

C
o
r
r
e
s
p
o
n
d
ê
n
c
i
a

Correspondência para/
Correspondencia para/
Correspondence to
Avenida Higienópolis, n. 15
apt. 134-O
Bairro Higienópolis - São
Paulo - SP
CEP - 01238-001
Fone: (11) 31512365 - cel.:
(11) 93056870

Artigo recebido: 17/12/2004
Aprovado: 21/07/2005

ARTICULAÇÃO DA APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL: SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

ARTICULACIÓN DEL APRENDIZAJE FORMAL E INFORMAL: SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GERENCIALES

THE LINK BETWEEN FORMAL AND INFORMAL LEARNING: ITS IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF MANAGEMENT COMPETENCIES

Claudia Simone Antonello, Dr^a

SECAD/MEC - DF

claudiah.simone@terra.com.br

Palavras-chave:
Formação gerencial;
Aprendizagem informal;
Desenvolvimento de
competências.

Palabras-clave:
Formación gerencial;
Aprendizaje informal;
Desarrollo de
competencias.

Key-words:
Management training;
Informal learning;
Development of
competencies

RESUMO: O estudo identifica e analisa como ocorre o processo de intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem no processo de desenvolvimento de competências junto a participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração. Evidenciou-se uma diversidade de modos a partir dos quais os indivíduos podem adquirir as suas competências, realçando a importância crítica da aprendizagem informal neste processo. Além da construção de uma taxonomia de doze formas de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de competências gerenciais, o estudo desperta a necessidade de se reconhecer a contribuição da aprendizagem informal pelas práticas de trabalho na aquisição de competências gerenciais, permitindo delinear algumas proposições para gestores e profissionais que atuam na área de desenvolvimento e formação gerencial.

RESUMEN: El estudio identifica como ocurre el proceso de intercambio entre las prácticas informales y formales de aprendizaje en el proceso de desarrollo de competencias junto a participantes de programas de especialización y maestría profesional en administración. Se evidenció una diversidad de modos a partir de los cuales los individuos pueden adquirir sus competencias, realzando la importancia crítica del aprendizaje informal en este proceso. Además de la construcción de una taxonomía de doce formas de aprendizaje que contribuyen para el desarrollo de competencias gerenciales, el estudio despierta la necesidad de reconocerse la contribución del aprendizaje informal por las prácticas de trabajo en la adquisición de competencias gerenciales, permitiendo delinear algunas proposiciones para gestores y profesionales que actúan en el área de desarrollo y formación gerencial.

ABSTRACT: This study identifies and analyzes the process of exchange between formal and informal learning practices, in the development competencies, among participants of specialization and Master's degree courses in business administration. A diversity of learning types was observed, through which individuals can acquire competencies, emphasizing the critical importance of informal learning in this process.

Besides constructing a classification of twelve forms of learning that contribute to the development of management competencies, the study also suggests there is a need to recognize the contribution of informal learning for work practices in the acquisition of management competencies, enabling some proposals to be outlined for managers and professionals working in the area of management development and training.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, as organizações são compelidas a adaptarem-se e a evoluírem continuamente. Estas mudanças na vida organizacional têm elevado o nível de exigência do desempenho gerencial e, conseqüentemente, alterado o perfil exigido. Para acompanhar estas mudanças, os gerentes precisam desenvolver novas competências - o que por um lado pode ser uma fonte de vantagem competitiva. Esta vantagem repousa não na singularidade do perfil de competências, mas no fato de ser tão difícil de obtê-las. A dificuldade ocorre, em parte, por uma mudança fundamental na forma dos gerentes contribuírem neste processo. Seu papel deixa de ser principalmente o de controlar recursos e agir como um canal de informação, e passa a ser o de criar um contexto habilitado para um bom desempenho. Porém, o gestor precisa fazer isto num ambiente organizacional que não é simples, lógico ou controlável.

A compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento gerencial envolve e exige a interlocução de diferentes áreas de conhecimento. Atualmente, identifica-se duas problemáticas, ou melhor, dois gaps entre as expectativas geradas nas iniciativas de formação e o que efetivamente é desenvolvido em termos de competências: 1) os impactos (restritos) dos programas de treinamento e formação convencionais sobre o desenvolvimento de competências" e 2) as dificuldades enfrentadas pelos participantes destes cursos de compartilhar, no âmbito da organização, as competências desenvolvidas com pares de trabalho ou grupos específicos.

Entende-se que as situações que surgem no cotidiano podem tornar-se veículo para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem. Isto porque, propiciam o desenvolvimento da capacidade dos gerentes identificarem e responderem rapidamente aos problemas emergentes em sua realidade de trabalho (BOTERF, 1999). Também, levam o gestor ao desenvolvimento de novas competências e a geração de novas atitudes em relação ao seu trabalho. Evidencia-se, assim, a importância de clarificar alguns processos e abordagens relativos a aprendizagem, sem a pretensão de esgotar a discussão, pois há vasta literatura e uma diversidade de compreensões podem ser estabelecidas sobre esta questão.

O estudo desenvolvido pretende identificar e analisar as possíveis contribuições da articulação sistematizada de processos de aprendizagem formais e informais no desenvolvimento de competências gerenciais. Para tanto, fixou a atenção na interação entre os fatores individuais (micro-

processos) e organizacionais (macro-processos), especialmente no contexto das relações de grupos e no desenvolvimento de competências dos gestores. Particularmente, o interesse é identificar e analisar as possíveis articulações entre as práticas organizacionais e os processos de aprendizagem formais e informais, a luz da aprendizagem experiencial.

Desta forma, o estudo analisa como ocorre o desenvolvimento de competências gerenciais dos participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração no âmbito da UFRGS - Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Inicialmente, apresenta-se sucinta revisão teórica norteadora do estudo; em seguida os resultados obtidos e sua respectiva análise e, por fim, considerações e implicações para gestores e profissionais que atuam na área de desenvolvimento e formação gerencial.

2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS NORTEADORAS

A dimensão individual da aprendizagem é analisada através de vários modelos, relativamente distintos, que foram desenvolvidos, ao longo do tempo, para tentar explicar o processo de aprendizagem. Segundo Terra (2000), embora existam vários modelos sobre aprendizagem individual, os mais relevantes são: o Modelo Behaviorista, o Cognitivo e o de Aprendizado Experiencial/Vivencial. Com freqüência, além da referência a estas abordagens, verifica-se na literatura sobre o assunto, as denominações aprendizagem formal, não formal e informal.

A aprendizagem formal no ambiente organizacional, embora geralmente recorra a atividades de aprendizagem intencionalmente construídas e normalmente consideradas pertencentes ao domínio de Desenvolvimento de Recursos Humanos, apresenta em algumas situações um caráter "experiencial". As denominadas ações de desenvolvimento formal constituem-se de educação continuada, treinamento e educação básica, cursos de especialização e mestrado profissional, seminários e workshops (DUTRA, 2001). É conceituada como organizacionalmente mediada e envolve menos auto-direção do indivíduo quando comparada a atividades informais (ERAUT, 1998).

Já, quanto a aprendizagem informal, Livingstone (1999, p. 3-4) sugere que seja alguma atividade que envolva a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade que acontece fora dos currículos que constituem cursos e programas educacionais. Outra definição é oferecida por Watkins e Marsick (1992, p.288), onde a aprendizagem informal pode ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim. Aprendizagem informal pode ser planejada ou não planejada, mas, normalmente, envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo. Estes autores afirmam que aprendizagem informal pode se encontrar em processos formais de ensino.

Na abordagem das questões de identificação e avaliação da aprendizagem informal, é crucial considerar a sua natureza contextual. Quando adquiridos em ambientes sociais e concretos, os conhecimentos e as competências são em grande parte o resultado da participação em Comunidades de Prática (LAVE e WENGER, 1991). Esta perspectiva implica em valorizar não apenas o lado relacional (o papel do indivíduo dentro de um grupo social), mas também a qualidade da aprendizagem. Aprender, em termos individuais, significa adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento e das competências.

A partir da investigação minuciosa sobre os significados e usos dos termos aprendizagem formal, informal e não-formal, Malcolm et al. (2003) chegaram a algumas constatações interessantes. Conforme os autores, inúmeras publicações usam estas nomenclaturas sem qualquer definição clara ou empregam definições contraditórias e fronteiriças. Concluem, em sua análise, que há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais; os dois estão indissoluvelmente inter-relacionados. A natureza desta inter-relação, os modos como é descrita e seu impacto nos aprendizes e outros envolvidos, relacionam-se muito de perto aos contextos organizacionais, sociais, culturais, econômicos, históricos e políticos nos quais a aprendizagem acontece. Relatam algumas constatações que foram consideradas para realização do presente estudo.

A ênfase está principalmente na onipresença e eficiência da aprendizagem cotidiana ou informal, definida em oposição à educação formal. Há uma tendência forte para perceber a aprendizagem informal e formal como separadas. Isto resulta, freqüentemente, numa polarização entre elas; com defensores do denegrir a informal em relação a formal e vice-versa. A leitura que se faz destes posicionamentos conduz a identificação de duas dimensões:

- (a) informal - aprendizagem por práticas presentes no cotidiano; conhecimento horizontal; espaços não-educacionais e,
- (b) formal - aprendizagem é individual; conhecimento vertical e intencional; dentro de estabelecimentos de ensino.

