



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação – FACE**  
**Programa de Pós-Graduação em Administração**  
**Curso de Mestrado em Gestão Social e Trabalho– PPGST**

CAROLINE ESTER MARCON

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES  
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL:  
UM ESTUDO EMPÍRICO EM EMPRESA DO SETOR DE  
TELECOMUNICAÇÕES BRASILEIRO**

Brasília – DF  
2007

CAROLINE ESTER MARCON

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES  
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL:  
UM ESTUDO EMPÍRICO EM EMPRESA DO SETOR DE  
TELECOMUNICAÇÕES BRASILEIRO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Gestão Social e Trabalho.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gardênia da Silva Abbad

Brasília – DF  
2007

CAROLINE ESTER MARCON

**COMPETÊNCIAS GERENCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES  
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL:  
UM ESTUDO EMPÍRICO EM EMPRESA DO SETOR DE  
TELECOMUNICAÇÕES BRASILEIRO**

Dissertação aprovada pela seguinte comissão examinadora:

---

Prof. Dra Gardênia da Silva Abbad  
Universidade de Brasília – UnB  
Orientadora

---

Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães  
Universidade de Brasília – UnB  
Examinador

---

Prof. Dr. Roberto Lima Ruas  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Examinador

*Ao meu esposo, Paulo, pelo amor e incentivo sempre presentes e pela  
compreensão demonstrada nos inúmeros momentos de ausência durante o mestrado.*

*Ao meu filho, João, pela presença radiante que me inspira  
em buscar evoluir sempre.*

*“A inexistência de qualquer medida do estoque total de conhecimentos torna quaisquer afirmações quantitativas sobre a questão mais parecidas com poesia do que com matemática.”*

*(Kenneth Boulding)*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof. Dra Gardênia da Silva Abbad, pelo incentivo e compreensão demonstrados nos momentos de dificuldade, pelos excelentes *insights* proporcionados nas reuniões de orientação, pela sua excelente produção acadêmica que tanto contribuiu para a realização deste trabalho e pelo exemplo de educadora.

Ao Prof. Dr Tomás de Aquino Guimarães, membro da comissão examinadora, pelo zelo e comprometimento com a alta qualidade deste programa de mestrado profissional e pela excelente produção acadêmica nas áreas de aprendizagem organizacional e competências, que tanto auxiliaram na composição deste trabalho.

Ao Prof. Dr Roberto Lima Ruas, membro da comissão examinadora, pela qualidade das reflexões encaminhadas na fase de qualificação deste trabalho, que me motivaram a dar novos rumos a esta pesquisa e pela excelente produção acadêmica nas áreas de aprendizagem organizacional e competências, que serviu de referência em diversos momentos na elaboração deste trabalho.

À Prof. Dra Catarina Cecília Odélius, por se prontificar em avaliar a presente dissertação como examinadora suplente.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social e Trabalho, pela diversidade de idéias, de estilos, de conteúdo e de motivações, que certamente ampliaram a minha compreensão e instigaram o meu interesse pelo estudo das Ciências Humanas.

A todos os colegas de turma, pelos inesquecíveis momentos de convivência. Em especial, aos amigos Marcelo Almeida, Virgínia Nogueira e Leonardo Hoff, pela amizade, carinho e solidariedade demonstrados ao longo destes dois anos de mestrado.

À Diretoria de Gestão e Recursos Humanos da Brasil Telecom, pelo investimento realizado neste curso e por acreditarem no meu potencial. Em especial, à Lucia Lazzaro, Luiz Roberto Cardoso, Romi Schneider e Antonio Hammes, pelo incentivo e pelo compartilhamento de idéias que tanto contribuíram para a consecução deste trabalho. A todos

os gestores da Brasil Telecom que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa e muito contribuíram com seus relatos e experiências pessoais.

À equipe de apoio do PPGA, representada por Luciana, Sonária e João, pela presteza e eficiência na resolução de questões administrativas.

À minha família, pelo carinho, incentivo e apoio que me possibilitaram chegar até aqui.

## RESUMO

Este estudo investiga como o desenvolvimento de competências gerenciais pode contribuir com o processo de aprendizagem organizacional. Os objetivos específicos compreendem: (1) descrever como ocorre o processo de desenvolvimento de competências gerenciais; (2) identificar os indicadores de transferência de aprendizagem do indivíduo para o grupo e (3) identificar possíveis indicadores de aprendizagem organizacional. O referencial teórico está baseado nas principais mudanças no paradigma de gestão de pessoas e aborda os conceitos de competências organizacionais, individuais e coletivas, as noções de complexidade e espaço ocupacional, os conceitos de aprendizagem individual e organizacional e o processo de desenvolvimento de competências gerenciais. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma empresa de grande porte do setor de telecomunicações brasileiro. A coleta de dados foi realizada por meio de quinze entrevistas individuais semi-estruturadas. Os resultados foram discutidos com base na técnica de análise de conteúdo. Entre os resultados mais representativos da pesquisa, destacam-se: (1) o desenvolvimento de competências gerenciais impulsionado pela necessidade de assumir uma nova postura perante o trabalho, em função dos desafios profissionais vivenciados; (2) as competências mais frequentemente citadas pelos participantes, consideradas fundamentais no processo de desenvolvimento gerencial foram: liderança, comunicação, delegação, desenvoltura tecnológica e negociação; (3) ao contrário das proposições encontradas em parte da literatura estudada, a pesquisa revelou que os métodos tradicionais de aprendizagem, tais como treinamentos técnicos e programas estruturados de desenvolvimento gerencial compõem as fontes de aprendizagem mais utilizadas pelo grupo de entrevistados para o desenvolvimento de competências gerenciais; (4) a transferência de aprendizagem do indivíduo para o grupo esteve fortemente associada à prática de conversas, por meio das quais ocorre o compartilhamento do conhecimento individual tácito; (5) na organização pesquisada, os possíveis indicadores de aprendizagem/mudança organizacional estiveram relacionados à melhoria de processos, redução de custos, mudança nas práticas de gestão e mudança de estratégia organizacional.

**PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIAS – APRENDIZAGEM INDIVIDUAL – APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – DESENVOLVIMENTO GERENCIAL – MUDANÇA ORGANIZACIONAL.**



## **ABSTRACT**

This study investigates how the development of managerial competences can contribute with the process of organizational learning. The specific objectives are: (1) to describe how the process of development of managerial competences occurs; (2) to identify the mechanisms of transference of learning from the individual to the group and (3) to identify possible indicators of organizational learning. The theoretical framework is based on the main changes in the paradigm of the human resources management and approaches the concepts of organizational, individual and collective competences, the slight knowledge of complexity and occupational space, the concepts of individual and organizational learning and the process of development of managerial competences. One is about a case study carried through in a large company of the Brazilian telecommunications sector. The collection of data was carried through by means of fifteen half-structured individual interviews. The results had been argued on the basis of the technique of content analysis. Among the most representative results of the research, are distinguished: (1) the development of managerial competences stimulated by the necessity to assume a new position at work, in function of the lived deeply professional challenges; (2) the competences more frequently cited by the participants, considered fundamental in the process of managerial development had been: leadership, communication, delegation, technological nimbleness and negotiation; (3) in contrast of the proposals found in part of studied literature, the research disclosed that the traditional methods of learning, such as technical training and structured programs of managerial development compose the sources of learning more used by the group of interviewed for the development of managerial competences; (4) the transference of learning from the individual to the group was strongly associated with the practical of colloquies, by means of which the sharing of the tacit individual knowledge occurs; (5) in the searched organization, the possible indicators of learning/organizational change had been related to the improvement of processes, reduction of costs, change in managerial practices and the change of organizational strategy.

**KEY-WORDS: COMPETENCES – INDIVIDUAL LEARNING – ORGANIZATIONAL LEARNING – MANAGERIAL DEVELOPMENT– ORGANIZATIONAL CHANGE.**

## LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Noções de qualificação e competência.....	24
Quadro 2.2 – Os dois modelos de competência.....	25
Quadro 2.3 – Analogia entre lingüística e competências.....	28
Quadro 2.4 – Dimensões de complexidade.....	30
Quadro 2.5 – Concepções e níveis de aprendizagem.....	40
Quadro 2.6 – Obstáculos à aprendizagem dos gerentes.....	50
Quadro 2.7 – Os fatores que facilitam a aprendizagem.....	52

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 2.1 – Espaço ocupacional na organização.....	31
Figura 2.2 – Conceitos de desenvolvimento, educação, treinamento e instrução.....	33
Figura 2.3 – Condições necessárias ao desempenho competente.....	34
Figura 2.4 – Ativação do ciclo de aprendizagem com base na experiência.....	42

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 – Grau de instrução.....	59
Gráfico 3.2 – Formação.....	60
Gráfico 3.3 – Tempo de experiência gerencial.....	61
Gráfico 3.4 – Cargo atual.....	61
Gráfico 3.5 – Faixa etária.....	62
Gráfico 3.6 – Sexo.....	62

## LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1 – Categoria Desafios Profissionais.....	68
Tabela 4.2 – Categoria Desenvolvimento de Competências Gerenciais .....	72
Tabela 4.3 – Categoria Fontes de Aprendizagem.....	79
Tabela 4.4 – Categoria Transferência de Aprendizagem.....	84
Tabela 4.5 – Categoria Possíveis Indicadores de Aprendizagem Organizacional.....	89

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	15
1.2 – DEFINIÇÃO DA PERGUNTA DE PESQUISA .....	16
1.3 – OBJETIVOS .....	16
1.3.1 – Objetivo geral .....	16
1.3.2 - Objetivos específicos .....	16
1.4 – DELIMITAÇÃO DO ESTUDO .....	17
1.5 – JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA .....	17
<b>2 – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
2.1 – MUDANÇAS NO PARADIGMA DE GESTÃO DE PESSOAS .....	19
2.1.1.- Competências Organizacionais .....	21
2.1.2 - Competências Individuais .....	24
2.1.3 – Competências Coletivas .....	28
2.1.4 – Complexidade e Espaço Ocupacional .....	30
2.1.5 - Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional .....	32
2.1.6 – Dimensões da capacidade de aprendizagem organizacional .....	44
2.1.7 – Desenvolvimento de competências gerenciais .....	49
<b>3 – METODOLOGIA .....</b>	<b>55</b>
3.1 – TIPO DE PESQUISA .....	55
3.2 – CONTEXTO DA PESQUISA: O SETOR DE TELECOMUNICAÇÕES E A ORGANIZAÇÃO INVESTIGADA .....	56
3.3 – CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA .....	58
3.3.1– Dados sociodemográficos da amostra .....	59
3.4 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	62
3.5 – PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS .....	64
<b>4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>67</b>
4.1 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE .....	67
4.1.1 – Desafios profissionais .....	67
4.1.2 – Desenvolvimento de competências gerenciais .....	72
4.1.3 – Fontes de aprendizagem .....	79
4.1.4 – Transferência de aprendizagem .....	83
4.1.5 – Possíveis indicadores de aprendizagem organizacional .....	89
<b>5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE A: E-MAIL CONVITE ENVIADO AOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B: ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....</b>	<b>105</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

“A produção não é mais ou não será mais o que era. Ela deverá incorporar uma parcela crescente de inteligência para fazer frente às exigências de renovação, de reatividade, de flexibilidade e de complexidade. Para ser competitivo, deve-se investir em inteligência” (LE BOTERF, 2001, p. 16). Esta citação deixa claro que o fator de competitividade das organizações está além da efetiva gestão dos recursos financeiros ou tecnológicos. Gerenciar a competência dos profissionais torna-se fator essencial de competitividade. As empresas que se acomodam em uma situação de “saber-fazer” estático e confiante, estão sob o risco de extinção.

Na realidade do setor de telecomunicações, escolhida para embasar os dados deste estudo de caso, a preocupação de se investir em inteligência é plenamente justificável. Em consequência da privatização dos serviços e da introdução da competição, o setor de telecomunicações passa por fortes transformações, tanto de cunho tecnológico quanto institucional. O negócio de telecomunicações, antes considerado basicamente provedor de infra-estrutura, hoje é, primordialmente, um prestador de serviços. Holanda et al. (2005) representam essa mudança de patamar por meio de um triângulo, cujos vértices são compostos pela infra-estrutura física de suporte, pelos procedimentos e processos organizacionais e pela relação interativa entre o provedor de serviços e o cliente. O dinamismo da tecnologia somado à especificidade e qualificação requerida dos profissionais faz com que o setor de telecomunicações tenha como papel fornecer soluções para demandas imprevisíveis e complexas.

Com relação ao perfil profissional necessário para acompanhar a evolução no setor, Ruas (2005) alerta que, especialmente no setor de serviços, o foco é cada vez mais voltado para a consecução de resultados e para a responsabilidade dos profissionais do que para as tarefas. Para Carbone et al. (2005), o ambiente empresarial poder ser considerado um conjunto de relações que criam valor e um processo de aprendizagem de mão dupla, em interação com todo o tipo de evento proporcionado pelo ambiente externo. Demonstrar capacidade de inovação por parte das empresas é fundamental para a conquista de vantagem competitiva.

A inovação demanda o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem humana aplicada ao negócio. As pessoas, nessa perspectiva, representam a inteligência do processo de

construção e desconstrução de conhecimentos, e, por consequência, da mudança. A aprendizagem se efetiva na solução de eventos incertos, por meio da mobilização de competências existentes e criação de novas competências. Isso se justifica na medida em que não há como esperar que os profissionais internalizem novos padrões culturais, ampliem suas competências e, ao mesmo tempo, continuem vinculadas a organizações cujas práticas não evoluem na mesma direção. Assim, “o conhecimento gerencial e a capacidade de aprendizagem nas organizações passam a ser considerados os motores da mudança estratégica” (CARBONE et al., 2005: 34).

Movido por esse desafio, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar como o desenvolvimento de competências individuais, em especial das competências gerenciais, pode contribuir para o processo de aprendizagem organizacional. O trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma. Esta primeira parte, introdutória, contextualiza o problema de pesquisa, apresenta os objetivos de estudo, a sua delimitação, justificativa e relevância. A segunda parte contempla o referencial teórico acerca de modelos de gestão de pessoas por competências, estratégia organizacional, aprendizagem individual e organizacional, desenvolvimento de competências gerenciais e transferência de aprendizagem. A terceira parte discorre sobre a metodologia de pesquisa. Finalmente, apresentam-se os resultados da pesquisa, a discussão por categoria de análise, as contribuições e limitações do estudo e a agenda de pesquisa sugerida.

## 1.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A necessidade de reinventar as práticas de gestão de pessoas é latente nas organizações. A baixa previsibilidade da relação entre as empresas e seus mercados e a busca por competitividade demanda maior velocidade de resposta e capacidade de reestruturação interna. Ruas (2005) salienta que, principalmente no setor de serviços, o foco é cada vez mais voltado para os resultados do que para a tarefa em si. Além de “saber fazer”, o profissional precisa selecionar a melhor maneira de exercer o “como fazer”, a fim de se adaptar ao contexto específico. Para acompanhar o movimento de transformação e diferenciar-se frente à concorrência, as organizações precisam de um perfil profissional marcado pela autonomia, iniciativa e senso crítico. Perde espaço o perfil *taylorista/fordista*, calcado na obediência e na disciplina.



De acordo com Dutra (2004) a gestão de pessoas experimenta um deslocamento de foco, partindo do controle para o desenvolvimento mútuo (as pessoas, ao se desenvolverem, desenvolvem a empresa, e vice-versa). O foco no desenvolvimento responsabiliza o profissional como gestor da sua relação com a empresa e da sua carreira. A importância das pessoas para os resultados das empresas tende a ser mais reconhecida, por força de atributos personalíssimos como capacidade intelectual, habilidade e agilidade de resposta às exigências do meio e capacidade de perceber novas oportunidades de negócio. Dutra (2004) pontua que, de modo geral, os modelos tradicionais de gestão de pessoas não estão alinhados com essa transformação. Os gestores têm papel decisivo nesse contexto, pois representam o elo entre a estratégia de negócios e a operação. Para ampliar a compreensão da realidade, faz-se necessária a incorporação dos conceitos de competências e aprendizagem organizacional.

O presente trabalho se propõe a analisar como o desenvolvimento de competências gerenciais, fenômeno que ocorre na dimensão individual, pode contribuir para o processo de aprendizagem organizacional, na dimensão coletiva.

## 1.2 – DEFINIÇÃO DA PERGUNTA DE PESQUISA

O trabalho busca articular o processo de desenvolvimento de competências gerenciais com o fenômeno da aprendizagem organizacional, conforme estabelece a pergunta de pesquisa: **“como o desenvolvimento das competências gerenciais pode contribuir para o processo de aprendizagem organizacional?”**

## 1.3 – OBJETIVOS

### 1.3.1 – Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é descrever como o desenvolvimento das competências gerenciais pode contribuir com o processo de aprendizagem organizacional.

### 1.3.2 - Objetivos específicos

Como objetivos específicos, destacam-se:

- Descrever como ocorre o processo de desenvolvimento de competências gerenciais em um dado grupo de gestores, em um ambiente caracterizado por constantes mudanças organizacionais;
- Levantar os fatores mais importantes no processo de desenvolvimento de competências gerenciais desses gestores;
- Identificar como ocorre a transferência de aprendizagem do indivíduo (gestor) para o grupo;
- Identificar possíveis indicadores de transferência de aprendizagem do gestor para o grupo e para a organização.

#### 1.4 – DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo pretende investigar a articulação entre o processo de desenvolvimento de competências gerenciais e a aprendizagem organizacional. Um estudo de caso, de cunho qualitativo e exploratório, será realizado em uma organização de grande porte do setor de telecomunicações brasileiro, um contexto marcado por mudanças organizacionais radicais. A contribuição principal do estudo é gerar conhecimento teórico prático acerca de um campo de pesquisa ainda pouco explorado de forma sistemática.

#### 1.5 – JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A relevância deste trabalho substancia-se na análise do processo de desenvolvimento de competências gerenciais e sua relação com o fenômeno de aprendizagem organizacional em uma organização que passa por um processo de reestruturação e aumento de competição.

As organizações em geral, e a organização estudada em específico, demonstram a necessidade de adaptar seus modelos de negócios aos rápidos movimentos do mercado. Os clientes têm cada vez mais opções. Logo, estão mais exigentes. Sobre a demanda por serviços de qualidade, a preços competitivos e com crescente grau de customização. Nesse contexto, os profissionais precisam reagir às demandas com maior velocidade. Os gestores precisam apresentar iniciativa, autonomia, além de sólidos conhecimentos específicos e capacidade de assumir responsabilidade por resultados. Este cenário mostra-se apropriado para a construção

de um modelo de gestão baseado em competências. Porém, para que o modelo se consolide, é preciso haver um processo de transformação organizacional, que se reflita nas práticas de gestão, nas políticas, na qualidade das relações internas e externas, na redefinição de modelos mentais compartilhados. Este processo de transformação se insere no fenômeno de aprendizagem organizacional. Os gestores são peças-chave para fomentar a aprendizagem organizacional, pois transitam simultaneamente entre o nível estratégico e a operação, com a missão de traduzir as metas globais em metas operacionais. Assim, acredita-se que investir na compreensão e no desenvolvimento das competências gerenciais é condição *sine qua non* para aprimorar o processo de aprendizagem organizacional.

## 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção inicia com um panorama das principais mudanças ocorridas no paradigma de gestão de pessoas, desde os pressupostos que consagraram a abordagem *taylorista-fordista* até as principais características que definem o contexto de trabalho contemporâneo e explicam as razões da ascensão dos modelos de gestão por competências. Com relação ao aprofundamento dos conceitos de competências, o estudo evolui do macro para o micro. No item 2.1.1, é abordado o conceito de competências organizacionais, posicionando as organizações e suas estratégias de negócios frente ao modelo de gestão por competências. No item 2.1.2 são discutidos os conceitos de competências individuais sob a ótica de diversos autores. O item 2.1.3 traz o conceito de competências coletivas, calcado na cooperação e na sinergia entre as competências individuais disponíveis em uma organização. Dando seqüência às mudanças no paradigma de gestão de pessoas, são abordados no item 2.1.4 os conceitos de complexidade e espaço ocupacional, conceitos associados à gestão de carreiras em face do modelo de gestão por competências. O item 2.1.5 consolida o referencial teórico estudado acerca dos processos de aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. No item 2.1.6 são apresentados estudos acerca das dimensões da capacidade de aprender de uma organização, bem como é discutido o conceito de transferência de aprendizagem. Para finalizar a seção, diversas pesquisas sobre o processo de desenvolvimento de competências gerenciais são discutidas no item 2.1.7.

### 2.1 – MUDANÇAS NO PARADIGMA DE GESTÃO DE PESSOAS

A partir de uma retrospectiva histórica traçada por Fleury e Fleury (2001), é possível acompanhar os caminhos percorridos pelos sistemas de gestão de pessoas, desde a perspectiva *taylorista-fordista* até a fase atual, marcada pela construção de um modelo de gestão baseado em competências. Segundo Fleury e Fleury (2001), o cerne do modelo *taylorista-fordista* era a definição do cargo. As necessidades de treinamento estavam associadas ao desempenho correto das tarefas operacionais e geralmente se resumiam ao “*on the job training*”. O foco das empresas consistia em aumentar a produtividade. Dos operários, demandava-se basicamente habilidade para executar as tarefas da operação e algum conhecimento técnico. O desempenho dos gestores estava atrelado ao bom exercício do poder disciplinar, para obter a máxima produtividade dos trabalhadores. A partir da década de 50, as organizações começaram a treinar os gestores em habilidades interpessoais, em função da necessidade de influenciar positivamente o clima do ambiente de trabalho.

Acompanhando a evolução do sistema de produção industrial, surge na Europa, a partir da década de 60, a abordagem sociotécnica. Sua proposta, como o próprio nome revela, consiste em combinar conhecimentos e habilidades técnicas com as sociais, criando competências capazes de agregar valor à organização. A grande referência desse modelo são os grupos semi-autônomos de trabalho. Esses grupos são formados por profissionais capacitados para solucionar problemas, responsáveis por atividades de manutenção e controle. Grande ênfase é atribuída aos processos de negociação e decisão. A aprendizagem é focada no nível operacional e o sistema de remuneração é vinculado aos resultados alcançados pelo grupo.

O sucesso das empresas japonesas na década de 80 chamou a atenção de todo o mundo para as características do modelo de gestão japonês. Esse modelo dá pouca ênfase à organização por postos de trabalho e, tal como nos grupos semi-autônomos, a cobrança de responsabilidade pelo desempenho das atividades é coletiva, e não individual. O diferencial do modelo japonês está baseado na forma como administra os processos de aprendizagem. Nesse modelo, o potencial de crescimento dos profissionais é desenvolvido e colocado a serviço da organização, por meio das atividades de pequenos grupos de trabalho. O desenvolvimento dos conhecimentos está associado à estratégia organizacional (Fleury e Fleury, 2001). É possível identificar que no modelo japonês a aprendizagem ocorre em todos os níveis da organização, já que os profissionais são bastante envolvidos nos processos de inovação e desenvolvimento tecnológico.

Movidos pelos bons resultados apresentados pelas empresas japonesas, os países ocidentais repensaram seus modelos de organização do trabalho e de gestão de pessoas. Como resultado, surge o modelo de Gestão Estratégica de Recursos Humanos, cuja preocupação maior é a de integrar as práticas de gestão de pessoas à estratégia do negócio. Fleury e Fleury (2001) destacam como principais características desse modelo: (1) a importância atribuída ao desenvolvimento profissional, como fator fundamental para o alcance da estratégia de negócio, (2) a valorização do trabalho em equipe, (3) a gestão da cultura para o sucesso profissional.

Dutra (2004) explica que a partir da década de 90, devido ao processo de globalização e à maior complexidade das relações comerciais, a necessidade de agregar valor aos produtos e serviços fez com que as organizações buscassem ganhar velocidade de resposta para lidar

com situações inusitadas e aumentar a competitividade. Esse movimento traz o modelo de competências como forte tendência na gestão de pessoas.

Para Ruas (2005) o que há de mais significativo na construção de modelos baseados em competências se relaciona à instabilidade da atividade econômica, à baixa previsibilidade da relação das organizações com seus clientes e à larga aplicação das estratégias de customização. Segundo o autor, essas diretrizes estratégicas implicam, no plano tático e operacional, em novas relações de trabalho: de uma configuração de trabalho previsível e estruturada para uma configuração fluida, “...na qual os processos de previsão tendem a ser mais focados naquilo que deve ser obtido com o trabalho (seu resultado) do que na forma como deve ser feito (processo)” (RUAS, 2005, p. 36).

De acordo com Brandão e Guimarães (2001), o modelo de competências faz parte de um sistema maior de gestão organizacional, que toma por base a estratégia da organização e direciona as ações de treinamento, desenvolvimento, atração, seleção e gestão de carreira. Esse alinhamento, quando sedimentado em um processo, pode contribuir positivamente para o desempenho organizacional.

#### 2.1.1.- Competências Organizacionais

O conceito de competências organizacionais tem como referência o trabalho de Prahalad e Hamel (1995), que consideram as competências um conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias, sistemas físicos e gerenciais da organização. Os autores sistematizaram o conceito de competências essenciais (*core competences*) cujas características são: oferecer reais vantagens aos consumidores, prover acesso a diferentes mercados e ser difícil de imitar.

Segundo Fleury e Fleury (2001) a questão principal quando se trata de competências organizacionais é a possibilidade de combinar diferentes competências para conceber, produzir e entregar produtos e serviços aos clientes. “Competência seria, assim, a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 23). Com relação ao alinhamento entre gestão de competências e estratégia organizacional, Fleury e Fleury (2001) afirmam que a formulação de estratégias pode partir de duas vertentes: da “estratégia competitiva” e dos “recursos da firma”.

