

---

## APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES: COMO APRENDEM OS GESTORES EM UMA INDÚSTRIA DO SETOR PETROQUÍMICO

---

DOI: 10.5700/568

ARTIGO – GESTÃO DE PESSOAS EM ORGANIZAÇÕES

*Neylla Carolina Pamponet de Almeida*

Professora da Estácio/FIB, IBES e Unijorge – Salvador-BA, Brasil  
Mestre em Administração  
E-mail: carolipamponet@hotmail.com

Recebido em: 27/8/2013

Aprovado em: 9/6/2015

*Jader Cristino de Souza-Silva*

Professor Titular B da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Salvador-BA, Brasil  
Doutor em Aprendizagem Organizacional (UFBA/Michigan State University)  
E-mail: jadersouza@talentus4.com.br

### RESUMO

O ambiente empresarial vem sendo marcado por crescente instabilidade e complexidade. Nesse contexto, a aprendizagem organizacional torna-se estratégica para as organizações que almejam obter vantagens competitivas em relação a seus concorrentes. Outra questão igualmente importante refere-se ao processo de educação e formação gerencial, tendo em vista que os gestores são elementos-chave na administração do processo produtivo. Sob tal perspectiva, este artigo tem como propósito analisar como e onde ocorre o processo de formação de gestores em uma indústria do setor petroquímico, à qual denominou-se, ficticiamente, de Sigma S.A. A abordagem da pesquisa empírica foi, fundamentalmente, qualitativa, tendo sido adotado o estudo de caso simples e a análise do discurso do sujeito coletivo (DSC), para a interpretação dos achados empíricos. Como resultado, verificou-se que, na Sigma, S.A., o processo de formação gerencial ocorre, predominantemente, a partir de uma perspectiva informal de aprendizagem, isto é, das interações sociorrelacionais e do compartilhamento de conhecimentos e experiências no próprio contexto de trabalho. Observou-se, ainda, que a mentoria é amplamente adotada na organização, como forma de criação e disseminação de conhecimentos, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de novas competências gerenciais. Outro aspecto relevante refere-se à não observância de comunidades de prática na empresa, embora a cultura organizacional favoreça o surgimento dessas estruturas sociais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Organizacional, Formação de Gestores, Perspectiva Informal.

### ORGANIZATIONAL LEARNING AND MANAGERS' EDUCATION: HOW MANAGERS LEARN IN A PETROCHEMICAL INDUSTRY SECTOR

#### ABSTRACT

*The business environment is marked by increasing instability and complexity. In this sense, organizational learning becomes strategic for organizations that aim to gain competitive advantage over its competitors. Another equally important issue concerns the process of management training and education, given that managers are key elements in managing the production process. Under this perspective, this article aims to analyze how and where is the managers' education process in a petrochemical sector industry named fictitiously as Sigma S.A. The empirical approach was essentially qualitative; the simple case study and the analysis of the Discourse of the Collective Subject (DCS) were adopted, for interpretation of the empirical findings. As a result, it was found that, at Sigma S.A., the process of management training occurs*

*predominantly from the informal perspective of learning, that is, from the social and relational interactions and from sharing of knowledge and experience in their own work context. It was also observed that mentoring is widely adopted in the organization as a way to create and disseminate knowledge, thus contributing to the development of new management skills. Another important aspect refers to non-compliance with practice communities in the company, although the organizational culture promotes the emergence of these social structures.*

**Key words:** *Organizational Learning, Manager Education, Informal Perspective.*

## **APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y FORMACIÓN DE GESTORES: CÓMO APRENDEN LOS GESTORES EN UNA INDUSTRIA DEL SECTOR PETROQUÍMICO**

