta interação podem ser estabelecidas soluções mais adequadas aos problemas e necessidades e desenvolvidas habilidades comportamentais como negociação, empatia e comunicação.

O papel das interações com profissionais de outras unidades da empresa (redes internas) ou de outras organizações (network e benchmarking) foi a forma de aprendizagem pela interação menos enfatizada pelos gerentes em geral. Na literatura examinada Collin (2004) referiu-se à relevância das redes externas e internas para os sujeitos de seu estudo, assim como para Silva, Moraes e Martins (2003) tais redes foram consideradas facilitadoras do acesso a informações importantes para a gestão.

O desempenho de trabalho gerencial em si mesmo, ofereceu aos gerentes desta pesquisa numerosas experiências de aprendizagem. As que emergiram do cotidiano, relacionadas à execução das atividades rotineiras foi a mais expressiva para todos os gerentes. Referiram-se a situações intuitivas de aprendizagem em que a aprendizagem ocorreu com base em acertos e erros ou pela instalação de ciclos de melhoria contínua, subentendendo

certa reflexão, sinal de correspondência, nestas situações, a experiências concretas de Kolb (1984), a partir das quais ocorre a transformação do conhecimento possuído. A aprendizagem baseada nas experiências do cotidiano também aparece nas pesquisas de Cheetham e Chivers (2001) e Gottwald (2001) como formas de desenvolver um repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes pela soma das experiências.

Atividades de complexidade superior às normais, a resolução de problemas complexos, como apontados por Cheetham e Chivers (2001), ou desafios e vivências que promovem o raciocínio sistêmico (Antonello, 2004), a compreensão ampliada da realidade, referida por Bitencourt (2005), e com suporte da organização, impulsionam a motivação e mudança (Eraut, 2004) e se constituem em fatores importantes para o desenvolvimento de competências gerenciais. Esta forma de aprendizagem foi evidenciada entre os resultados deste estudo, também de forma marcante para todos os gerentes. Além da ampliação e articulação de conhecimentos e habilidades, exigiu esforço para superação da capacidade de fazer acontecer e desenvolveu autoconfiança, segurança e coragem para enfrentar riscos.

De forma semelhante, os projetos inovadores dos quais participaram dez dos gerentes deste estudo foram determinantes de uma “forma particular de ampliar a experiência”, conforme apontou Antonello (2004, p.5), com base em sua pesquisa com gerentes.

As experiências obtidas a partir da implementação e acompanhamento de metas decorrentes do processo de planejamento empresarial foram assinaladas pelas gerentes psicólogas e, em menor escala, pelos engenheiros, como meio de desenvolver capacidades antes não exigidas tão intensamente na empresa como nos últimos anos. Desenvolveram a ampliação da visão global da empresa, do negócio e da contribuição de sua área para os resultados, além de capacidade para envolver a equipe e atuar em parceria com gerentes de outras unidades.

Os gerentes deste estudo aprenderam nas relações com os outros e na relação com o trabalho gerencial. Nos resultados obtidos a partir das entrevistas, verificou-se que a aprendizagem também ocorreu em outra dimensão, a pessoal. Este tipo de aprendizagem informal ocorreu como decorrência do autoconhecimento, feedback, reflexão e valores, fatores estes estreitamente relacionados. Foram verificadas por gerentes dos três grupos profissionais, mas com ênfase entre as psicólogas.

O relato dos participantes evidenciou que a aprendizagem não compreendeu apenas aquisição de conhecimentos técnicos, ou sobre relacionamentos ou sobre o ambiente interno e

externo. Envolveu também a “aprendizagem sobre si mesmos”, como a denominou Antonello (2004). O autoconhecimento no caso dos gerentes deste estudo se mostrou fundamental no processo de reflexão sobre sua atuação, estabelecendo pontos fortes, pontos vulneráveis e oportunidades de conhecimento e foi reportada com frequência entre as gerentes psicólogas e não mencionada em nenhum dos gerentes engenheiros. Por ele lhes foi possível estabelecer o autodesenvolvimento, um caminho de aprendizagem independente e auto-direcionado, seja ela formal, ou informal. Estes resultados encontram ressonância nos de Antonello (2004) que se reportaram à importância deste tipo de aprendizagem para a percepção dos potenciais e dos limites pessoais.

Moscovici (1980) ressaltou a contribuição da prática do *feedback* interpessoal na modificação, reforço ou aprimoramento de gerentes. Foi exatamente esta a contribuição percebida pelos sujeitos dos três grupos de maneira relativamente homogênea. Percebeu-se que foram experiências provocadas por atividades de desenvolvimento de habilidades comportamentais e por situações cotidianas, quando já não existiam tantas defesas para ouvir críticas. Foi apontado como um fator interveniente na aprendizagem por Eraut (2000) e por Cheetham e Chivers (2001).