A visão dominante na literatura é buscar identificar atributos e características que possam separar radicalmente aprendizagem formal da informal. Esta é uma abordagem equivocada, pois o mais importante é identificar sua integração. Desta forma, o desafio está, na verdade, em reconhecer e identificar os atributos e entender suas implicações. Por isto, o conceito de aprendizagem não-formal, pelo menos quando visto como um estado mediano entre formal e informal, é redundante. Embora alguns autores utilizem o termo "informal" e outros o "não-formal", na prática não é possível discernir diferenças entre eles.

Isto conduz a algumas considerações. Primeiro, não é possível definir tipos ideais separados de aprendizagem formal e informal que sustentem esta divisão, pois a gama de critérios ou de atributos para estabelecer tais categorias em separado é infundável. Segundo, todas (ou quase todas) as situações de aprendizagem contêm atributos de formalidade/informalidade, mas a natureza e o equilíbrio entre elas variam significativamente de situação a situação.

Os atributos da formalidade e informalidade também se relacionam de modos diferentes em situações de aprendizagem diferentes. Os atributos e as suas inter-relações influenciam a natureza e efetividade da aprendizagem em qualquer situação. Estas inter-relações e seus efeitos só podem ser corretamente compreendidos se a aprendizagem for examinada em relação aos contextos mais amplos nos quais acontece.

Também se identificou que a literatura menciona com freqüência que o tipo de aprendizagem informal acontece naturalmente como parte de trabalho diário, usualmente os eventos de treinamento são considerados espaços típicos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Assim, torna-se relevante evitar dois possíveis enganos. Primeiro, não se está afirmando que a aprendizagem é a mesma em todas as situações. Há diversas diferenças, muito reais e significativas entre elas, quando referimos a aprendizagem no trabalho e nas instituições de ensino. O argumento é que tais diferenças não podem ser endereçadas adequadamente, classificando simplesmente e de forma estanque a aprendizagem em dois ou três tipos - formal, não-formal e informal. Como Billett (2002, p. 57) comenta:

Locais de trabalho e estabelecimentos de ensino representam exemplos diferentes de práticas sociais nas quais a aprendizagem acontece pela participação. Aprendizagem em ambos os tipos de prática social podem ser entendidos considerando as suas respectivas práticas de participação. Então, para distinguir entre os dois tipos [...] [de forma que] uma é formalizada e outra informal [...] não é útil.

Segundo, o posicionamento defendido é que não é impróprio empregar nomenclaturas tais como formal, informal e não-formal para descrever aprendizagem. Na verdade, o que se recomenda é que qualquer uso deva ser desenvolvido cuidadosamente com propósitos particulares e os pesquisadores deveriam deixar claro como estão usando os termos e por que.

Os modos de entender informalidade e formalidade da aprendizagem de Malcolm et al. (2003), adotados no presente estudo, têm vantagens em relação aos argumentos de abordagens mais convencionais que propõem a simples separação de dois ou três tipos de aprendizagem e, por isto, serão adotados. As vantagens incluem:

- (a) Evitar a afirmação de que a aprendizagem formal ou informal é inerentemente superior, uma em relação a outra.
- (b) Supor que teorias diferentes de aprendizagem só se aplicam à aprendizagem informal ou à formal.

(c) Para compreensão das diferenças entre os tipos de aprendizagem é necessário considerar aspectos do contexto no qual ela ocorre e analisar a natureza da aprendizagem em muitas situações.

Adotar este posicionamento é ampliar as possibilidades de uma leitura e compreensão mais consistente e profunda de um fenômeno complexo e dinâmico como o processo da aprendizagem no desenvolvimento de competências. Assume-se um posicionamento diferente das abordagens que fragmentam e "engessam" em duas ou três categorias isoladas as formas de aprendizagem.

3 O ESTUDO

Como já mencionado, o estudo investigou e analisou como ocorre o desenvolvimento de competências gerenciais dos participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração no âmbito da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Os entrevistados participavam de duas modalidades de curso: de especialização e mestrado executivo in company (Caso I - Telefonia e Caso II - Metal) e de cursos abertos (Caso III - CEAD/PPGA/UFRGS).

Caracteriza-se como um estudo exploratório de natureza predominantemente qualitativa e foi construído a partir de um desenho longitudinal (período 2001-2003). A pesquisa foi desenvolvida em três etapas - inicial, intermediária, avançada, o que permitiu cortes profundos para análise processual do tema investigado. Este estudo adotou recursos metodológicos da Grounded Theory para a análise e categorização dos dados. Esta abordagem metodológica visa a construção de teorias em pesquisa qualitativa. Assim, utilizaram-se os métodos de comparação constante e de codificação dos dados para captar a essência dos fenômenos estudados, dando sentido aos dados (STRAUSS; CORBIN, 1990). Trata-se de um procedimento que, já no levantamento, admite passos de construção de conceitos - principalmente indutivos - e teorias. De acordo com Mayring (2002), a grounded theory parte da suposição que o pesquisador, já durante a coleta de dados, desenvolve, aprimora e interliga conceitos teóricos, construtos e hipóteses, de tal maneira que levantamento e análise se superpõe. No decorrer do levantamento de dados cristaliza-se um referencial teórico, que está sendo modificado e completado passo a passo.

A unidade de análise foi o gestor. Aqueles que participaram dos referidos cursos e que estivessem exercendo a função de gerência há pelo menos dois anos em sua organização, período suficiente para o sujeito já ter tido contato com as políticas de recursos humanos e ambiente organizacional.

A principal técnica de campo foi a entrevista em profundidade. Além disso, observação participante, pois "o campo de aplicação clássica da grounded theory é a pesquisa de campo na qual o próprio pesquisador é envolvido, geralmente por meio da observação participante" (MAYRING, 2002, p.106). Grupos de foco,

questionário, relato de histórias de aprendizagem e pesquisa documental foram métodos de coleta de dados adicionais empregados. As 43 entrevistas realizadas tiveram em torno de 1h30 em média, perfizeram um total de aproximadamente 65 horas de transcrição. Houve, também, o cuidado de se construir uma "árvore profissional" a partir do relato de mini-autobiografia profissional de cada pesquisado. O objetivo era contextualizar o momento de vida profissional de cada sujeito e melhor compreender seu processo de formação e desenvolvimento de competências dentro do presente estudo.

Estes métodos foram empregados para investigar quais competências foram desenvolvidas e quais os processos de aprendizagem envolvidos - formais e informais - na percepção dos gestores. O objetivo era responder ao questionamento: Como ocorre o processo de intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem no processo de desenvolvimento de competências numa dimensão individual e coletiva?

Foram acompanhados e pesquisados, durante o período de 2001-2003, 24 gestores da empresa Telefonia - pertencentes as gerências de RH, Call Center, Engenharia, Financeiro, Comercial, Lojas, Jurídico, Quiosques, Administração e Operações; 10 gestores da empresa Metal pertencentes as áreas de Planejamento, Financeiro, Comercial, Exportação, Engenharia, Custos, Compras, RH, Produção e 09 gestores do CEAD pertencentes a diferentes áreas de atuação e empresas dos segmentos de Petroquímica, Ensino Superior, Médico-Hospitalar, Agronegócios, Ensino de Línguas, Construção Civil, Máquinas e Implementos Agrícolas, Metalurgia e Comércio.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nos questionários, entrevistas e grupos de foco procurou-se investigar junto aos gestores, entre outras questões, experiências que tivessem lhes proporcionado aprendizagem, abordando particularmente o que e como foi aprendido. Questões adicionais trataram de solicitar exemplos e histórias de aprendizagem. Procurou-se investigar, também, quais as dificuldades particulares que haviam sido enfrentadas e como haviam sido superadas, além dos aspectos que, em sua percepção, podem facilitar o processo de aprendizagem.

Foram obtidos relatos ricos em detalhes, em alguns casos, e histórias como exemplos de aprendizagem em suas trajetórias de vida. Estes serão inevitavelmente suprimidos ou simplesmente exemplificados com trechos em alguns casos nesta exposição. Em algumas situações, as experiências informadas sobrepõem-se aos modos de aprendizagem mencionados. Os resultados emergiram a partir de todos os insights espontâneos, oferecidos pelos respondentes em suas respostas às perguntas qualitativas.

Por fim, cabe salientar que a análise dos dados ocorreu simultaneamente à coleta. Em cada fase do estudo, a análise dos dados foi apresentada aos sujeitos pesquisados, a fim de verificar, "checar" se as descobertas eram congruentes com a realidade. A teoria gerada foi também confrontada com a

literatura pertinente ao tema de pesquisa, a fim de identificar os contrastes e contribuições, que serão apresentados na seção a seguir.