### **RESUMEN**

*El ambiente empresarial está siendo marcado por creciente inestabilidad y complejidad. En ese contexto, el aprendizaje organizacional se torna estratégico para las organizaciones que aspiran obtener ventajas competitivas en frente a sus competidores. Otra cuestión igualmente importante se refiere al proceso de educación y formación gerencial, teniendo en cuenta que los gestores son elementos-llave en la administración del proceso productivo. Bajo tal perspectiva, este artículo tiene como propósito analizar cómo y dónde ocurre el proceso de formación de gestores en una industria del sector petroquímico, la cual se denominó, ficticiamente, de Sigma S.A. El abordaje de la investigación empírica fue, fundamentalmente, cualitativo, habiendo sido adoptado el estudio de caso sencillo y el análisis del discurso del sujeto colectivo (DSC), para la interpretación de los hallazgos empíricos. Como resultado, se verificó que, en la Sigma, S.A., el proceso de formación gerencial ocurre, predominantemente, a partir de una perspectiva informal de aprendizaje, es decir, de las interacciones socio-relacionales y del intercambio de conocimientos y experiencias en el propio contexto de trabajo. Se observó, todavía, que la tutoría es ampliamente adoptada en la organización, como forma de creación y difusión de conocimientos, contribuyendo, de ese modo, para el desarrollo de nuevas competencias gerenciales. Otro aspecto relevante se refiere a la no observancia de comunidades de práctica en la empresa, aunque la cultura organizacional favorezca la aparición de esas estructuras sociales.*

**Palabras-llave:** *Aprendizaje Organizacional, Formación de Gestores, Perspectiva Informal.*

## 1. INTRODUÇÃO

Para garantir a competitividade empresarial, a aprendizagem é relevante em todos os patamares organizacionais, incluindo o nível gerencial. Afinal de contas, são os gestores que desenvolvem as estratégias organizacionais e gerenciam o ciclo produtivo. Nesse sentido, a aprendizagem e a formação de gestores têm uma importância estratégica no processo de vantagem competitiva (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011; CARVALHO; STEIL, 2012).

Segundo Pamponet-de-Almeida (2011), as empresas investem, anualmente, alguns bilhões de dólares em formação gerencial. Mas será que esse investimento tem trazido bons retornos? Para Souza-Silva (2007) não tem trazido, pois as organizações têm investido grandes somas, prioritariamente, em treinamentos eminentemente tradicionais, baseados numa abordagem formalizada que apenas privilegia a transmissão da parte explícita do conhecimento.

Será que essa realidade é comum em todas as organizações? Será que as organizações que atuam em escala global e que necessitam assegurar suas vantagens competitivas possuem formas de aprendizagem alternativas ao treinamento tradicional? Será que elas também adotam apenas práticas formalizadas no processo de aprendizado gerencial?

A partir dessas indagações, decidiu-se estudar o caso de uma grande empresa que alcançou considerável competitividade no mercado global, com vistas em averiguar se ela desenvolve formas alternativas de aprendizagem e formação de gestores. Assim, a questão central deste artigo é: como e onde aprendem os gestores na Sigma S.A.? Em outras palavras, o objetivo do artigo é estudar como e onde ocorre o processo de aprendizagem e formação de gestores na Sigma S.A., que é uma organização de grande porte com atuação em um importante e competitivo segmento empresarial: a indústria petroquímica.

Apesar de se tratar de um estudo de caso simples (YIN, 2005), analisar a aprendizagem de gestores de uma organização de grande porte, multinacional e exitosa, como é o caso da Sigma S.A., foi relevante por se desvendarem outras formas de aprendizagem diferentes da concepção

tradicional (FOX, 1997). Embora tenham validade apenas interna, as descobertas desta pesquisa podem oferecer enriquecedores *insights* para que se repensem as atuais práticas de aprendizagem e formação de gestores. Este artigo está dividido em cinco partes, sendo esta introdução a primeira. A segunda trata do referencial teórico sobre a relevância e as definições da aprendizagem organizacional e o processo de aprendizagem formal e informal na formação de gestores, que sustentou esta pesquisa. A terceira seção busca explicitar a metodologia de pesquisa, que se caracterizou como qualitativa, utilizando-se da estratégia do estudo de caso simples e do Discurso do Sujeito Coletivo para orientar a análise dos depoimentos obtidos. A quarta seção cuida de apresentar as análises obtidas a partir dos dados coletados, bem como a confrontação destes com o referencial teórico. Finalmente, na quinta parte são tecidas considerações finais acerca da pesquisa e de suas limitações, e feitas sugestões para novos estudos.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Definições de aprendizagem organizacional

Num contexto de profundas transformações em todos os campos, a aprendizagem organizacional passa a ser fundamental para a sobrevivência e competitividade das empresas em geral (RODRIGUES; ANTUNES; DUTRA, 2003; GUARIDO; MACHADO-DA-SILVA, 2001; ANTONELLO; GODOY, 2010; ABADDE; ZANINI; SOUZA, 2012).