Um dos mais expressivos resultados deste estudo refere-se à aprendizagem dos gerentes obtida por meio de sua reflexão. Permeou o desenvolvimento das capacidades da maioria dos sujeitos, possivelmente relacionado ao período de experiência considerável já acumulado por eles. E a despeito do estereótipo acerca do pragmatismo dos engenheiros, foi percebida nos relatos de todos eles. Não demonstrou ser praticado sistematizadamente, e sim, ocorrer após as experiências com maior frequência. Como assinalado anteriormente, os efeitos da reflexão no desenvolvimento gerencial encontrados em Cheetham e Chivers (2001) e em Antonello (2004) não foram expressivos e sim, identificados como métodos discretos de aprendizagem.

Evidenciando outro dos princípios da aprendizagem de adultos, os gerentes deste estudo tiveram iniciativas de conduzir seu processo de desenvolvimento em conformidade a sua visão de necessidades e desafios, aplicando a capacidade de “aprender a aprender”. A maioria deles realizou cursos de Pós-Graduação nos últimos anos por terem tido a consciência da necessidade de complementar sua formação na área de gestão ou com o intuito de obter atualização e especialização em temas relacionados ao negócio ou às atividades de sua unidade, demonstrando também o autodirecionamento em seu desenvolvimento. Entre os fatores elencados como impulsionadores da aprendizagem pela relação do gerente consigo

mesmo, o autodirecionamento foi o de mais destaque, estando presente no relato de todos os pesquisados. Na pesquisa de Grohmann (2004) os gerentes demonstraram postura ativa em sua aprendizagem no curso de especialização, mas não o autodirecionamento, faltando-lhes a orientação interna do saber o que deve aprender.

Finalmente, destaca-se que os gerentes encontraram importantes fontes de aprendizagem nos valores adquiridos na família, no trabalho e na vida em geral. Depreende-se pelos relatos que suas concepções de gerenciamento em relação a pessoas e a ação gerencial, em si mesma, foram por eles influenciada, e mais uma vez, observada entre todos os gerentes com formação em engenharia, concretizando a famosa frase de Chaplin, no filme Tempos Modernos : “Não sois máquinas...homens é o que sois”.

Apresenta-se na Figura 19 a síntese das formas de aprendizagem identificadas neste estudo.

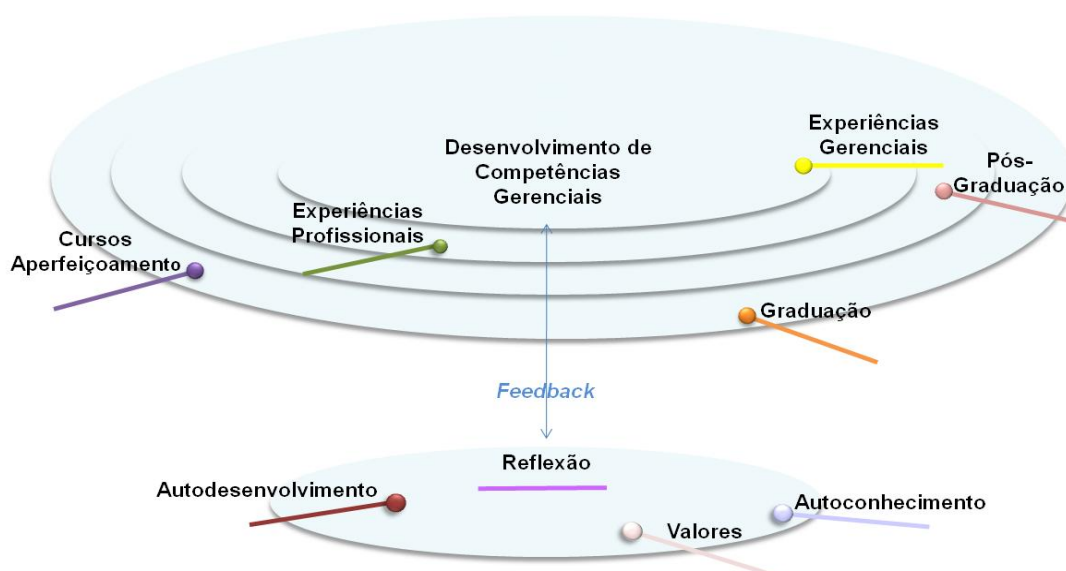


Figura 19 - Síntese das formas de aprendizagem
Fonte: Elaborado pela autora

De maneira geral, pode-se afirmar que o desenvolvimento das capacidades gerenciais dos participantes deste estudo verificou-se pela aprendizagem formal e informal. A aprendizagem formal se mostrou relevante para os sujeitos das três profissões, particularmente quando pôde ser estabelecida sua vinculação com as experiências gerenciais.

Principalmente, a síntese dos resultados permite destacar a relevância da interação social no processo de aprendizagem dos gerentes envolvidos e, a partir daí, tecer algumas

considerações que retomam a perspectiva psicológica construtivista apresentada no referencial teórico.