4.1 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS PROCESSOS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM

A análise sugere 12 tipos gerais de formas de aprendizagem. Cada uma destas abrange uma série de "experiências de aprendizagem" ou "eventos de aprendizagem". Estes foram organizados dentro de uma taxonomia que abrange 12 categorias. Devido a limitações espaciais, a taxonomia obtida foi apresentada com somente uma única fase de desagregação, na maioria dos casos. Porém, ela é passível de ser ampliada para subsidiar sub-divisões adicionais a "experiência ou evento de aprendizagem". Por exemplo, poderiam ser divididos "modelo de papel" entre "modelo de papel positivo" e "modelo de papel negativo".

À medida que se apresentar cada uma destas categorias, serão explicitados os respectivos tipos agrupados. O Quadro 1, a seguir, foi desenhado apenas para facilitar a visualização da análise dos resultados ao leitor, não tendo intuito de referir-se a dados quantitativos, mas sim à presença e ao grau de importância atribuída em cada um dos casos analisados.

Quadro 1: Processo de aprendizagem: principais formas de aprendizagem utilizadas pelos dos gestores no desenvolvimento de competências

Forma de Aprendizagem		TELEFONIA	CEAD	METAL
1. Experiência anterior e transferência extra-profissional		**	**	*
2. Experienciar		***	**	**
3. Reflexão		**	***	
4. Auto-análise–Autoconhecimento		**	***	
5. Observação–Modelos		*	*	
6. Feedback		**	**	
7. Mudança de Perspectiva		***	***	*
8. Mentoria (mentoring) e Tutoria (coaching)	a. Ser assistido por um Mentor ou Tutor	*	**	
	b. Exercer o papel de Mentor ou Tutor	**	*	
9. Interação e Colaboração (em grupo)		***	***	*
10. Treinamentos		*	*	*
11. Informal	a. No Trabalho–Baseada na Prática	***	**	***
	b. No Curso de Especialização e Mestrado	***	***	
12. Aprendizagem pela Articulação entre Teoria e Prática		***	**	
Legenda: *** - forma de aprendizagem relatadas como extremamente importantes no processo de formação profissional ** - forma de aprendizagem relatada com elevado grau de importância * - forma de aprendizagem relatada como importante, mas secundária no processo de formação profissional.				

Fonte: dados empíricos

As formas de aprendizagem que mais se destacaram foram pela Mudança de Perspectiva e Aprendizagem Informal (em Cursos e no Trabalho), seguidas pela forma Experienciar e Interação em Grupo, em particular nos casos I - Telefonia e III - CEAD e com menor ênfase pela observação de modelos. Evidentemente, a contribuição de diferentes fatores variou de um indivíduo para outro. Por exemplo, alguns consideraram a aprendizagem, na prática, extremamente importante, enquanto que outros não atribuíram importância primordial. Até porque em algumas situações, por exemplo, o indivíduo não teve oportunidade de contatar com mentor formal, somente informalmente, quando houve.

4.2 PRINCIPAIS FORMAS DE APRENDIZAGEM IDENTIFICADAS NA PESQUISA

A idéia é poder apresentar cada uma das 12 categorias comentando seu significado a partir da percepção dos entrevistados e, ao mesmo tempo, poder apresentar a experiência de aprendizagem que constitui estes 12 agrupamentos, na medida em que, para diversos gestores, o rol de formas de aprendizagem foi amplo e rico em detalhes. As categorias, em virtude da necessidade de organizar-se visualmente estarão divididas em dois quadros (2 e 3).

Quadro 2: Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Experiência Anterior e Transferência extra-profissional	(1) Experiência anterior: transferência de aprendizagem de ocupação/cargo anterior; (2) Transferência de aprendizagem oriunda da educação formal anterior: trazer a teoria para prática de cursos realizados no passado; (3) Aprendizagem fora do trabalho: lazer, <i>hobby</i> , atividades, trabalho voluntário.
2. Experienciar	(1) Exigências, tarefas e problemas complexos; (2) Experiências amplas: que requerem múltiplas habilidades e compreensão global; (3) Experiências multifacetadas: que requerem conexão entre diversas áreas de conhecimento; (4) Atividades pioneiras e de inovação: experiências que envolvem o desenvolvimento de novas idéias ou abordagens; (5) Experiências traumáticas: situações difíceis; (6) Processos de mudança organizacional: por exemplo, reestruturação, fusão.
3. Reflexão	(1) Reflexão sobre a ação: após atividade ou evento; (2) Reflexão na ação: durante uma atividade ou evento; (3) Reflexão em grupo/coletiva; (4) Escrever um jornal reflexivo: diário de aprendizagem, anotações dispersas; (5) Refletir sobre como os outros fazem as coisas; (6) Questionamento: ser questionado ou questionar a si mesmo; (7) Aprendizagem oriunda do fracasso: analisando o que foi errado e porque
4. Auto-análise	Referindo-se à: Auto-análise e auto-avaliação
5. Observação-Modelos	(1) Observação estruturada e crítica dos outros; (2) Observação Informal/casual dos outros; (3) Usar um modelo de papel positivo: tentar fazer algo como alguém faz; (4) Usar um modelo negativo de papel: esforço para não fazer como alguém faz.
6. Feedback	(1) Feedback oriundo de sua equipe de trabalho; (2) Crítica de pares de trabalho; (3) Avaliação de desempenho (formal) por pares/colegas/superiores; (4) Escuta efetiva: para o que é dito sobre o desempenho; (5) Feedback oriundo de clientes ou de outros profissionais; (6) Leitura da linguagem do corpo: como as pessoas reagem a você.

Fonte: dados empíricos

4.2.1 EXPERIÊNCIA ANTERIOR E TRANSFERÊNCIA EXTRA-PROFISSIONAL

Vários respondentes se referiram a atividades "fora do trabalho" que tinham lhes auxiliado a aprender e também a desenvolver competências pertinentes à sua profissão. Alguns exemplos: na capacidade de organizar-se e trabalhar em equipe; no papel de mãe quando da chegada de filhos; do iatismo que proporcionou aprender a lidar com desafios; do exercício do voluntariado junto a uma ONG que lhe oportunizou lidar melhor com diferenças individuais e ampliar seu nível de tolerância e, assim, diversos outros casos. A aprendizagem fora do contexto de trabalho foi um dos tipos de episódios de aprendizagem identificado por Eraut et al. (1998) na sua pesquisa sobre aprendizagem baseada no trabalho. Além deste tipo de aprendizagem, também foram relatadas inúmeras situações de aprendizagem em empresas e/ou funções exercidas anteriormente a atual ocupação.

4.2.2 EXPERIENCIAR

Diferentes entrevistados falaram de suas dificuldades quando foram expostos a níveis subseqüentes de situações difíceis. Como resultado, por passar diversas vezes por estas situações difíceis, relataram que haviam perdido o receio de enfrentar situações semelhantes.

Os relatos revelam que a exposição a situações difíceis sem nenhum preparo - de forma deliberada, acidental ou por obrigação - possa tornar uma fraqueza em uma força e que talvez os profissionais passem a reagir quase automaticamente frente a situações difíceis. O fenômeno de aprendizagem frente a situações difíceis é muito abordado na literatura de psicologia, embora seja visto freqüentemente como algo que possa ter efeitos principalmente negativos (DREVER, 1964, p.198). Neste caso, todos os efeitos informados eram positivos, apenas a descrição do processo "durante" é que revelou ansiedade, desgaste e medo. Vários gestores apontaram as experiências onde lhes fora oferecida uma oportunidade, ou fora obrigado a operar num nível mais alto que o seu grau normal de desempenho na sua carreira, onde os benefícios típicos descritos para tais experiências foram: lhe ajudou a ver coisas numa perspectiva mais estratégica; lhe deu uma noção de como os profissionais em nível gerencial trabalham; e lhe deu confiança de que poderia atuar naquele nível.

Vários gestores acreditam que o fato de terem enfrentado problemas complexos ou multi-facetados nas suas carreiras tenha sido uma fonte excelente de aprendizagem. Estes foram os tipos de problema que os forçaram a utilizar uma gama de diferentes princípios, abordados em treinamento ou em sua formação, exigindo que conectassem diferentes conhecimentos e áreas disciplinares e os aplicassem de um modo sistêmico. Inúmeros exemplos foram oferecidos, mas o mais freqüente foi o da fase de

implantação da empresa no Caso I. Este momento exigiu e instigou, conforme relatos, criação e implantação de processos de trabalho, relacionar e trabalhar com outras áreas que não somente a sua, avaliação de risco, negociação e vários outros aspectos que, muitas vezes, o entrevistado só tinha aprendido teoricamente. Uma das entrevistadas, por exemplo, disse que depois desta experiência ela sentia que tinha se tornado "uma profissional mais redonda" (T16). Muitas experiências foram identificadas como difíceis, mas, ao mesmo tempo, extremamente formativas.

Uma forma particular de ampliar a experiência mencionada por várias pessoas envolve o trabalho de empreendimento que abria novo caminho ou de caráter inovador. Foram identificados eventos como valiosas fontes de desenvolvimento tais como: a criação e o desenvolvimento de um novo produto, a implantação de um novo sistema de informações, a própria fase criação e implantação de uma das empresas, absorção da produção de uma filial estrangeira, a reengenharia, downsizing etc.