Outros autores (ANTONELLO; RUAS, 2005; ANTONELLO, 2006; TAKAHASHI; FISCHER, 2009; DOS-SANTOS *et al.*, 2013) também argumentam que a aprendizagem organizacional adquire um significado especial no processo de ampliação do desempenho e competitividade das empresas. Antonello (2005) considera que a aprendizagem vem se tornando um conceito essencial para a compreensão de como as organizações evoluem ao longo do tempo e se adaptam aos ambientes de mudanças permanentes. Assim, é unânime a constatação da relevância da aprendizagem organizacional nos dias de hoje (SANTANA; SOUZA-SILVA, 2012).

No âmbito organizacional, as discussões em torno das definições de aprendizagem remontam à década de 1970, sobretudo às contribuições de Argyris e Schön (2000), que destacam a importância da aprendizagem organizacional como condição de sobrevivência para as empresas em ambientes instáveis, isto é, marcados por contínuas transformações econômicas, sociais, políticas, tecnológicas e culturais. Desde então, muitos foram os autores que propuseram definições do tema e apresentaram suas contribuições teóricas (LEVIT; MARCH, 1988; SHAW; PERKINS, 1994; FLEURY; FLEURY, 1995; STARKEY, 1997; SENGE, 2001; WANG; AHMED, 2003; SANTANA; SOUZA-SILVA, 2012, dentre outros).

A aprendizagem organizacional, entretanto, ganhou popularidade a partir da década de 1990, com Peter Senge, que formulou o conceito de Organizações Aprendizizes (*Learning Organizations*). Para ele, uma organização de aprendizagem seria aquela que se preocuparia em conceber sua estrutura, sua estratégia e sua cultura com vistas em fomentar a capacidade de aprender de seus profissionais (SENGE, 2001). Senge (2001) ainda advoga que, para consolidar a aprendizagem organizacional, são necessários indivíduos autônomos, que saibam questionar a própria ação, aprendendo com a experiência e reconstituindo o sentido de sua ação diante de novas situações.

Shaw e Perkins (1994) entendem que a aprendizagem organizacional refere-se à capacidade que a organização possui de adquirir conhecimentos com sua experiência e a experiência dos outros, alterando sua forma de funcionar de acordo com esses conhecimentos. Nessa concepção, a essência do aprendizado organizacional alicerça-se na capacidade de adquirir novos saberes a partir das vivências e interações sociais (SHAW; PERKINS, 1994; BIDO *et al.*, 2010). Tais entendimentos reforçam o pensamento de Nonaka e Takeuchi (1997), que asseguram que esse modelo de aprendizado, sedimentado na socialização de conhecimentos, experiências e práticas de trabalho, é imprescindível à configuração da aprendizagem organizacional.

Para levar a cabo o propósito deste trabalho, é importante, além de entender as definições da

Aprendizagem Organizacional, refletir sobre como ocorre o processo de aprendizagem organizacional com foco na formação de gestores.

## 2.2. O processo de aprendizagem organizacional e a formação gerencial

Como foi visto, é óbvia a importância da aprendizagem organizacional em todos os níveis hierárquicos, sobretudo no gerencial, para assegurar a competitividade e a continuidade das organizações em cenários socioeconômicos, políticos e culturais cada vez mais mutáveis. Afinal de contas, são os gestores os elementos centrais na articulação da estratégia com o ciclo operacional das organizações, mobilizando recursos e gerindo pessoas em prol do alcance dos objetivos organizacionais.

Com base na revisão de alguns trabalhos sobre formação e aprendizagem gerencial (HEQUET, 1992; BURGOYNE; STUART; REYNOLDS, 1997; FOX, 1997; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; BITENCOURT, 2001; MARSICK; 2009; RUAS, 2001; ANTONELLO; RUAS, 2005; ANTONELLO, 2006; FERREIRA; GODOY, 2012), constatou-se que o processo de aprendizagem e formação de gestores segue, basicamente, duas perspectivas ou abordagens: a aprendizagem formal (*Formal Learning*) e a aprendizagem a informal (*Informal Learning*).