Sob a perspectiva construtivista, pode-se entender que o conhecimento é construído individual e continuamente. A aprendizagem ocorre como forma de uma pessoa lidar com a instabilidade estabelecida sempre que se depara com novas situações ou desafios e não encontrar referências com seus modelos pessoais de mundo. Para obter o reequilíbrio, de acordo com a teoria de Piaget (1981), aprendizes reelaboram os conhecimentos ou as experiências anteriormente adquiridos e os transformam, sucessivamente a cada situação, de forma cada vez mais elaborada (KOLB, 1984). As experiências entendidas como significativas para cada indivíduo de acordo com as diferentes situações vividas (Collin, 2004) são compartilhadas e validadas no meio social (KOLB, 1984). Dessa forma, a experiência ocorre em razão da interação do indivíduo com seu ambiente (KOLB, 1984).

Os resultados da presente pesquisa, em relação ao papel da interação social na aprendizagem, adquirem significado mais expressivo quando examinados à luz da teoria da aprendizagem experiencial e conversacional apresentadas por Baker, Jensen e Kolb (2005). Segundo estes autores a aprendizagem conversacional deve ser entendida como o “processo pelo qual aprendizes constroem significados e transformam suas experiências coletivas em conhecimentos por meio das conversações” (BAKER; JENSEN ; KOLB, 2005, p. 412, tradução da autora). Envolve adquirir experiências e pontos de vista do outro com quem interage, expressar suas próprias conclusões sobre o aprendido e com base nela, agir. O processo de interpretação e compreensão da experiência humana é um ato solitário, mas ocorre na relação com os outros por meio da conversação. Diferente de discussão, debate ou diálogo que pressupõem forças opostas ou conflitos, conversação implica compartilhamento de idéias, consideração franca e real do peso das opiniões do outro para incrementar conjuntamente a compreensão de uma experiência. Assim, na aprendizagem conversacional as diferenças são fontes de novas compreensões e princípios, ultrapassando pré-concepções pessoais. Por esta noção o desequilíbrio e reequilíbrio acima referidos, são representados pelo processo dialético que ocorre no que se chama de espaço da aprendizagem conversacional.

A compreensão da aprendizagem interacional é ampliada quando se retomam os tipos principais de atividades no trabalho que proporcionam aprendizagem apontados por Eraut (2004) e que assemelham aos encontrados neste estudo: (a) a participação em trabalhos em grupos; (b) a aprendizagem com outras pessoas, seja pela observação, seja por atividades realizadas em parceria; (c) o trabalho com o cliente, que compreende o conhecimento sobre

ele, dos seus problemas e a criação de soluções conjuntas; (d) assumir desafios, que proporcionam motivação e confiança.

Entende-se também que a reflexão exerce papel significativo no processo de aprendizagem das capacidades gerenciais dos sujeitos.

A experiência que resulta em aprendizagem dos indivíduos adquire sentido ao se refletir sobre elas:

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta, esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa-isto é, reflexiva por natureza” (DEWEY, 1979, p.159).

A reflexão permite que a ação não seja um caso fortuito, mera obra do acaso, mas consequência da análise e avaliação da experiência anterior, que viabiliza a percepção de erros cometidos ou dos diferentes aspectos das situações e que influenciarão composições futuras em novas vivências (SCHÖN, 1983).

Para Kolb (1984) a observação reflexiva corresponde a entender o significado de idéias e situações pela observação e examinar as experiências vivenciadas em novas perspectivas.

Apesar da ênfase na aprendizagem organizacional, apropriam-se as idéias sobre colaboração reflexiva que supera a ação reflexiva individual, discutidas por Souza-Silva e Davel (2007), segundo as quais é ampliada a reflexividade ocorrida em situações de aprendizagem marcados pela interação social e intercâmbio de experiências. Transposto aos resultados deste estudo, pode-se considerar que as experiências de aprendizagem obtidas pelos sujeitos nas interações sociais, contribuíram para intensificar sua reflexão que entendida como meta-competência, tem condição de potencializar a aprendizagem de outras capacidades.

Resgatando os objetivos propostos neste estudo, conclui-se que não foram identificadas diferenças significativas nas capacidades desenvolvidas pelos gerentes administradores, psicólogos e engenheiros. Porém encontraram-se, entre eles, peculiaridades entre os três grupos na ênfase que a elas concederam no gerenciamento. O desenvolvimento de determinadas capacidades gerenciais com que moldaram sua gestão, mostrou-se influenciado pelas experiências obtidas na carreira profissional, e estas sim, guardaram similaridade entre os grupos. A formação proporcionada pela graduação forneceu o “pano de

fundo” em cujas malhas foram tecidas as capacidades dos indivíduos. Em outras palavras, a formação é a base e as experiências profissionais correspondem a colunas que sustentam o desenvolvimento das capacidades gerenciais. Portanto, pode-se arriscar a afirmação de existência de relação indireta entre a aprendizagem das capacidades gerenciais e a formação profissional, enquanto um processo contínuo de transformação das experiências. Esta interpretação ganha mais sentido se forem tomados os dados do estudo de Kolb (1997), que considera a formação na graduação importante fator no desenvolvimento do estilo de aprendizagem dos indivíduos.