A linha comum que transpassa estes itens parece ser a natureza formativa de ampliar e desafiar pelas experiências. Estas parecem oferecer oportunidades de aprendizagem mais globais e sistêmicas, entretanto, sem apoio, elas poderiam tornar-se provas esmagadoras. Os resultados apóiam amplamente a abordagem da Gestalt (LEWIN, 1978) a qual acentua o valor de aprendizagem holística. Este grupo de experiências também parece semelhante ao que Eraut et al. (1998) quando ele se refere ao "desafio do próprio trabalho" na sua lista de episódios de aprendizagem, observada em seu estudo de aprendizagem baseada no trabalho.

4.2.3 REFLEXÃO

Os resultados sugerem que a reflexão seja percebida como sendo mais importante após a atividade do que antes ou durante a atividade desenvolvida pelas pessoas. Isto poderia lançar dúvida em se colocar muita ênfase em reflexão no início de programas de desenvolvimento. Pode ser que a reflexão não seja completamente efetiva até que os indivíduos construam experiência suficiente da qual refletir. Outro aspecto extremamente relevante é o fato de que a maior parte das categorias identificadas incluiu modos informais de aprendizagem, inclusive dentro dos cursos de caráter formal.

Apesar das reservas acima comentadas sobre o valor da reflexão nas fases iniciais do desenvolvimento profissional, ela é vitalmente importante para que ocorra o processo de desenvolvimento dos indivíduos (KOLB et al., 1984). Vários entrevistados deram ênfase ao valor da reflexão ao falar sobre aprendizagem. Os exemplos e histórias que foram oferecidos tenderam a mostrar-se de formas mais sistemáticas - por exemplo, questionamentos (inclusive auto-questionamento), equipe baseada na reflexão, elaboração de diários de aprendizagem e reflexão conectada a um esforço de revisão da prática. Os entrevistados deram ênfase particularmente ao valor de refletir juntamente com outros colegas, pares e equipe

de trabalho. Porém, diversos comentaram que, para isso ser efetivo, era necessário ter uma estrutura satisfatória sobre a qual refletir.

Um bom número de técnicas para ampliar a reflexão tem seus defensores dentro da literatura (por exemplo, de questionamento - PEARSON e SMITH, 1985); escrever reflexões - (WALKER, 1985); praticar auditoria - (NIXON e VIMPANY, 1994). É possível que a identificação pelos entrevistados de reflexão como um método discreto de aprendizagem possa suavizar sua importância. Por outro lado, parece provável que muitos dos outros métodos de aprendizagem identificados e descritos neste estudo necessitem da reflexão como um elemento fundamental para transformar uma experiência em aprendizagem.

4.2.4 AUTO-ANÁLISE

Os entrevistados realçaram a importância do autoconhecimento como processo de "aprender sobre si mesmo". Isto incluiu reconhecimento das próprias forças e fraquezas da pessoa e de conseguir ser realista sobre suas metas e objetivos. Como um gestor comentou: "é importante reconhecer que você não consegue ser bom em tudo" (C18). A chave, ele sugeriu, era jogar com as suas forças e, onde possível, evitar suas fraquezas. Alguns, disseram-se preparados para admitir abertamente os limites da sua própria competência, nunca empreendendo tarefas que pusessem em risco o negócio e os clientes. Vários dos profissionais mais experientes admitiram que havia áreas nas quais não se sentiam completamente competentes ou realmente necessitavam aperfeiçoar-se, buscando investir na aprendizagem.

Também, falaram da importância de ter uma auto-imagem apropriada. Uma auto-imagem positiva foi considerada um aspecto importante, assim como ser realista. Alguns sugeriram que os profissionais deveriam fazer esforços para tentar se ver como clientes ou colegas os viam, então, tentar ajustar o seu comportamento e/ou de sua auto-imagem adequadamente. Os relatos citam o valor potencial de avaliações os ajudando a formar uma auto-imagem realista. Estes resultados confirmam o que Boyatzis (1982) diz sobre a contribuição da auto-imagem e do papel social para desempenho competente.

O incremento do autoconhecimento requer feedback quanto à competência ou à incompetência demonstrada pelo indivíduo. A competência é determinada pela imagem que a pessoa tem de si (auto-imagem) e pela imagem que os outros formam dela. Assim, a forma como suas ações são percebidas e recebidas pelos outros, proporcionam-lhe um feedback que possibilitará que corrija e complemente sua auto-imagem.

4.2.5 OBSERVAÇÃO - MODELOS

Alguns entrevistados realçaram a importância de observar os colegas. Sentiam que observar os comportamentos de colegas tinha sido

particularmente útil ajudando-lhes em seu aprendizado e a desenvolver as suas próprias competências pessoais. Atribuíram ênfase ao fato de que a observação precisa ser consciente e próxima, ao invés de casual. Vários disseram que usaram alguma forma de estrutura ou embasamento para lhes ajudar a observar mais crítica ou intensamente. O papel fundamental da observação no desenvolvimento de competências parece pouco controverso e é dada ênfase por muitos teóricos, alguns sugerem modos de fazer isto de forma mais efetiva, por exemplo, Bandura (1986) e Kolb et al. (1984).

Ocorre uma divergência de visão sobre a importância de modelos de papel. Alguns dos respondentes negaram categoricamente o desenho de um modelo de papel, enquanto diziam "é importante para ser sua própria pessoa, não cópia de outra pessoa" (T16). Outros acharam o modelo de papel particularmente influente. A maioria dos que atribuíram importância no seu processo de aprendizagem ao modelo de papel disse que havia se inspirado em elementos de várias pessoas diferentes, ao invés de um modelo de uma pessoa especificamente. Exemplos oferecidos foram: forma de gerenciar; atendimento a clientes; permanecer tranquilo numa crise.

Identificaram indivíduos particulares em quem eles tinham tentado se inspirar deliberadamente. Outros apontaram a indivíduos que tinham sido influentes em pontos de sua vida pessoal ou em suas carreiras e, talvez, de quem a influência tenha permanecido com eles, por exemplo, uma diretora que já não atua na empresa em que o entrevistado trabalha e que ele buscou inspirar-se em sua forma de gerenciamento de equipes. Também informaram ser influenciados por "modelos de papel negativos"- isto é pessoas que oportunizaram exemplos de como não fazer coisas e de quem tentam evitar conscientemente a forma de agir. Um entrevistado disse que o próprio chefe dele era um modelo de papel positivo e negativo.

Embora o uso de modelos de papel pareça ser menos difundido do que alguns pesquisadores sugerem (por exemplo WALEY et al., 1993), quando eles são usados, podem ter uma influência importante no desenvolvimento de profissionais. Modelos de papel negativos também parecem influenciar o comportamento profissional de um indivíduo, confirmando pesquisa de Nóvoa (1992) como um dos tipos de modelo de papel que influencia a formação do que ele chama de "identidades profissionais".

4.2.6 FEEDBACK

Os entrevistados enfatizaram a importância da avaliação. Exemplos oferecidos de avaliação incluíram o de superiores, mentores, colegas, clientes e equipe. Diversos atribuíram forte ênfase a importância de buscar avaliação deliberadamente ou de escutar cuidadosamente o que pessoas indiretamente poderiam lhes estar falando sobre seu desempenho. Poucos gestores realçaram o valor das avaliações formais para subsidiar a avaliação de "como

eles estavam fazendo". Porém, alguns disseram que a avaliação uma vez por ano, embora útil, não era o bastante. O que faz com que muitos busquem a avaliação contínua em "como eles estão fazendo no dia-a-dia" informalmente.

Vários entrevistados falaram da importância de poder ouvir a crítica sem ser defensivo ou sentir-se ofendido, mas de transformar isto numa fonte de aprendizagem. Uma observação semelhante foi feita sobre reclamações de cliente. Estes fizeram com que a observação crítica construtiva pudesse ser uma fonte importante de avaliação e autoconhecimento. Porém, alguns fizeram uma ressalva entre aceitar a crítica e aceitar o abuso. Outros entrevistados relataram que buscam ativamente a crítica, reconhecendo seu valor como uma ajuda para melhoria contínua de seu desempenho e aprendizagem.