A estratégia competitiva consiste em compreender a relação existente entre a empresa e a indústria. A sua construção é apoiada no profundo conhecimento da indústria. É uma abordagem “de fora para dentro”. Fleury e Fleury (2001) apresentam três diferentes tipos de estratégia competitiva, por meio das quais as empresas podem competir do mercado:

- Excelência operacional: competição com base em custos. A oferta consiste em produtos de média qualidade, com preço mais baixo que a concorrência, além de bom atendimento.
- Inovação no produto: a oferta consiste em produtos de ponta, com constante inovação.
- Orientada para serviços: a oferta consiste em atender a necessidades de clientes específicos e antecipar suas necessidades.

A outra vertente de formulação da estratégia consiste na abordagem dos “recursos da firma”. Na análise de Brandão e Guimarães (2001) certos atributos da organização (recursos) são fatores críticos de sucesso em relação à concorrência. Essa abordagem sustenta que a vantagem competitiva não se estabelece apenas em função da indústria, mas também em função de recursos (financeiros, sistemas, marcas, pessoas) que a empresa pode mobilizar. Segundo Fleury e Fleury (2001) essa abordagem analisa a estratégia “de dentro para fora”. Carbone et al. (2005) postulam que apesar da ênfase dada aos recursos internos da organização, essa teoria pouco avança na compreensão dos processos internos de aprendizagem organizacional.

O estudo de caso realizado por Fleury e Fleury (2006) em uma empresa do setor de telecomunicações brasileiro conclui que esse setor oferece *insights* interessantes para o debate do conceito de competências. Na percepção dos autores, as companhias têm demonstrado um claro entendimento da relação entre competências e vantagem competitiva. O fato de terem sido criadas diferentes estruturas de competências devido à segmentação do mercado é um indicador desse entendimento. Os autores destacam a crescente incorporação do conceito de “serviço”. Competências de serviço são fundamentais para a consecução de estratégias locais. “O imperativo de prover serviços para mercados locais é um fator chave para o alinhamento das competências organizacionais nas cadeias produtivas” (FLEURY e FLEURY, 2006, p. 22). Todavia, as empresas têm demonstrado muitas dificuldades em alinhar competências a estratégias. No ambiente turbulento do setor de telecomunicações, as estratégias são

previamente definidas e posteriormente seus desdobramentos são feitos para identificar as competências organizacionais necessárias. Fleury e Fleury (2006) concluíram que a questão mais problemática é que, no caso analisado, os passos subsequentes, para alinhamento das competências individuais, não foram realizados.

Nesse contexto, Fleury e Fleury (2006) afirmam que a área de Recursos Humanos possui um papel importante na definição da estratégia de negócio. Trata-se da área responsável por atrair, reter e desenvolver as competências individuais e coletivas necessárias para que se atinjam os objetivos da organização. Por um lado, a área de Recursos Humanos faz seu papel quando clarifica e organiza as relações entre competências organizacionais e individuais. Por outro lado, é também a responsável por garantir que o desenvolvimento de competências agregue valor para os indivíduos. Assim, o papel dos profissionais de Recursos Humanos é complexo e envolve negociação de interesses.

Para Fleury e Fleury (2006) a transição de um modelo de gestão baseado na estabilidade e comprometimento para um modelo baseado em competências é, ao mesmo tempo, um sinal de progresso e uma nova fonte de desafios. Entre os desafios, é importante destacar:

- A dificuldade de se relacionar competências individuais com competências organizacionais;
- O desenvolvimento de competências e a retenção dos profissionais em um ambiente instável e competitivo;
- O estabelecimento de uma cultura organizacional que possa suportar novos valores e práticas organizacionais;
- Com relação ao desenvolvimento de competências individuais, a ênfase está em agregar valor para a organização, e muito pouco é feito no sentido de conciliar os interesses de desenvolvimento dos indivíduos.

De acordo com Brandão e Guimarães (2001) o grande desafio das organizações é utilizar sistemas de gestão de competências e desempenho como práticas de aprendizagem coletiva, que estimulem as pessoas a desenvolverem coletivamente as competências e também a compartilhá-las.



### 2.1.2 - Competências Individuais

A referência da aplicação do conceito de competências no âmbito da Administração de Empresas foi o artigo *Testing for competence rather than intelligence*, publicado por McClelland em 1973. Nesse artigo, o autor questiona se os exames acadêmicos tradicionais e os testes de “QI” são eficientes para avaliar se o indivíduo tem condições, ou não, de entregar uma determinada tarefa. A crença dominante na época, segundo depoimento de McClelland, entrevistado por Adams (1998), era de que esses testes eram capazes de medir uma inteligência que poderia promover o sucesso em qualquer atividade. McClelland sugeriu em seu artigo que deveriam ser identificadas outras variáveis ou “competências” que poderiam prever o desempenho no trabalho. Para McClelland, a competência é uma característica subjacente ao indivíduo que pode ser relacionada a um desempenho superior em uma determinada situação.

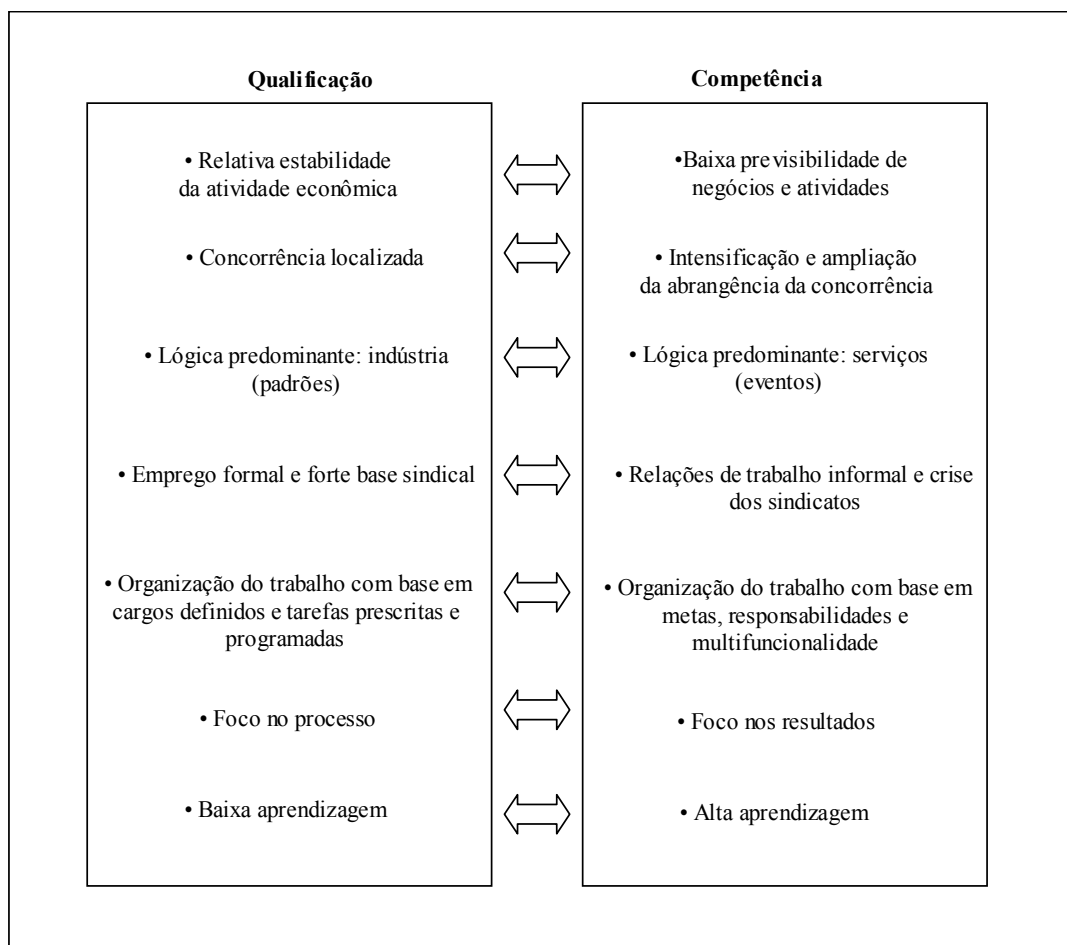
Boyatzis, em 1982, publicou o livro *The Competent Manager* que também se tornou referência no estudo de competências. Para Boyatzis (1982) competências estão relacionadas a características genéricas, tais como motivos, traços, auto-imagem, habilidades, que podem ser percebidas em diferentes situações de trabalho. Em continuidade aos estudos de McClelland e Boyatzis, Spencer e Spencer (1993) apud Cardoso (2002), consideram competência um caráter profundo e duradouro da personalidade do sujeito e que podem prever comportamento em uma variedade de situações. Cardoso (2002, p. 42) detalha as características das competências estabelecidas por Spencer e Spencer (1993):

- Motivos: coisas sobre as quais a pessoa pensa e que geram comportamentos;
- Traços: características físicas ou respostas consistentes a informações ou situações;
- Autoconceito: atitudes, valores e auto-imagem de uma pessoa;
- Conhecimento: informação que a pessoa possui sobre áreas específicas;
- Habilidades: capacidade para executar uma tarefa física ou mental.

Feita essa brevíssima análise de alguns dos principais autores norte-americanos sobre o conceito competências, prosseguir-se-à com o estudo de competências por meio de pesquisadores franceses, cujas principais referências aqui utilizadas são Zarifian (2001 e 2003) e Le Boterf (2003) e de pesquisadores brasileiros, aqui citados Dutra (2001 e 2004), Fleury e Fleury (2001 e 2006), Ruas (2005), Brandão e Guimarães (2001) e Cardoso (2002).

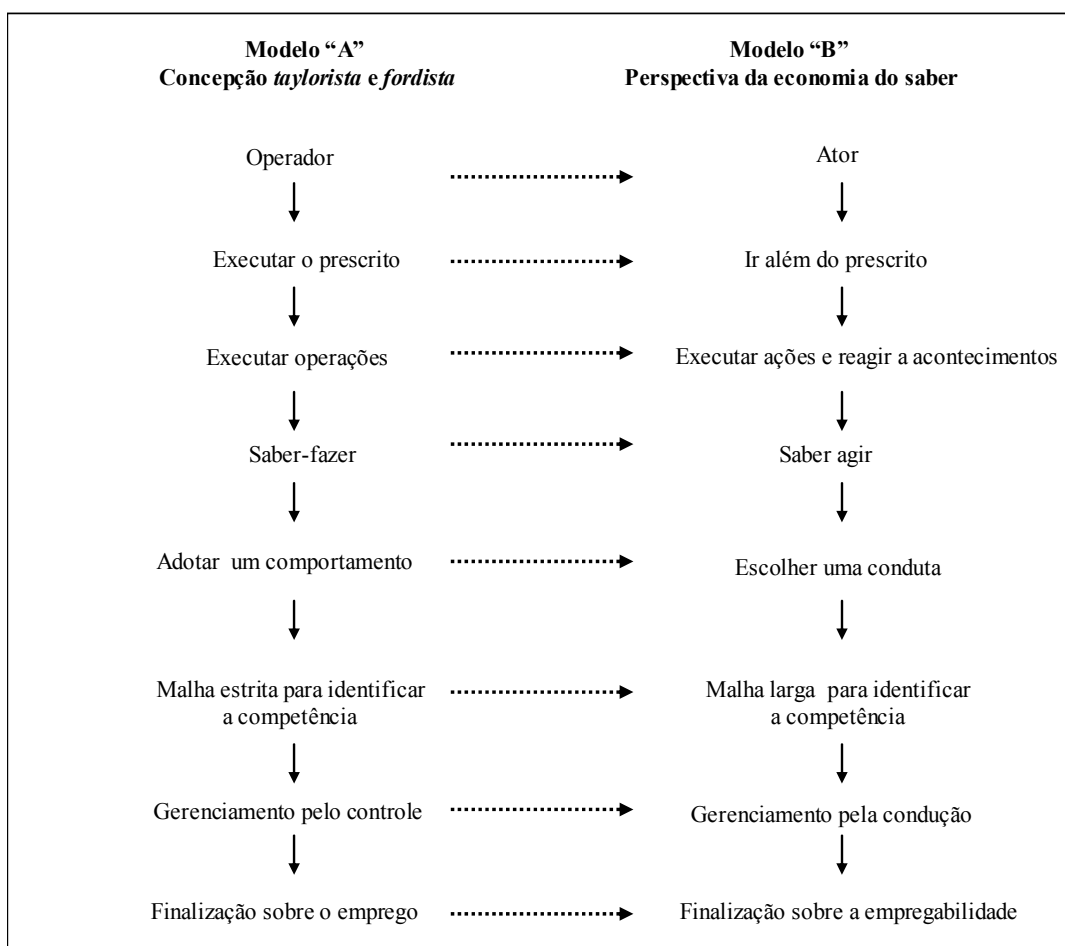
Segundo Fleury e Fleury (2001) no modelo *taylorista-fordista* de organização do trabalho, o referencial utilizado para trabalhar a relação entre profissionais e empresas era o de qualificação. A qualificação traduz os atributos do cargo, bem como os conhecimentos adquiridos pelo profissional que podem ser certificados pelo sistema educacional formal. Nesse sentido, Ruas (2005) afirma que o debate acerca do conceito de competências individuais é heterogêneo e se confunde com a noção de qualificação, focada no desenvolvimento de capacidades para processos previsíveis. A contribuição proporcionada pelo conceito de competência vem justamente da amplitude que este proporciona, já que não está atrelado a posições ou estoque de conhecimentos relacionados a uma tarefa específica. Porém, não se trata de negar a importância da noção de qualificação, mas sim, de ampliá-la (Zarifian, 2003).

No Quadro 2.1, Ruas (2005) sintetiza as principais diferenças entre os conceitos de qualificação e competência.



Quadro 2.1 – Noções de qualificação e competência.  
Fonte: Ruas (2005:37).

Segundo Le Boterf (2003) atualmente as práticas de gestão de Recursos Humanos revelam a coexistência de dois “modelos de competência”. No modelo “A”, fruto de concepções *tayloristas* e *fordistas*, a competência se limita ao “saber-fazer” as operações de acordo com o prescrito. A competência pode ser avaliada por meio de comportamentos esperados e observáveis. Já no modelo “B”, que emerge com o crescimento da economia do serviço, o sujeito mais se aproxima de um ator que de um operador. O profissional competente é aquele capaz de ir além do prescrito, tomando iniciativas de acordo com o contexto específico. O Quadro 2.2 estabelece um paralelo entre os dois modelos de competência estruturados por Le Boterf (2003).



Quadro 2.2 – Os dois modelos de competência.  
Fonte: Le Boterf (2003:91).

De acordo com Zarifian (2003, p. 139) “Competência é a tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta”. O autor destaca nesse conceito a importância da noção de “assumir responsabilidade”, que significa assumir a plenitude de sua ação em face dos outros e também em face de si mesmo.

Assumir responsabilidade traduz-se em responder pelas iniciativas tomadas, em termos de alcance, efeitos e conseqüências. Zarifian (2003) associa a idéia de assumir uma responsabilidade profissional com a noção de “manifestar preocupação com os outros”. Nesse sentido, produzir um serviço deve estar relacionado ao objetivo de transformar positivamente algum aspecto da vida do cliente. Para Zarifian (2003, 140) “Ter preocupação com os outros é preocupar-se com a transformação”. O conceito de “iniciativa”, segundo Zarifian (2003) traduz a competência em ação. É o engajamento do sujeito com os efeitos que sua iniciativa singular provoca. “A tomada de iniciativa é o cume do exercício da competência” (ZARIFIAN, 2003, p.144).

Outro conceito de competência elaborado por Zarifian (2003, p. 137) postula que “Competência é uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta”. A partir desse conceito, Fleury e Fleury (2001) destacam três fatores de transformação nas relações de trabalho, que marcam a emergência do modelo de competência:

- Noção de incidente: é o imprevisto, que impede a auto-regulação rotineira das atividades. Isso significa que a noção de competência não está pré-estabelecida nas definições da tarefa. Ela precisa ser constantemente mobilizada, em arranjos diferentes, para resolver as situações de trabalho. Zarifian (2003) pondera que, ainda que a mobilização seja diferente a cada situação, muito da experiência é aproveitada. Ocorre uma transferência de aprendizagem. Caso contrário, seria inviável e sem sentido estabelecer uma competência para cada situação de trabalho.
- Comunicação: “comunicar implica compreender o outro e a si mesmo” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 20). Significa também estar alinhado aos objetivos organizacionais.
- Noção de serviço: a importância de colocar o cliente no cerne das atividades organizacionais precisa ser comunicada e praticada.

Na definição de Fleury e Fleury (2001, p.21), a 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”. Sandberg (2000) apud Cardoso (2002) traz contribuições ao conceito de

competências, baseado na abordagem fenomenológica. Essas contribuições foram assim sintetizadas por Cardoso (2002, p. 47):

- A forma pela qual o trabalhador concebe o significado de seu trabalho cria e modela o contexto do qual as competências adquirem seu significado específico;
- Suas concepções de trabalho não somente originam formas distintas de competências, como também as hierarquizam;
- As concepções de trabalho definem os atributos que serão especialmente aplicados e desenvolvidos.

A comparação de alguns dos diferentes conceitos propostos para “competências individuais” torna possível emitir um posicionamento. A proposição dominante dos autores norte-americanos, de que as competências estão associadas a um caráter duradouro da personalidade do indivíduo (traços, autoconceito, habilidades) e que podem predizer um comportamento diante de situações variadas parece estar mais alinhada com o contexto de trabalho em que imperava a concepção *taylorista-fordista* e com ela, a noção de qualificação. No entanto, na perspectiva contemporânea da “economia do saber” e da “economia dos serviços”, o “saber-fazer”, a capacidade de adotar um comportamento e executar o prescrito (Le Boterf, 2003) se revelaram insuficientes para acompanhar a dinâmica das relações de trabalho. Nesse sentido, a noção de competência sustentada pelo “saber-agir”, pela capacidade de escolher uma conduta frente a situações variadas e de ir além do prescrito parece estar mais alinhada com as transformações do mundo do trabalho e com a perspectiva de empregabilidade.

### 2.1.3 – Competências Coletivas

Le Boterf (2003) destaca o conceito de competência coletiva, considerando que esta é uma resultante que emerge a partir da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais. O autor compara a estruturação da competência coletiva a uma linguagem. Assim como o sentido emerge das frases construídas com palavras, a competência coletiva emerge das articulações e das trocas fundadas nas competências individuais. Para melhor ilustrar essa analogia, Le Boterf (2003) propõe a representação constante no Quadro 2.3.

<b>Linguística</b>	<b>Competência</b>
Palavras	Competências individuais
Regras de gramática	Organização e condições
Frases	Combinação das competências individuais
Sentido das frases	Competências coletivas na empresa
Texto	Combinação das competências coletivas
Sentido do texto	Competências coletivas da empresa

Quadro 2.3 - Analogia entre linguística e competência.

Fonte: Le Boterf (2003:230)

De acordo com Le Boterf (2003) pode-se afirmar que há competência coletiva quando se reúnem os seguintes componentes:

- Um saber elaborar representações compartilhadas: as representações compartilhadas são compostas de normas, valores coletivos, prioridades, esquemas interpretativos, sistemas comuns de referência e temas de ação. Elas facilitam a convergência das iniciativas individuais, a previsibilidade de comportamentos e a busca de acordos;
- Um saber comunicar-se: é a elaboração de uma “linguagem operativa comum”. Mais econômica que a linguagem natural, essa linguagem faz com que os participantes de determinado grupo possam “ler nas entrelinhas”, ganhar tempo com a enunciação abreviada e evitar maiores explicações a respeito do que deve ser feito. A linguagem comum funciona como fator e sinal de integração. Ela reforça a coesão da equipe por diferenciação com aqueles que não fazem parte dela;
- Um saber cooperar: implica na colaboração dos membros da equipe com estatutos, culturas, recursos ou procedimentos. Segundo Le Boterf (2003) é uma condição essencial de complementaridade e de polivalência. Não há competência coletiva sem conhecimento compartilhado. Para o autor, somente quando cada indivíduo encontrar competências complementares às suas, poderá operacionalizá-las plenamente e integrá-las a conhecimentos produtivos.
- Um saber aprender coletivamente por meio da experiência: é a aprendizagem por e na ação. Há competência coletiva quando uma equipe de trabalho é capaz de tirar lições da experiência. Le Boterf (2003) afirma que, como artifício para reduzir a incerteza, além de produzir, a organização deve ser capaz de aprender. Para isso, precisa implantar processos de tentativa e erro, capitalizar e armazenar o que descobre, para estruturar continuamente seu saber coletivo.

Os autores Swieringa e Wierdsma (1995) compartilham dessa visão, ao destacarem que uma organização formada por pessoas competentes não significa necessariamente uma organização competente. Para os autores, a competência coletiva também precisa ser aprendida.

#### 2.1.4 – Complexidade e Espaço Ocupacional

Para Cardoso (2002, p. 49) “A capacidade de lidar com a complexidade é apontada como fator determinante da competência e é variável, havendo limites para cada indivíduo”. O autor relaciona complexidade a fatores como ambigüidade, mudanças e inter-relação entre variáveis envolvidas em um problema. Segundo Dutra (2004, p. 40) a complexidade “se liga ao fato de a situação exigir níveis diferentes de articulação do repertório de determinada pessoa”.

Dutra (2004) compartilha da visão de Le Boterf (2003) em estabelecer um “saber combinatório”, que se observa na capacidade do indivíduo de perceber as transformações no ambiente e as novas posturas exigidas, para então mobilizar adequadamente seu repertório de competências e /ou procurar ampliá-lo. Dutra (2004) concentra seu debate na forma de mensurar esse processo de desenvolvimento da complexidade.

O autor aponta a diferença entre as noções de complexidade e dificuldade. Se uma tarefa de difícil execução puder ser sistematizada, e então reproduzida por outros profissionais de mesmo nível, ela continua sendo difícil, mas não é complexa. Como exemplo, o autor cita o procedimento cirúrgico de extração de apêndice. Para exemplificar a complexidade, o autor utiliza o exemplo de um transplante cardíaco. Esse, ainda que possa ser sistematizado, requer conhecimento de várias especialidades e tem grande probabilidade de apresentar eventos inesperados. Assim, o profissional responsável por liderar uma equipe de cirurgiões cardíacos precisa demonstrar, além de conhecimento, experiência e legitimidade perante sua equipe. Dutra (2004, p. 40) conclui que “... a complexidade não está na situação em si, mas no que ela exige da pessoa”.

O Quadro 2.4 apresenta as dimensões da complexidade utilizadas por Dutra (2004).

Nível de desenvolvimento	Nível de Atuação	Abrangência da Atuação	Escopo de Responsabilidade	Nível de Estruturação das Atividades	Utilização de Informação	Autonomia e grau de Supervisão
VI	Estratégica	Internacional	Organização	Baixo nível de padronização, estruturação e rotina	Decide / Responde	Alto nível de autonomia
V			Várias unidades de negócio		Participa da decisão	
IV		Nacional				
III	Tática		Unidade de negócio		Analisa e Recomenda	
II		Regional	Área		Sistematiza / Organiza	
I	Operacional	Local	Atividades	Alto nível de padronização, estruturação e rotina	Coleta	Baixo nível de autonomia

Quadro 2.4 – Dimensões de complexidade.  
Fonte: Dutra (2004:41).

Com base na aplicação do conceito de complexidade atrelado a desenvolvimento de carreira em diversas empresas brasileiras, Dutra (2004) sugere que existe uma alta correlação entre a complexidade das atribuições e responsabilidades de um profissional e sua agregação de valor para a organização. Para Dutra (2004) a utilização de métricas de complexidade nos sistemas de gestão por competências possibilita às organizações:

- Analisar os profissionais a partir de sua individualidade;
- Analisar as deficiências individuais de entrega;
- Analisar a adequação e efetividade das ações de desenvolvimento.

Dutra (2004) explica que o conceito de “espaço ocupacional” surgiu na busca de estabelecer uma correlação entre complexidade e entrega que não estivesse atrelada ao conceito de cargos. Assim, se um profissional agrega valor ao saber lidar com situações de maior complexidade, não necessariamente, ele terá que assumir outro cargo para que possa continuar agregando valor. Eis o processo de ampliação do espaço ocupacional, que acontece em função de um casamento de necessidades da organização com a competência do profissional em supri-las. A Figura 2.1 ilustra esse fenômeno.



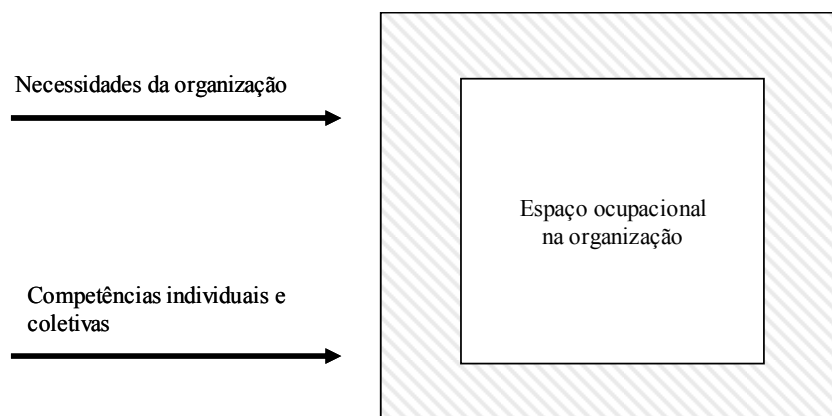


Figura 2.1 – Espaço ocupacional na organização.  
Fonte: Dutra (2004:51).