Encerram-se as considerações com um excerto da entrevista de uma gerente por entendê-lo compreender a síntese das premissas teóricas que alicerçaram a perspectiva construtivista, a integração da aprendizagem formal e informal, a experiência e o papel da reflexão e o entendimento de competência, além da dimensão do papel gerencial em relação às equipes nas organizações:

Há uma frase que eu aprendi em um treinamento no passado e sempre que eu posso, compartilho com outros profissionais que exercem a função de liderança. É muito legal quando você consegue ver isso na prática, você ouve uma frase, ela faz muito sentido para você e você percebe na prática que isso existe. Uma vez eu escutei: ‘líder era aquele que, a partir da semente, conseguia enxergar a árvore’. Isso é muito interessante: quando eu lembro, ao receber a minha primeira equipe, eu procurava olhar em cada um deles e verificar que árvores eles seriam, como é que eu iria regar aquelas sementes que passavam para a minha responsabilidade para que pudessem se tornar boas árvores? (P5)

c - Limitações e contribuições da pesquisa

Cumpram-se observar que este estudo apresenta algumas limitações:

- O fato dos entrevistados pertencerem a mesma organização da pesquisadora, por um lado visto por alguns pesquisadores como uma limitação, revelou-se neste estudo um aspecto positivo, porque possibilitou à pesquisadora uma interpretação mais acurada dos resultados.

-Da mesma forma, o fato de a autora da pesquisa trabalhar na mesma organização em que os sujeitos atuam influenciou a interpretação das informações, não obstante ter se evitado pelo roteiro das entrevistas a possibilidade de discussão de questões da empresa, já que não se optou pela realização de um estudo de caso;

- A necessidade de delimitar o escopo do estudo a alguns temas, efetuando-se cortes em outros assuntos de relevância no aprofundamento da compreensão da aprendizagem de competências gerenciais, como cultura organizacional, carreira, aspectos de liderança e mudança e questões sobre gênero na gestão das empresas.

Tais limitações remetem a sugestões para estudos posteriores, tais como: a extensão de estudo semelhante a gerentes de outras formações profissionais e/ou de diferentes segmentos de atividade da organização, a comparação do processo de aprendizagem baseada no gênero ou na idade, carreira e sua influência na aprendizagem de competências.

Finalmente, espera-se que esta pesquisa possa oferecer as empresa e aos gerentes:

- Subsídios ao aprofundamento da compreensão da aprendizagem como processo contínuo no exercício de suas atividades;
- Elementos para repensar os investimentos realizados em cursos voltados ao desenvolvimento gerencial que não estabeleçam vinculação clara entre teoria e prática;
- Estímulos a adoção de práticas informais de aprendizagem de competências, como por exemplo, participação em trabalhos em grupos multidisciplinares ou em projetos desafiadores/inovadores, buscando integrá-los a iniciativas formais, como cursos de aperfeiçoamento ou de Pós-Graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G. da S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 237-275.

ANDRADE, A.L.S. *et al.* Gênero nas organizações: um estudo no setor bancário. **RAE-eletrônica**. v.1, n.2, 2002. Disponível em <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1238&Secao=COMPTO&Volume=1&Numero=2&Ano=2002>. Acesso em : 13 abril 2006.

ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L.(Coord.) **Aprendizagem Organizacional e Organizações de Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p.263-292.

ANTONELLO, C. S. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD., XXVIII, 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=39&cod_evento_edicao=8&cod_edicao_trabalho=1340>. Acesso em: 17 maio 2006.

_____. A metamorfose da aprendizagem organizacional : uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33

_____. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de Competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 1, p. 17-37, 2006a.

_____. Significado do trabalho e espaço organizacional: elementos facilitadores de aprendizagem nas organizações. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS - ENEO, IV, 2006b, Porto Alegre. **Anais eletrônicos**...Disponível em: http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=57&cod_evento_edicao=18&cod_edicao_trabalho=4405 Acesso em 05 jan.2007

BASTOS, A. V. B. Cognição nas organizações de trabalho. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.177-206.

BAKER, A.C.; JENSEN, P.J.; KOLB, D.A. Conversation as experiential learning. **Management Learning**. v.36, n.4, p. 411-427, 2005.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEDDOWES, P. L. Re-inventing management development. **Journal of Management Development**, v.13, n. 7, p. 40-46, 1994.

BENNIS, W.; NANUS, B. **Líderes: estratégias para assumir a verdadeira liderança**. São Paulo: Harbra, 1988.

BENNIS, W. **A formação do líder**. São Paulo: Atlas, 1996.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. Porto Alegre, 2001. 320f. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 132-165.

BROOKFIELD, S. Adult learning: an overview. **International Encyclopedia of Education**. Oxford: Pergamon Press, 1995. Disponível em: <http://www.digitalschool.net/edu/a_brooksfield2.html>. Acessado em 02-12-06. Acesso em: 02 out.06.

BRYMAN, A. **Social Research Methods**. 2. ed. New York: Oxford, 2004.