Quadro 3: Categorias e subcategorias de análise - continuação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
7. Mudança de Perspectiva	<ul style="list-style-type: none"> (1) Mudança de papel; (2) Transferência/troca de trabalho; (3) Trabalhar com pessoas de áreas diferentes a sua; (4) Trabalhar com diferenças culturais e Inspiração súbita <i>ou insight</i>
8. Mentoria (<i>mentoring</i>) e Tutoria (<i>coaching</i>)	<ul style="list-style-type: none"> (1) Ser assistido por um Mentor - Tutor- Referindo-se à: Mentor-Orientador/conselheiro: ocupacional, para carreira, para vida pessoal; Tutor/Treinador- instrução/demonstração. (2) Exercer o papel de Mentor – Tutor- Referindo-se à: Ensinar: tutoriar; instruir; Ser mentor/conselheiro de outros e Comentários simultâneos às ações
9. Interação e Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> (1) Trabalho em grupo/equipe; (2) Colaboração em projetos; (3) Aprendizagem oriunda de outros profissionais da mesma área; (4) Aprendizagem a partir de clientes; (5) Trabalho em equipes multidisciplinares (6) <i>Rede (Networking)</i> com outros profissionais da mesma área.
10. Cursos Treinamentos	<ul style="list-style-type: none"> (1) Treinamento no Trabalho (<i>On the job</i>); (2) Rotação de Funções (<i>Job rotation</i>) e Programa <i>Trainee</i>; (3) Intensa aprendizagem/ intenso treinamento (muito além do mínimo para um desempenho competente) (4) Multiplicação de treinamentos/cursos.
11. Informal	<ul style="list-style-type: none"> (1) Informal no Trabalho: Baseada na Prática: Aprendizagem Informal e Comunidade de Prática (2) Informal: em Cursos de Mestrado e Especialização
12. Aprendizagem pela Articulação entre Teoria e Prática	<ul style="list-style-type: none"> (1) Escrever artigos/<i>papers</i>/relatórios; (2) Conferências apresentadas; (3) Justificar/Defender/explanar ações; (4) Trabalhos do curso; (5) Simulação durante curso; (6) Trabalho final e dissertação; (7) Especialização/Mestrado articulados a aprendizagem baseada no trabalho.

Fonte: dados empíricos

4.2.7 MUDANÇA DE PERSPECTIVA

Evidenciou-se, nas entrevistas, relatos de gestores que mencionaram os benefícios formativos de ser forçado a mudar perspectivas, na medida em

que lhes é dada uma oportunidade de ver a sua profissão ou uma situação particular de outro ponto de vista, em particular, quando assumiram pela primeira vez um papel gerencial.

Um exemplo freqüente também foi o de colocar-se no lugar do outro. Informaram mudanças semelhantes de perspectiva que resultaram em empatia melhorada com clientes ou equipe. Para outros gestores, a mudança de perspectiva veio de trabalhar ou estudar com pessoas de outras disciplinas profissionais. Vários disseram que a mudança de perspectiva tinha ajudado o seu próprio desenvolvimento profissional, mostrando-lhes modos novos de fazer coisas, ou os tinha tornado mais sensíveis a determinadas situações e problemas. Alguns falaram em obter novos insights na troca da perspectiva, por exemplo, tentando ver coisas deliberadamente do ponto de vista do cliente ou da outra área de trabalho. Isto pode ser visto como uma forma particular de reflexão. De acordo com diversos entrevistados, o processo de aprendizagem exige um período de assimilação, cada pessoa tem seu tempo para depois se dar conta que aprendeu algo - o que denominam "cair as fichas".

Para os entrevistados que tiveram oportunidade de experienciar, obtiveram benefícios formativos ao trabalhar em uma cultura diferente, especialmente de outras empresas, unidades, estados ou países. Isto lhes instigou a buscar adaptar as suas próprias abordagens e perspectivas para absorver a cultura diferente; lhes permitiu importar boas práticas e, em alguns casos, os tornou mais independentes, uma vez que tiveram que trabalhar com menos apoio que no seu ambiente de origem.

4.2.8 MENTORIA (MENTORING) E TUTORIA (COACHING)

(A) SER ASSISTIDO POR UM MENTOR - TUTOR

Relativamente poucos entrevistados comentaram terem formalmente mentores, entretanto, muitos identificaram indivíduos que tinham agido como mentores não oficiais. Alguns disseram que os arranjos de mentor formais com os quais eles tinham tido contato haviam lhes desapontado. Em alguns casos, o arranjo parecia ter sido pouco mais que nominal. Desses que identificaram mentor como um contribuinte importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem, vários disseram que a pessoa interessada não era a seu mentor formal, mas alguém com quem eles tinham desenvolvido uma relação de mentor não oficial. Às vezes, a pessoa interessada estava fora da sua própria organização.

Os mentores descritos nem sempre estavam dentro da profissão do entrevistado ou diretamente interessados em sua ocupação. Alguns falaram do que poderia ser denominado o "mentor de vida" - isto é pessoas que tinham aconselhado-os, em geral, na sua vida, ou os guiado pela carreira

escolhida. Outros recorreram ao que pode ser chamado "o mentor funcional" - isto é pessoas dentro de uma ocupação relacionada com a sua e que lhes auxilia a desenvolver competências importantes. Os exemplos de arranjos de mentores informais e auto-selecionados são consistentes com os resultados do estudo de Bennetts (1998).

(B) EXERCER O PAPEL DE MENTOR - TUTOR

Ensinar pode ser considerado como uma forma particular de articulação entre aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. Uma proporção significativa de entrevistados informou ter alguma responsabilidade por ensinar, de ser treinador (coaching) ou mentor (mentoring) de novos ingressantes na empresa ou na equipe. Muitos recorreram aos benefícios positivos deste trabalho para sua aprendizagem e inclusive ao próprio desenvolvimento de sua competência. Comentários típicos eram: exige pensar sobre sua própria prática; o faz justificar ou mudar como você faz coisas; exige o manter-se atualizado. Vários entrevistados sugeriram que como profissionais têm o dever de repassar o que eles aprenderam para outros.

De acordo com os entrevistados, o feedback constante na realização das tarefas do dia-a-dia dos funcionários é uma forma de ensinar (comentários simultâneos sobre as ações). Alguns sugeriram que os profissionais deveriam estar até mesmo preparados para admitir enganos aos aprendizes. De acordo com a literatura, esta seria uma forma de iniciar-se a instalação de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991).

4.2.9 INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO

Muitos entrevistados identificaram os benefícios positivos de aprendizagem que derivam do trabalhar em equipes e em outras formas de colaboração. O funcionamento da equipe parece ter sido especialmente efetivo quando um trabalho novo ou desafiador tinha sido empreendido coletivamente. As razões para isto, segundo os pesquisados, foi: uma tarefa difícil parece freqüentemente menos assustadora ao ser enfrentada por uma equipe; os diferentes colegas trazem, aportam conhecimentos e competências diferentes ao grupo; e estas competências diferentes e aprendizados tendem a ser comunicados e transferidos para outras pessoas da equipe. Também disseram que esforços em grupo normalmente alcançam melhores resultados do que esforços individuais, além disso, podem ter efeitos benéficos na moral e confiança de todos.

Foram fornecidos diferentes exemplos dos benefícios formativos de trabalho em equipe. Estes incluíram a melhoria de habilidades de comunicação, escuta, relacionamento interpessoal e empatia. Outros se referiram ao estímulo encorajador e a benefícios, até mesmo

terapêuticos, que podem ser obtidos dentro de equipes. Estes podem ajudar a reduzir tensão e prover a catarse quando necessário em situações difíceis. Vários disseram que se situar num escritório com a equipe ou ser colocado em alguma outra situação comum com colegas tinha lhes ajudado a melhorar a sua confiança e os estimulou a compartilhar. Este se trata de um aspecto que pode ser relacionado com as comunidades de prática e a aprendizagem situada, que é o processo de entrar num sistema cultural de significados compartilhados e requer existência de relacionamento daqueles que compartilham tais significados (DAFT; WEICK, 1983).

Foram realçados os benefícios positivos da diversidade dentro das equipes e de seu funcionamento com pessoas de estilos e abordagens diferentes: "Você pode aprender modos diferentes dos seus de fazer coisas", foi um comentário típico. Porém, vários apontaram a necessidade de valores serem compartilhados dentro das equipes. Valores incompatíveis, comentam, podem conduzir a tensões e dilemas éticos para os integrantes da equipe.

Os entrevistados que ou estavam trabalhando atualmente de perto com pessoas de outras profissões ou vivenciaram esta oportunidade ou, ainda, que tinham realizado cursos ao lado de pessoas de outras áreas de atuação, afirmaram que estas experiências foram muito ricas no seu processo de aprendizagem. Disseram que tais experiências os tinham exposto a modos diferentes de fazer coisas, perspectivas técnicas diferentes e modos diferentes de ver o mundo. Um administrador relatou que coordenar uma equipe de engenheiros lhe possibilitou a ver as coisas diferentes, e a recíproca também ocorreu. O próprio curso de mestrado aberto possibilitou que diferentes áreas intercambeassem.

Os pesquisados enfatizaram que o funcionamento multidisciplinar também os encoraja a olhar mais criticamente para a sua própria função e seu papel profissional, a desafiar práticas estabelecidas e importar abordagens de outras disciplinas. Outros benefícios formativos, comentados pelos gestores para um funcionamento multidisciplinar foram:

- (a) uma ampla variedade de idéias que conduzem a uma resolução de problemas mais efetiva ou geração de idéias mais criativas;
- (b) uma visão mais global da atividade gerencial que pode promover "sintonia" entre funções e profissões; e
- (c) uma significativa transferência de competências transversais entre áreas profissionais diferentes que conduzem a indivíduos mais multiqualificados.