Dutra (2004) alerta para o fato de que a ampliação do espaço ocupacional reflete o desenvolvimento do profissional e sua maior capacidade de agregar valor. Assim, o aumento de espaço ocupacional deve estar atrelado ao crescimento salarial. O conceito de espaço ocupacional está muito alinhado com o conceito de carreira, assumindo que carreira não está atrelada aos cargos que o profissional ocupa, e sim à sua capacidade de assumir atribuições e responsabilidades de maior complexidade. Sob a perspectiva do conceito de espaço ocupacional, o fator determinante para o desenvolvimento de carreira passa a ser a capacidade de aprendizagem do profissional.

#### 2.1.5 - Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional

O conceito de aprendizagem, *a priori*, diz respeito a um processo psicológico que ocorre na dimensão do indivíduo. Esse conceito vem sendo incorporado pela Administração, no intuito de explicar fenômenos de mudança no comportamento organizacional. No decorrer deste tópico, são abordadas as principais características das teorias de “aprendizagem organizacional”. Para contextualizar os conceitos, o debate teórico terá como ponto de partida a abordagem de aprendizagem no nível individual.

Abbad e Borges-Andrade (2004) definem aprendizagem como o processo de mudança de comportamento do indivíduo não resultante apenas da sua maturação, mas também da interação com o meio. Segundo Swieringa e Wierdsma (1995) a mudança de atitude é

resultado da aprendizagem. Logo, se houve mudança de atitude frente ao trabalho e à organização, pode-se afirmar que houve aprendizagem individual.

Existem, pelo menos, dois processos básicos pelos quais a aprendizagem se efetiva nas organizações: aprendizagem natural e induzida. A aprendizagem natural ocorre a todo tempo, informalmente, por tentativa e erro, imitação, busca de ajuda com outros profissionais, observação. A aprendizagem natural segue o ritmo de desenvolvimento e o estilo pessoal dos aprendizes. Para Swieringa e Wierdsma (1995) a aprendizagem natural é a forma mais primitiva de aprendizagem. Os adultos tendem a adotar algumas pessoas como modelos, transformando-as, mesmo que inconscientemente, em educadores. A aprendizagem induzida necessita de uma estruturação, estabelecida para otimizar a aquisição, retenção e transferência de CHAs. Essas ações são conhecidas comumente como treinamentos. No entanto, os treinamentos são apenas uma das formas de aprendizagem induzida que compõem a abordagem de aprendizagem contínua, cada vez mais adotada pelas organizações para dar respostas às necessidades de transformação. Abbad e Borges-Andrade (2004) alertam que o termo “treinamento” vem sendo utilizado de maneira equivocada, em situações em que o correto seria utilizar os termos “instrução”, “educação” e “desenvolvimento”. Convém, dessa forma, delimitar, segundo os autores, os conceitos dessas atividades de apoio à aprendizagem.

A “instrução” diz respeito ao processo sistemático de definição de objetivos de ensino, bem como escolha de estratégias pedagógicas apropriadas. O “treinamento” tem como objetivo melhorar o desempenho do indivíduo na posição que ele ocupa ou atividade pela qual está responsável. A “educação” diz respeito às oportunidades oferecidas pela organização para que o indivíduo adquira habilidades que o capacitem para ocupar posições ou desenvolver atividades de maior complexidade. O “desenvolvimento” é um conceito mais amplo que se refere a um conjunto de experiências e aprendizagens oferecidas pela organização para conduzir o profissional a um crescimento pessoal. O objetivo do desenvolvimento é que o indivíduo aprenda a aprender, sem que haja um conteúdo específico a ser ensinado. O conceito de formação continuada, muito em voga nas organizações atuais, é um composto dessas três modalidades de apoio à aprendizagem, que, quando utilizadas adequadamente, podem acelerar o processo de aprendizagem organizacional.

A Figura 2.2 delimita os conceitos de instrução, treinamento, educação e desenvolvimento.

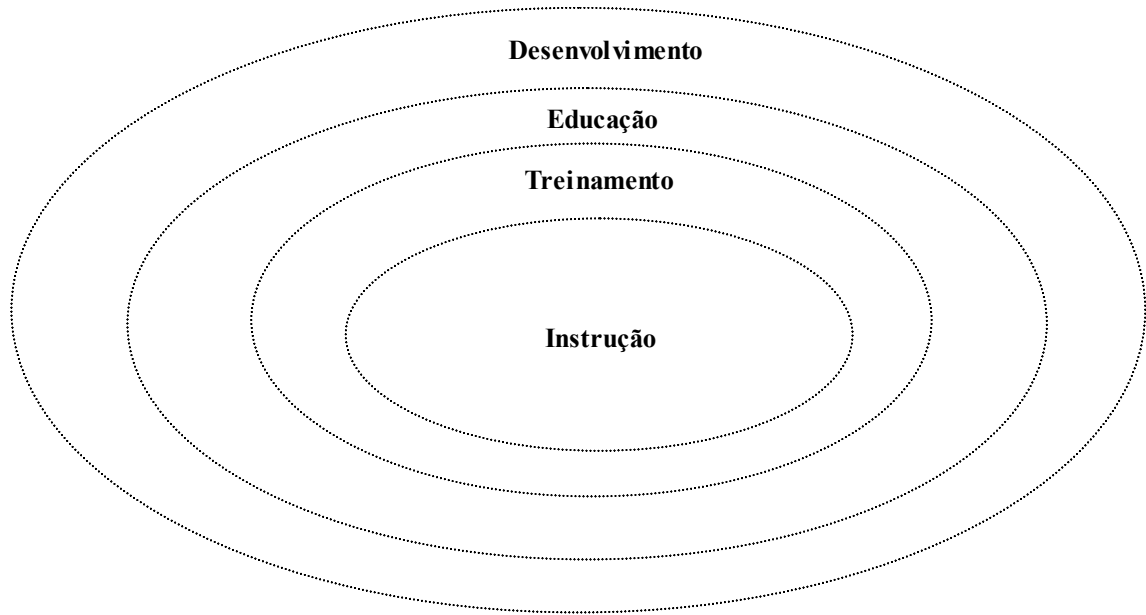


Figura 2. 2 – Conceitos de desenvolvimento, educação, treinamento e instrução.  
 Fonte: Abbad e Borges-Andrade (2004: 271).

Para melhor compreender como ocorre o processo de mudança de comportamento no indivíduo, convém abordar duas teorias de aprendizagem tradicionais: a behaviorista e a cognitivista.

De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004), a abordagem *behaviorista*, também conhecida como “teorias S-R”, destaca a interação entre a mudança de comportamento (R) como um produto da interação do indivíduo com seu meio (S). A tradição *behaviorista* foi bastante utilizada por profissionais de Psicologia Organizacional e do Trabalho na metade do século XX, com o avanço da industrialização, visando ao aumento da produtividade dos trabalhadores, à sustentação da motivação e à redução do absenteísmo no trabalho. A contribuição *behaviorista* pode ainda ser percebida na formulação de metodologias de avaliação de desempenho, na análise e solução de problemas de desempenho, no diagnóstico de necessidades de treinamento e na formulação e mensuração de objetivos de treinamento em termos comportamentais (Abbad e Borges-Andrade, 2004).

A abordagem cognitivista, ou teorias S-O-R, considera que a experiência de interação do indivíduo com o seu meio (S) lhe possibilitaria “aprender” algo (O) que seria mobilizado através de uma mudança em seu comportamento (R). Essa abordagem considera como subprodutos da interação com o meio os processos mentais manifestados na aquisição de

Conhecimentos, Habilidades e Atitudes – “CHAs” que poderiam ser observados a partir das mudanças de comportamento (Abbad e Borges-Andrade, 2004).

Os produtos da aprendizagem em contextos de trabalho são definidos em termos de desempenhos. Desempenho pode ser definido por um “Conjunto de comportamentos ligados a tarefas, papéis, normas, expectativas, metas e padrões de eficiência e eficácia estabelecidos em ambientes organizacionais” (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004, p. 256). Ou ainda “Desempenho é o conjunto de entregas e resultados de determinada pessoa para a empresa ou o negócio” (DUTRA, 2004, p. 69). A competência ou o desempenho exemplar é função de múltiplos fatores, tais como capacidades, atitudes, habilidades, suporte e motivação. Logo, além de “saber fazer”, o indivíduo deve “querer fazer” a atividade de acordo com o padrão de desempenho estabelecido e ainda, “poder fazer”, o que pressupõe a existência de condições de suporte organizacional. O suporte organizacional pode ser dividido em suporte psicossocial (liberação do gerente para participação em treinamento, condições que permitam a realização de cursos a distância durante o horário de trabalho, ambiente propício à manifestação de mudança de comportamento...) e suporte material (computadores, material didático, orçamento para programas de educação e desenvolvimento...).

A Figura 2.3 ilustra as condições necessárias ao desempenho competente.

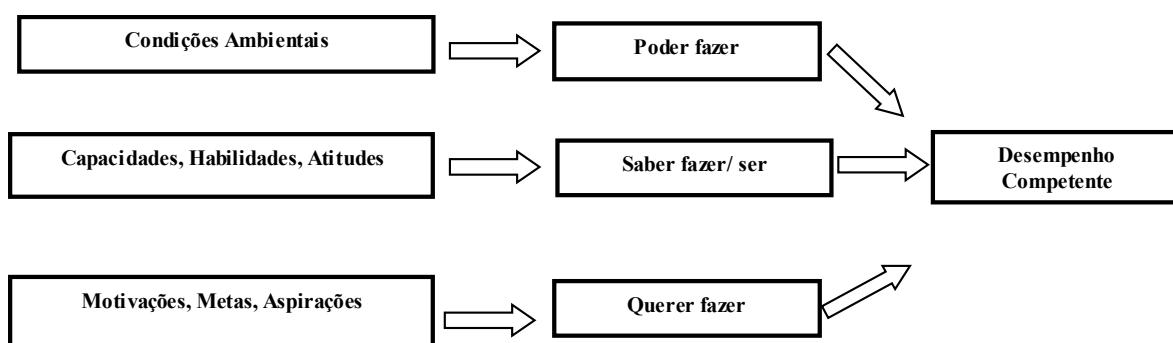


Figura 2.3 – Condições necessárias ao desempenho competente.  
Fonte: Abbad e Borges-Andrade (2004: 256)

Abbad e Borges-Andrade (2004, p. 262) sugerem como organizar um contexto de ensino propício à aprendizagem e à sua transferência para o trabalho, por meio de uma seqüência de eventos instrucionais:

- Criar expectativas de sucesso ou de confirmação de desempenho;

- Informar os objetivos ao aprendiz;
- Dirigir a atenção do aprendiz;
- Provocar a lembrança de pré-requisitos;
- Apresentar o material de estímulo;
- Prover orientação de aprendizagem;
- Ampliar o contexto da aprendizagem, através de situações ou novos exemplos;
- Programar ocasiões de prática, visando repetir o desempenho;
- Provocar o desempenho;
- Prover retroalimentação, confirmando ou corrigindo o desempenho.

Apesar de importante, a correta seqüência de eventos instrucionais não garante por si só aprendizagem e sua transferência para o trabalho. Para que isso se efetive, é necessário que a organização ofereça suporte ao desempenho. O “saber fazer” e o “querer fazer” do indivíduo podem ser afetados por restrições situacionais que estão fora do seu controle. As organizações precisam suportar e incentivar a mobilização de novos comportamentos no trabalho para que a melhoria no desempenho se concretize. Altos investimentos em programas de treinamento e desenvolvimento podem resultar ineficazes se, ao regressarem dos eventos educacionais, os profissionais encontrarem uma realidade organizacional pouco propícia ao pensamento divergente e à inovação. Estruturas hierárquicas rígidas, processos decisórios demasiadamente verticalizados e unidades de trabalho desintegradas e competitivas entre si são sinais de falta de suporte organizacional à transferência de aprendizagem.

Para Finger e Brand (2001) o conceito de aprendizagem centra-se principalmente na dimensão cultural da organização. A cultura, de fato, não pode ser transformada sem que haja transformação simultânea nas estruturas e na organização do trabalho. Assim, pode-se observar que o ambiente de trabalho é o principal responsável pela efetividade das ações de treinamento, desenvolvimento e educação sobre o desempenho individual e coletivo. Investir com prioridade no processo de aprendizagem gerencial é condição *sine qua non* para fomentar a mudança organizacional, pois os gestores são os representantes legítimos dos valores, cultura e estratégia organizacional e, por conseqüência, são os maiores agentes de mudança.

Esclarecido o conceito de aprendizagem no nível do indivíduo, é momento de prosseguir em direção aos conceitos de “aprendizagem organizacional”. De acordo com Garvin (1993) apud Perin et al (2006), apesar da popularidade do tema aprendizagem em

organizações, ainda há pouco consenso quanto à sua definição, operacionalização e metodologia. Antonello (2005) argumenta que os conceitos de aprendizagem organizacional surgiram com maior força a partir dos anos 80. Suas premissas abarcam fatores como estratégia organizacional, cultura, estrutura organizacional e capacidade de resolução de problemas como determinantes dos resultados de aprendizagem. A aprendizagem organizacional é “um processo de transformação pelo qual as partes interessadas da organização, individual e coletivamente, contribuem por meio de sua aprendizagem” (FINGER e BRAND, 2001, p. 172). Para Argyris (2006) aprendizagem organizacional consiste em integrar o trabalho autônomo, mas interconectado, de pessoas com alto grau de especialização. Abbad e Borges-Andrade (2004) sustentam que uma vez que os modelos cognitivos individuais são compartilhados pelos membros da organização, ocorre o processo de aprendizagem organizacional. “Os processos de aprendizagem, nessa perspectiva, são estreitamente relacionados aos processos de difusão e socialização organizacionais” (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004, p. 270).

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997) os japoneses têm uma forma particular de interpretar o processo de criação do conhecimento nas empresas. Para os japoneses, o conhecimento formal e sistemático, expresso por meio de palavras e números (conhecimento explícito) é apenas a “ponta do *iceberg*”. A contribuição japonesa está na percepção de que o conhecimento é pessoal e de difícil formalização (conhecimento tácito). O conhecimento tácito tem como base as experiências, emoções e valores do indivíduo. Nonaka e Takeuchi (1997) explicam que o conhecimento tácito apresenta duas dimensões: a dimensão técnica, representada por uma habilidade informal e difícil de definir, que pode ser resumida no termo *know-how*; e uma dimensão cognitiva, formada por modelos mentais, crenças e percepções arraigadas que tomamos como certas.

Com base na premissa de que o conhecimento é criado por meio da interação entre o conhecimento tácito e explícito, Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam quatro modos de conversão do conhecimento, detalhados a seguir:

- Socialização: é o processo de compartilhamento de experiências. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997) sem experiência compartilhada não há como um indivíduo projetar-se no processo de raciocínio de outro indivíduo. Na

socialização, ocorre a conversão do conhecimento tácito para conhecimento tácito;

- Externalização: é o processo em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso por conceitos, metáforas, analogias ou modelos. Nonaka e Takeuchi (1997) consideram a externalização a chave para a criação do conhecimento, na medida em que cria conceitos novos e estruturados a partir do conhecimento tácito;
- Combinação: é o processo que estrutura os conceitos em um sistema de conhecimento. Como o nome já diz, consiste na combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito, por meio de bancos de dados de computadores, reuniões, documentos, que levam à criação de conhecimentos novos;
- Internalização: é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito, ou seja, é o “aprender fazendo”. “A expansão do escopo da experiência prática é fundamental para a internalização” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 79). Os autores explicam que a criação de conhecimento organizacional implica na socialização do conhecimento tácito com outros membros da organização, iniciando-se, assim uma nova espiral de criação do conhecimento.

Nonaka e Takeuchi (1997) explicam que cada modo de conversão de conhecimento gera um produto diferente. A socialização gera o “conhecimento compartilhado”, tais como modelos mentais ou habilidades técnicas transferíveis. A externalização gera o “conhecimento conceitual”. O produto da combinação é o “conhecimento sistêmico”, que pode ser representado por protótipos e novas tecnologias. Por fim, a internalização gera o “conhecimento operacional” sobre as práticas de gestão, processo produtivo, desenvolvimento de novos produtos.

Antonello (2005) afirma que o conceito de aprendizagem organizacional é complexo, pois se baseia na premissa de que uma organização, como uma entidade em si, é capaz de desenvolver um pensamento coletivo.

A aprendizagem organizacional é um processo contínuo de apropriação e geração de 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. (ANTONELLO, 2005, p.27).

Lundberg (1995) apud Antonello (2005) identifica três características do conceito de aprendizagem organizacional recorrentes na literatura: (1) a aprendizagem organizacional é mais que a soma das aprendizagens individuais, (2) é uma forma de aprendizagem de ciclo duplo e (3) envolve processos cognitivos e atividades organizacionais. De acordo com Antonello (2005) o estudo de Argyris e Schön (1978) sobre os “ciclos de aprendizagem” contribuiu substancialmente para o desenvolvimento do conceito de “aprendizagem organizacional”. O ciclo “simples” de aprendizagem ocorre quando a modificação de ações organizacionais é suficiente para corrigir desvios nos resultados, sem que haja necessidade de alterar normas, estratégias e pressupostos. O ciclo “duplo” de aprendizagem se fundamenta em processos cognitivos. O produto são mudanças nos modelos mentais, estratégias organizacionais e normas, além de repensar as formas como são construídas as competências da organização. O ciclo “triplo” de aprendizagem está relacionado à habilidade de aprender como aprender. O indivíduo aprende a desenvolver sua forma de aprender e tirar suas próprias lições da experiência. A aprendizagem torna-se o próprio objeto de aprendizagem e contribui para o funcionamento do ciclo de aprendizagem simples e duplo.

Swieringa e Wierdsma (1995) trazem o conceito de instâncias organizacionais de aprendizagem para classificar os níveis de mudança/aprendizagem nas organizações. Para os autores, o processo de aprendizagem nas organizações se inicia pelo nível mais observável, o qual é denominado nível das regras. As regras são instruções implícitas e explícitas que orientam a atitude desejada. Podem ser representadas por manuais e procedimentos (regras explícitas), ou por símbolos, ritos, histórias e gestos (regras implícitas). No nível seguinte de aprendizagem, as mudanças se refletem nos *insights*. Os *insights* podem ser traduzidos como a lógica predominante entre a elite da organização. É a compreensão de como dirigir a empresa, como conseguir a cooperação entre as pessoas para produzir resultados. No terceiro nível de aprendizagem, as mudanças repercutem nos princípios básicos da organização, princípios esses que representam a visão que a organização tem de si mesma e do que deseja ser. Os princípios se traduzem em políticas e estratégias, ideologia, valores e cultura organizacional. De acordo com Swieringa e Wierdsma (1995) os princípios devem manter a coesão entre as



regras e os *insights*. A função dos *insights* é explicar e entender regras existentes e desenvolver novas regras. A dinâmica dos elementos vai orientar a conduta das pessoas da organização gerando o “comportamento organizacional”. Se as regras existentes na organização são capazes de conduzir a atitudes que levem aos resultados desejados, não há necessidade de provocar uma mudança organizacional, ou um processo de aprendizagem coletiva. O que se requer nessa situação é o aprendizado individual, para atuar de acordo com as regras. No entanto, quando as regras já não conduzem aos resultados desejados, há necessidade de se aprender no plano organizacional, isto é, mudar os comportamentos coletivos, e com eles, as regras. Swieringa e Wierdsma (1995) compartilham a noção de ciclos de aprendizagem proposta por Agyris (2006), propondo as seguintes definições:

- Aprendizagem coletiva em um ciclo: é a aprendizagem que provoca mudanças apenas na dimensão das regras. Não ocorrem mudanças significativas nos valores, na estratégia ou na estrutura. Pode ser denominada fase de “melhoria”.
- Aprendizagem coletiva em dois ciclos: é uma mudança em maior profundidade e abrangência, pois questiona os *insights*. Pode ser denominada de “repensando a organização”.
- Aprendizagem coletiva em três ciclos: questiona os princípios essenciais que fundamentam a empresa: a posição que a organização ocupa no ambiente externo e a identidade da empresa. Pode ser caracterizada pela expressão “ruptura e desenvolvimento”.

Para interpretar o processo de aprendizagem nas organizações, Finger e Brand (2001) apresentam três abordagens detalhadas a seguir: abordagem sistêmica, abordagem psicossocial ou humanista e abordagem pragmática de aprendizagem.

A abordagem sistêmica de aprendizagem surgiu com a teoria gerencial desenvolvida a partir dos anos 80, cujo cerne era o pensamento sistêmico e holístico, inspirado pelo desenvolvimento da computação, da biologia e da física. As organizações, nessa interpretação, representam um “sistema de aprendizagem” que interage com o ambiente e se adapta a ele. Essa abordagem busca descrever o modo pelo qual a organização pode aprender como um sistema. Para Finger e Brand (2001), a abordagem sistêmica prioriza a “administração da aprendizagem”, por meio de ferramentas técnicas, tais como modelos computadorizados e simulações, em detrimento do processo de aprendizagem organizacional.

A abordagem psicossocial ou humanista da aprendizagem teve sua origem nas teorias de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH) e Desenvolvimento Organizacional (DO). Essa linha de pesquisa descreve a organização como um “conjunto de seres humanos capazes”. Baseada na psicologia humanista, essa abordagem ressalta a importância da criação de condições adequadas para aprendizagem dentro da organização. A organização, segundo essa lógica, é responsável por incentivar tanto a aprendizagem individual quanto a coletiva, seguindo um *continuum* de transformação.

A concepção pragmática da aprendizagem teve origem na teoria da aprendizagem com base na experiência, originando-se de um ciclo de aprendizagem, que busca unir a aprendizagem individual à aprendizagem coletiva. De acordo com Dixon (1992) apud Finger e Brand (2001), a mobilização do ciclo de aprendizagem em uma perspectiva coletiva envolve quatro etapas: (1) geração difundida de informações, (2) integração da informação no contexto organizacional, (3) interpretação coletiva de informações e (4) ação responsável, baseada no significado interpretado.

O Quadro 2.5 apresenta as principais características das três concepções de aprendizagem estudadas.

Concepção de aprendizagem	Nível de aprendizagem		
	Individual	Grupo	Organização
Cognitiva	Desenvolvimento de conhecimentos e de pressupostos		Evolução da "base de conhecimento organizacional"
Humanista	Crescimento pessoal	Condições que promovem crescimento pessoal (cultura de aprendizagem)	
Pragmática	Ciclo de aprendizagem experiencial	Ciclo de aprendizagem coletiva	Condições que promovem o ciclo aprendizagem coletiva

Quadro 2.5 – Concepções e níveis de aprendizagem.  
Fonte: Finger e Brand (2001: 174)

Após analisar as três abordagens, é possível perceber que a concepção cognitiva e a psicossocial relacionam a aprendizagem a um empreendimento individual. Enquanto a abordagem cognitiva preocupa-se principalmente com o processo de aprendizagem individual, a abordagem psicossocial considera a aprendizagem um sinônimo de crescimento pessoal. Finger e Brand (2001) ressaltam a importância de se estabelecer um vínculo entre a aprendizagem individual e coletiva e a estratégia da organização e, principalmente, esclarecer como esse vínculo funciona na prática. Para isso, é necessário definir uma forma de

mensuração da aprendizagem organizacional capaz de avaliar o quanto tal aprendizagem agrega valor, ou não, para a consecução dos objetivos estratégicos da organização. As atividades de aprendizagem são as intervenções no processo de aprendizagem organizacional, capazes de potencializar o alcance dos objetivos estratégicos. Além de treinamento e educação existem diversas formas de aprendizagem que podem contribuir com a aprendizagem organizacional. São elas:

- Uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da organização: tais como rotação de atividades/posições, acesso livre a dados estatísticos sobre o desempenho da empresa, times de aprendizagem, círculos da qualidade, utilização de mentores, reuniões matinais de alinhamento, sistemas de gestão da informação;
- Uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização: *benchmarking*, pesquisas de mercado, análise da imprensa, parcerias estratégicas e assim por diante;
- Criação de um ambiente favorável à aprendizagem: espaços abertos para aprendizagem, critérios de promoção e reconhecimento que valorizem a aprendizagem coletiva, incentivo para que ações de aprendizagem sejam desenvolvidas no horário de trabalho, premiações coletivas a times de aprendizagem...

As dimensões da capacidade de aprendizagem de uma organização foram sistematizadas por Finger e Brand (2001) com base na abordagem pragmática, que considera a influência das variáveis de contexto e do ambiente no processo de aprendizagem organizacional. A abordagem pragmática se baseia em um ciclo de aprendizagem experiencial, ilustrado na Figura 2.4.

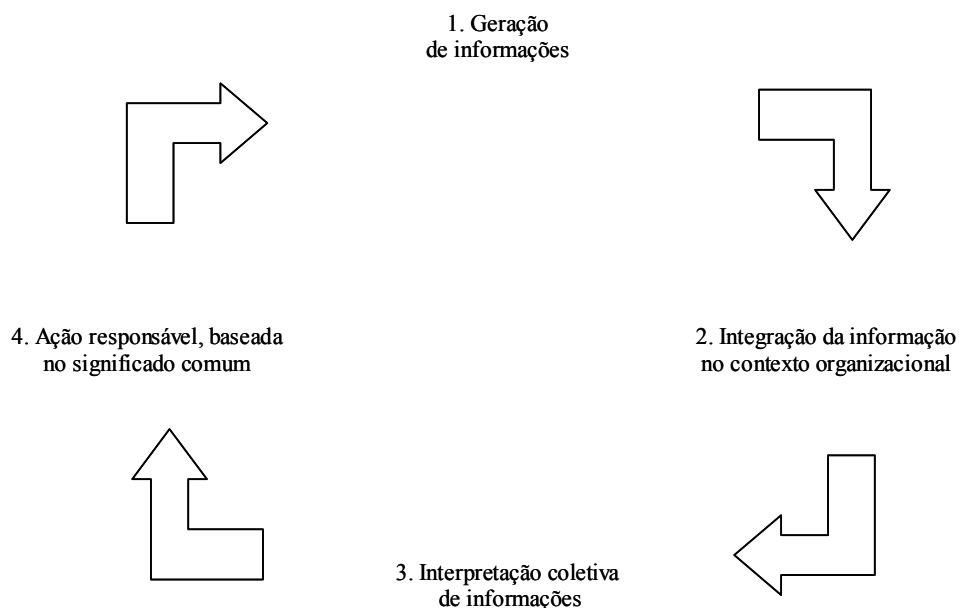


Figura 2.4 – Ativação do ciclo de aprendizagem com base na experiência.  
Fonte: A autora.