## 2.3. A aprendizagem formal de gestores

No que tange à formação gerencial formal, Fox (1997) apregoa que tal abordagem é influenciada sobremaneira pela concepção de educação formal, isto é, pelo processo de transmissão do saber marcado por mecanismos explícitos e unidirecionais do conhecimento. Na aprendizagem formal de gestores, o paradigma é o mesmo. Se, na educação formal, a aprendizagem acontece quando a pessoa se encontra em instituições de ensino (escolas, institutos, universidades), na aprendizagem formal de gestores aprende-se em salas de treinamento, auditórios ou universidades corporativas, onde, geralmente, o processo de transmissão do conhecimento é desvinculado do contexto prático e desprivilegiam-se as interações sociais que potencializam a aprendizagem (FERREIRA; GODOY, 2012).

A educação gerencial formal comumente insere-se numa concepção que Souza-Silva (2007) e outros autores (WENGER, 1998; GHERARDI, 2001; ANTONACOPOULOU, 2001) denominam de abordagem individual-cognitivista de aprendizagem organizacional. Nessa abordagem, o conhecimento é transferido de uma pessoa para outra por meio de exposições sistematizadas, sem que haja, no entanto, uma vinculação com a prática.

Para Souza-Silva (2007), essa é uma abordagem restrita, pois se baseia na ideia de que o “indivíduo apresenta um conjunto de conhecimentos e uma série de lacunas ou deficiências na sua formação” (SOUZA-SILVA, 2007:56); dessa forma, o aprendizado é visto como uma mera transmissão de conteúdos explícitos da pessoa que “sabe mais” para a pessoa que “sabe menos”. É a concepção de Educação Bancária apresentada por Freire (1971), a qual sinaliza que, nessa perspectiva, treina-se ao invés de formar e transmitem-se conteúdos dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Torna-se evidente que essa abordagem descarta as possibilidades de aprendizado por meio das interações entre as pessoas, a partir de suas vivências práticas.

Na perspectiva da aprendizagem formal, o treinamento tradicional é a modalidade mais frequentemente utilizada, sendo comum acreditar que o processo de aprendizado restringe-se à realização de cursos planejados e formais e que quanto mais o indivíduo participa desses cursos, mais aprendizado ele adquire (ANTONACOPOULOU, 2001).

Sobre os processos de formação de gestores desenhados a partir da lógica da aprendizagem eminentemente formal, Mintzberg (1986) afirma que as escolas de Administração de Empresas formam especialistas, mas a maioria delas não prepara gestores. Para esse autor, tendo em vista que a formação gerencial deve contemplar teoria e prática, o aprendizado gerencial desse acontecer também no local de trabalho. Tal crítica revela a necessidade de reflexão sobre a efetividade dos programas de formação de gestores. Em consonância com Mintzberg, Schön (2000) assinala a preocupação com o distanciamento entre os conhecimentos predominantes nas instituições de ensino e as competências exigidas

dos profissionais no campo da aplicação, questionando se os conceitos dominantes na educação formal seriam capazes de contribuir com os conhecimentos necessários aos ambientes complexos, incertos e conflituosos da prática.

Com base no que foi exposto, conceber que a formação gerencial acontece também a partir das interações do ambiente de trabalho é compreender que os gestores se formam a partir de uma perspectiva muito mais ampla e sistêmica, conforme trataremos a seguir.

#### **2.4. A aprendizagem informal de gestores**

Diferentemente do que acontece nos programas de formação gerencial que privilegiam os processos formais de aquisição de conhecimentos, a aprendizagem informal de gestores pressupõe o desenvolvimento de competências a partir das experiências do dia a dia e das relações interpessoais estabelecidas na prática gerencial. Assim, conforme expõem Gherardi, Nicolini e Odella (1998:274), “é na vida diária, inclusive no trabalho, que as pessoas e os grupos criam conhecimento, negociando o significado de palavras, ações, situações e artefatos”.

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

Por seu turno, Bitencourt (2005) destaca o papel da aprendizagem informal na formação gerencial, principalmente por sua contribuição para o desenvolvimento de competências condizentes com as reais necessidades do ambiente organizacional. Dessa forma, a partir das interações sociais e da construção coletiva dos conhecimentos, os gestores também adquirem competências, uma vez que a aprendizagem está situada na prática social, sendo um aspecto integral e inseparável dessa prática (LAVE; WENGER, 1991; HARIDIMOS, 2009).