BURGOYNE, D. Management development programs: then and now. **Business Quarterly**, v.54, p. 78-82, 1990.

CAMPOS *et al.* Desenvolvimento de líderes em centros de formação. **Fundação Dom Cabral - Núcleo de desenvolvimento de Liderança**, 2005. Disponível em: http://www.fdc.org.br/pt/sala_conhecimento/dinamica.asp?CodEspaco=0&CodMenu=16&IndDocumentoCI=S. Acesso em: 29 dez. 2006.

CANARIO, R. Aprendizagem, experiência e currículo. **Revista Acesso - Fundação para o Desenvolvimento da Educação** n.15. 2001. Disponível em <http://www.fde.sp.gov.br/subpages/RevistaAcesso/acesso15/curric.htm>. Acesso em 09 dez. 2006.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v.20; n.5, p.20-30, 1996.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22; n.7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**. v.24, n.7, p.374-383.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. How professionals learn – the practice! what the empirical research found. **Journal of European Industrial Training**, v. 25; n. 5, p. 248-292, 2001.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, competence and informal learning**. Edward Elgar: Cheltenham, 2005.

CHENG, M.; DAINTY, A.R.J.; MOORE, D. R. The differing faces of managerial competency in Britain and America. **Journal of Management Development**, v.22, n. 6, p. 527-537, 2003.

COLLIN, K. The role of experience in work and learning among design engineers. **International Journal of Training and Development**, v. 2, p. 111-27, 2004.

DEWEY, J. Democracia e educação : introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUTRA, J. S. Gestão de pessoas com base em competências. In: DUTRA, J. S. (Coord.) **Gestão por competências**. São Paulo: Editora Gente, 2001.p.23-62.

_____. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

DRUCKER, P.F. **Administrando para obter resultados**. São Paulo: Pioneira, 2002.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A. : **Pesquisa gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos em consultoria** . São Paulo: Pioneira, 1999.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 15-38.

EBOLI, M. Um novo olhar sobre a educação corporativa – desenvolvimento de talentos no século XXI. In: DUTRA, J. S. (Coord.) **Gestão por competências**. São Paulo: Editora Gente, 2001.p.97-115.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L.(Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 100-118.

ERAUT, M. et al. Learning during the first professional job: the first year of full time employment after college for accountants, engineers and nurses. **AERA Conference Paper**, Chicago, 2003. Disponível em <http://www.sussex.ac.uk/usie/linea/AERA.pdf>. Acesso em : 13 set. 2006.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace. **Studies in Continuing Education**, v.26, n.2, p. 247-273, 2004.

ERAUT, M. et al. Learning during the first three years of postgraduate employment. Interim Report for Engineering to ESRC/TLRP (Brighton, University of Sussex School of Education), 2002. Disponível em <http://www.sussex.ac.uk/usie/linea/AERA.pdf>. Acesso em : 13 set. 2006.

FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. edição especial, p. 183-196, 2001a.

FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais: o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, M. T. L; OLIVEIRA JR, M.de M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001b. p.189-211.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FRIEDMAN, V.J.; LIPSHITZ, R.; OVERMEER, W. Creating conditions for organizational learning. In: DIERKES, M. et al. **Organizational Learning and Knowledge**. New York: Oxford, 2001. p. 757-774.

FRIGA, P.N.; BETTIS, R.A.; SULLIVAN, R.S., 2004 Mudanças no ensino em administração: novas estratégias para o século XXI. **Revista de Administração Contemporânea**. edição especial, p. 95-115, 2004.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1974.

GARAVAN, T. N.; BARNICLE, B.; O'SUILLEABHAIN, F. Management development: contemporary trends, issues and strategies. **Journal of European Industrial Training**, v.23; n. 4/5, p.191-207, 1999.

GARAVAN, T.N.; MCGUIRE, D., Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. **Journal of Workplace Learning**, v. 13, n.4, p. 144-164, 2001.

GERBER, R. How do workers learn in their work? **The Learning Organization**, v.5, n.4, p. 168-175, 1998.

GIL FLORES, J. **Análisis de dados cualitativos**. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona : PPU, 1994.

GODOI, C. K.; BALSANI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 89-112.

GODOY, A. S. A Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

_____. Entendendo a pesquisa científica. In: HANASHIRO, D. M. M.; TEIXEIRA, M. L. M.; ZACCARELLI, L. M. (Org.). **Gestão do fator humano: uma visão baseada em stakeholders**. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 351-371.

GODOY, A. S. et al. Um estudo de modelagem de equações estruturais para a avaliação das competências de alunos do curso de administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 30º, 2006, Salvador. **Relação de trabalhos**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2006. 1 CD-ROM.

GOTTWALD, G. **Aprendizagem de executivos no setor automobilístico: estudo de caso na Volkswagen /Audi do Brasil**. Florianópolis, 2001. 150f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

GROHMANN, M. Z. **Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial**. Florianópolis, 2004. 305f. Tese (Doutorado em Engenharia de

Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

GROHMANN, M. Z. Influências de um curso de pós-graduação “lato sensu” na aprendizagem gerencial. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, XXIX, 2005, Brasília. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=30&cod_evento_edicao=9&cod_edicao_trabalho=307> Acesso em: 17 dez. 2006.