Souza (2006) discute em seu artigo sobre quatro pressupostos de aprendizagem organizacional, quais sejam:

- A aprendizagem organizacional é a chave para a sobrevivência e a competitividade das organizações;
- A aprendizagem organizacional é um fenômeno individual e coletivo;
- A aprendizagem organizacional está intrinsecamente relacionada à cultura das organizações;
- A aprendizagem organizacional apresenta uma dinâmica paradoxal, já que aprender e organizar são fenômenos antitéticos.

Optou-se por discorrer sobre dois dos aspectos supracitados. O segundo aspecto, que se refere à aprendizagem organizacional como um fenômeno individual e coletivo, encontra-se ilustrado na definição proposta por Simon (1969) apud Souza (2006) de que aprendizagem organizacional está relacionada ao “...crescimento de *insights* e reestruturações bem-sucedidas de problemas organizacionais por indivíduos que têm impacto nos elementos estruturais e nos resultados da organização” (SOUZA, 2004, p. 7). O quarto aspecto levantado por Souza (2006) diz respeito ao caráter antitético do conceito de aprendizagem organizacional.

“Enquanto organizar sugere a ordem, aprender sugere desordem, sendo que é a composição entre ordem e desordem o que está na raiz dos processos de mudança e aprendizagem organizacional” (SOUZA, 2004, p. 8).

#### 2.1.6 – Dimensões da capacidade de aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional é percebida como um ciclo contínuo de geração de informações integradas no contexto organizacional, que geram uma interpretação coletiva e um modo de agir com base nessa interpretação. De acordo com Pantoja e Borges-Andrade (2004) as organizações são sistemas multiníveis, formadas por uma composição de processos que ocorrem nos níveis individual, grupal e organizacional. Os autores consideram a aprendizagem um processo psicológico que ocorre no nível individual. O processo de aprendizagem passa pelas etapas de aquisição, retenção, generalização e se efetiva com a transferência de aprendizagem. O conceito de “transferência de aprendizagem” diz respeito a mudanças de comportamento no indivíduo, verificadas em situações distintas daquelas em que ocorreu a aquisição da aprendizagem. Abbad e Borges-Andrade (2004) salientam que a noção de transferência contempla a generalização e a retenção do aprendido no longo-prazo. Generalização e retenção são, segundo os autores, consideradas condições necessárias para o uso eficaz dos “CHAs” aprendidos. O sentido do termo é metafórico, pois a transferência não se refere à “coisa”, e sim a “conceito” em Psicologia (Abbad, 1999).

Pantoja e Borges-Andrade (2004) explicam que quando a transferência de aprendizagem é analisada sob a ótica das organizações, as medidas fazem referência ao uso ou aplicação, no contexto do trabalho, do que foi anteriormente aprendido. Este uso ou aplicação pode ser considerado uma instância de comportamento organizacional. A avaliação dessas medidas permite inferir sobre o desenvolvimento de CHAs que teriam sido aprendidos e transferidos em contextos organizacionais. Gagné e Driscoll (1988) apud Pantoja e Borges-Andrade (2004) argumentam que o desenvolvimento de competências dos níveis inferiores da hierarquia de aprendizagem poderia contribuir para a aprendizagem de competências de níveis superiores desta hierarquia. Assim, pode-se assumir que o domínio de conceitos seria transferido para o da aplicação de regras, e que, da mesma forma, o domínio da aplicação de regras facilitaria o de resolução de problemas.

Assim como em qualquer outra esfera, os profissionais podem aprender em seu dia-a-dia de trabalho, seja por meio das respostas organizacionais resultantes de seus comportamentos, seja observando as conseqüências dos comportamentos dos demais membros de sua equipe, seja por meio de narrativas de experiências de colegas de trabalho. Segundo Pantoja e Borges-Andrade (2004) essa aquisição pode ou não levar a desempenhos superiores, pode ou não ser consciente ou deliberada.

Em sua proposta, Pantoja e Borges-Andrade (2004) estabelecem possíveis efeitos da transferência de aprendizagem em três níveis: do indivíduo, da equipe e da organização. Os possíveis efeitos da transferência no nível do indivíduo podem ser percebidos em três dimensões:

- Afetiva: corresponde às atitudes frente a pessoas, objetos e aspectos do trabalho, atitudes sobre o não trabalho, sobre si próprio e sobre a aprendizagem, motivação, sentimento de auto-eficácia, trabalho em redes e em colaboração com outras pessoas, capacitação de outras pessoas;
- Cognitiva: diz respeito ao uso de informações verbais, conceitos e regras no trabalho, resolução de problemas ou criatividade na realização de tarefas;
- Psicomotora: implica na velocidade e fluidez empregada no desempenho do trabalho.

Os possíveis efeitos da transferência nível da equipe são explicitados em quatro dimensões, conforme segue:

- Afetiva: coesão, satisfação e auto-eficácia da equipe e sua orientação para a tarefa, bem como ambigüidade de papéis na equipe;
- Cognitiva: conhecimento do conjunto de membros da equipe e representada mentalmente pelo conjunto desses membros;
- De desempenho: por meio de comunicação interna, divisão de papéis e responsabilidades na equipe, resolução de problemas e tomada de decisão compartilhada pelos membros da equipe;
- De qualificação: certificações formais recebidas pelos membros equipe, tais como as de qualidade.

Por último, os efeitos da transferência de aprendizagem no nível da organização podem ser observados:

- Por meio da aquisição de novos recursos: clientes, incorporação de outras organizações;
- Por meio de processos internos: clima organizacional, uso de novas tecnologias de trabalho, rotatividade do conjunto de trabalhadores, taxas de acidentes de trabalho;
- Por avaliação de metas de produtos: quantidade, qualidade e variedade do que foi produzido pela organização ou suas unidades;
- Por avaliação de metas do sistema: crescimento e lucro da organização, retorno de investimentos em T&D;
- Por meio de efeitos constituintes: satisfação de consumidores e acionistas, imagem organizacional.

Koslowski e Klein (2000) apud Pantoja e Borges-Andrade (2004) utilizam-se de elementos da teoria geral de sistemas para explicar as bases da teoria multinível em organizações. O conceito de “isomorfismo”, que propõe que conceitos idênticos podem ser generalizados para fenômenos de sistemas diferentes, permite inferir que processos de aquisição e transferência podem ocorrer nos níveis dos indivíduos, das equipes e da organização. Já a noção de “homologia” estabelece que processos paralelos, vinculando conceitos distintos, podem ser generalizados para fenômenos de sistemas diferentes. Tal conceito permite afirmar que os processos no nível individual, pelos quais as conseqüências afetam o desempenho ou pelos quais a observação da ocorrência de resultados contingentes ao desempenho de pares afeta o desempenho do observador, podem da mesma forma ocorrer nos níveis da equipe e da organização. Segundo Pantoja e Borges-Andrade (2004) na medida em que a perspectiva macro tem seu foco nos comportamentos coletivos, ignorando a variação individual, assume-se o risco do “antropomorfismo”. Isso se dá, por exemplo, quando a abordagem cognitivista de aprendizagem, típica do ser humano individual, é utilizada para explicar fenômenos de natureza social. Para os autores, a utilização da abordagem multinível nas organizações seria baseada na noção interacionista de que o comportamento das pessoas no trabalho provém da sinergia entre as características pessoais (tais como crenças e valores sobre o trabalho) e o contexto, incluindo suas características objetivas (tais como tamanho da equipe e da organização) e interpretativas (tais como o estilo de liderança exercido na equipe

e a cultura organizacional). Nesse sentido, Nonaka e Takeuchi (1997) destacam que o indivíduo e a organização não são lados opostos de uma dicotomia. Os autores consideram o indivíduo o elemento criador do conhecimento, enquanto a organização é o elemento “ampliador” do conhecimento, sendo que o contexto no qual ocorre a maior parte da conversão é o nível do grupo. “O grupo funciona como elemento “de síntese” do conhecimento (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 280).

Finger e Brand (2001) sugerem seis dimensões da capacidade de aprendizagem de uma organização:

- Capacidades individuais de aprendizagem;
- Capacidades coletivas de aprendizagem;
- Capacidades estruturais de aprendizagem;
- Capacidades culturais de aprendizagem;
- Capacidades resultantes da organização do trabalho;
- Capacidade da liderança de aprender e de promover a aprendizagem.

Finger e Brand (2001) oferecem alguns *insights* sobre processos que podem conduzir a aprendizagem. Esses processos podem ainda servir de referência para medir o progresso ao longo das seis capacidades de aprendizagem.

A capacidade individual de aprender pode ser identificada por meio da habilidade de um indivíduo de pensar de forma sistêmica e integrada, da habilidade de analisar criticamente e de interpretar informações com base no modelo mental de outra pessoa. Podem ser elaborados indicadores individuais para cada uma das habilidades, ou um único indicador que meça a capacidade global de aprender de um indivíduo.

A capacidade coletiva de aprender tem como premissa a existência de um grupo de indivíduos. Finger e Brand (2001) que para mensurar essa capacidade, se observe a capacidade de trabalho em equipe, a multifuncionalidade e a capacidade de lidar com o conflito de forma construtiva. Cada uma dessas capacidades pode ser medida em separado ou por meio de um item global.

A capacidade estrutural de aprender preocupa-se com as características da arquitetura organizacional que facilitam ou dificultam a aprendizagem individual e coletiva. A facilitação



da aprendizagem está normalmente associada a estruturas descentralizadas, hierarquias achatadas e unidades pequenas para permitir maior interação. Devido à sua complexidade, para medir essa capacidade os autores sugerem a técnica da observação participante.

A capacidade cultural de aprender está associada à influência das normas e valores organizacionais na aprendizagem individual e coletiva. Culturas facilitadoras da aprendizagem demonstram características de transparência na comunicação, de tomada de risco incentivada, de diálogo, de confiança. Como técnicas para mensurar a capacidade cultural de aprender, Finger e Brand (2001) citam os questionários de diagnóstico de cultura, a análise de dados secundários, tais como reclamações, críticas e sugestões e a observação participante.

A capacidade de aprender da organização, em função da organização do trabalho implica na definição dos processos internos de tal forma que a aprendizagem individual e coletiva seja favorecida. São exemplos de processos que facilitam a aprendizagem da organização: grupos de projetos, rotação de posições, sistemas de informações e equipes multifuncionais.

A capacidade da liderança de aprender e promover a aprendizagem revela a importante influência dos líderes no processo de aprendizagem individual e coletivo da organização. Argyris (2006) afirma que para a organização entrar num ciclo de raciocínio produtivo, e não defensivo, é importante começar a conscientização pelo topo. Os gestores seniores precisam perceber seus próprios raciocínios defensivos e conseqüências contraproducentes provocadas por eles. Como exemplos vivos dos valores e comportamentos legitimados pela organização, a maneira como os líderes preparam suas equipes, compartilham conhecimentos e informações e aceitam críticas e questionamentos, pode impactar em todo o ciclo de aprendizagem organizacional. Essa capacidade pode ser mensurada por meio de avaliação 360 graus, questionários aplicados nas equipes dos líderes e observação participante. O ritmo de desenvolvimento da equipe pode refletir muito da capacidade do líder de aprender e promover a aprendizagem. Zarifian (2001) também reforça a importância do papel da chefia na elucidação das questões estratégicas.

“A chefia tem freqüentemente um papel insubstituível a desempenhar na explicitação das implicações estratégicas de uma unidade de produção e na explicitação do motivo (do porquê) do que é exigido dos assalariados, na

instauração de uma forma de reelaboração coletiva desse motivo” (ZARIFIAN, 2001, p. 117).

Em contrapartida, Nonaka e Takeuchi (1997) propõem o modelo gerencial *middle-up-down* (do-meio-para-cima-e-para-baixo). Esse modelo sugere que os gerentes intermediários (por exemplo, líderes de uma equipe ou força-tarefa) desempenham um papel-chave no processo de criação do conhecimento, pois fazem o elo entre os objetivos estratégicos da alta administração e o “mundo real” dos empregados do nível operacional. São os gerentes de nível médio que resumem o conhecimento tácito tanto do nível operacional quanto da alta administração, tornando esse conhecimento explícito e incorporando às práticas de gestão da organização. Para desempenhar esse papel de agentes do conhecimento, os gerentes intermediários precisam contar com os seguintes requisitos: (1) capacidade de gestão de projetos; (2) capacidade de elaborar hipóteses para criar novos conceitos; (3) capacidade de integrar metodologias para criação do conhecimento; (4) habilidades de comunicação para encorajar o diálogo entre os membros da equipe; (5) habilidade na utilização de metáforas para ajudar os outros a expressar sua imaginação; (6) despertar confiança perante a equipe; e (7) habilidade de prever o curso de ação futuro, com base em uma compreensão do passado.

#### 2.1.7 – Desenvolvimento de competências gerenciais

Os processos individuais de aprendizagem são fundamentais, embora não exclusivos, para o processo de aprendizagem organizacional. (Moraes, Silva e Cunha, 2004) argumentam que para aprimorar a gestão nas empresas, é necessário estudar os processos de aprendizagem que contribuem para a prática da gestão. O gestor é peça-chave na organização, pois suas entregas têm reflexo direto no desempenho de sua equipe e da organização. Gomes (2004) sugere que em vez de estabelecer processos para alimentar os profissionais de competências e capacidades necessárias para o trabalho, sejam criados processos que estimulem as pessoas na geração, atualização e compartilhamento de competências. “A missão do gestor passou a ser favorecer os ‘ciclos de aprendizagem’, manter o desejo de auto-renovação, criar situações de trabalho estimulantes” (GOMES, 2004, p. 201).

A aprendizagem gerencial é uma linha de pesquisa que se utiliza de diferentes áreas do conhecimento, em que se destacam duas abordagens dedicadas à aprendizagem de adultos: a andragógica e a emancipatória (Moraes, Silva e Cunha, 2004). A abordagem andragógica é

oriunda do paradigma humanista de educação. Essa abordagem considera o processo de aprendizagem como um ato pessoal para a realização do potencial humano. É largamente utilizada como base em programas de desenvolvimento profissional. A andragogia se baseia no conceito de autodireção, que desvincula o processo de aprendizagem na fase adulta da facilitação do instrutor. Para Bitencourt (2005) a andragogia considera as diferenças individuais e a partir dos conhecimentos, experiências e habilidades apresentadas pelo adulto, diagnostica as lacunas e estabelece o “como” supri-las, partindo do contexto em que o adulto está inserido. A abordagem emancipatória sustenta que a aprendizagem do adulto deve ser transformadora, capaz de gerar mudanças no nível de consciência. Os adultos têm a capacidade de reconfigurar os significados que restringem sua ação. Para isso, eles precisam aprender a refletir criticamente e questionar as práticas organizacionais vigentes.

Argyris (2006) destaca que os profissionais em todos os níveis precisam combinar conhecimentos técnicos altamente especializados com a capacidade de trabalhar em equipes, desenvolver relacionamentos construtivos com clientes e fornecedores e refletir criticamente sobre as próprias práticas, alterando-as quando necessário. Os profissionais altamente qualificados, no entanto, tendem a agir de forma reativa ao aprendizado de ciclo duplo, pois colecionam um histórico de sucessos profissionais e não estão acostumados a questionar o porquê quando algo fracassa. Assim, mais importante que desenvolver programas de desenvolvimento gerencial, é ensinar as pessoas a raciocinarem sobre seu comportamento de modo novo e mais eficaz, para romper as defesas que impedem o aprendizado organizacional (Argyris, 2006). Nesse sentido, Antonacopoulou (2001) elaborou uma matriz com os principais fatores pessoais e organizacionais que impedem a aprendizagem gerencial, conforme demonstrado no Quadro 2.6.

<b>Obstáculos à aprendizagem dos gerentes</b>	
<b>Fatores pessoais</b>	<b>Fatores Organizacionais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepção sobre a necessidade de aprender</li> <li>▪ Percepção sobre a habilidade de aprender</li> <li>▪ Valores culturais e crenças</li> <li>▪ Emoções/sentimentos/reações</li> <li>▪ Atitude com respeito á atualização</li> <li>▪ Capacidade intelectual/mental</li> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Memória</li> <li>▪ Habilidade de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização interna do trabalho</li> <li>▪ Sistemas organizacionais, por exemplo, treinamento</li> <li>▪ Cultura e clima</li> <li>▪ Processos de tomada de decisões</li> <li>▪ Comunicação e <i>feedback</i></li> <li>▪ Política de aversão ao risco</li> <li>▪ Instabilidade e mudança</li> <li>▪ Posição econômica, competição</li> <li>▪ Poder e controle</li> </ul>

Quadro 2.6 - Obstáculos à aprendizagem dos gerentes.

Fonte: Antonacopoulou (2001:268)

De acordo com Moraes, Silva e Cunha (2004) os adultos guiam sua aprendizagem de acordo com seus interesses e com as possibilidades de aplicação prática daquilo que irão aprender. Nesse sentido, Swieringa e Wierdsma (1995) postulam que o aprendizado deve ser evidenciado no que se faz (forma de agir), é o aprendizado por meio da ação. Os mesmos autores também afirmam que o “problema” é a força motriz que mobiliza a participação das pessoas no processo de aprendizagem.

Uma prática bastante alinhada com esse contexto é a aprendizagem no ambiente de trabalho, que surgiu como resposta às inadequações das abordagens tradicionais de desenvolvimento profissional. Na medida em que os indivíduos tornam-se capazes de identificar necessidades de mudança e implantar essas mudanças, eles modificam sua ação gerencial, ou seja, aprendem. A ação conduz a práticas mais efetivas, em que a responsabilidade pela implantação é o elemento final da aprendizagem (Moraes, Silva e Cunha, 2004). Os gerentes japoneses valorizam o aprendizado a partir da experiência direta e por tentativa e erro. “Assim como uma criança que está aprendendo a comer, andar e falar, eles aprendem com a *mente* e o *corpo*.” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 9).

Logo, o fator crítico da iniciativa de ensinar gestores a raciocinar de maneira produtiva é vincular a ação de desenvolvimento a problemas concretos de negócios. Para Argyris (2006) a melhor demonstração de agregação de valor do raciocínio produtivo é a percepção, pelos próprios gestores, de como a nova abordagem trará impactos positivos no seu desempenho e no desempenho da organização. Essa transformação dá-se em um *continuum* e precisa ser constantemente estimulada por meio de oportunidades de exercitar as novas habilidades. A sugestão de Argyris (2006) é trabalhar com estudos de caso, baseados em situações desafiadoras do dia-a-dia dos gestores. Os *insights* adquiridos por meio do raciocínio produtivo lhes permitirá agir com mais eficácia no futuro, como indivíduos e como equipe. O aprendizado dos gestores não se trata apenas de resolver problemas, mas de desenvolver uma compreensão mais profunda e estruturada de seu papel como pilares da organização. Alinhada com o exposto acima, a abordagem de Nonaka e Takeuchi (1997) pode ser sintetizada por meio da citação que segue:

“A criação do conhecimento organizacional deve ser entendida como um processo que amplia ‘organizacionalmente’ o conhecimento criado pelos indivíduos e os cristaliza no nível do grupo através do diálogo, de discussões,

do compartilhamento de experiências ou da observação”. (NONAKA E TAKEUCHI, 1997, p. 280).

Nesse sentido, Dutra (2004) sugere que quanto maior a responsabilidade das atribuições e responsabilidades do profissional, maior deve ser o percentual de ações de desenvolvimento não formais, ou seja, ações estruturadas por meio de atuações no próprio trabalho. Assim, as ações de desenvolvimento para gestores devem estimular o uso diferenciado do repertório de CHAs que o profissional já detém. Zarifian (2001) corrobora esta orientação, sugerindo que as pessoas aprendem melhor e mais rapidamente à medida que precisam exercitar o “saber-fazer” em face de situações variadas. “A repetição da desestabilização de esquemas cognitivos adquiridos (acomodados) permite-lhe estar aberto à aprendizagem do novo” (ZARIFIAN, 2001, o. 73). Na mesma direção, Antonacopoulou (2001) sintetiza, conforme demonstrado no Quadro 2.7, os fatores que facilitam a aprendizagem gerencial.

<b>Os fatores que facilitam a aprendizagem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encorajar os gerentes a identificar suas próprias necessidades de aprendizagem</li> <li>▪ Rever regularmente o desempenho e a aprendizagem</li> <li>▪ Encorajar os gerentes a estabelecer metas de aprendizagem para si próprios</li> <li>▪ Proporcionar <i>feedback</i> tanto em desempenho, quanto em aprendizagem</li> <li>▪ Rever o desempenho dos gerentes no que se refere ao desenvolvimento de outros funcionários</li> <li>▪ Assistir os gerentes a perceber as oportunidades de aprendizagem no trabalho</li> <li>▪ Proporcionar novas experiências, com as quais os gerentes possam aprender</li> <li>▪ Proporcionar ou facilitar o uso de treinamento na situação de trabalho</li> <li>▪ Tolerar alguns enganos</li> <li>▪ Encorajar a revisão e o planejamento de atividades de aprendizagem</li> <li>▪ Desafiar as maneiras tradicionais de fazer as coisas</li> </ul>

Quadro 2.7 - Os fatores que facilitam a aprendizagem.

Fonte: Antonacopoulou (2001:267)

O estudo de caso realizado por Moraes, Silva e Cunha (2004) identificou que o conteúdo da aprendizagem gerencial (natural ou induzida) pode ser subdividido em quatro tipos de conhecimento:

- Conhecimento local: aprendizagem de valores, processos organizacionais, habilidades interpessoais e entendimento do papel do gestor;
- Conhecimento analítico: técnicas de gestão (orçamento, análise e solução de problemas) e conhecimentos específicos da atividade.
- Conhecimento contextual: análise do ambiente externo e de suas implicações nas decisões organizacionais;

- Autoconhecimento: indivíduos exploram a si mesmos para identificar aspectos psicológicos e culturais que restringem ou impulsionam seu desempenho.

De acordo com a pesquisa feita por Bitencourt (2005) existe uma diferença entre o que as organizações consideram importante para o desenvolvimento de competências gerenciais e que os gestores reconhecem como significativo para seu desenvolvimento. Ao passo que os gestores preferem experiências informais de aprendizagem, que muitas vezes nada tem a ver com o ambiente de trabalho e nem chegam ao conhecimento da organização, as organizações ainda tendem a investir em treinamento e desenvolvimento formais para suprir as lacunas de desenvolvimento de competências. O estudo de caso realizado por Bitencourt (2005) revelou que as experiências mais significativas relatadas pelos gestores entrevistados estavam relacionadas a autodesenvolvimento, relacionamentos interpessoais, desafios, práticas do dia-a-dia, experiência internacional, sistemas de gestão de projetos que incentivam a visão de processos e o trabalho de equipes multifuncionais e a importância da família no processo de desenvolvimento. Nesse contexto, Bitencourt (2005) resgata a propriedade do modelo de competências de três eixos proposto por Le Boterf (2003): formação pela pessoa, formação educacional e experiência profissional.

Bitencourt (2005) observa da seguinte forma o processo de desenvolvimento de competências gerenciais:

“... o desenvolvimento de competências é um processo educativo que, a partir de uma aprendizagem significativa que integra conhecimento, vivência e prática, tem a capacidade de extrapolar os limites de uma ‘sala de aula’ ou ‘sala de reuniões’, e fazer-se presente como um diferencial que o sujeito carregará por toda a vida”.  
(Bitencourt, 2005, p.140).

Para Antonacopoulou (2001) as prioridades continuamente variáveis da organização podem fazer com que os gerentes sintam-se desorientados sobre as expectativas da organização em relação ao seu desempenho. A confusão gerada pelas informações freqüentemente contraditórias da organização constituem fonte de conflito para o indivíduo, quanto a encontrar um equilíbrio entre as prioridades pessoais e organizacionais. A superioridade da organização em termos de poder e informação cria um desequilíbrio no relacionamento com o indivíduo, muitas vezes com o resultado de que os gerentes se tornam mais dependentes da organização, uma vez que se sentem vulneráveis e incapazes de exercer o controle sobre os recursos que eles valorizam e percebem como necessários para seu

desenvolvimento pessoal e aprendizagem. Portanto, as atitudes dos gerentes com respeito à aprendizagem emergem ao passo que eles conseguem conciliar prioridades pessoais com as da organização.

Pesquisar as diversas características do processo de aprendizagem gerencial, seja por meio de proposições teóricas ou por estudos de caso já realizados é de fundamental importância para a interpretação dos resultados encontrados neste trabalho. A constatação dominante entre autores estudados sobre desenvolvimento de competências gerenciais é de que as experiências vivenciadas no dia-a-dia do trabalho estão entre as fontes de aprendizagem mais valorizadas pelos gestores. A oportunidade de exercitar o “saber-fazer” frente a uma diversidade de situações parece ser mais promissora em termos de aprendizagem do que investimentos exclusivos em programas formais de capacitação e desenvolvimento. Ademais, a chave para o aprendizado gerencial está na capacidade de refletir criticamente sobre as práticas organizacionais vigentes e, com base nisso, reconfigurar modelos mentais. Porém, para atingir este estágio de aprendizagem, é preciso primeiramente vencer determinadas barreiras que impedem a aprendizagem na fase adulta. Essas barreiras podem estar relacionadas a fatores pessoais, tais como valores culturais, crenças, emoções, capacidade intelectual e memória, ou a fatores motivados pelo contexto da organização, a exemplo: cultura e clima, comunicação e *feedback*, instabilidade e mudança e aversão ao risco.