Agregando argumentos a favor da importância da formação prática e informal, Pozo (2002) lembra que a capacidade de transferir e aplicar os

conhecimentos adquiridos na prática é uma das características centrais da boa aprendizagem; logo, sem que haja essa transferência para novos contextos, o aprendizado é muito pouco eficaz. Tratando-se da atuação gerencial, marcada pela pressão em apresentar resultados, a aplicação das competências no contexto socioprático torna-se estratégica.

Outros autores também são unânimes em considerar a interação e o compartilhamento de experiências no ambiente de trabalho como fontes de aprendizagem (RAELIN, 1997; EASTERBY-SMITH; BURGOYNE; ARAÚJO, 2001; ANTONELLO, 2005; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; HANDLEY *et al.*, 2007; SOUZA-SILVA, 2009). Nesse sentido, fragiliza-se a concepção de que o aprendizado posiciona-se somente fora do ambiente organizacional, nos espaços de treinamento, nas salas de aula, nas instituições de ensino, enfim. Dito de outra forma, as práticas do dia a dia contribuem em muito para o desenvolvimento de competências, tendo em vista que o compartilhamento de modelos mentais e a aprendizagem na ação são importantes aspectos no processo de formação gerencial (ANTONELLO, 2005).

Observamos, então, que a aprendizagem informal reveste-se de grande importância, pois, por meio das interações informais, os gestores refletem sobre as estratégias e os processos organizacionais em tempo real, aprendendo no próprio ambiente de trabalho a partir das experiências individuais e coletivas (HOE; McSHANE, 2010). Por meio dos contatos informais com superiores, colegas, parceiros e a própria equipe – além das ações de tentativa e erro e da observação – novas competências podem ser desenvolvidas (ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003).

Outras contribuições foram apresentadas por Burgoyne e Stuart (1991), ao defenderem estratégias de formação gerencial que provoquem a articulação entre teoria e prática; por Marsick (2009), ao considerar a relação entre as experiências obtidas no ambiente de trabalho e a formação dos executivos; por Richter (1998), ao destacar as interconexões sociais e a atuação prática como elementos centrais na aprendizagem gerencial; e por Liedtka, Weber, C. e Weber, J.

(1999), que também advogam a importância da aprendizagem na ação.

A educação gerencial informal insere-se, geralmente, numa concepção que Souza-Silva (2009) e outros autores (WENGER, 1998; ANTONACOPOULOU, 2001; GHERARDI, 2001; CAMPOS, 2014) denominam de abordagem socioprática da aprendizagem organizacional.

Ao contrário da abordagem individual-cognitivista, que privilegia apenas a natureza explícita do conhecimento, a socioprática prestigia as duas dimensões do conhecimento: a explícita e a tácita. Desse modo, os saberes, habilidades e atitudes adquiridas na prática e a partir da interação com o outro resultam em um processo constante de aprendizado de conhecimentos explícitos e tácitos. É importante esclarecer que a dimensão explícita é a menor porção do conhecimento, sendo mais fácil de codificar, de transformar em códigos; já a dimensão tácita é a maior porção do conhecimento, é apreendida a partir de contextos sociorrelacionais e da experimentação, e é mais difícil de ser codificada em linguagem escrita ou verbal (SOUZA-SILVA, 2007).

Várias são as modalidades de aprendizagem nessa perspectiva: 1) as mentorias; 2) as comunidades de prática; 3) as interações casuais e 4) os treinamentos *on-the-job*.

As mentorias consistem em interações entre mentor e mentorado, e visam favorecer, sobretudo, o desenvolvimento de indivíduos menos experientes na prática laboral. Em outras palavras, a mentoria acontece quando, no próprio cotidiano organizacional, o profissional mais experiente contribui com a formação de outro menos experiente (ENSHER; MURPHY, 2011). Nessa relação, o mentorado vai adquirindo competências, autoconfiança e comportamentos profissionais positivos, os quais contribuirão no processo de tomada de decisões sobre seus objetivos e sua trajetória profissional (KRAM; RAGINS, 2007).