O que se poderia dizer é que no tipo de atividade interdisciplinar informada acima, cada profissional tem algo a aprender do outro nos aspectos procedimental e conceitual. A experiência também pode modificar os modos dos participantes de ver o mundo.

Um número significativo de entrevistados deu ênfase a importância da habilidade de escutar e identificaram nos clientes uma fonte rica de aprendizagem. Estes resultados apóiam Casement (apud ANTONACOPOULOU, 1999) um dos primeiros a defender os benefícios da aprendizagem a partir dos clientes.

Além disso, identificaram gestão de redes com profissionais da mesma categoria, particularmente de outra organização ou especialistas, como uma fonte significativa de aprendizagem. Benefícios descritos pelos pesquisados foram: lhes permite comparar como as coisas são feitas; lhes oferece ajuda para resolver problemas particulares; e lhes dá confiança sobre se o que estão fazendo está correto. Alguns relataram o envolvimento em arranjos de gestão de redes formais onde era habitual planejar e compartilhar experiências. Outros falaram de redes mais fortuitas e informais. As informações são insuficientes para indicar se os arranjos mais formais e sistemáticos conferem alguma vantagem.

Esta forma de aprendizagem em grupo valorizada e entendida através do compartilhar e socializar conhecimento, experiências e práticas de trabalho pelos entrevistados, vem confirmar e até mesmo auxiliar a compreensão do transito entre aprendizagem individual e organizacional, de acordo com Kim (1993) e Nonaka e Takeuchi (1997), imprescindível para obtenção da aprendizagem organizacional.

4.2.10. CURSOS: TREINAMENTOS

Embora estas formas de aprendizagem não tenham sido relatadas com destaque pelos entrevistados, alguns comentaram sobre a importância de seu papel no desenvolvimento do indivíduo. No caso, a rotação de cargo surge como uma prática que estava sendo retomada no Caso II-Metal. Os poucos gestores que participaram apontam que lhes possibilitou "enxergar" melhor a organização, além de enriquecer sua experiência profissional. Já a multiplicação de treinamentos evidenciou-se como uma prática adotada em fases de consolidação da organização; após a etapa inicial de implantação, onde altos investimentos são realizados em treinamento - principalmente nas organizações que têm necessidade de inovação e atualização tecnológica. A questão do treinamento no trabalho é relevante, de acordo com alguns entrevistados, em funções de base vinculadas à manufatura e atendimento ao cliente.

Brown e Duguid (2000) numa visão construtivista, acreditam que instruções formais sobre como fazer o trabalho são inadequadas, pois as informações de como executar, efetivamente, não estão escritas. Elas são obtidas, na verdade, por trocas informais entre pessoas experientes e menos experientes. A idéia central desta perspectiva é que muito do conhecimento organizacional fundamental não está somente no papel ou nas mentes dos indivíduos, mas dentro da organização como um todo.

4.2.11 INFORMAL

(A). INFORMAL NO TRABALHO · BASEADA NA PRÁTICA .

REFERINDO-SE À : (1) APRENDIZAGEM INFORMAL (2) COMUNIDADE DE PRÁTICA

Usar-se-á do relato abaixo para exemplificar as diversas histórias de aprendizagem que, como essa, permitiram evidenciar a aprendizagem informal. Este relato consegue exemplificar a reunião de diversas nuances (situada e incidental) da aprendizagem informal:

[...] eu já trabalhei quatro anos na [empresa] RR, era um mundo masculino; de lá eu trabalhei 7 anos no Banco XX. Então eu trabalhei depois com calçados, durante um ano e pouco, também masculino. Porque eu sou muito objetiva, [...] as nuances femininas até então eu não dominava. Quando eu fui para LL, passei a trabalhar com uma coisa completamente diferente, que era conta, cliente, eu nunca tinha lidado com cliente, eu nunca tinha lidado com tanta mulher. Era mulher por tudo que era lado. Era uma mulherada louca, impressionante. E foi muito complicado. Eu tive que perder uma série de coisas que para mim eram muito normais, muito naturais, como fazer [...], especialmente do banco pra dentro, e comecei a ter que entender muito mais como é que as pessoas se movem, como é que as coisas acontecem, onde é que tem que entrar mais devagar, sentar e ouvir, ouvir; e assim, eu comecei a mexer em mim de uma maneira que eu nunca tinha mexido. [...] Então esses tempos eu estava conversando até com o [colega] X, eu acho que os meus grandes aprendizados vieram do meu trabalho; na vida pessoal, mas onde eu fui me trabalhando como uma pessoa, foi muito no trabalho. E foi interessante, porque eu aprendi a ter paciência, tolerância com o cliente, ele te faz aprender um monte de situações que a gente pensa que não vai saber fazer, e que a gente não sabe fazer mesmo, a ver de uma outra forma, conciliar o cliente com a empresa [...].

Observa-se, no caso, a aprendizagem, no trecho, em que a entrevistada comenta da sua mudança de ramo de atividade do ambiente masculino para feminino, o aprendizado ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa, requerendo do gestor uma participação nas práticas da cultura em que está inserido. Este situar significou envolver-se com o ambiente e as atividades e criar significado referentes ao que entende por mundo masculino e feminino no atendimento a clientes e, disto, resultou aprendizagem. Diferentes relatos evidenciaram essa criação de significados em função da atividade ou do contexto em que o entrevistado está ou estava inserido, originando um processo de aprendizagem que trouxe mudança de comportamento quando realizada uma reflexão sobre este processo em si.

No momento em que o entrevistado relata sua conversa com o colega (X) evidencia a aprendizagem informal que se trata da busca de entendimento, conhecimento ou habilidade. Esta ocorreu fora dos currículos que constituem programas educacionais, cursos ou workshops. Ao mesmo

tempo, este processo envolve uma aprendizagem incidental, principalmente na etapa inicial, no momento de troca de ambiente do masculino para o feminino, pois não foi intencional ou planejada, envolvendo pouca ou nenhuma reflexão do entrevistado. Outros relatos como este revelaram uma forma de aprendizagem que ocorre freqüentemente no local de trabalho, no processo de realizar tarefas e atividades sem o dar-se conta do aprendizado, o dar-se conta ocorre só posteriormente.

Praticamente não houve uma só entrevista que não evidenciasse a forma de aprendizagem através de suas práticas de trabalho. O que ocorreu foi uma diferenciação no grau de importância que lhe foi atribuído ou sua combinação com outras formas de aprendizagem. Alguns relatam desconhecer exatamente o que foi aprendido, apropriado internamente (caracterizando a aprendizagem informal do tipo incidental), ou como será empregado o conhecimento adquirido e, mesmo assim, ela passou a fazer parte de suas práticas de trabalho. Da mesma forma, relatam que o desenvolvimento da competência necessita de tempo para sua maturação e que nem sempre o ambiente organizacional lhes permite isso, sendo que depende das características do gestor envolvido, das condições de suas atividade, recursos e do tipo de competências escolhido para ser trabalhada.

A partir da observação participante foi possível identificar a existência de uma Comunidade de Prática (Cop) no Caso I - Telefonia já na fase intermediária do estudo, partindo da noção de que Cop é "um grupo interdependente de pessoas com conhecimento complementar e que interagem através de (recursos e outras) relações" (MERALI, 2000). Ela localizava-se no Call Center e a sua existência também foi confirmada a partir de relatos obtidos nas entrevistas realizadas na fase avançada do estudo.

Identificou-se, na fase intermediária, a movimentação de algumas pessoas que no final das aulas reuniam-se em frente ao prédio da administração em torno de uma hora. Eram supervisores do call center (sempre os mesmos) que permaneciam reunidos conversando. Passou-se a participar desta "reunião" informal. Então, alguns aspectos começaram a emergir e foi possível identificar características apontadas pela literatura de Brown e Duguid (2000) que levavam a considerar a possibilidade da formação de uma Cop. Durante estes encontros informais estavam tratando da unificação do atendimento do call center, ou seja, tratava-se de um grupo de indivíduos que trabalhavam juntos durante um longo período e que estavam compartilhado práticas e experiências ricas. Seus interesses eram semelhantes - situações problema de atendimento e unificação do call center - e este "encontro" servia para discutir e partilhar conhecimento sobre as modificações no call center, o que cada um já havia experimentado, no que havia obtido sucesso ou não (WENGER, 2000).

Em conseqüência, retornavam para o dia-a-dia e criavam relatórios e documentos de controle, por exemplo. Não tratavam apenas da experiência

da unificação do call center, mas também de situações de atendimento "problema". Diversas foram as trocas e reflexões sobre como proceder em situações específicas e, muitas vezes, foram geradas novas formas de lidar com o problema a partir do compartilhar de idéias e práticas. O que significava compartilhar o conhecimento tácito. Esta "reunião" subsidiava um espaço para a interação social, onde se estabelecia o diálogo e conseguiam perceber de várias perspectivas qualquer assunto relativo ao atendimento (LAVE; WENGER, 1991). Tratava-se da conexão da prática com análise e reflexão para compartilhar as compreensões tácitas e criar conhecimento compartilhado a partir das experiências entre participantes, transformando-se numa oportunidade de aprendizagem. Diversos foram os relatos dos entrevistados de que este tipo de "reunião" já ocorrera no período da implantação da empresa, com outros grupos de gestores.