A revisão de literatura permite inferir que a aprendizagem organizacional possui caráter individual e coletivo. “A aprendizagem individual não é sinônimo de aprendizagem organizacional, contudo não haverá aprendizagem organizacional sem a aprendizagem individual” (SOUZA, 2004, p. 7). Assim, a aprendizagem individual se transforma em aprendizagem organizacional ao ser incorporada seletivamente à memória organizacional, na forma de rotinas, normas e valores que perpetuam para além da presença dos membros individuais (SOUZA, 2004; SOUZA et al., 2002).

### 3 – METODOLOGIA

Especialmente por se tratar de um problema de pesquisa vinculado às Ciências Sociais, a escolha da metodologia é fator crítico de sucesso, pois é necessário adotar um rigor científico que considere conjuntamente os principais fatores que podem influenciar na ocorrência e na observação dos fenômenos sociais. A seguir, são descritas as estratégias metodológicas adotadas neste trabalho.

#### 3.1 – TIPO DE PESQUISA

Definido o problema de pesquisa e estabelecidos o objetivo geral e os objetivos específicos, restou claro que a pesquisa busca contribuir, ainda que de forma incipiente, para o entendimento do complexo fenômeno da aprendizagem organizacional. Para tanto, se propõe a investigar a teia de relações de aprendizagem que inicia pelos gestores e é transferida às equipes em uma empresa do setor de telecomunicações. Considerando tais premissas, a análise qualitativa se mostrou a opção metodológica mais adequada. Conforme afirma Godoy (1995), na análise qualitativa, o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser observados holisticamente. Segundo a autora “...não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (GODOY, 1995, p.63, a). Para Gaskell (2002) a finalidade real da pesquisa qualitativa é explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre dado assunto.

Quanto às finalidades de pesquisa, o estudo é descritivo e aplicado. De acordo com Gil (1999), o principal objetivo da investigação descritiva é a exposição de características de determinado fenômeno ou a descrição das relações entre as variáveis. A pesquisa é também aplicada, uma vez que se destina a gerar alternativas para problemas práticos e pode subsidiar organizações em assuntos relacionados a desenvolvimento gerencial, treinamento e gestão do desempenho.

Com relação aos meios de investigação, a pesquisa é bibliográfica, documental e estudo de caso. A parte bibliográfica consiste em revisão de literatura por meio de livros, artigos, teses, dissertações e anais de congressos, com objetivo de fundamentar a pesquisa e interpretar os dados empíricos. A pesquisa documental abrange a exploração de relatórios e



apresentações de projetos disponibilizadas pelos próprios entrevistados, visando ilustrar as transformações vivenciadas pela organização e seus principais desafios. O estudo de caso está focado na compreensão do fenômeno dentro da organização pesquisada, considerando seus diferentes contextos. Segundo Godoy (1995, b), o propósito maior do estudo de caso (como tipo de pesquisa) é analisar em profundidade uma dada realidade social. A autora enfatiza que o estudo de caso tem se tornado a estratégia mais utilizada para responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos acontecem, quando há pouca possibilidade de controle quanto aos fenômenos estudados e quando o foco de interesse recai sobre fatos que só podem ser analisados dentro de certo contexto da vida real (casos).

### 3.2 – CONTEXTO DA PESQUISA: O SETOR DE TELECOMUNICAÇÕES E A ORGANIZAÇÃO INVESTIGADA

O setor de telecomunicações passa por um processo de aumento de competição em todo o mundo. Para acompanhar as transformações no modelo de negócios, é necessário selecionar bem, desenvolver as pessoas e mantê-las engajadas e produtivas, apesar das adversidades e paradoxos impostos pelo contexto. A seguir, são apresentadas as principais características do setor de telecomunicações de modo geral, e da organização investigada especificamente.

De acordo com Vargens-Filho (2005) a reestruturação do mercado de telecomunicações no Brasil deve ser compreendida por meio da lógica da privatização, da globalização e da evolução das telecomunicações no mundo, marcada pela expansão das redes, dos serviços e pela presença dos operadores de países desenvolvidos nos mercados em desenvolvimento. A escala de mercado brasileira, comparada com os demais países da América Latina, cujo tamanho do mercado é restrito, permitiu a instalação de um número maior de operadores, dispersos geograficamente e por segmento de mercado. Vargens-Filho (2005) afirma que isso contribuiu para a formação e consolidação de um oligopólio competitivo, em que convivem empresas expressivas, nacionais e internacionais.

Para Silva (2002) um dos motores da indústria de telecomunicações é o regime tecnológico. Fransman (2000, p. 7) considera regime tecnológico “(...) as condições sob as quais o conhecimento é criado – o que determina a taxa de mudança técnica e os tipos de

tecnologia que serão desenvolvidos – assim como as oportunidades e ameaças existentes no uso daquela tecnologia”. Silva (2002) analisa que, de acordo com as transformações no regime tecnológico, criar-se-à uma sistemática de aprendizagem, bem como os padrões dentro dos quais as organizações integrantes da cadeia produtiva de telecomunicações irão se relacionar.

A organização investigada passa por uma fase de reposicionamento estratégico. A telefonia fixa, principal fonte de receita da empresa, está em erosão, devido à substituição gradativa de tecnologia. Os novos motores de crescimento estão relacionados a serviços IP (*Internet Protocol*) de alto valor agregado, sofisticação dos serviços de dados corporativos e convergência de serviços de telefonia fixa, telefonia móvel e dados. Desde Outubro de 2005, a organização é palco de uma das maiores disputas societárias do país. A disputa pelo controle acionário da empresa envolve fundos de pensão, bancos de investimento nacionais e estrangeiros e grande operadoras de telefonia de capital estrangeiro. Em decorrência dessa disputa, as mudanças nos cargos estratégicos de gestão são freqüentes, dificultando a consolidação de projetos de médio e longo prazos, especialmente aqueles voltados ao desenvolvimento organizacional. No tocante ao Planejamento Estratégico, a organização pesquisada desdobrou os principais indicadores de negócio para todos os macro-processos, por meio de um projeto denominado “Métricas e Metas”. A estrutura de métricas e metas é considerada o elemento de ligação entre a estratégia e os mecanismos de execução. As metas foram classificadas em três categorias: metas globais, compostas pelas metas estratégicas do negócio e comuns a toda a organização; metas de negócios e funcionais, representadas pelos indicadores de desempenho ou resultados de cada negócio da empresa; e metas operacionais, constituindo o desdobramento das metas em uma árvore de indicadores e projetos críticos para o sucesso da área de negócio/macro-processo. Com relação a práticas de gestão de desempenho, a percepção aponta para a falta de critérios objetivos para crescimento profissional. É muito sugerida a implantação de um processo de avaliação 360 graus e a formalização de uma política de remuneração, além do estabelecimento de metas de desempenho individuais.

### 3.3 – CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

Para definição do número de entrevistas necessárias, levaram-se em consideração as recomendações gerais de Gaskell (2002). Para o autor, o número de entrevistas depende da natureza do tópico, do número de diferentes ambientes que forem considerados e dos recursos disponíveis. Como regra geral, o limite para cada pesquisador é algo entre quinze e vinte e cinco entrevistas individuais. O autor baseia essa quantidade em duas razões. A primeira razão fundamenta-se na observação de que há um número limitado de interpretações da realidade, já que tais interpretações não surgem unicamente das mentes dos indivíduos, mas de processos sociais. Assim, interpretações feitas por pessoas de um meio social específico são, ao menos em parte, compartilhadas. A segunda razão diz respeito ao tamanho do *corpus* a ser analisado. O pesquisador deve ser capaz de recordar cada ambiente entrevistado, e os temas-chave de cada conversa. O tom emocional de cada entrevista é importante na análise dos dados. Assim, o entrevistador precisa ter foco para dar às entrevistas a profundidade de análise necessária.

Este estudo considera, particularmente, as percepções dos gestores da organização investigada, acerca do processo de aprendizagem organizacional e de como este é influenciado pelo desenvolvimento de competências gerenciais. A amostra foi composta por um grupo de quinze participantes. O critério de dimensionamento da amostra utilizado nesta pesquisa baseou-se no tamanho do *corpus* a ser analisado, bem como na observação de que o contexto dos entrevistados produz redundância de conteúdo para as entrevistas. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, foram analisadas as formas de aprendizagem mais valorizadas pelos entrevistados, como elas se traduzem no desenvolvimento de competências gerenciais, e, posteriormente, como essa aprendizagem é transferida do nível individual para as equipes de trabalho.

A seleção dos entrevistados foi baseada em uma ou mais das seguintes premissas:

- Possuir histórico de bom desempenho na condução de projetos desafiadores, desempenho esse medido por meio de indicadores de resultado disponíveis na organização;
- Ser responsável por implantar mudanças organizacionais importantes, com repercussão em toda a organização;

- Ser reconhecido, principalmente pela área de Recursos Humanos, por preparar sucessores para a organização;
- Possuir sólidos conhecimentos teóricos no tema da pesquisa (professores universitários, autores de livros).

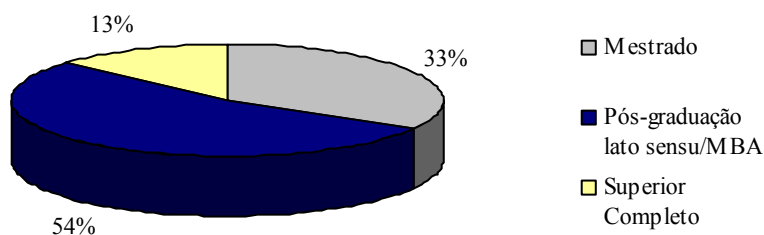
A primeira abordagem da pesquisadora com os participantes foi realizada por *e-mail*, cujo conteúdo está disponível no Apêndice A deste trabalho. Após o envio dos *e-mails*, foram realizados contatos telefônicos com as secretárias dos entrevistados, para definição de agenda. A disponibilidade dos entrevistados superou as expectativas da pesquisadora, pois todos os convidados responderam pessoalmente aos *e-mails*, aceitando participar da entrevista e demonstrando receptividade com relação ao tema proposto.

### 3.3.1– Dados sociodemográficos da amostra

A seguir são apresentadas as características sociodemográficas dos entrevistados: grau de instrução, formação, tempo de experiência gerencial, cargo atual, faixa etária e sexo.

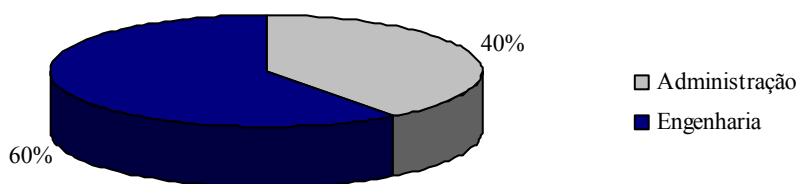
Identificou-se que o grau de instrução dos gestores da organização é elevado, sendo que oitenta e sete por cento dos entrevistados possui pós-graduação, seja em nível de especialização ou mestrado. Como justificativas para o nível elevado de qualificação dos profissionais da organização pode-se citar a alta competitividade do mercado de telecomunicações. Atualizar-se constantemente é condição precípua para galgar posições de maior complexidade no setor, principalmente na iniciativa privada. Ademais, a organização pesquisada oferece um pacote de remuneração e benefícios atraente, compatível com o praticado nos mercados de São Paulo e Rio de Janeiro. Como contrapartida, a organização é rigorosa nos processos de seleção de profissionais para posições de gestão, sendo que, para algumas posições, possuir pós-graduação tornou-se um pré-requisito. O grau de instrução dos entrevistados pode ser visualizado por meio do gráfico 3.1.

Gráfico 3.1: Grau de instrução.  
Fonte: dados da pesquisa.



Para obtenção de uma amostra representativa, que mesclasse diversos perfis profissionais, procurou-se selecionar entrevistados da área técnica (Rede e Tecnologia da Informação), das áreas de mercado (Marketing e Comercial) e das áreas de suporte ao negócio (Auditoria, Governança Corporativa, Finanças, Recursos Humanos e Planejamento Estratégico). Porém, constatou-se que a formação básica dos gestores é bastante homogênea, liderada por engenheiros de telecomunicações nas áreas técnica e de mercado, e por administradores de empresas nas áreas de suporte ao negócio. A formação dos entrevistados pode ser observada por meio do gráfico 3.2.

Gráfico 3.2: Formação.  
Fonte: dados da pesquisa.

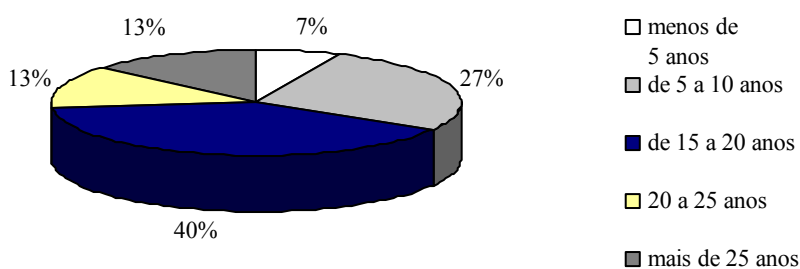


Quanto ao tempo de experiência gerencial informado, importante destacar que esse engloba toda a trajetória de carreira dos respondentes, logo, não significa necessariamente que todo o tempo de experiência declarado tenha sido vivido dentro da organização pesquisada. Observa-se que os gestores entrevistados possuem alto grau de senioridade, sendo que sessenta e seis por cento dos participantes da pesquisa possuem mais de quinze anos de

experiência gerencial. Isso contribui para que se possa verificar se houve consolidação das situações de mudança organizacional mencionadas como principais desafios de carreira (questão um do roteiro base para entrevista, disponível para consulta no Apêndice B deste trabalho). O tempo de experiência gerencial dos entrevistados pode ser observado no gráfico 3.3.

Gráfico 3.3: Tempo de experiência gerencial.

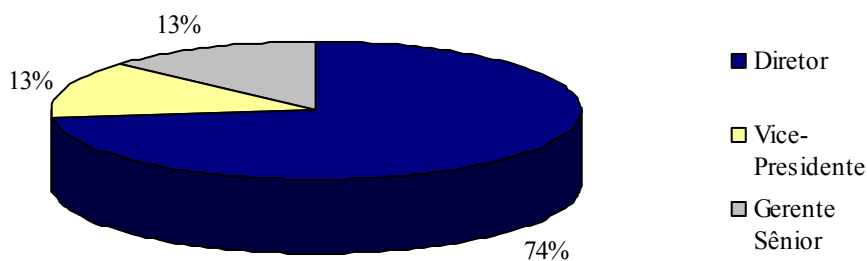
Fonte: dados da pesquisa.



Observa-se que a maioria dos entrevistados ocupa atualmente o cargo de diretor na organização investigada. A opção por concentrar o público-alvo das entrevistas no cargo de diretor deve-se ao fato de que os diretores possuem alta responsabilidade por resultados e suas decisões são capilarizadas para os demais níveis da organização. Essa característica facilita a análise da transferência de aprendizagem para o nível de grupos e para a organização. O gráfico 3.4 apresenta a proporção de cargos atuais ocupados pelos entrevistados.

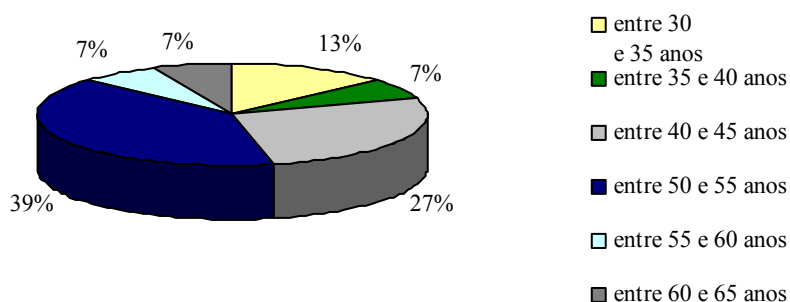
Gráfico 3.4: Cargo atual.

Fonte: dados da pesquisa.



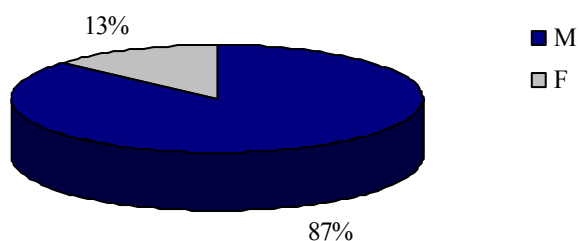
A faixa etária dos entrevistados encontra-se demonstrada no gráfico 3.5. Observa-se que os gestores possuem faixas etárias bem variadas, sendo que oitenta por cento dos participantes está acima dos quarenta anos de idade.

Gráfico 3.5: Faixa etária.  
Fonte: dados da pesquisa.



O gráfico 3.6 ilustra o sexo dos participantes. Observa-se que o corpo diretivo da organização é de predominância masculina, realidade que ainda se observa na maioria das grandes empresas brasileiras.

Gráfico 3.6: Sexo.  
Fonte: dados da pesquisa.



### 3.4 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme anteriormente mencionado, o principal instrumento de coleta de dados dessa pesquisa foi a entrevista individual semi-estruturada. Para Ludke e André (1986) a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é a possibilidade de apreensão imediata e corrente da informação desejada, com quase todo tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. A entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não

rígido, permitindo adaptações necessárias por parte do entrevistador. Durante a entrevista, o entrevistador deve exercitar a “atenção flutuante”, ou seja, estar atento a toda gama de gestos, expressões, sinais não verbais, alterações de entonação e ritmo, ou seja, à comunicação não falada, que efetivamente valida o que está sendo dito.

Para registro dos dados coletados na entrevista, utilizou-se a gravação direta e o registro de notas. A gravação direta possibilitou registrar simultaneamente todas as expressões orais, porém, foi incapaz de captar a linguagem não verbal. Já o registro de notas deixou de cobrir muito do que foi dito, exigindo um esforço maior por parte da entrevistadora em selecionar os aspectos mais importantes para se tomar nota, ao mesmo tempo em que mantinha um clima de atenção e interesse pelo entrevistado. As entrevistas individuais duraram em média uma hora. Iniciaram-se com comentários gerais sobre o trabalho de pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado, por ter cedido seu tempo e por ter se mostrado acessível em prestar informações. Procurou-se criar uma relação de segurança e confiança com o entrevistado (*rapport*) antes de pedir autorização para gravação da sessão. A gravação foi justificada como uma ajuda à memória da entrevistadora e um registro útil para análise posterior. A entrevistadora frisou que os dados seriam analisados de forma agrupada, sem menção de nomes, garantindo a confidencialidade dos entrevistados.

As questões do roteiro base para as entrevistas, que pode ser consultado no Apêndice B deste trabalho, foram divididas em três blocos e formuladas com base nos objetivos específicos do estudo. Cada questão abordou um único aspecto a fim de conferir maior precisão às respostas e auxiliar na coleta de dados.

O primeiro bloco de questões teve como objetivo entender o processo de desenvolvimento de competências gerenciais do entrevistado. Este bloco foi composto pelas questões de número um, três, quatro e cinco. A questão um versava sobre dois dos maiores desafios vivenciados pelo entrevistado na sua trajetória profissional. A questão três abordou quais competências o entrevistado precisou desenvolver para superar os desafios mencionados e como se deu o processo de desenvolvimento. Na questão quatro, perguntou-se como a organização ajudou no processo de desenvolvimento e, por fim, a questão cinco dedicou-se às outras fontes de aprendizagem que contribuíram para o desenvolvimento gerencial do entrevistado. Assim, encerrou-se o primeiro bloco de perguntas.



O objetivo do segundo bloco de perguntas era desvendar o processo de transferência de aprendizagem do gestor para o grupo. Foram classificadas neste bloco as questões de número seis, sete e oito. A questão seis buscou entender a transferência de aprendizagem do gestor para os seus subordinados diretos (como ocorreu). O objetivo da questão sete era identificar possíveis mecanismos da transferência de aprendizagem para o grupo (por exemplo, que mudança de CHAs foi possível perceber nos subordinados diretos e o que eles compartilharam entre si). A questão oito procurou identificar variáveis de contexto que influenciaram, positiva ou negativamente, o processo de transferência de aprendizagem.

Por fim, o terceiro bloco de perguntas, composto pelas questões dois e nove, foi formulado com o intuito de identificar possíveis indicadores de que as mudanças organizacionais relatadas pelos entrevistados haviam repercutido para os demais níveis da organização. A questão dois questionou há quanto tempo as mudanças citadas haviam ocorrido, para verificar se houve tempo hábil para consolidação dos resultados. A questão nove visou identificar possíveis indicadores de que a mudança gerara resultados para a unidade de negócio e/ou para a organização (por exemplo, estratégia, novos produtos e serviços, processos, estruturas, melhoria de sistemas, normas e procedimentos). As questões do terceiro bloco foram elaboradas com base no referencial teórico de aprendizagem organizacional.

### 3.5 – PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas foram analisados sob o espectro da teoria estudada sobre desenvolvimento de competências, aprendizagem individual e organizacional e transferência de aprendizagem, bem como passaram por uma análise de conteúdo. Segundo Franco (2003) a análise de conteúdo vem sendo utilizada para produzir inferências sobre dados verbais e/ou simbólicos obtidos por meio de questionamentos e observações de dado pesquisador. “A análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que busca identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto”. (OLIVEIRA et al., 2003, p.5).

Godoy (1995, b) explica que, inicialmente, o uso da análise de conteúdo estava muito submetido à busca pela cientificidade e da objetividade, recorrendo a um enfoque quantitativista. Como resultado, o alcance de interpretação era descritivo. A análise das mensagens se efetuava por meio do simples cálculo de frequência. A necessidade de interpretação dos dados agregou à análise de conteúdo a abordagem qualitativista. Godoy (1995, b) afirma que, nessa análise, o esforço do pesquisador é dobrado, pois, além de entender o sentido da comunicação, se colocando no lugar do receptor normal, ele deve ser capaz de abstrair, vislumbrar outros significados, passíveis de se enxergar por meio ou ao lado do primeiro. O pesquisador busca acessar a compreensão de características, estruturas e/ou modelos que estão contidos nos fragmentos de mensagem disponíveis.

Para Oliveira et al. (2003) a análise de conteúdo apresenta como etapas fundamentais: organização do material de trabalho, definição das unidades de registro, definição de categorias, codificação e análise de frequência. A organização do material de trabalho corresponde à fase em que são definidos os indicadores que orientarão a preparação e a interpretação do material. Esse primeiro passo foi explicitado na Introdução do presente trabalho, item 1.3 – Objetivos, bem como no Capítulo 2 – Referencial Teórico. A organização do material orientou a construção do roteiro de entrevista, disponível para consulta no Apêndice B. A definição das unidades de registro compreende a escolha de palavras, conjuntos de palavras, temas, personagens ou até mesmo objetos. Definida a unidade de registro, o pesquisador deve buscar reconhecê-la no texto. A unidade de registro adotada nesse trabalho foi o tema. Para Bardin (1971) fazer uma análise temática corresponde a desvendar os “núcleos de sentido” da comunicação, cuja presença ou frequência de aparição é representativa para o objetivo de análise. Neste estudo, as categorias de análise foram estabelecidas previamente, com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico estudado. Foi realizada a contagem de frequência dos conteúdos verbalizados em cada categoria. Os conteúdos de maior frequência encontram-se detalhados no item 4 – Resultados e Discussão. Bardin (1971) sugere que uma boa categoria deve apresentar como características:

- Exclusão mútua: significa que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- Homogeneidade: um único princípio de classificação deve dominar a organização das categorias;

- Pertinência: a categoria deve ser adaptada ao material de análise escolhido, ou seja, as categorias devem espelhar as intenções da pesquisa;
- Objetividade/fidelidade: os índices que determinam a entrada de um elemento em uma dada categoria devem ser precisos;
- Produtividade: é a capacidade da categoria de fornecer resultados férteis para a pesquisa.

O processo de análise de dados, neste trabalho, prosseguiu com a codificação, que se refere à construção de uma grade composta pelas unidades de registro escolhidas. A grade foi submetida a uma análise freqüencial, que permitiu contar quantas vezes determinada unidade de registro apareceu no texto. O processo de análise de conteúdo evoluiu com o tratamento e a interpretação dos resultados. Segundo Godoy (1995, b) essa interpretação deve ir além do conteúdo explícito, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, subjacente ao imediatamente apreendido. “A interpretação envolve uma visão holística dos fenômenos analisados, demonstrando que os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos”. (GODOY, 1995 b, p. 25). Para Freitas, Cunha Jr e Moscarola (1997) a análise de conteúdo é uma técnica de refino, que exige dedicação, paciência, tempo, intuição para perceber o que é essencial na comunicação, e, ao mesmo tempo, rigor para decompor um conteúdo ou ao contabilizar resultados.

Para finalizar esse capítulo sobre a escolha metodológica, convém citar a afirmativa de Zanelli (2002), que define com maestria o contexto em que se insere o pesquisador qualitativista:

“O pesquisador qualitativo combina curiosidade e confiança para desafiar os próprios preconceitos, julgamentos e idéias preestabelecidas; como não existem rotas claramente definidas (a riqueza da descoberta está justamente no inusitado para o pesquisador), é receptível a múltiplas possibilidades e sabe conviver com incertezas, enganos e retomadas” (ZANELLI, 2002, p. 83).