GROHMANN, M. Z.; BOBSIN, D. Premissas Construtivistas Vivenciadas na Realidade Gerencial. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 30º, 2006, Salvador. **Relação de trabalhos**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2006. 1 CD-ROM.

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

KIMURA,H.; TEIXEIRA, M.L.M.; GODOY,A.S. Redes sociais, valores e competências: simulação de conexões. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v.46, n.3,p.42-57, jul.set.2006.

KING, N. Using templates in the thematic analysis of text. In: CASSELL, C.; SYMON,G. **Essencial guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage Publications, 2004. p.256-270

KLEMP JR, G.O. Competências de liderança. **HSM Management**, n. 17, p. 132-140, 1999.

KNOWLES, M .The Adult Learner: A neglected species. 4. ed. Houston: Golf Publishing, 1990.

KOLB, D. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura,1997. p. 321-342

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOTTER J. P. **Afinal, o que fazem os líderes** : a nova face do poder e da estratégia. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

KOUZES J.M.; POSNER B.Z. **O desafio da liderança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, I. C. B. **O aprendizado da função gerencial**: um estudo sob a ótica de gerentes de agências de bancos de varejo. São Paulo, 2004. 231f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

LEITE, I. C. B. V. ; GODOY, A. S. ; ANTONELLO, C. S. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, v. 23, p. 27-41, 2006.

LUCENA, E. A. Como executivos de pequenas empresas varejistas aprendem? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 30º, 2006, Salvador. **Relação de trabalhos**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2006. 1 CD-ROM.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALCOLM, J.; HODKINSON, P.; COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n 7/8, p.313-318, 2003.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G.B. **Designing qualitative research** . 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1997. p. 295-332.

_____. Informal and incidental learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 89, p.25-34, 2001.

MÂSIH, R. T. **Um método para modelagem das competências individuais vinculadas à estratégia empresarial por meio do Balanced Scorecard**. Florianópolis 2005. 172f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

MCCAULEY, C.D.; VELSON, E.V. **The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

MCCLELLAND, D. C. The Concept of competence. In: SPENCER JR, L.M.; SPENCER, S.M. **Competence at work**: models for superior performance. New York: John Wiley and Sons, 1993. p. 3-8.

MCLAGAN, P. Great Ideas Revisited. **Training and Development**, v.50, n.1, p. 60-64, 1996.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa** : a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas . São Paulo: Makron Books, 1999.

MERRIAM, S. B; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco: Jossey –Bass, 1998.

MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

MEZIROW, J. Transformative learning: theory to practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 74, p.5-12,1997 .

MORAES, L.V.S.; SILVA, M. A; CUNHA,C.J.C.A. O processo de aprendizagem gerencial em um hospital. **Revista de Administração de Empresas -RAE eletrônica**, v. 3, n. 2, art. 18, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1853&Secao=ORGANIZA&Volume=3&Numero=2&Ano=2004>>. Acesso em 17 abril 2006.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**: treinamento em grupo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MUMFORD, A. Four approaches to learning from experience. **Industrial and Commercial Training**, v.27; n. 8, p.12-19, 1995.

MUMFORD, A. **Aprendendo a aprender**. São Paulo: Nobel, 2001.

ODERICH, C. Gestão de Competências Gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R.; ANTONELLO C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão**: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 88-115.

PALONIEMI, S. Experience, competence and workplace learning. **Journal of Workplace Learning**. V.18, n.7/8, p.439-450, 2006.

PARRY, S. B. Just what is a competency? (and why should you care?). **Training**, v. 35, n. 6, p. 58-64, 1998.

PETERS, T.J. **The circle of innovation**: you can't shrink your way to greatness. New York : Knopf, 1999.

PIAGET,J. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: EPU, 1980.

PRAHALAD, C.K; HAMEL, G. The Core Competence of the Corporation. **Harvard Business Review**, p.79-91, 1990.

PROGEP-UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Para onde vai a gestão de pessoas. **HSM Management** 44, maio-junho 2004.

PwCBrasil. Price WaterhouseCoopers do Brasil. **3ª Pesquisa de líderes empresariais brasileiros**. Disponível em:

<<http://www.pwc.com/extweb/ncsurvres.nsf/docid/FEBA7C0A33413BF6852573330043B21B>>. Acesso em 25 agosto 2007.

QUEIROZ, M. I. P.de **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

RAELIN, J. Don't bother putting leadership into people. **Academy of Management Executive**, v. 18, n. 3, p. 131-135, 2004.

RAGINS, B. R.; TOWNSEND, B.; MATTIS, M. Gender gap in the executive suite: CEO's and female executives report on breaking the glass ceiling. **Academy of Management Executive** v.11, n.1, p. 28-42, 1999.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 01-64, 2001.