Conforme os autores Lave e Wenger (1991) e Wenger (2000), há três elementos na definição de Comunidades de Prática. Estes foram identificados no call center: (a) existência de um domínio - atendimento - que era um assunto sobre o qual a comunidade falava; (b) a própria comunidade: as pessoas interagem e constroem relações entre si em torno do assunto atendimento; e (c) a existência de uma prática: as práticas e experiências que cada um trazia de seu dia-a-dia de trabalho sobre a unificação do atendimento. Eles aprenderam juntos como fazer coisas pelas quais se interessam. Sabe-se que as relações sociais são fundamentais para a aprendizagem num determinado ambiente e esta aprendizagem é significativa por possibilitar aos indivíduos aquisição de competências, envolver-se em novas atividades; para dominar novos conhecimentos e por levar a mudanças nas relações sociais (JACOBSON, 1996).

(B) INFORMAL EM CURSOS DE MESTRADO E ESPECIALIZAÇÃO

Os relatos apontam a aprendizagem informal que ocorre ou ocorreu nos espaços dos cursos formais, particularmente nos de especialização e mestrado. Independente de este ter sido um curso in company ou não, apontam a importância e os ganhos obtidos na interação com colegas, seja em trabalhos extra-classe, intervalo para cafezinho, happy-hour, e-mails ou nas chamadas "conversas paralelas em sala de aula". Em particular no caso III - CEAD, que não é in company, estas interações permitiram a troca e o compartilhar de idéias, problemas e soluções, sendo que alguns citam que formaram uma rede de contatos "informais" que lhes dá possibilidade de transitar por diferentes segmentos empresariais e, ao mesmo tempo, manter-se atualizados e vinculados ao mercado de trabalho no caso de quererem trocar de empresa ou serem demitidos. No Caso I - Telefonia mostrou-se como uma possibilidade de resolver questões de seu dia-a-dia de trabalho, além de trocas sobre práticas. No

Caso II - Metal isto emerge com menor intensidade no período pós-curso. Na fase de pesquisa inicial deste estudo havia sido mencionado pelos entrevistados como importante.

4.2.12 APRENDIZAGEM PELA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Diversos entrevistados relataram a importância das apresentações em sala de aula e de trabalhos por eles escritos. Acreditam terem sido provocados a articular melhor suas idéias e a ensaiar um pensamento argumentativo, exigindo-lhes posicionamento e argumentação para defendê-los num fórum mais crítico. A isto associaram situações de seu ambiente de trabalho, onde muitas decisões precisam ser fundamentadas e defendidas junto à direção da organização. Também perceberam que estas experiências lhes oportunizaram e encorajaram a atuar de um modo mais reflexivo. Referiram não somente a capacidade de articular seus pensamentos oralmente, mas por escrito e os trabalhos exigidos em aula ou de conclusão passaram a ser um elemento importante no seu processo de aprendizagem.

Alguns dos pesquisados, particularmente, de formação na área de engenharia mecânica, lamentaram o fato de que não fosse encorajada esta articulação suficientemente durante a sua educação formal inicial. Isto lhes trouxe alguns problemas na apresentação de conferências e, até mesmo, na condução de uma reunião com um número maior de pessoas no ambiente de trabalho. Exigiu que trabalhassem intensamente para desenvolver a competência relacionada a comunicação. O curso de mestrado/especialização lhes oportunizou situações que possibilitaram este processo de articulação de forma mais efetiva.

Estes resultados parecem apoiar a visão que aprendizagem, linguagem e pensamento estão proximamente vinculados (PIAGET, 1977; VYGOTSKY, 1991). Também é reconhecida explicitamente a importância desta articulação na aprendizagem no "modelo de aprendizado cognitivo" de Collins et al. (1989).

Um número significativo de entrevistados ofereceu exemplos de simulações que lhes contribuíram no processo de aprendizagem. Alguns comentaram sobre as limitações da simulação - um comentário típico era: "às vezes falta um pouco da realidade da coisa, de alguns procedimentos importantes". Estes resultados sugerem que simulação possa ser valiosa se de razoável fidelidade, apoiando os resultados de Strickler (1976) e Short (1989).

Além dessas formas de aprendizagem, o trabalho final e a dissertação, no caso daqueles que estão na fase final de elaboração ou já a concluíram, é atribuído um papel fundamental no processo de aprendizagem, podendo-se dizer que em determinadas situações representando a possibilidade de novos insights ou do dar-se conta do "que foi aprendido" no transcorrer do curso, uma espécie de consolidação. Salientam a possibilidade de ter aprendido um

método de pesquisa que pode ser empregado também no seu dia-a-dia de trabalho, por exemplo, na pesquisa de cliente. Não só isso, também a possibilidade melhor sistematizar as informações.

Os exemplos oferecidos até aqui são representativos de uma ampla variedade de experiências e eventos de aprendizagem informados pelos entrevistados. Em igual tempo, os resultados apresentados acima atestam a diversidade de modos a partir dos quais os indivíduos podem adquirir as suas competências. Eles relatam que muito da aprendizagem requerida para atingir toda competência, na realidade, ocorre em seu ambiente de trabalho. Esta conclusão realça a importância crítica da aprendizagem informal. Porém, os resultados também sugerem que os diferentes indivíduos encontrem tipos diferentes de experiência formativa e isto serve para nos acautelar contra sermos muito prescritivos em relação à "melhor prática" para métodos de aprendizagem. Mas, como a análise dos resultados apresentada, embora as experiências informadas sejam diversas, elas parecem ser de um número limitado de tipos gerais, conduzindo à produção de uma taxonomia simples de formas de aprendizagem.

Finalmente, em seus relatos sobre como aprendem os entrevistados, estabeleceram com frequência associações entre as competências desenvolvidas e a forma de aprendizagem identificada: Cursos de Especialização e Mestrado articulados a aprendizagem baseada no trabalho (atividades profissionais).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia uma diversidade de modos a partir dos quais os indivíduos podem adquirir as suas competências, realçando a importância crítica da aprendizagem informal e gerando a produção de uma taxonomia simples de formas de aprendizagem - formais e informais.

Pode-se dizer que o desenvolvimento de uma competência gerencial específica não é um mero produto de processos e formas de aprendizagem particulares. Tal qual o processo de aprendizagem é dinâmico e complexo e estão totalmente inter-relacionados, há uma "cola" destes fenômenos. A complexidade da combinação de diferentes ambientes e formas de aprendizagem, contexto e possibilidades permitem em maior ou menor grau o desenvolvimento de competências ao indivíduo. Tentar um descolamento e compreendê-los isolada e separadamente seria, no mínimo, imprudente. O contexto é uma complexa trama de referências (intercâmbio de informações, idéias, etc) que a longo prazo pode auxiliar a configurar o saber dos indivíduos e, em igual tempo, determinar uma arquitetura social para este saber. Compreendido deste modo, o contexto onde ocorre a aprendizagem pode ou não criar equilíbrio dinâmico entre o saber/teoria e saber-fazer/prática. É através desta estreita interdependência ou co-produção de conhecimento teórico-prático que as competências podem ser desenvolvidas.

O estudo revela evidências de que as práticas do dia-a-dia de trabalho também contribuem para o desenvolvimento de competências além do curso de especialização e mestrado. Estabelece como fundamental o processo de compartilhar modelos mentais, valorizando a aprendizagem na ação/experiencial, no processo de conversão e criação de conhecimento e na formação de competências transversais, tendo como pilares a indagação, reflexão e diálogo.

Também desperta a necessidade de se passar a reconhecer explicitamente a contribuição fundamental de aprendizagem informal para a aquisição de competências gerenciais. Isto implica, também, em se rever as limitações de programas formais.

Os programas formais ao serem desenhados poderiam considerar a possibilidade de transmitir conhecimento central mais associado competências transversais do que competências ditas especializadas e, principalmente, em desenvolver uma gama de competências de aprendizagem, especialmente na conexão com a aprendizagem informal.

Evidencia-se a importância de procurar incluir mecanismos de aprendizagem informais, até mesmo dentro das fases mais formais de programas de desenvolvimento. Contudo, faz-se necessário assegurar-se de que as atividades práticas externas sejam seguidas por questionamento apropriado e baseada na reflexão individual e em grupo para maximizar a aprendizagem.

Embora a aprendizagem experiencial evidencie-se como um processo natural, não intencional, observaram-se bons resultados quando se facilitou aos gestores a maximizar o potencial da aprendizagem informal, planejando métodos de desenvolvimento, tais como sistematização da indagação, reflexão e o compartilhar em grupo. Mais do que adotar um tipo específico de aprendizagem (tipo treinamento no trabalho, mentor e tutoria, entre outros identificados), a combinação de diferentes abordagens parece enriquecer o processo de desenvolvimento de competências. Expor o gestor, dentro do possível, a ampla variedade de formas de aprendizagem e seu potencial - as listadas na taxonomia - de forma planejada e sistematizada sugerem garantir maior oportunidade de aprendizagem.