## 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo consolida os resultados da pesquisa, obtidos por meio das entrevistas individuais semi-estruturadas com os gestores da organização pesquisada, bem como pela análise de documentos internos disponibilizados pela organização. Os resultados demonstram a trajetória gerencial dos entrevistados e a relação entre o desenvolvimento de competências destes com o fenômeno de aprendizagem/mudança organizacional.

Os resultados das entrevistas e da análise documental são analisados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico apresentado, de modo que estão estruturados em categorias de análise previamente estabelecidas, as quais são ilustradas com base em verbalizações proferidas pelos entrevistados. As entrevistas permitiram verificar os aspectos-chave do processo de desenvolvimento gerencial dos entrevistados e como esses aspectos estão relacionados a experiências de aprendizagem em nível do grupo e da organização.

### 4.1 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE

De acordo com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico estudado, foram estabelecidas previamente as seguintes categorias de análise: (1) desafios profissionais; (2) desenvolvimento de competências gerenciais; (3) fontes de aprendizagem, (4) transferência de aprendizagem, (5) possíveis indicadores de aprendizagem organizacional.

#### 4.1.1 – Desafios profissionais

A Tabela 4.1 apresenta os conteúdos mais verbalizados nesta categoria, seguidos da frequência de citação e das referências associadas à categoria encontradas na literatura.

<b>Categoria: Desafios Profissionais</b>	
<b>Conteúdos mais verbalizados nesta categoria</b>	<b>Frequência de Referência</b>
Mudar o modelo mental, de uma empresa pública para uma empresa privada.	5
Mudar o escopo de atuação. Mudar o modelo mental, de especialista para executivo.	4
Lidar com pessoas.	3
Quebrar uma cultura.	3
Aprender novos conhecimentos voltados à tecnologia.	3
<b>Referências ao fator indicadas pela literatura</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacidade de entrega (DUTRA, 2001);</li> <li>– Noções de competência (FLEURY e FLEURY, 2001; ZARIFIAN, 2003; LE BOTERF, 2003 );</li> <li>– Complexidade (CARDOSO, 2002; DUTRA, 2004).</li> </ul>	

Tabela 4.1 – Categoria Desafios Profissionais.

Fonte: Dados da pesquisa.

A compreensão dos principais desafios profissionais superados pelos gestores entrevistados, considerados “entregadores complexos” da organização, permite identificar os momentos de carreira em que houve um incremento na qualidade e intensidade de suas entregas, bem como aumento de complexidade no trabalho. Presentes essas características, pode-se inferir que situações profissionais desafiadoras possibilitam ao indivíduo um desenvolvimento de competências.

Dutra (2001) pondera que a capacidade de entrega não está diretamente relacionada à descrição formal do cargo que o indivíduo ocupa na organização, e sim, ao seu modo de atuar, suas realizações, sua capacidade de obter os resultados que a organização espera. Para Dutra (2001, p.29) “(...) o termo entrega refere-se ao indivíduo saber agir de maneira responsável e ser reconhecido por isso (...)”. A análise dos depoimentos dos entrevistados vem ao encontro desse conceito de entrega, na medida em que os desafios relatados não estavam necessariamente relacionados a uma promoção de cargo, mas em todos os casos estiveram associados à exigência de assumir uma nova postura perante o trabalho. Os desafios profissionais vivenciados pelos entrevistados trazem na sua essência as noções de “saber agir

de maneira responsável” (FLEURY e FLEURY, 2001; DUTRA, 2001) e de “tomada de iniciativa e responsabilidade” (ZARIFIAN, 2003).

A necessidade de adaptar-se às conseqüências da mudança de modelo de mental, de uma empresa pública para privada, foi citada por cinco dos quinze entrevistados como principal desafio de carreira. Segundo os entrevistados, o ambiente de concorrência e crescente perda de mercado exige uma transformação constante do indivíduo, para poder entregar o que a organização demanda e sustentar o crescimento profissional na fase pós-privatização. A percepção dos gestores entrevistados mostra-se alinhada com a noção de competência de Le Boterf (2003), cuja premissa é que o profissional competente é aquele capaz de ir além do prescrito, tomando iniciativas de acordo com o contexto específico. Outra característica constante nas entrevistas e alinhada com o referencial teórico exposto neste trabalho, diz respeito aos fatores de transformação das relações de trabalho elencados por Fleury e Fleury (2001), quais sejam: (1) a noção de incidente, que impede a auto-regulação rotineira das atividades; (2) a comunicação, que implica no alinhamento das entregas individuais com os objetivos da organização e (3) a noção de serviço, que preconiza o foco no cliente .

Na percepção dos entrevistados, a privatização do Sistema Telebrás foi marcada por uma mudança na estrutura de gestão, sendo necessária a padronização de processos para que dez empresas diferentes se tornassem uma única empresa. Outro desafio relacionado à privatização do Sistema Telebrás foi o de garantir a continuidade da operação e, ao mesmo tempo, substituir todo o corpo diretivo. “Tivemos que trocar a roda com o carro andando”, verbalizou um dos entrevistados. A necessidade de promover uma mudança de cultura na organização no contexto pós-privatização apareceu como desafio a ser superado para três dos quinze entrevistados. Quanto ao processo de aprendizagem organizacional, os depoimentos dos gestores corroboram o pensamento de Huysman (2001), de que a aprendizagem organizacional não resulta, necessariamente, em efeitos positivos. As verbalizações que seguem ilustram este raciocínio.

(...) A empresa também aprende muitas práticas ruins. As nossas práticas de gestão de RH são modernas, superam em muito empresas referência no mercado. Mas a empresa se avalia mal. Existe um ranso de cultura do passado, em que a empresa foi fixada na cabeça das pessoas como empresa de má gestão (...)

(...) A empresa continua se comportando como uma empresa estatal para muitos temas. A cultura ainda não mudou (...)

(...) Mexer com cultura de empresa, esse é um outro mito, né? Falar de cultura organizacional também é uma questão complexa e também não é uma questão do tipo: chega um diretor novo ou uma diretoria nova e vamos mudar a cultura da empresa! Normalmente quando o cara chega e fala um negócio desses, suspeite que o cara vai fazer um trabalho sério, porque não é assim. Não é muito simples isso, obviamente estamos falando de grandes organizações (...)

A mudança de escopo de trabalho, de contribuinte individual (especialista) para executivo foi mencionada por quatro dos quinze entrevistados como principal desafio de carreira. A seguir são apresentados dois trechos dos depoimentos que sustentam os resultados encontrados.

(...) Antes que podia me dedicar e ficar três meses com um único problema, agora eu fico cinco minutos com cada problema, né? Você mudar esse *mindset* de projeto para a vida rotineira normal de uma empresa é que é o grande desafio (...)

(...) Quando eu deixei de ser um engenheiro de manutenção, minha função básica era de chefe de uma área de manutenção, e passei a ser um gerente adjunto, certo? (...) Foi quando eu iria mudar o estilo, o escopo de atuação, eu ia passar para uma...eu iria ter mais gente qualificada respondendo para mim. Eu já tinha gente qualificada, mas técnicos, uma coisa muito operacional e aí eu passei a cuidar de uma área com foco mais tático, né? (...) Eu passei então a lidar com gerentes, então eu passei de um dos chefes de seção, que cuidava de uma forma autocrática, é como alguns aí se intitulam “tratores”, “tratores”, eu tinha este estilo no passado, então eu passei a lidar com os que eram meus pares, passaram a responder para mim, né? Alguns deles pessoas muito qualificadas mesmo (...)

O desafio dessa transição está relacionado ao aumento de complexidade das atribuições profissionais. Os depoimentos confirmam o estudo de Cardoso (2002) que relaciona complexidade a fatores como ambigüidade, mudanças e inter-relação entre variáveis envolvidas em um problema. Na mesma direção está o conceito estabelecido por Dutra (2004,

p. 40) no qual a complexidade “se liga ao fato de a situação exigir níveis diferentes de articulação do repertório de determinada pessoa”. Dutra (2004) sugere a utilização de métricas de complexidade nos sistemas de gestão por competências como ferramenta para analisar a adequação e efetividade das ações de desenvolvimento. Aliado à passagem do patamar técnico para gerencial, três dos quinze entrevistados mencionaram o desafio de gerir pessoas. Esse tema foi ilustrado com ações tais como buscar a colaboração da equipe em torno de objetivos comuns, zelar pelo desenvolvimento profissional da equipe e liderar profissionais altamente qualificados. O trecho abaixo denota a preocupação dos entrevistados nesse sentido.

(...) Na minha função como gestor, eu sempre coloco para o pessoal da minha equipe que a minha principal função também é garantir o crescimento profissional dessas pessoas que trabalham comigo. Como líder da equipe eu tenho que garantir o crescimento profissional de cada um deles, né? Então, eu tenho uma preocupação constante com isso. E quando você mexe com pessoas de alta capacitação isso se torna muito mais complicado, né? Porque essas pessoas já são líderes por si só. À medida que você tem que ajustar, colocar eles trabalhando em equipe, é um negócio... Trabalhar com pessoas já é complicado, né? Pessoas com essa qualificação, fica um negócio mais complicado ainda (...)

O trecho comentado acima está em linha com o exposto por Argyris (2006), no sentido de que os profissionais altamente qualificados, em geral, têm dificuldades para o aprendizado de ciclo duplo. Isso significa que esses profissionais tendem a resistir em rever seus modelos mentais, bem como normas e estratégias organizacionais. Para Argyris (2006) o fato de serem bem-sucedidos na maioria de suas atividades faz com que os profissionais mais qualificados não desenvolvam a habilidade de lidar com o fracasso. Logo, quando algo dá errado, eles tendem a rejeitar as críticas e procurar “culpados”. “Em suma, sua capacidade de aprender se esgota exatamente no momento em que mais precisam dela” (ARGYRIS, 2006, p. 52).

A necessidade de aprender constantemente novos conhecimentos voltados à tecnologia foi um tema abordado por três dos quinze participantes, como principal desafio gerencial. Esse aspecto apresenta recorrência de citação, se comparado à categoria de análise “desenvolvimento de competências gerenciais”. Nessa categoria, o tema aparece embutido na competência “desenvoltura tecnológica”. Para evitar redundância de informações, optou-se por discorrer sobre o tema que se refere ao desenvolvimento voltado à tecnologia na categoria que segue.



#### 4.1.2 – Desenvolvimento de competências gerenciais

A Tabela 4.2 espelha os conteúdos mais verbalizados nesta categoria, a frequência de referência e as referências ao tema citadas na literatura.

<b>Categoria: Desenvolvimento de Competências Gerenciais</b>	
<b>Conteúdos mais verbalizados nesta categoria</b>	<b>Frequência de Referência</b>
Liderança	6
Desenvoltura tecnológica	4
Comunicação	3
Delegação	3
Negociação	2
<b>Referências indicadas pela literatura</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Noções de competência (ZARIFIAN, 2003);</li> <li>– Conceito de comunicação (ZARIFIAN, 2001);</li> <li>– Conceito de animação (ZARIFIAN, 2001);</li> <li>– Tomada de responsabilidade (ZARIFIAN, 2001);</li> <li>– Relação de competências mais importantes para organizações globais (MARSHALL e WALT, 2000).</li> </ul>	

Tabela 4.2 – Categoria Desenvolvimento de Competências.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Quando indagados sobre que competências gerenciais precisaram desenvolver para superar os desafios de carreira, os gestores entrevistados citaram um conjunto de características que apresentam semelhanças. Interessante observar justamente a noção de conjunto. Por exemplo, quando citada a competência “liderança”, esta frequentemente aparecia associada à competência “comunicação”, que, por sua vez, estava associada à competência “delegação”. As principais competências referenciadas pelos entrevistados como fundamentais em seus processos de desenvolvimento gerencial foram: (1) liderança; (2) desenvoltura tecnológica; (3) comunicação; (4) delegação e (5) negociação.

A competência liderança foi identificada como prioridade de desenvolvimento em seis das quinze narrativas analisadas. Percebeu-se que, para cada entrevistado, o significado de liderança assumia uma versão própria, com resultados bastante variados. As características de liderança estiveram associadas a temas tão diversos como:

- Ser um bom técnico;
- Despertar admiração por parte da equipe;
- Cuidar de pessoas de um modo especial;
- Preocupar-se com o crescimento profissional das pessoas da equipe;
- Ser facilitadora;
- Ganhar respeitabilidade como gerente em uma idade muito tenra.

O trecho selecionado a seguir espelha noções de liderança reveladas pelos entrevistados.

(...) Eu tive situações de pegar gente aqui dentro para quem eu falava assim: faz isso aqui para amanhã e tal...E o cara dizia: ah, mas isso é difícil, não sei o quê...Então aí eu ficava quieto e de noite eu fazia. No dia seguinte eu chamava o cara e falava: olha, eu fiz, da próxima vez você não me enrola não, eu sei que não tem nada de difícil. Então, eu acho assim, que você ter uma certa ascendência técnica é importante, tá? Mas assim, não é suficiente, de jeito nenhum. Vou falar uma palavra aqui meio forte, e não estou falando de mim, para não parecer que estou fazendo *self-promotion*, né? Mas eu acho o seguinte: para a pessoa liderar, a gente tem que estar admirando a pessoa. E admirar a pessoa passa por respeitar a capacidade técnica dela e passa por saber que ela é líder, que de uma certa maneira, ela cuida de pessoas de uma maneira especial (...)

É possível estabelecer um paralelo entre a narrativa acima, que espelha a noção de “o que é ser líder” para o gestor entrevistado, com as definições de competência propostas por Zarifian (2003). Quando o gestor expressa: “Então aí eu ficava quieto e de noite eu fazia”, pode-se inferir que ele está tomando iniciativa e responsabilidade frente a uma demanda que se apresenta. Eis a noção expressa por Zarifian (2003, p.137) “ Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se defronta”. Dando continuidade à narrativa, o gestor verbaliza: “No dia seguinte eu chamava o cara e falava: olha, eu fiz, da próxima vez você não me enrola não, eu sei que não tem nada de difícil”. Este desfecho traduz outra definição de competência, qual seja “(...) a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade” (ZARIFIAN, 2003, p. 137). Este exemplo demonstra que, na linguagem coloquial dos gestores, o termo “liderança” é frequentemente utilizado de

maneira ampla, como sinônimo de competência técnico-gerencial. O “líder” e o “executivo” tendem a se confundir, conforme revela a narrativa que segue.

(...) O que significa ser executivo? Ele tem que ter domínio de onde ele está operando. Então, eu acho o seguinte: se você botar uma pessoa que não tem conhecimento da área para liderar aquela área, ele não vai conseguir fazer isso. Porque eu acho que tem várias formas de liderança: você pode liderar pelo medo, mas para mim a liderança natural é aquela em que você conhece aquele assunto, com fundamento, com conhecimento de causa (...)

Em outra narrativa, o tema liderança apareceu associado à “legitimidade de comando”, conforme ilustra o trecho a seguir.

(...) Precisei aprender a mostrar respeitabilidade, confiança e segurança no que eu estava fazendo com uma idade muito nova, né? Eu tinha vinte e cinco anos quando assumi a primeira gerência (...)

Quando questionado sobre um exemplo prático de como havia se desenvolvido em relação à liderança, um dos gestores entrevistados proferiu a narrativa que segue, em que as competências “liderança” e “comunicação” se juntam para compor um significado.

(...) Eu passo diariamente, no começo o pessoal achava que era para saber se todo mundo estava trabalhando, né? Eu passo diariamente, sala por sala, encosto no auditor e pergunto: está tudo bem? Algum problema? Ocorreu alguma coisa? Está precisando de alguma coisa? Mas não são perguntas padrão, à medida de cada um, eu vou percebendo o jeito da pessoa e faço uma abordagem diferente (...)

A necessidade de atualização constante em relação às novas tecnologias foi citada como competência-chave a ser desenvolvida por quatro dos quinze gestores entrevistados. Esse resultado está em linha com a pesquisa realizada por Goldsmith e Walt (2000) cujo objetivo foi fornecer subsídios para as organizações globais compreenderem as competências mais importantes para o “líder do futuro”. As cinco competências fundamentais encontradas pelos pesquisadores foram: (1) pensar globalmente, (2) prezar a diversidade cultural, (3) demonstrar desenvoltura tecnológica, (4) construir parcerias e (5) compartilhar a liderança. Juntamente com a necessidade de demonstrar desenvoltura tecnológica, a competência de construir parcerias, que após avaliação semântica das entrevistas, foi substituída neste texto pelo termo negociação, esteve entre as mais importantes para o grupo de entrevistados.

A pesquisa de Goldsmith e Walt (2000) apontou que a maioria dos participantes mais jovens aposta nas novas tecnologias como variáveis críticas que afetarão o principal negócio de suas organizações. A desenvoltura tecnológica foi considerada o pilar de sustentação para a consolidação de parcerias e redes globais integradas. Segundo os dados da pesquisa, ter desenvoltura tecnológica implica em: (1) entender como o uso inteligente de novas tecnologias pode ajudar nossas organizações; (2) recrutar, desenvolver e manter uma rede de pessoas tecnicamente competentes; (3) saber como fazer e administrar investimentos em novas tecnologias e (4) ser um modelo positivo na liderança do uso de novas tecnologias. Retornando aos dados obtidos na realização deste trabalho, seguem trechos de narrativas extraídas das entrevistas com os gestores, que traduzem como a desenvoltura tecnológica é percebida na organização pesquisada.

(...) Como a gente trabalha com tecnologia, a questão do conhecimento é extremamente importante, né? A preparação técnica das pessoas que trabalham na área e a responsabilidade também, no sentido de que uma vez definido um caminho tecnológico, não tem mais volta. Então, você tomar a decisão correta, estar escolhendo, selecionando uma tecnologia correta é fundamental dentro da estratégia da empresa e é sem volta isso. Se você toma um caminho errado, conseqüências virão, né? Então, dentro da área de tecnologia, como a gente mexe muito com a estratégia da empresa, né? As pessoas, por exemplo, que trabalham na minha área estão na elite tecnológica da companhia. As pessoas aqui, por exemplo, são selecionadas, muitas pessoas vieram do exterior, eu pego pessoas de fora, que tem grandes experiências em grandes operadoras (...)

(...) Esse desafio de aprendizado teve outras vertentes. Por exemplo, eu já tinha sido gerente da área de Informática da Telebrasil, certo? Eu tenho mestrado na área de Informática. Mas depois, eu saí da área de Informática e fui cuidar de Comercial. Então, eu tinha que voltar para uma área que muda todo dia, alguns anos depois, né? Oito ou dez anos depois. Então, você está falando de treinamento, eu tive que fazer um esforço muito grande, pessoal, de correr atrás disso (...)

(...) Quando eu resolvi fazer uma ponte de uma carreira para outra, que foi sair dessa carreira de Comércio Exterior para ir para uma carreira de Consultoria, onde aí eu tinha muitos *gaps*, especialmente em tecnologia. E aí eu resolvi então preencher, ir atrás de desenvolver esses *gaps*, para poder trazer conhecimento, bagagem (...)

A necessidade de desenvolver uma melhor comunicação com a equipe foi mencionada por quatro dos quinze entrevistados como fator crítico para superar os desafios de carreira. O conceito de comunicação proposto por Zarifian (2001) ilustra com propriedade as narrativas dos gestores entrevistados. “O que é comunicar-se? Na nossa opinião é, principalmente, construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto” (ZARIFIAN, 2001, p. 45). As constantes mudanças de direcionamento estratégico da empresa, e conseqüentemente, do corpo diretivo, reforçam a importância da comunicação assertiva nos planos de ação dos gestores, conforme explicita o trecho da narrativa que segue.

(...) Tinha um cara aqui antes de mim que estava indo em outra direção. Então, como é que eu faço para mudar a direção e todo mundo parar de remar naquela direção de mudar de direção, então eu acho que é esse aspecto de liderança e comunicação. Não adianta nada você achar que é um bom líder se você não se comunica direito, né? Quer dizer, as tuas idéias não fluem e você também não deixa voltar as opiniões das pessoas, então, se você não tem um bom jeito de comunicar é complicado, então, esse é um *skill* que eu também tive que desenvolver (...)

A habilidade de comunicação referenciada pelos entrevistados está alinhada com a descrição da competência “animação”, elaborada por Zarifian (2001) cuja descrição é apresentada na seqüência.

“A competência é questão de escutar, compreender, respeitar de modo a favorecer o diálogo, a comunicação, a expressão e a superação dos conflitos no seio da equipe, é questão de elaboração coletiva em torno de implicações comuns” (ZARIFIAN, 2001, P. 118).

Seguindo o raciocínio de que diferentes competências se fundem para compor um significado de acordo com dado contexto, a competência “animação” pode ser interpretada como um misto das competências comunicação e delegação. “É preciso associar à animação as práticas de acompanhamento do aumento de autonomia das equipes, logo, de aumento em competência” (ZARIFIAN, 2001, P. 119).

Aprender a delegar esteve entre as competências gerenciais apresentadas com maior frequência pelo grupo de entrevistados, sendo citada por três dos quinze participantes. Exercitar a delegação implica em mudar as regras de controle do trabalho, por meio da

concessão de maior autonomia e tomada de responsabilidade para os delegados. Para Zarifian (2001) a lógica da tomada de responsabilidade deveria deslocar o controle do trabalho (do “como fazer”) para a consecução dos resultados de desempenho esperados. O autor alerta que para que os profissionais efetivamente assumam responsabilidades e tomem iniciativas perante determinado contexto de trabalho, é fundamental que compreendam as implicações dos resultados de desempenho pelos quais estão respondendo. “Pois não se pode ser responsável quando não se sabe o que se faz e por que se faz” (ZARIFIAN, 2001, p. 84). Assim, quando determinada atribuição é delegada, é importante permitir que o delegado possa envolver-se com o problema, discuti-lo com profundidade, e que tenha autonomia para propor alternativas de resolução. Isso implica em envolvimento com conhecimento de causa (Zarifian, 2001). Assim, além das atribuições relativas ao trabalho, precisa-se praticar a delegação de confiança, como recíproca à responsabilidade assumida. O trecho da narrativa que segue revela que esta noção está presente na prática de gestão do entrevistado.

(...) Eu precisei aprender a dar liberdade para as pessoas fazerem o trabalho, errarem e aprenderem. Quando a pessoa é boa, o que ela mais precisa é de pista para correr, né? (...)

Outra questão discutida por Zarifian (2001) no que tange à prática da delegação diz respeito à “boa distância” que deve ser perseguida pelo gestor, para que o processo de obtenção de autonomia e de tomada de responsabilidade se efetive e resulte em desempenho superior. Proximidade excessiva pode abafar a tomada de iniciativa, ou passar uma mensagem de pouca confiança em relação à capacidade de realização do delegado. Em contrapartida, a distância excessiva pode passar uma mensagem de falta de sustentação por parte do gestor, ou mesmo de falta de reconhecimento em relação à importância da atribuição delegada. Portanto, a “regulagem de distância” deve levar em consideração o nível de autonomia já existente e a gravidade da demanda em questão. Essa preocupação foi identificada nas entrevistas realizadas, conforme demonstra o depoimento abaixo.

(...) Eu tenho, sei lá, determinado problema e eu sempre classifico se o problema é pouco grave, grave ou muito grave. Se o problema é pouco grave, eu passo adiante, assumo o risco de as pessoas não me entenderem. Quando ele é grave, eu chamo alguém que eu sei que me entende melhor, eu explico para essa pessoa, para essa pessoa poder delegar, descer com o problema e voltar depois com o problema resolvido. Mas quando ele é muito grave, eu vou junto, eu acompanho e eu não arrisco na comunicação, mesmo com as pessoas que me entendem melhor, entendeu? Mesmo com as pessoas que não

são tão operacionais. Então, eu resolvo o problema, eu mesmo, ou junto com alguém (...)

Para finalizar o rol de competências gerenciais mais referenciados pelos entrevistados, convém destacar a habilidade de negociação, mencionada em quatro das quinze entrevistas analisadas. Goldsmith e Walt (2000) atribuem a crescente importância da capacidade de construir parcerias ao movimento de reestruturações, reengenharias e *downsizings*, em que a terceirização das atividades de suporte está se tornando norma para as grandes empresas. “A habilidade de negociar alianças complexas e administrar redes complexas de relacionamento é vista como sendo cada vez mais importante” (GOLDSMITH e WALT, 2000, p. 174). Os trechos que seguem demonstram que a capacidade de negociar e relacionar-se de forma produtiva diante da complexidade do contexto que se apresenta é uma das competências mais valorizadas pelo grupo de gestores da organização estudada.

(...) Eu tive, primeiro, que desenvolver o *empowerment* e depois a habilidade de negociação. Ou seja, mesmo que eu tivesse *empowerment*, mas eu saísse por aí atropelando, chegaria uma hora em que a estrutura me fecharia, entendeu? Então eu tenho que tomar muito cuidado com esse lado. Este é um dos motivos, por exemplo, pelos quais eu estou trazendo um diretor adjunto, para eu ficar mais livre para abrir as portas (...)

(...) Eu tinha que ter habilidade para lidar com dez diretorias, todas elas com peso político fortíssimo dentro de seu Estado, eu tinha que conviver com elas, trocá-las, substituir sem gerar ruído dentro do Estado, sem gerar ruído em nível de Presidência da República, porque todos os membros da diretoria tinham vinculações políticas fortíssimas nos seus Estados, porque as empresas de telecomunicações, na época em que eram estatais, eram muito disputadas (...) Então eu tive que ter habilidade para negociar todos esses interesses e fazer isso sem que isso gerasse ruído. O primeiro passo meu foi analisar cada uma das diretorias, fazer as trocas, eu substituí quase todos os presidentes, todos os diretores, nomeei uma diretoria de transição, nova, diferente da que estava instalada. E depois o segundo desafio foi exatamente não deixar a empresa parar (...)