RICHARDSON, V. Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, v. 105, n. 9, p. 1623-1640, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ROBBINS, S. P.; COULTER, M. **Administração**. 5. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1998.

RUAS, R.L. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L; OLIVEIRA JR, M.de M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001. p.242-269.

_____. Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica de gestão de pessoas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, XXVII, 2003a, Atibaia. **Anais eletrônicos**...Disponível em : <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=48&cod_evento_edicao=7&cod_edicao_trabalho=2045>. Acesso em : 18 set.2006

_____. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas** , v. 43, n.2, p. 55-63, 2003b.

_____. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-54.

RUTH, D. Frameworks of managerial competence: limits, problems and suggestions. **Journal of European Industrial Training**, v.30, n.3, p. 206-226, 2006.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SARSUR, A. M; CRUZ, M.V.G. A função gerencial na encruzilhada: dilemas contemporâneos. IN: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO FEA-USP – SEMEAD, VI, 2003, São Paulo. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/6semead/administracao.htm> Acesso em: 15 dez. 2006.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the reflexive practitioner**. Presentation to 1987 Meeting of the American Educational Research Association. Washington D.C., 1987. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~ar/schon87.htm>>. Acesso em: 22/01/2006.

SILVA, A. B.; REBELO, L. M. B.; CUNHA, C.J.C.A. **Aprendizagem de gerentes: a perspectiva da experiência vivida.** In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, XXVII, 2003, Atibaia. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=48&cod_evento_edicao=7&cod_edicao_trabalho=1788>. Acesso em : 8 dez.2006

SOUZA-SILVA, J.C.de; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v.47, n.3,p.53-65, jul.set.2007.

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

STEIL, A. **Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação.** Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

STRAKA, G. A. Informal learning : genealogy, concepts, antagonisms and questions. **Institut Technik und Bildung- Forschungsberichte** 15/2004. Universität Bremen, 2004. Abteilung : Lernen, Lehren & Organisation. Disponível em : http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf. Acesso em 10 out. 2006.

STUART, R.; LINDSAY, P. Beyond the frame of management competenc(i)es: towards a contextually embedded framework of managerial competence in organizations. **Journal of European Industrial Training** v. 21, n. 1, p. 26-33, 1997.

ULRICH, D. **Recursos humanos estratégicos.** São Paulo: Futura, 2000.

VAILL, P.B. **Learning as a way of being: strategies for survival in a world of permanent whitewater.** San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

WINTERTON, J; DELAMARE- LE DEIST, F; STRINGFELLOW, E. Typology of knowledge, skills and competences : clarification of the concept and prototype. Centre for European Research on Employment and Human Resources.2005. Disponível em: http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP_typology.pdf. Acesso em 10 set. 2006.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

Apêndice A - Roteiro para entrevista semi-estruturada

Perfil

Entrevistado

Dados pessoais

Sexo

Data nascimento

Profissão dos pais

Dados Funcionais

Cargo atual / posição na hierarquia

Nº de subordinados

Tempo de serviço na empresa atual

Trajetória profissional

Formação acadêmica

Razão da escolha da profissão

Idade 1º trabalho/emprego, atividades realizadas (de forma geral), empresa/setor de negócio

Cargos anteriores à função gerencial na empresa atual/ principais atividades (ênfase naqueles específicos à área de formação profissional)

Função Gerencial

1- Como foi sua primeira experiência em uma função gerencial?

- A descrição da experiência em si, mesma.
- Data em que assumiu a 1ª função gerencial
- Posição hierárquica
- Empresa / área – características principais
- Razões da escolha da carreira gerencial
- Significado, impacto, sentimentos causados

2- Em sua opinião, quais aspectos foram levados em consideração quando você foi indicado/ selecionado/contratado para ocupar o cargo de gerente? Por que você acha que foi indicado para ser gerente?

3- O que mudou quando você passou a ser gerente? Você continuou com suas tarefas anteriores? Incorporou novas atividades?

4- “Ser gerente” é diferente de “ser...(psicólogo, engenheiro, administrador)” ?

Caso Sim: em que aspectos?

Caso Não? O que o leva a perceber desta forma?

5- Quais capacidades (competências) você desenvolveu para o desempenho da função gerencial?

6- Para colocar em prática (colocar em ação) essas capacidades (competências) você tem utilizado suas experiências anteriores, enquanto (psicólogo, engenheiro, administrador)? Exemplifique.

7- Para por em prática tais competências você aproveita o que adquiriu por sua formação profissional? (Cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento- na área de psicologia, administração, engenharia) ? Exemplifique

8-Quais são as duas (ou três) capacidades (competências) que você possui e são as mais significativas na sua atuação gerencial? De que forma?

9- Como foi o processo de desenvolver estas competências?

10- Houve (há) algum tipo de planejamento para seu desenvolvimento enquanto gerente?

Em caso positivo, explique.(Cursos, atividades programadas)

- a) Fez cursos: Pós-Graduação/ aperfeiçoamento? Quais os principais? Por sua iniciativa?
- b) A empresa ofereceu suporte e oportunidades de treinamento/desenvolvimento para você desenvolver as capacidades (competências) gerenciais?
- c) O quanto isto auxiliou no exercício da função gerencial?
- d) O que aprendeu? O que pôde aplicar?