As comunidades de prática representam grupos de pessoas que se engajam mutuamente para que possam se desenvolver em um determinado domínio do conhecimento ligado a uma prática. São estruturas sociais informais e espontâneas

As interações casuais são caracterizadas por contatos naturais, informais e não planejados/estruturados no próprio ambiente organizacional. Nessas interações, as pessoas podem partilhar com outras seus desafios, problemas, dúvidas, fracassos ou êxitos profissionais. Esses contatos favorecem o intercâmbio de conhecimentos explícitos e tácitos, promovendo o desenvolvimento de competências. Em outras palavras, tais interações naturais, acidentais e não deliberadas contribuem para a aprendizagem organizacional, pois possibilitam, a partir das relações interpessoais, a construção coletiva de saberes partilhados e continuamente ressignificados (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

A interação casual difere da comunidade de prática em razão dos seguintes fatores: a) regularidade dos encontros; b) número de pessoas que se engajam em cada uma dessas modalidades; c) especificidade do conhecimento partilhado.

Mesmo sendo estruturas sociais informais, as comunidades de prática têm regularidade e frequência de encontros. Seus membros podem se encontrar semanalmente, mensalmente ou até mesmo anualmente. Além disso, tais encontros são previamente planejados, isto é, os participantes de uma comunidade de prática planejam seus encontros, reservando, antecipadamente, espaço em suas agendas para essas reuniões. Já na interação casual normalmente não existe nem regularidade, nem planejamento prévio dos encontros. Nesta segunda modalidade, a aprendizagem ocorre em situações casuais e pontuais do próprio cotidiano das atividades laborais em uma organização.

Outra diferença entre a interação casual e uma comunidade de prática é o número de pessoas que se engaja em cada uma dessas modalidades. Uma comunidade de prática aglutina um número mais elevado de indivíduos em comparação com a interação casual. Enquanto, geralmente, numa comunidade de prática engajam-se várias pessoas (3, 4, 10, 100...), na interação casual poucas pessoas interagem entre si (normalmente duas) para partilhar saberes, dúvidas, experiências e conhecimentos. Finalmente, a comunidade de prática busca focar em seus encontros a discussão sobre um conhecimento específico ligado a uma

prática. Já na interação casual, apesar de as pessoas também discutirem sobre suas práticas, não existe a obrigatoriedade de tratarem somente de um campo do conhecimento específico, como acontece na comunidade de prática (DOS-SANTOS *et al.*, 2013).

Os treinamentos *on-the-job* são, por sua vez, aqueles que ocorrem no próprio local de trabalho, à medida que surgem os desafios cotidianos. Visando buscar soluções para os processos organizacionais, os profissionais aperfeiçoam suas práticas e formas de atuação, assimilando ou desenvolvendo novas competências. Desse modo, a formação profissional se dá no decorrer das atividades laborais, alinhada às reais necessidades e demandas empresariais (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011; CAMPOS, 2014).

Como se vê, a aprendizagem informal não se encerra ao final de um treinamento ou um curso específico. Pelo contrário, contempla um processo de aprendizado que se renova à medida que as pessoas interagem no ambiente organizacional, intercambiando experiências e construindo coletivamente novos conhecimentos. Logo, observa-se que fornecer aos profissionais apenas os fundamentos teóricos sobre gestão vistos nos treinamentos tradicionais formais não é suficiente para auxiliá-los a desenvolver as competências necessárias para atuar em cenários empresariais nos quais a complexidade e a instabilidade ganham centralidade. Portanto, a aprendizagem informal torna-se imprescindível quando se trata de assegurar a contínua atualização profissional a partir de uma concepção que contempla as dimensões explícita e tácita do conhecimento, privilegiando as interações sociopráticas.

A análise das especificidades da aprendizagem formal e informal na formação gerencial possibilita reflexões significativas, principalmente sobre a complexidade desse processo, que pode ser explicada pelas próprias características da função gerencial: multifacetada e marcada por ambiguidades e desafios. Nesse sentido, embora os temas aprendizagem e formação gerencial sejam de elevada importância para assegurar a competitividade e continuidade organizacional, os estudos empíricos sobre esses assuntos são raros (POZO, 2002). Logo, explorar empiricamente tais fenômenos representa um significativo passo para a compreensão desses objetos de estudo.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando o objeto de estudo e os objetivos definidos para ele, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa e a estratégia do estudo de caso simples ou único. Para o exame dos depoimentos obtidos, adotou-se a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