(...) Eu acho que você tem que ser político. Político não no sentido partidário, mas no sentido de fazer com que você tenha um relacionamento para cima e para baixo e de lado da forma mais harmoniosa, mais equilibrada possível. Porque, eu aprendi uma coisa, é o seguinte: você não chega num lugar e muda tudo simultaneamente, rapidamente. Você tem que fazer um

processo seqüencial, certo? Porque, senão, as pessoas, ao invés de te apoiarem, elas reagem. Porque o ser humano, ele tem um comportamento dual: ora ele coopera, ora ele reage. Então, se ele é bem tratado ele coopera, senão, ele reage. Então, ser político significa ter uma harmonia de relacionamento, vertical, horizontal (...)

#### 4.1.3 – Fontes de aprendizagem

A leitura da Tabela 4.3 permite conhecer os conteúdos mais verbalizados para esta categoria, a frequência com que foram citados e as principais referências ao tema identificadas na literatura.

<b>Categoria: Fontes de Aprendizagem</b>	
<b>Conteúdos mais verbalizados nesta categoria</b>	<b>Frequência de Referência</b>
Treinamentos técnicos no exterior	7
Programas de desenvolvimento gerencial estruturados	6
Autodesenvolvimento	5
Oportunidades de assumir desafios	4
Networking	4
Formação universitária	3
<b>Referências indicadas pela literatura</b>	
<p>– Aprendizagem por meio da ação (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; MORAES, SILVA e CUNHA, 2004; FINGER e BRAND, 2001; DUTRA, 2004; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; ARGYRIS, 2006);</p> <p>– Autodesenvolvimento (BITENCOURT, 2005; LE BOTERF, 2003);</p> <p>– Conceito de solicitude nas organizações (VON KROGH, ICHIJO e NONAKA, 2001).</p>	

Tabela 4.3 – Categoria Fontes de Aprendizagem.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Adquirir sólidos conhecimentos teóricos para então alinhá-los à prática de gestão foi a abordagem de aprendizagem que se revelou mais utilizada pelos participantes para o desenvolvimento de suas competências gerenciais. Esse resultado contraria em parte proposições de estudiosos na área, tais como Swieringa e Wierdsma (1995) que acreditam ser a aprendizagem natural (por tentativa e erro, imitação, busca de ajuda com outros profissionais ou mesmo observação) a fonte de aprendizagem mais apropriada para melhorar



o desempenho gerencial. Somadas aos treinamentos técnicos internacionais, foram relatadas pelos participantes diversas experiências de “desenvolvimento”, que de acordo com a definição de Abbad e Borges-Andrade (2004) são compostas por um conjunto de experiências e aprendizagens oferecidas pela organização para conduzir o profissional a um crescimento pessoal.

Quando indagados sobre as fontes de aprendizagem gerencial que mais contribuíram para as suas formações, as respostas dos participantes revelaram um relativo equilíbrio entre a utilização de fontes de aprendizagem induzida e natural. Dentre as fontes de aprendizagem induzida, ou seja, as que requerem estruturação para otimizar a aquisição, retenção e transferência de CHAs, os entrevistados atribuíram importância alta aos métodos tradicionais de desenvolvimento profissional, tais como treinamentos técnicos internacionais (citados por sete dos quinze participantes) e programas estruturados de desenvolvimento gerencial (citados por seis dos quinze participantes). Conforme demonstrado nas estatísticas sociodemográficas, sessenta por cento dos participantes possui formação em engenharia, o que contribui para que as oportunidades formais de capacitação técnica sejam tão valorizadas. As narrativas apresentadas ilustram o exposto.

(...) Então o que a empresa proporcionou na época foi o seguinte: treinamento no exterior. Toda aquela equipe que foi contratada, duzentos, trezentos engenheiros, todos eles foram para o exterior passar dois, três, quatro, seis meses em coisas específicas. Quer dizer, foi uma coisa muito bem organizada, por exemplo, eu quero um especialista em microondas, eu quero um especialista em organização, eu quero um especialista em detecção de falhas. E todo o pessoal foi para o exterior e voltou, e aí teve a miscigenação de conhecimentos (...)

(...) A gestão que tinha na época, lá, deu uma ênfase muito grande na formação gerencial, então, eu fiz um plano de treinamento lá, eu não, todos os gerentes e diretores da empresa tiveram um encadeamento de vários treinamentos que a gente fez que foram muito, muito bons. Isso aí deu uma base conceitual muito legal (...)

(...) A Telebrás não economizava em treinamento. Então, por exemplo, eu falei para você que formar líder era um negócio difícil, mas, assim, eu acho que informar também é importante. Então, por exemplo, teve uma época que

a gente fazia todos os treinamentos da HSM. E normalmente os treinamentos da HSM são muito fortes, são muito densos (...)

Quanto às formas de aprendizagem natural mais valorizadas pelos entrevistados, os dados confirmam a proposição de Moraes, Silva e Cunha (2004) de que os adultos guiam sua aprendizagem de acordo com seus interesses e com as possibilidades de aplicação prática daquilo que irão aprender. O autodesenvolvimento foi a fonte de aprendizagem natural mais lembrada pelos gestores entrevistados e esteve presente em cinco dos quinze depoimentos analisados. Esse dado corrobora a pesquisa realizada por Bitencourt (2005) na qual o autodesenvolvimento aparece entre as características de aprendizagem mais valorizadas pelos gestores. A noção de “aprender a aprender” apresentada por Le Boterf (2003) espelha o significado de autodesenvolvimento para os entrevistados: saber tirar lições da experiência, fazer da prática profissional uma oportunidade para criação do saber, saber equilibrar o tempo entre as imposições a serem respeitadas, a aprendizagem e a auto-realização. Na seqüência, trechos retirados das narrativas dos entrevistados sobre a importância do autodesenvolvimento em suas carreiras.

(...) Não teve nada formal. Eu acho que aí foi a capacidade de autodesenvolvimento. Primeiro, de percepção da realidade, de buscar ser flexível, se transformar de acordo com essa realidade, percebe? E efetivamente mostrar o resultado do trabalho em uma contribuição efetiva. Com ética, com seriedade e com competência (...)

(...) Eu acho importante essa questão de participação, de estar ligado no que acontece no mundo, então, eu sempre coloco, como nós trabalhamos em uma área de prospecção, as pessoas têm que estar extremamente informadas do que acontece no mundo. Então, a própria Internet é um mecanismo, uma ferramenta extremamente importante para nós, né? No dia-a-dia para a gente saber o que está acontecendo no mundo. As pessoas têm que ir prospectando e se autodesenvolvendo, né? É inevitável, porque as coisas mudam muito rápido. Se vai esperar treinamento em cima de alguma coisa, não vai adiantar (...)

(...) Eu acho que a terceira questão é a seguinte: é você estimular, vamos dizer assim, o desenvolvimento das pessoas, tá? E aí eu não estou falando de processo formal, estou falando de qualquer alternativa. Quer dizer, principalmente, eu acho que o autodesenvolvimento. Eu acredito muito mais no autodesenvolvimento do que no desenvolvimento compulsório (...)

A oportunidade de assumir muitos desafios no trabalho e a importância de poder contar com um *networking* (rede de relacionamentos) foram temas citados em quatro das quinze entrevistas. Esse resultado destaca a utilização da aprendizagem com base na experiência para o desenvolvimento de competências gerenciais (FINGER e BRAND; 2001; SWIERINGA e WIERDSMA; 1995; DUTRA, 2004; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; ARGYRIS; 2006). A seguir são apresentados trechos das entrevistas com os gestores que ilustram experiências contributivas no processo de aprendizagem gerencial.

(...) Eu acho que tudo que eu aprendi, apesar de ter feito duas faculdades e uma pós-graduação, eu acho que as principais habilidades que eu desenvolvi ao longo da minha carreira, elas estão dentro dos desafios que eu tive que superar, né? Os desafios que me foram passados e eu, graças a Deus, consegui levá-los ao fim e consegui alcançá-los, né? Eu acho que aprendi a ser uma pessoa mais compreensiva, eu acho que toda a vez que a gente se forma, a gente sai de uma faculdade, eu acho que tem uma certa arrogância no ser, né? A gente acha que tudo que a gente aprendeu, aquilo ali é suficiente para você ser um bom profissional. E não é, você basicamente aprendeu algumas dicas, alguns princípios básicos, né? Mas você vai aprender a ser efetivamente um profissional, trabalhando (...)

(...) O próprio dia-a-dia te forma, porque você é obrigado a tomar decisão diariamente, várias decisões todo o dia com relação ao teu negócio. Então, você, até por uma questão de sobrevivência, você tem que primeiro procurar ler muito a respeito do que está acontecendo no mercado. Até pela minha função aqui, de produto, eu tenho que conhecer muito isso. Então, se fosse resumir, o grande estímulo que as empresas me deram para alavancar a minha carreira foi sempre exigir muito de mim, assim, até porque não podia ser diferente. Senão, me tiram e botam outro cara aqui, de quem eles vão exigir para dar resultado. Como é um segmento que é muito exigido o tempo todo, é questão de sobrevivência (...)

(...) A questão do *networking* é extremamente fundamental, né? Nós temos uma experiência com os fabricantes e com as operadoras. Na questão do foco das atividades da minha área, conversamos muito com outras operadoras, similares ou de porte maior que o nosso para trocar experiências sobre determinadas tecnologias. Da mesma forma, as pessoas aqui têm que conversar com os *vendors*, né, que são os fornecedores da solução. Então a questão do *networking* é fundamental, porque você está mais próximo de outras experiências (...)

A alta importância atribuída pelos gestores ao *networking* como fonte de aprendizagem gerencial traz à tona o conceito de “solicitude nas organizações”, explorado por Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001). Esse conceito destaca a importância dos relacionamentos produtivos desenvolvidos nas organizações, como fontes de criação do conhecimento. Os autores afirmam que relacionamentos construtivos favorecem o compartilhamento de *insights* e estimulam o surgimento de microcomunidades, fontes de criação de conhecimento organizacional.

“Os bons relacionamentos extirpam do processo de criação de conhecimento a desconfiança, o medo e a insatisfação, fomentando um ambiente em que os indivíduos se sintam bastante seguros para explorar os territórios desconhecidos dos novos mercados, dos novos clientes, dos novos produtos e das novas tecnologias de fabricação” (VON KROUGH, IGHIO e NONAKA, 2001, p. 61)

A formação universitária foi mencionada por três dos gestores entrevistados como importante etapa, não apenas de aquisição de conhecimentos, mas também de desenvolvimento de competências. As narrativas identificadas nesse sentido vão ao encontro da proposição de Zarifian (2001), de que a formação profissional não transmite apenas o saber. Para o autor, ela ensina a dominar os raciocínios abstratos, a linguagem, a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre o ambiente externo, além de estimular comportamentos de autodisciplina e de socialização. Logo, a formação produz competência (Zarifian, 2001). O trecho da narrativa que segue confirma o raciocínio exposto.

(...) Como formação profissional certamente foi a universidade, né? Eu fiz o ITA, então lá era uma responsabilidade muito grande, né? Com um idealismo grande, muito trabalho, quer dizer, todo mundo conhecendo o valor do trabalho em equipe, né? Dos valores éticos da sua vida, ao mesmo tempo sem ter medo de ser feliz, né? Fazendo toda aquela palhaçada de estudante. Então, quer dizer, o ITA foi o grande motivador, a turbina do caminho (...)

#### 4.1.4 – Transferência de aprendizagem

A Tabela 4.4 demonstra os temas mais citados nesta categoria, a frequência de citações e as referências à categoria indicadas pela literatura estudada.

<b>Categoria: Transferência de Aprendizagem</b>	
<b>Conteúdos mais verbalizados nesta categoria</b>	<b>Frequência de Referência</b>
Conversas, diálogo	8
Reuniões semanais/periódicas	6
Estabelecimento de relação de confiança	3
Gerentes intermediários	3
Tomada de riscos incentivada	2
Palestras de divulgação de resultados	2
Mentoria	2
Rotação de funções	1
Pesquisas de opinião/Análise de reclamações de clientes	1
<b>Referências indicadas pela literatura</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Processo de transferência de aprendizagem (PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2004);</li> <li>– Importância da "boa conversa" (VON KROGH, ICHIJO e NONAKA, 2001);</li> <li>– Estabelecimento de relação de confiança (EDMONDSON e MOINGEON, 2001);</li> <li>– Modelo de gestão <i>middle-up-down</i> (NONAKA e TAKEUCHI, 1997);</li> <li>– Rotação de funções, <i>benchmarking</i>, pesquisas de opinião (FINGER e BRAND, 2001).</li> </ul>	

Tabela 4.4 – Categoria Transferência de Aprendizagem.  
Fonte: Dados da pesquisa.

Para Pantoja e Borges-Andrade (2004) analisar o processo de transferência de aprendizagem nas organizações implica em mensurar o uso ou aplicação, no contexto do trabalho, de CHAs aprendidos em situações anteriores. Esse uso ou aplicação pode ser considerado uma instância de comportamento organizacional. Finger e Brand (2001) postulam que existem várias atividades de aprendizagem capazes de contribuir para a transferência da aprendizagem coletiva/organizacional. As atividades de aprendizagem são os elementos ou intervenções no processo de aprendizagem coletiva voltados para a consecução dos objetivos estratégicos da organização (Finger e Brand, 2001). Dentre as atividades de aprendizagem mencionadas pelos autores, destacam-se as que fazem uso ativo das fontes de aprendizagem disponíveis na organização, as que se utilizam de fontes de aprendizagem externas à organização e as que contribuem na criação de um ambiente propício à transferência de aprendizagem.

As atividades baseadas nas fontes de aprendizagem disponíveis na organização podem ser traduzidas em times de aprendizagem autogeridos, palestras internas para compartilhamento de informações, reuniões semanais, padrões de desempenho e mentoria. Identificou-se nas entrevistas com os gestores experiências de utilização de todas as atividades de aprendizagem supracitadas, sendo que as reuniões semanais/periódicas foram as mais frequentes, citadas por seis dos quinze participantes, conforme ilustram as narrativas a seguir.

(...) De três em três meses eu estou viajando todas as Filiais e discuto plano de negócios, resultados e reconfiguração de orientação gerencial (...)

(...) Eu tenho uma reunião, por exemplo, que eu faço toda segunda-feira, e que eu chamo de assuntos sensíveis, faço só com os diretores. E ali são colocados todos os assuntos que cada um acha que é sensível ao grupo e à companhia como um todo (...)

Questionados sobre como transferiam o aprendizado gerencial para suas equipes de trabalho, oito entre quinze gestores entrevistados enfatizaram a importância das conversas transparentes e tempestivas. Esse resultado reforça o estudo de Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) que considera a “boa conversa” a base do conhecimento social nas organizações. Por meio das conversas ocorre o compartilhamento do conhecimento individual tácito dentro da microcomunidade. Segundo os autores, a maior parte das conversas nas organizações ocorre com o objetivo de confirmar conhecimentos. Elas são centradas em fatos, na realidade concreta. Possuem escopo de atuação restrito, de reiterar um *status quo* estabelecido e ajudar na solução eficaz de problemas. Porém, é importante que os gestores aprendam a desenvolver outro tipo de conversa, voltada à criação do conhecimento. Este tipo de conversa não conta com fatos explícitos e validados. O foco é o futuro e o escopo é irrestrito. As narrativas selecionadas abaixo exemplificam as conversas desenvolvidas na organização pesquisada.

(...) Muita discussão. Muita conversa, transparência, quer dizer, alguma idéia nova que surgia numa discussão: “Olha, então, vamos espalhar isso, entendeu?” Com comunicação aberta, muita abertura de comunicação, de idéias, de erros, né? (...)

(...) Eu sempre procuro conversar com as pessoas. A primeira coisa: eu tento, dentro do possível, às vezes não dá tempo, mas, sempre que eu tenho tempo, discutir com as pessoas, de preferência fora do trabalho. E refletir sobre a qualidade, a qualidade não, a forma da nossa gestão. Porque que estamos

fazendo uma coisa, porque que estamos fazendo outra, eu gosto de ouvir as pessoas (...)

(...) Eu acho que quanto mais direta for a comunicação, melhor. Assim, eu uso no dia-a-dia os caminhos normais, com os diretores, etc. Mas eu sempre que possível, eu gosto de falar direto com os gerentes, de falar direto com os empregados, entendeu? (...)

No que tange as atividades que favorecem a criação de um ambiente propício à transferência de aprendizagem, Finger e Brand (2001) propõem que as organizações criem espaços abertos para aprendizagem, sistemas de gestão do desempenho que tenham como base a aprendizagem coletiva e sistemas de recompensas coletivas. Na organização pesquisada, não foram identificadas experiências nesse sentido. Das seis dimensões da capacidade de aprendizagem da organização propostas por Finger e Brand (2001) foram evidenciadas neste estudo de caso a capacidade cultural de aprender, bem como a capacidade de aprender em função da organização do trabalho.

A capacidade cultural de aprender está relacionada à transparência na comunicação, conforme já demonstrado por meio de narrativas, ao estabelecimento de uma relação de confiança entre gestor e equipe, citada por três dos quinze entrevistados e à tomada de riscos incentivada, abordada por dois dos quinze entrevistados. De acordo com Edmondson e Moingeon (2001, p.197) confiança é a “crença de que renunciar algum grau de controle sobre uma situação a uma ou mais pessoas não levará a uma perda ou dano pessoal”. A questão da confiança surge com a necessidade de tomada de decisão diante de um contexto que envolva algum grau de incerteza e risco. Nesse sentido, situações que demandam mudança/aprendizagem organizacional, são permeadas de fatores incertos e desconhecidos, o que torna a confiança imprescindível para permitir a experimentação, a reflexão e a ação. Logo, para que uma mudança seja efetivada, o grau de incerteza percebido deve ser compensado por um aumento de confiança (Edmondson e Moingeon, 2001). Os trechos abaixo explicitam a preocupação dos gestores com relação ao estabelecimento da confiança e à tomada de riscos.

(...) Então eu costumo conversar muito com eles e, acima, de tudo você tem que passar uma confiança. As pessoas que trabalham com você têm que olhar para você e dizer o seguinte: esse cara está confiando nisso. Porque se eu não

demonstro confiança, num primeiro momento, sobre um desafio ou uma meta, percebe? É natural, humanamente natural a acomodação (...)

(...) Primeiro é a relação de confiança. Eu tenho que ter uma confiança muito grande no pessoal, né, não só a confiança pessoal, aquela confiança de que é uma pessoa ética, é uma pessoa que nunca vai pisar em falso em nada, mas também uma confiança na competência das pessoas. No momento em que eu estabeleci isso, então, toma, toda liberdade para você (...)

(...) Tem que se correr riscos. O diretor, o gerente, o administrador, que não corre riscos, está fadado ao insucesso. Agora, o risco com inteligência e de maneira calculada (...)

Por meio da análise das narrativas percebeu-se que o modelo de gestão *middle-up-down* (do-meio-para-cima-e-para-baixo) proposto por Nonaka e Takeuchi (1997) é utilizado para promover a transferência de aprendizagem na organização, principalmente nas áreas em que as contribuições geradas pelo nível operacional são mais valorizadas, tais como a área de Rede e a área Comercial. O modelo atribui aos gerentes intermediários a principal responsabilidade pela criação e transferência do conhecimento nas organizações. Esses gerentes “fazem e desfazem” o nó entre os objetivos estratégicos da organização e o dia-a-dia da operação. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997) os gerentes de nível médio são responsáveis por resumir o conhecimento tácito tanto do nível operacional quanto da alta administração, transformando-o em conhecimento explícito e incorporando-o às práticas de gestão. A seguir, trechos que exemplificam a utilização do modelo *middle-up-down* (do-meio-para-cima-e-para-baixo) na organização investigada.

(...) Eu acho assim, abaixo de mim, eu acho que as figuras mais importantes que eu tenho são exatamente esses gerentes. Porque, assim, não adianta você ter idéias brilhantes, soluções maravilhosas, etc e etc se isso não chegar lá na ponta. Então, assim, quando eu falei para você de comunicação, esses são os caras que a gente tem que conquistar. Esses são os caras que a gente tem que fazê-los se sentirem parte da equipe (...)

(...) Em toda e qualquer reunião que eu participo, eu sempre gosto de mesclar com gerentes intermediários. Mesmo que o cara participe e não opine ou não faça nada, mas ele está escutando, ele está começando a perceber qual é o tipo de cultura que está mudando, qual é o tipo de obrigação que existe, qual é o tipo de direcionamento que existe. E eles se sentem ao longo do tempo mais confortáveis e eles começam a contribuir (...)



(...) Ao longo da semana, nós fazemos reuniões tópicas sobre assuntos específicos, percebe? E essas reuniões tópicas sobre assuntos específicos, elas são mescladas dos caras intermediários e mesmo dos engenheiros ou técnicos, ou pessoas que participam envolvidas no assunto (...)

A relação de mentoria foi abordada por dois dos quinze participantes como importante fonte de transferência de aprendizagem por meio da experiência. O depoimento a seguir revela uma situação de aprendizagem que combina a prática de mentoria e avaliação 360 graus com os padrões de desempenho estabelecidos pela organização.

(...) A gente tinha um programa de *mentoring*, onde por exemplo, o gerente era responsável por mentorar determinados analistas e consultores, o diretor era responsável por mentorar determinados gerentes, e os sócios eram responsáveis por monitorar os diretores, né, ou melhor, mentorar os diretores. E era um processo muito legal, porque eles participavam também da sua avaliação. Então, nas últimas avaliações em que eu participei, você era avaliado nos projetos onde você estava, então você era avaliado pela equipe, pelo gestor e pelo cliente. Isso é de cada projeto. Aí, depois, quando chegava o dia da avaliação final, você era avaliado pelo sócio responsável por você, pelo seu mentor e pelo resultado da avaliação de cada projeto. E aí então, você tinha uma avaliação que eu considero uma avaliação 360 graus, né? (...)

Como exemplos de uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização, Finger e Brand (2001) sugerem o *benchmarking*, a análise de reclamações dos clientes e as pesquisas de opinião. A utilização das práticas citadas foi identificada em uma das quinze entrevistas, conforme demonstra o trecho a seguir.

(...) Nós temos hoje duas variáveis importantes nesse contexto: uma que é a pesquisa trimestral que a gente faz sobre a opinião do cliente sobre os nossos negócios fixos e móveis. E o segundo é o próprio *Call Center* da Anatel. Quando o cliente liga para o 0800 da Anatel e faz uma reclamação sobre qualquer assunto, percebe? Então, essas duas ferramentas têm que estar me dizendo a mesma coisa (...)

A capacidade de aprender em função da organização do trabalho implica na definição dos processos internos de tal forma que a transferência de aprendizagem individual e coletiva seja favorecida. Como exemplos de processos que facilitam a transferência de aprendizagem da organização, Finger e Brand (2001) destacam os grupos de projetos, a rotação de funções, os sistemas de informações e as equipes multifuncionais. Na organização investigada, foi

mencionada uma experiência de rotação de funções como exemplo bem-sucedido de transferência de aprendizagem em nível de grupo, conforme demonstrado na narrativa que segue.

(...) Essa função operacional estava excelente e eu estava me sentindo o “rei da cocada preta”. Até que um dia me chamam: “Como é que você está lá?”; “Está bem, tudo isso, está ótimo”; “Só que nós vamos fazer uma troca: você vai para uma função aqui e o outro que está lá vem para cá”; “Mas não estou agradando?”; “Não, faz parte”. Mas, com isso, o que isso me permitiu: permitiu que eu tivesse um conhecimento muito mais amplo das atividades da empresa, e quando eu saí de lá eu estava praticamente acumulando as duas áreas: aquela que eu tinha antes e a que me jogaram a contragosto. Então, essa rotação, no Brasil, nós fizemos muito pouco, praticamente não fizemos. Culturalmente não é bem visto, inclusive quando eu sofri essa coisa eu reagi, não gostei (...)

#### 4.1.5 – Possíveis indicadores de aprendizagem organizacional

A Tabela 4.5 traz os temas mais citados para esta categoria, a frequência com que cada tema foi citado e referências sobre a categoria disponíveis na literatura estudada.

<b>Categoria: Possíveis Indicadores de Aprendizagem Organizacional</b>	
<b>Conteúdos mais verbalizados nesta categoria</b>	<b>Frequência de Referência</b>
Crescimento profissional dos subordinados	6
Não consigo vislumbrar indicadores	5
Redução de custos	2
Redesenho de processos da área	2
Mudança de perfil da área	2
<b>Referências indicadas pela literatura</b>	
– Conceito de aprendizagem organizacional (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; ARGYRIS, 2006; ANTONELLO, 2005; FINGER e BRAND, 2001; ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004; SOUZA, 2006).	

Tabela 4.5 – Categoria Possíveis Indicadores de Aprendizagem Organizacional.  
Fonte: Dados da pesquisa.

A fim de homogeneizar as interpretações para o conceito de aprendizagem organizacional, os entrevistados foram questionados sobre os possíveis indicadores com base na definição proposta por Swieringa e Wierdsma (1995) que considera aprendizagem organizacional o “processo de mudança do comportamento organizacional”. Os autores atribuem esse resultado a um “processo de aprendizagem coletiva”, que implica na interação entre várias pessoas na organização.

Seis dos quinze entrevistados relacionaram o crescimento profissional dos seus subordinados como possível indicador de aprendizagem em nível de grupo. As experiências relatadas estavam associadas à formação de sucessores e à perpetuação de práticas de gestão disseminadas pelo gestor à equipe ao longo do tempo. O pensamento dominante para esse grupo de gestores pode ser observado por meio da verbalização que segue.

(...) Eu acredito que se as pessoas que trabalharam e trabalham comigo estão aprendendo e crescendo profissionalmente, da mesma forma a organização está aprendendo e crescendo, né? Diversos ex-subordinados meus são hoje diretores de empresa, na organização e em outras empresas no mercado (...)