11- Você pode mencionar situações ocorridas no exercício da função de gerente e que tenham sido marcantes para você? (Situações boas ou não). O que aprendeu com elas?

12- Quais foram suas dificuldades no processo de desenvolvimento de suas capacidades (competências) gerenciais?

13-Como acha que os outros o vêem como gerente? (Considerar pessoas do trabalho e fora dele).

Você recebe *feedback* (comentários, brincadeiras) acerca de sua atuação gerencial e forma de ser. É relacionado a sua formação em (engenharia, psicologia, administração)?

14-Como você se vê enquanto gerente hoje, comparativamente ao que era no início da carreira gerencial?

15. Hoje, qual o significado de ser gerente ?

16-Qual o tempo que você julga ter sido necessário para se perceber competente enquanto gerente?

17-O que ainda precisa desenvolver em termos de capacidades (competências) gerenciais?

Apêndice B

Templates de categorização dos dados da pesquisa

Código Template	Denominação
1	Perfil (dados pessoais)
2	Trajetória profissional
2.1	Formação
2.1.1	Graduação
2.1.2	Especialização/ MBA
2.1.3	Mestrado/ Doutorado
2.2	Razões da Escolha da profissão
2.3	Atividades/ cargos da etapa pré-profissional
2.3.1	Principais atividades antes da etapa profissional (Idade, cargo, empresa, área, período)
2.3.2	Principais atividades da etapa profissional (Idade, cargo, empresa, área, período)
2.3.3	Contribuição / possíveis relações para o desempenho das atribuições administrativas / de gestão
2.3.4	Passagem para a carreira gerencial (motivações, impulsionadores, ações de planejamento do sujeito)
3	Carreira gerencial
3.1	Depois de quantos anos de exercício profissional
3.3	Posição hierárquica
3.3	Área de atuação
3.4	Descrição da experiência – responsabilidades e atribuições
3.5	Significado da primeira experiência gerencial
3.6	Capacidades desenvolvidas na etapa profissional
3.7	Diferenças entre a posição profissional (psicólogo, engenheiro, administrador) e a posição gerencial
3.7.1	Mudanças percebidas e ocorridas
3.7.2	Novas tarefas x tarefas anteriores
3.8	Cargos gerenciais posteriores
4	A posição gerencial atual
4.1	Atribuições - caracterização do trabalho atual
4.2	Relação entre a formação profissional e a posição atual (necessidades, facilitadores)
4.3	Atribuições atuais estabelecidas pela empresa
5	Capacidades necessárias e desenvolvidas no desempenho da função gerencial
5.1	Capacidades - conhecimento / cognitivas
5.2	Capacidades funcionais

5.3	Capacidades pessoais / comportamentais
5.4	Capacidades - valores / éticas
5.5	Meta-competências/ trans-competências
6	Capacidades mais significativas para o desempenho da função gerencial (as que caracterizam / são mais significativas)
6.1	Capacidades de conhecimento/ cognitivas
6.2	Capacidades funcionais
6.3	Capacidades pessoais / comportamentais
6.4	Capacidades de valores / éticas
6.5	Meta-competências/ trans-competências
7	Aprendizagem das capacidades gerenciais
7.1	Aprendizagem Formal
7.1.1	Formação profissional - contribuição do Curso de Graduação, Contribuição do MBA/ Especialização e Pós Graduação (Mestrado e Doutorado) realizados na área (engenharia, administração ou psicologia)
7.1.2	Aperfeiçoamento gerencial : contribuição dos Cursos de Aperfeiçoamento, pós graduação, MBA/ especialização na área de gestão/correlatos
7.1.3	Suportes oferecidos pela empresa e de iniciativas do sujeito (cursos, plano de carreira, atividades programadas)
7.2	Aprendizagem informal
7.2.1	Por Experiências anteriores, enquanto profissional (engenheiro, administrador , psicólogo)
7.2.2	Por outros fatores: desafios, trabalhos, atividades extra-profissionais, por interação, autodesenvolvimento, etc
8	Marcos do processo de aprendizagem
8.1	Contribuições significativas à aprendizagem das capacidades já desenvolvidas
8.1.1	Situações relevantes/ marcantes/ elucidativas
8.1.2	Dificuldades e facilitadores no processo
9	Percepções dos sujeitos sobre a função gerencial
9.1	Hetero-percepção – capacidades marcantes percebidas pelos demais, na visão dos sujeitos
9.2	Auto-percepção – capacidades marcantes percebidas pelos próprios sujeitos
9.3	Visão comparativa dos sujeitos em relação ao início da carreira gerencial
9.4	Necessidades de desenvolvimento de capacidades a serem desenvolvidas
9.5	Tempo necessário para se perceber competente
9.6	Significado atual de ser gerente hoje para os sujeitos
9.7	Visão sobre o gerenciamento

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)