O encorajamento dos gestores a identificar, reconhecer e explorar a ampla gama de oportunidades de aprendizagem e seu possível potencial, ou seja, que percebam todas as experiências como experiências de aprendizagem contribuiria para seu autodesenvolvimento, para os tornarem autônomos e auto-dirigidos em seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências, na medida em que podem tornar-se mais competentes para a extrair o melhor a partir de todas as oportunidades de aprendizagem.

Simplesmente poderia ser útil alertar os aprendizes sobre as diferentes formas de aprendizagem que possuem à sua disposição, mas o estudo evidencia ser necessário oferecer-lhes elementos que lhes permitam extrair mais de suas experiências. Estes poderiam incluir formas de: (1) buscar e receber feedback; (2) observação (auto e hetero); (3) adoção de diferentes

estilos de aprendizagem; (4) formas de auto-desenvolvimento; (5) princípios de aprendizagem experiencial; (6) consciência dos próprios estilo de aprendizagem e adoção de diferentes estilos; (7) reflexão (ambos individual e grupo); (8) questionamento - indagação; (9) experiência articulada a teoria; (10) ciclos de aprendizagem organizacional; (11) identificação de mapas mentais; e (11) mudança de perspectiva.

O presente estudo, ao identificar que mais importante do que definir competência é entender seu desenvolvimento, contribui no sentido de revelar que para os gestores, em suas carreiras, a maior parte da sua aprendizagem profissional ainda está por vir. Desta forma, uma atitude e visão de aprendizagem permanente e contínua torna-se fundamental. Os gestores ao perceberem-se "em desenvolvimento" passam a perceber toda experiência (positiva ou negativa) como uma oportunidade para aprendizagem. Estimular um compromisso com a aprendizagem profissional vitalícia, que extrapola os próprios programas de formação gerencial seria também imprescindível.

Por fim, o estudo constatou que a reflexão foi percebida como sendo mais importante pelos pesquisados após a atividade desenvolvida do que antes ou durante esta. Isto lança um questionamento sobre se se deve investir acentuatadamente na reflexão no início de programas de desenvolvimento. Isto porque a reflexão pode ser que não seja completamente efetiva até que os indivíduos construam experiência suficiente da qual refletir.

Evidentemente não se pode afirmar que os resultados e análises apresentados neste estudo sejam definitivos, mas podem oportunizar alguns insights sobre como os gestores aprendem e desenvolvem competências formal e informalmente. Assim, outro trabalho poderia ser realizado em torno da própria taxonomia das formas de aprendizagem aqui identificadas. Isto poderia incluir: pesquisa para validar a taxonomia a busca de formas adicionais de aprendizagem e, desenvolver posteriormente uma taxonomia; introduzindo talvez uma nova ordem de desdobramento. Além disso, seria interessante investigar quais tipos de competências são desenvolvidas em cada uma destas formas. Os resultados ajudariam a planejar oportunidades de desenvolvimento para dar cobertura a ampla gama de competências desejadas.

6 REFERÊNCIAS

- ANTONACOPOULOU, E.P., FITZGERALD, L., Developing Learning Managers within Learning Organisations. In: EASTERBY-SMITH, M., ARAUJO, L., BURGOYNE, J. (eds) **Organisational Learning**: Developments in Theory and Practice, London: Sage, p. 217-242, 1999.
- BANDURA, A., **Social Foundations of Thought and Action**: A Social Cognitive Theory, NJ : Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1986.
- BILLET, S. Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. **Studies in the Education of Adults**, v. 34, n. 1, 56-57, 2002.
- BENNETTS, C.M., **Traditional mentor relationships in the lives of creative people**: toward and aesthetic understanding, unpublished PhD thesis, Sheffield : University of Sheffield, 1998.

- BOLAND, R.; TENKASI, R. Perspective making and perspective taking in communities of knowing. **Organization Science**, v. 4, n. 6, p.350-72, 1995.
- BOTERF, G. LE., **L'ingénierie des compétences**. Paris: Les éditions d'organisation, 1999.
- BOYATZIS, R.E. **The Competent Manager**. New York :Wiley,1982.
- BROWN, J. S.; DUGUID, **The Social Life of Information**. Boston, Massachusetts: Harvard Business Scholl Press, 2000, p.319
- BROWN, J.S.; DUGUID, P. When change is constant, maybe we need to change our own eyeglasses. **Learning in Organizations Workshop**, London Ontario:University of Western Ontario Business School, v. june, p. 21-23, 1992.
- COLLINS, A., BROWN, J.S., NEWMAN, S.E. **Cognitive apprenticeship**: teaching the crafts of reading, writing and mathematics, Resnick, L.B., *Knowing, Learning and Instruction*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates,1989.
- DAFT, R. L.; WEICK, K.F. Toward a model of organization as interpretation system systems. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, 284-95, 1983.
- DREVER, J. **A Dictionary of Psychology**. Harmondsworth : Penguin Reference Books, 1964.
- DUTRA, J.S. (org) **Gestão Por Competências**. São Paulo:Gente, 2001.
- ERAUT, M. **Development of Knowledge and Skills in Employment**, Brighton:University of Sussex, Institute of Education, Education Development Building, 1998.
- JACOBSON, W. Learning, culture and learning culture. **Adult Education Quarterly**. v. 47, n. 1, p. 15-28, 1996.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n.1, p. 37-50, 1993.
- KOLB et al. **Experiential Learning**, NJ : Prentice-Hall Englewood Cliffs, 1984.
- LAVE, J., WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- LEWIN, K. **Problemas de Dinâmica de Grupo**. 3a. ed. São Paulo : Cultrix, 1978. 242p.
- LIVINGSTONE, D. Exploring the icebergs of adult learning. **Canadian Journal for the Study of Adult Education**. v. 3, n. 2, p 49-72, 1999.
- MALCOLM, J. HODKONSON, P., COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. **Journal of Workplace Learning**. V. 15, n 7/8, 131-318, 2003.
- MAYRING, P. **Einführung in die qualitative Sozialforschung** [Introdução à pesquisa social qualitativa: Uma introdução para pensar qualitativamente]. 5ª ed, Weinheim: Beltz Studium, 2002.
- MERALI, Y. Communities of practice in knowledge management. **Intelligence in Industry**. n. 3, mar/abr. p. 9-13, 2000.
- NIXON, K., VIMPANY, M., **The Educational Value of Medical Audit**, Sheffield:University of Sheffield, 1994.
- NONAKA, I. ; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa**. R J : Campus, 1997. 358 p
- NOVOA, A. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa : Quixote, 1992.
- PEARSON, M. SMITH, D. Debriefing in experience-based learning. IN: BOUD, D, et al **Reflection**: Turning Experince into Learning, London: Koghan Page Nichols Publishing, p. 69-84., 1985.
- PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- SHORT, R.F. **Simulators**: the training of deck officers. London: Kogan Page, p.108-17, 1989.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**: Grounded Theory procedures and techniques. London: Sage, 1990.
- STRICKLER, M. K. Accident prevention: the role of education and training. **Granada Publishing**, p. 23-29, 1976.
- TERRA, J.C.C. **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Editora Negócio, 2000. 283 p.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. 4 ed.São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALES, C, E; NARDI, A. H. STAGER, R. A. **Emphasizing critical thinking and problem solving**. Educating Professionals. San Francisco:CA : Jossey Bass, p.178-211, 1993.

WALKER, D. Writing and reflection. IN: BOUD, D, et al. **Reflection: Turning Experience into Learning**, London: Koghan Page Nichols Publishing, p.52-68, 1985.

WATKINS, K.; MARSICK, V. Toward a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations. **International Journal of Lifelong Education**, v. 11, n. 4 , p. 287-300, 1992.

WENGER, E. **Communities of practice**. USA: Butterworth-Heinemann, 2000.

WENGER, K.; LAVE. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge University Press, 1998. 318 p.

NOTAS EXPLICATIVAS

ⁱ Brown e Duguid (1992) descrevem este tipo de local de trabalho que aprende como um processo que acontece por "teias de participação". Wenger e Lave (1998), caracterizaram estas teias de aprendizagem informais como Comunidades de Prática e Boland e Tenkasi (1995) as denominam como comunidades de saber. Ao invés de representar aprendizagem como o que acontece dentro de sistemas formais, p. ex, pelo treinamento em aula ou uso de banco de dados, esta abordagem volta-se a para aprendizagem que acontece através da participação no trabalho. Na medida em que os novatos se movem da periferia destas comunidades para o centro, eles se tornam mais ativos e engajados na construção da cultura destas e, então, assumem o papel de experts. Nesse sentido, o aprendizado ocorre de maneira não intencional, não deliberada. A transferência de conhecimento e aprendizagem mais integrados são facilitadas através da autêntica interação social.

ⁱⁱ entendidos como cursos orientados objetivamente para um segmento produtivo ou para uma empresa e restritos a profissionais deste meio oferecidos pela UFRGS.

ⁱⁱⁱ entendidos como cursos de especialização e mestrado profissional oferecidos pela UFRGS e direcionados para profissionais de diversos segmentos e organizações.