(...) Eu consegui formar uma equipe de sucesso, que está despontando muito rápido na empresa. Hoje eles tocam a área da mesma forma que eu tocava, mesmo eu não estando mais lá, fisicamente (...)

Segundo Swieringa e Wierdsma (1995) a aprendizagem coletiva de um ciclo, também denominada “melhoria”, ocorre quando as mudanças no comportamento coletivo atingem apenas o nível das regras existentes. Como possíveis indicadores da fase de “melhoria”, os autores sugerem as iniciativas relacionadas à melhoria de processos, melhoria na comunicação entre a equipe, redistribuição de responsabilidades entre a equipe. Ao contrário do que possa parecer, a aprendizagem em um ciclo não é necessariamente uma aprendizagem simples, pois pode provocar mudanças significativas no comportamento organizacional. Ocorre que, nesta fase, os *insights* (teorias, opiniões, argumentos) não são questionados. Logo, não ocorrem mudanças na estratégia, na estrutura, nos valores da organização. Os indicadores de “melhoria” identificados com base nas narrativas dos entrevistados versaram sobre mudança de processos e redução de custos, conforme demonstram os trechos a seguir.

(...) De outubro do ano passado para outubro desse ano, a gente conseguiu atingir um ambiente de TI mais estável, absolutamente mais estável, com muito menos incidente, com muito menos problemas, a um custo muito menor, certo? (...) É muito mais uma mudança de postura que uma mudança de trabalho técnico (...)

(...) Eu tenho relações com o cliente interno, então, esse pessoal, quer dizer, são coisas meio antagônicas, né, quer dizer, agora, nós vamos negociar tão bem uma compra, que vai baixar o custo. Mas quando eu negocio muito, muito, muito bem uma compra significa que eu vou gastar mais tempo com ela. Então você que antes tinha uma compra feita em dez dias, agora vai ter uma compra feita em trinta dias. Então a gente decidiu, em algumas categorias de compra, baixar a qualidade (...)

Nas experiências de aprendizagem de dois ciclos, conforme proposição de Swieringa e Wierdsma (1995), as mudanças de comportamento organizacional atingem os *insights*, alterando a compreensão de como dirigir a empresa, de como conseguir a cooperação entre as pessoas para produzir resultados. Logo, as mudanças ocorrem em maior profundidade e abrangência, tornando-se necessário questionar o “porquê” das regras. A aprendizagem de dois ciclos pode ser definida pela expressão “repensando a organização”. Os autores afirmam que esse nível de aprendizagem pode desencadear resistência e conflito por parte das pessoas e de setores inteiros da organização. De acordo com Swieringa e Wierdsma (1995) para que a aprendizagem de dois ciclos se efetive, é preciso que a organização atinja um estado de consciência coletivo a respeito do que sabe e do que não sabe sobre o problema. Na organização investigada, foram mencionados possíveis indicadores de aprendizagem de dois ciclos no que tange à análise das práticas de gestão, à mudança de perfil de áreas e à mudança de estratégia, conforme ilustram as narrativas selecionadas.

(...) Eu acho que o indicador que a gente pode ter para esse tipo de empresa seria a rotação de pessoal, quer dizer, o *turnover*. Se você tem uma empresa com relativo baixo *turnover*, *turnover* gerencial, né? Significa que...pode estar mascarado o negócio, né, mas significa que o pessoal está prezando a empresa. Então eu acho que o *turnover* é uma. A outra são as promoções. Quer dizer, se você tem uma empresa muito estratificada, com poucas promoções, com poucos deslocamentos de pessoal, né, eu acho que a empresa vai acabar mal. Então, quer dizer, seriam duas coisas: primeiro a movimentação interna e externa, o *turnover*, e a movimentação interna de crescimento. (...) Se você tem a casa estável e com as pessoas crescendo internamente, eu acho que esse é o indicador de que a empresa está indo bem. Quando você começa a ter muito *headhunter* te trazendo muita gente em posições altas, é porque não está bem (...)

(...) O grande *driver* nosso foi economizar dinheiro. O segundo foi mudar o perfil da área, assim, a área era uma área de prestação de serviços. Então, você quer comprar alguma coisa, você define o que você quer, você fala o fornecedor que você quer, você até já conversava com o fornecedor, já dizia o que queria, e simplesmente passava aquilo para a gente formalizar no contrato. No ano de 2005, de tudo que a gente comprou em dinheiro, dá cinco bilhões, mais ou menos, quinze por cento só era feito com concorrência. O resto era feito sem concorrência. Nesse ano, a gente está fechando 2006 com setenta e seis por cento com concorrência. Isso causa um estresse interno (...)

Swieringa e Wierdsma (1995) sugerem ainda um terceiro nível de mudança de comportamento organizacional, denominado de aprendizagem de três ciclos. Nesse nível de aprendizagem, são revistos os princípios da organização, seus valores e desejos. A aprendizagem de três ciclos leva a organização a um processo de “ruptura e desenvolvimento”. Não foram identificados possíveis indicadores de aprendizagem de três ciclos nas entrevistas.

Percebeu-se que a complexidade envolvida no estabelecimento de indicadores de aprendizagem organizacional é reconhecida pelos participantes. Exemplificar possíveis indicadores de aprendizagem apresentou-se como um grande desafio para cinco dos quinze entrevistados, que não se sentiram confortáveis para responder à questão. O trecho que segue reflete o pensamento desse grupo.

(...) Não existe um indicador formal para isso, não existe, tá? É igual ao processo de avaliação, quer dizer, você pode até fazê-lo num determinado momento, mas na verdade, você vai traduzir ali o que você observou ao longo do tempo. Então eu acho assim, que o indicador disso é o dia-a-dia, é o comportamento dentro do dia-a-dia (...)

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal descrever como o desenvolvimento de competências gerenciais pode contribuir para o processo de aprendizagem organizacional. Apoiada na literatura, a estratégia de pesquisa buscou primeiramente descrever como ocorre o processo de desenvolvimento de competências gerenciais por meio de um estudo de caso com um grupo de gestores de uma empresa de grande porte do setor de telecomunicações brasileiro. Feito isso, foram identificadas as oportunidades de desenvolvimento gerencial mais valorizadas pelo grupo de gestores, e como esse desenvolvimento era transferido do indivíduo para o grupo de trabalho. Por fim, buscou-se estabelecer possíveis indicadores de aprendizagem organizacional, relacionados ao processo de desenvolvimento de competências gerenciais.

Para análise dos dados da pesquisa, foram estabelecidas previamente cinco categorias: (1) desafios profissionais; (2) desenvolvimento de competências gerenciais; (3) fontes de aprendizagem; (4) transferência de aprendizagem e (5) possíveis indicadores de aprendizagem organizacional. As categorias foram discutidas sob a técnica de análise de conteúdo.

Os resultados dessa pesquisa permitem corroborar estudos anteriores, em que o desenvolvimento de competências aparece associado à capacidade do profissional de entregar além do prescrito, de acordo com contextos específicos e diversificados. O desafio de tornar-se um gerente foi apontado por parte dos entrevistados como o maior propulsor do desenvolvimento de competências gerenciais, já que, com ele, veio a responsabilidade de gerir pessoas altamente qualificadas, o que culminou em um aumento de complexidade das atribuições profissionais. Por meio das entrevistas com os gestores da organização investigada, foi possível estabelecer um rol de competências consideradas mais importantes no processo de desenvolvimento gerencial: (1) liderança; (2) desenvoltura tecnológica; (3) comunicação; (4) delegação e (5) negociação. Duas das cinco competências indicadas pelos gestores conferem com os resultados de uma pesquisa realizada com o intuito de fornecer subsídios para organizações globais compreenderem quais as competências fundamentais para o “líder do futuro” (Goldsmith e Walt, 2000).

Com relação às fontes de aprendizagem gerencial mais valorizadas pelos gestores, esta pesquisa identificou que treinamentos técnicos internacionais, bem como programas de desenvolvimento gerencial estruturados foram mais referenciados pelos entrevistados que as

fontes de aprendizagem natural. A preferência por métodos de aprendizagem induzida em vez de aprendizagem natural contraria estudos anteriores, detalhados no referencial teórico. No entanto, este trabalho corrobora a importância do autodesenvolvimento, dos desafios assumidos no dia-a-dia do trabalho, do *networking* e da formação universitária para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Os resultados referentes à transferência de aprendizagem do indivíduo para o grupo permitem inferir que a aprendizagem organizacional pode ocorrer, principalmente, de modo informal, por meio de conversas e compartilhamento de informações durante reuniões de trabalho. A transparência e desprendimento na comunicação e no compartilhamento, por sua vez, surgem associados ao estabelecimento de relações de confiança entre o gestor e sua equipe. As relações de confiança ganham relevância na medida em que situações de mudança/aprendizagem organizacional são permeadas de incertezas e riscos. O papel dos gestores intermediários como elementos de ligação entre a estratégia de negócios e as entregas individuais dos empregados foi reconhecido, especialmente pelos entrevistados oriundos de áreas responsáveis pela gestão operacional da organização.

A complexidade envolvida na identificação de indicadores de aprendizagem organizacional foi citada pela maioria dos entrevistados, sendo que um terço do grupo preferiu não citar qualquer indicador. Entre os indicadores mencionados nas entrevistas, encontram-se o desenvolvimento de sucessores, situações de redução de custos em processos de gestão, mudanças de perfil de áreas e de práticas de gestão. Por fim, os resultados apontam para a percepção de que a aprendizagem organizacional não resulta, necessariamente, em efeitos positivos. A organização também “aprende” comportamentos que são desfavoráveis ao seu desempenho.

A contribuição principal desse estudo consistiu em gerar conhecimento teórico-prático acerca de um campo de pesquisa ainda incipiente. Convém ressaltar que a relação entre o fenômeno de aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de competências gerenciais depende do contexto específico pesquisado e compreende uma complexidade de aspectos não necessariamente considerados na sua integralidade pela amostra de pesquisa. No entanto, este estudo pode ser considerado como ponto de partida/referencial para futuras investigações sobre o tema.

Diversas limitações afetam a análise do desenvolvimento das competências gerenciais e sua relação com a aprendizagem organizacional, a começar pelo próprio conceito de aprendizagem organizacional. Em fase de construção, a aplicação desse conceito em organizações vem despertando diversos questionamentos por parte dos pesquisadores. Souza et al. (2002) explicam que há uma necessidade de estudos que articulem os dois níveis em que a aprendizagem pode ocorrer em contextos organizacionais. Trata-se de explorar a relação entre os processos do nível individual e os processos e produtos do nível organizacional.

A dificuldade de estabelecer mecanismos capazes de relacionar com clareza o efeito do desenvolvimento de competências gerenciais no processo de aprendizagem organizacional merece destaque. Huysman (2001) propõe que a capacidade de aprender da organização precisa ser analisada de forma concreta e institucionalizada, para que a gestão de tal aprendizagem possa ser feita de modo efetivo. Essa gestão deve incluir o acompanhamento de indicadores de aprendizagem individual e coletiva e o alinhamento desses indicadores com indicadores de desempenho organizacional.

O contexto da organização pesquisada, principalmente motivado pela disputa societária pela qual está passando, traz como limitação à pesquisa as freqüentes mudanças no direcionamento estratégico e no corpo diretivo. De acordo com Huysman (2001) mudanças em demasia produzem caos e instabilidade: a organização não é capaz de manter-se estacionária e refletir sobre seu passado. Isso pode ser observado por meio da quantidade de projetos e iniciativas de mudança interrompidos, antes que possam produzir efeitos de médio e longo prazos. Para Huysman (2001) mudanças muito freqüentes inibem a aprendizagem organizacional.

Quanto à metodologia, surge como limitação a interpretação dos resultados feita por meio de critérios que privilegiam a freqüência. Para Ghiglione apud Oliveira et al. (2003), não há como assegurar que um tema freqüente em uma entrevista seja um tema necessariamente importante, ou que um tema pouco freqüente seja, por outro lado, acessório. Ocorre que muitas vezes temas importantes são difíceis de abordar para o entrevistador, ou difíceis de verbalizar para o entrevistado. Assim, a freqüência pode significar apenas que determinado tema está mais disponível no repertório de conversa. Mesmo com essa limitação, se bem executada, a interpretação de conteúdo baseada em freqüência pode reconstituir um corpo de representações e potencializar a apreensão das significações inerentes ao objeto estudado. No que se refere à amostra de participantes, identifica-se como limitação deste trabalho a não



inclusão dos gestores intermediários nas entrevistas. A ampliação da amostra não foi possível dentro do período de tempo em que a pesquisa se torna exeqüível.

Outra limitação metodológica refere-se ao fato de o estudo ter sido realizado em corte transversal. “Estudos de corte transversal, que fazem fotografias ou instantâneos da vida organizacional, seriam pouco contributivos para elucidar a natureza e os determinantes do processo de aprendizagem” (SOUZA et al., 2002, p. 07). Segundo os autores, as abordagens longitudinais, que permitem acompanhar processos e incidentes ao longo do tempo seriam mais indicadas. A limitação deveu-se ao tempo necessário para conclusão de um estudo longitudinal, que tornaria a defesa tempestiva desse trabalho inviável.

Segue sugestão de agenda de pesquisa para futuras investigações a respeito do tema:

- (1) estudos longitudinais que considerem processos de aprendizagem/mudança organizacional, visando analisar os fenômenos sob enfoque sistêmico;
- (2) estudos com foco nos processos de transferência de aprendizagem que ocorrem em grupos de trabalho semi-autônomos;
- (3) pesquisas que contrastem o desenvolvimento de competências gerenciais e sua relação com a estratégia da organização pesquisada;
- (4) pesquisas que considerem o processo de aprendizagem organizacional sob a perspectiva dos gerentes intermediários, incluindo na amostra de participantes os principais executivos da organização, bem como profissionais do nível operacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT**. 1999. 262 f. Tese. (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília. 1999.

ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. In: ZANELLI, J.C. BORGES-ANDRADE, J. BASTOS, A.V. (Org). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ADAMS, K. **Interview with David McClelland**. 1998. Disponível em: <http://www.competencyandei.com/Interview-with-David-McClelland>. Acesso em 23/Abr./2006.

ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: O caso de três grandes bancos varejistas. In: SMITH-EASTERBY, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. H. (Org). **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Aprendizagem Organizacional: os melhores artigos da Harvard Business Review**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, A. VL. et al. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Anais do II ENEO**. Recife, 2002.

BITENCOURT, C. 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; BOFF, L. H. (Org). **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BORGES-ANDRADE, J; ABBAD, G; MOURÃO, L. e Cols. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOYATZIS, R. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons Inc, 1982.

BRANDÃO, H. P; GUIMARÃES, T. A. Gestão de Competências e Gestão do Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **RAE**, v.41, n. 1, jan./mar. 2001.

BULGACOV, Y.L. Organização da aprendizagem: “novas” formas de controle do comportamento organizacional. **Anais do I ENEO**. Curitiba, 2000.

CARBONE, P. P. et al. **Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CARDOSO, L. R. **Remuneração por Habilidades e Competências: Um Estudo de Práticas em Empresas Brasileiras**. 2002. 293 f. Dissertação. (Mestrado em Administração). Departamento de Administração. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

CROSSAN, M; LANE, H; WHITE, R. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, 1999.

DE LOO, I. VERSTEGEN, B. Does Action Learning Leads to Organizational Growth? **Social Science Research Network**, New York, Jun. 2000. Disponível em: <[http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=233907](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=233907)>. Acesso em 14 abr. 2006.

DEJOURS, C. Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. In: HIRATA, H. (Org.). **Sobre o modelo japonês**. São Paulo: Edusp, 1993.

DUTRA, J. (Org). **Gestão por Competências**. São Paulo: Gente, 2001.

\_\_\_\_\_. **Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

EASTERBY-SMITH, M; ARAUJO, L. Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e Debates Atuais. In: SMITH-EASTERBY, M; BURGOYNE, J; ARAÚJO, L. (Coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo: Atlas, 2001.

EDMONDSON, A; MOINGEON, B. Aprendizagem, confiança e mudança organizacional. In: SMITH-EASTERBY, M; BURGOYNE, J; ARAÚJO, L. (Coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo: Atlas, 2001.

FERNANDES, B.H.R. **Competências e Performance Organizacional: um estudo empírico.** 2004. 249 f. Tese. (Doutorado em Administração). Departamento de Administração. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

FINGER, M; BRAND, S. B. Conceito de “Organização de Aprendizagem” aplicado à transformação do Setor Público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: SMITH-EASTERBY, M; BURGOYNE, J; ARAÚJO, L. (Coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, M.T.L. O desvendar da cultura de uma organização – Uma discussão metodológica. In: FLEURY, M.T.L. (Org). **Cultura e Poder nas Organizações.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1996, Parte I.

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

\_\_\_\_\_. In search of competence: aligning strategy and competences in the telecommunications industry. **International Journal of Human Resources Management**, v. 17, nº 1, jan/2006.

FRANSMAN, M. **Evolution of the Telecommunications Industry in the Internet Age.** Disponível em: <http://www.telecomvisins.com/articles/pdf/FransmanTelecomHistory.pdf>. Acesso em 21/Abr./2006.

FREITAS, H; CUNHA JR, M; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo. São Paulo: **RAUSP**, v. 32, n. 3, Jul./Set 1997.

FREITAS, H; MOSCAROLA, J. Da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados. **RAE-eletrônica**, v.1, n.1, jan./jun. 2002.

GAFFARD, J. L; KRAFT, J. **Telecommunications: understanding the dynamics of the organization of the industry.** Disponível em: <http://telecomvisions.com/articles/pdf/jackie.pdf>. Acesso em 23/Abr./2006.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.**Cap. 3. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A, C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, Mai./Jun. 1995.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, Jul./Ago. 1995.

GOLDSMITH, M; WALT, C. Novas competências para o líder global de amanhã. In: HESSELBEIN, F; GOLDSMITH, M; SOMERVILLE, I. **Liderança para o século XXI.** São Paulo: Futura, 2000.

GOMES, J, F. **A terceira competência.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

HIROTA, E; LANTELME, E. Desenvolvimento de competências com aprendizagem na ação: introdução de inovações gerenciais na construção civil. In: RUAS, R; ANTONELLO, C; BOFF, L. H. (Org). **Aprendizagem Organizacional e Competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

HOLANDA, G. M. et al. Pluralidade e pensamento sistêmico em projetos de telecomunicações. **RAE-eletrônica**, v.4, n.2, Art. 21, jul./dez. 2005.

HUYSMAN, M. Contrabalnçando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: SMITH-EASTERBY, M; BURGOYNE, J; ARAÚJO, L. (Coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

KIRKPATRICK, D; KIRKPATRICK, J. **Transformando conhecimento em comportamento**: use o modelo dos quatro níveis para melhorar seu desempenho. São Paulo: Futura, 2006.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, J. B; PORSSE, M. Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva. In: RUAS, R; ANTONELLO, C; BOFF, L. H. (Org). **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LENNON, A; WOLLIN, A. Learning organizations: empirically investigating metaphors. **Journal of Intellectual Capital**, v.2, n. 4, 2001.

LUDKE, M.; W; ANDRÉ, M. L. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6. Reimp. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, L. V; SILVA, M. A; CUNHA, C. A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. **RAE-eletrônica**, v.3, n.2, Art. 18, jul./dez. 2004.

MOURA, M. C; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE-Eletrônica**, v.5, n.1, Art. 3, jan./jun. 2006.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

ODERICH, C. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R; ANTONELLO, C; BOFF, L. H. (Org). **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D.; MUSSIS, C. R. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. Curitiba: **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, Maio/Ago. 2003.

PANTOJA, M. J; BORGES-ANDRADE, J. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. São Paulo: **RAC**, v. 8, n.4, Out./Dez. 2004.

PERIN, M., G et al. Processo de aprendizagem organizacional e desempenho empresarial: o caso da indústria eletroeletrônica no Brasil. São Paulo: **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 2, Jul./Dez. 2006.

PORTER, M. O que é estratégia? In: ULRICH, D. (Org.) **Recursos humanos estratégicos: novas perspectivas para os profissionais de RH**. 3ª ed. São Paulo: Futura, 2000.

PRAHALAD, C; HAMMEL, G. **Competindo pelo Futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

RUAS, R. L. Gestão por Competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R; ANTONELLO, C; BOFF, L. H. (Org). **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SCHEIN, E. **Guia de Sobrevivência da Cultura Corporativa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2004.

SILVA. S. M. **A gestão das competências organizacionais em empresas da cadeia de valor para provimento de telefonia celular de 3ª Geração (3G)**. 2002. 160 f. Tese. (Doutorado em Administração). Departamento de Administração. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

SOUZA, E. R. L. et al. O Estado da Arte em Aprendizagem Organizacional no Brasil. In: **XXXVII Latino Americano de Escolas de Administração**, 2002, Porto Alegre - RS. Anais do XXVII CLADEA, 2002. p. 1-10.

SOUZA, Y. S. Organizações de Aprendizagem ou Aprendizagem Organizacional. **RAE-eletrônica**, v.3, n.1, jan./jun. 2004.

SWIERINGA, J; WIERDSMA, A. **La organización que aprende**. Wilmington: Addison-Wesley, 1995.

TERRA, J. C. Gestão do conhecimento: aspectos conceituais e estudo exploratório sobre práticas de empresas brasileiras. In: FLEURY, M. T; OLIVEIRA JUNIOR, M. (Org.). **Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

ULRICH, D. Uma nova ordem para recursos humanos. In: ULRICH, D. (Org.) **Recursos humanos estratégicos: novas perspectivas para os profissionais de RH**. 3ª ed. São Paulo: Futura, 2000.

VARGENS-FILHO, J. R. **Evolução das telecomunicações brasileiras na era da Internet**. 2005. 210 f. Tese. (Doutorado em Economia). Instituto de Economia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

VON KROGH, G; ICHIJO, K; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia** 2002, 7 (Número Especial), P. 79-88.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **O modelo da competência**. São Paulo: Senac, 2003.



## **APÊNDICE A: E-MAIL CONVITE ENVIADO AOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA**

Prezado (nome do entrevistado),

Gostaria de convidá-lo para participar de uma entrevista que servirá como apoio à elaboração de minha dissertação de Mestrado em Gestão Social e Trabalho (Universidade de Brasília/UnB).

**A pesquisa pretende investigar a experiência de desenvolvimento gerencial dos executivos e como esse desenvolvimento contribui para o processo de mudança/aprendizagem organizacional.**

A entrevista tem como principais tópicos:

- Conhecer os principais desafios vivenciados em sua trajetória gerencial e que competências você precisou desenvolver para promover as mudanças necessárias;
- Investigar como você disseminou para seus subordinados diretos as orientações necessárias para o processo de mudança;
- Levantar indicadores que possam demonstrar a geração de resultados concretos para a sua área e/ou para a Organização.

As declarações prestadas serão tratadas de modo confidencial.

Peço a gentileza de que você escolha a melhor data e horário, entre os dias **04 a 08** ou **11 a 15 de dezembro**.

Estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Conto com seu apoio. Obrigada.

## APÊNDICE B: ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Descreva dois dos desafios mais significativos vivenciados em sua trajetória gerencial na organização atual. (Exemplo: projetos implantados, crises organizacionais superadas, mudanças organizacionais implantadas, processos redesenhados...)

Objetivo da questão: considerar que se houve variação entre a qualidade e a intensidade da entrega, bem como na complexidade do trabalho, ou seja, se houve desenvolvimento de competências associado.

2. Há quanto tempo as situações citadas ocorreram?

Objetivo da questão: verificar se houve consolidação das mudanças relatadas na organização e se houve tempo hábil para mensurar a transferência de aprendizagem (aprendizagem organizacional).

3. Que competências você precisou desenvolver para promover o processo de mudança?

Objetivo da questão: identificar, por meio das experiências e narrativas pessoais dos entrevistados, o processo de desenvolvimento de competências gerenciais (aprendizagem individual).

4. De que maneira a organização atual colaborou com o seu processo de aquisição de competências? (Treinamentos, *networking*, mentoria, *coaching*, *on the job training*)

Objetivo da questão: identificar qual é a percepção de valor dos gestores em relação às oportunidades de desenvolvimento ofertadas pela organização.

5. Que outras fontes de aprendizagem foram úteis no seu processo de desenvolvimento de competências? (Experiência profissional anterior, educação familiar, influência de amigos, pesquisa auto-didata)

Objetivo da questão: identificar qual é a percepção de valor dos gestores em relação às experiências de desenvolvimento extra-organizacionais (importância do processo de aprendizagem natural/informal).

6. Como você transferiu para seus subordinados diretos as orientações necessárias para implementação da mudança?

Objetivo da questão: verificar as estratégias de disseminação de aprendizagem em processos de grupo (transferência de aprendizagem do indivíduo para o grupo).

7. De que modo os subordinados diretos aprenderam a lidar com a mudança/desafio? Que mudanças de CHA's (conhecimentos, habilidades e atitudes) foi possível perceber? O que eles compartilharam entre si?

Objetivo da questão: verificar se houve desenvolvimento de competências gerenciais nos subordinados.

8. Que elementos do contexto organizacional (interno e externo) influenciaram positiva ou negativamente o processo de mudança?

Objetivo da questão: coletar indícios de como as variáveis de contexto podem influenciar no processo de transferência de aprendizagem.

9. Que possíveis indicadores, na sua percepção, demonstram que a mudança gerou resultados concretos para a sua unidade e para a organização (por exemplo, estratégia, novos produtos e serviços, processos, estruturas, melhoria de sistemas, normas e procedimentos)?

Objetivo da questão: levantar possíveis indicadores de aprendizagem organizacional.

10. Existe alguma situação que não foi abordada na entrevista e que você acha importante comentar?