#### 3.1. Análise do Discurso do Sujeito Coletivo

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de coleta e análise do material empírico desenvolvida pelos pesquisadores Fernando Lefevre, Ana Maria Cavalcanti Lefevre e Jorge Juarez Vieira na década de 1990 e apresentada à comunidade acadêmica em 2000, no livro *O Discurso do Sujeito Coletivo: uma Nova Abordagem Metodológica em Pesquisa Qualitativa*. Embora tal metodologia tenha sido construída para, inicialmente, suprir uma necessidade de investigação qualitativa na área das ciências da saúde, vem sendo adotada por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, que buscam técnicas eficazes para o processamento e a expressão de formas coletivas de pensamento (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2003). Sob tal perspectiva, privilegiou-se o DSC, pois tal método possibilita apreender a fala coletiva de um determinado grupo social por meio de questões abertas (sejam elas orais ou escritas), contribuindo, assim, para “reconstruir, com pedaços de discursos individuais, tantos discursos-síntese quantos se julguem necessários para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.; TEIXEIRA, 2000:19).

Em outras palavras, a utilização do DSC possibilita a constituição de um sujeito portador do discurso coletivo a partir do processamento das falas dos sujeitos individuais que compõem a amostra entrevistada. Desse modo, torna-se possível “reunir, sob a forma de discursos únicos redigidos com verbos da primeira pessoa, conteúdos de depoimentos com sentidos semelhantes” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.; MARQUES, 2009). A obtenção de tais expressões coletivas que compõem o discurso do sujeito coletivo resulta nos seguintes procedimentos metodológicos: I) seleção dos conteúdos mais relevantes de cada resposta individual; II) associação desses conteúdos, segmentando-os de

acordo com o sentido que expressam; III) agrupamento dos depoimentos em categorias; IV) elaboração de um discurso único (redigido na primeira pessoa do singular) para cada uma das categorias. Para que os discursos individuais possam ser categorizados e, posteriormente, analisados e interpretados, resultando numa expressão coletiva, são adotadas quatro figuras metodológicas: 1) as expressões-chave; 2) as ideias centrais; 3) a ancoragem; 4) o discurso do sujeito coletivo (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2006), caracterizadas a seguir:

a) Expressões-chave (E-ch): trechos dos depoimentos reconhecidos como essenciais e transcritos de forma literal. Devem ser sublinhadas pelo pesquisador, pois revelam a essência do depoimento;

b) Ideias Centrais (ICs): síntese do conteúdo discursivo, que expressa de forma resumida e precisa o sentido dos discursos. A ideia central não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos;

c) Ancoragem (ACs): manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ideologia ou crença que o autor do discurso expressa e que, na qualidade de uma afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para “enquadrar” uma situação específica;

d) Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto das expressões-chave que têm a mesma ideia central ou ancoragem.

Convém ressaltar, ainda, que o DSC não se configura como representação social. Por isso, inexiste, nessa metodologia, o propósito de realizar generalizações dos resultados obtidos, apesar de ser possível fazê-las utilizando a validação estatística adequada (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2006). Assim, a partir do DSC busca-se a “reconstituição de um ser ou entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na primeira pessoa do singular” (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A., 2006:519).

### **3.2. Procedimentos Metodológicos**

Visando a delimitação da unidade de análise empírica, foi estabelecido que a organização pesquisada deveria possuir importante posicionamento no mercado global para que o objetivo desta pesquisa pudesse ser cumprido. Assim, a organização apresenta as seguintes características: empresa de grande porte com atuação há dez anos no segmento petroquímico – que é estratégico na cadeia produtiva global – e um quadro de 7.600 integrantes; quarenta unidades industriais, sendo vinte e oito instaladas no Brasil, cinco nos EUA e duas na Alemanha, com capacidade de produção de 16 milhões de toneladas de resinas termoplásticas/ano e um número de patentes superior a 455 no Brasil, EUA e Europa, além de dez escritórios internacionais, duas unidades de inovação & tecnologia, também situadas no Brasil e EUA, e dezenove laboratórios de controle de qualidade. Quanto à sua receita bruta, em 2011 foram contabilizados US\$ 23,8 bilhões de lucro, dos quais foram reinvestidos US\$ 1, 2 bilhão no negócio e US\$ 19 milhões em inovações. Além de direcionar a pesquisa para o principal *player* do mercado global americano (destacando-se na primeira posição como a maior petroquímica das Américas), tal escolha se fundamentou, ainda, na percepção de que o contexto investigado permitiria a apreensão de informações relevantes ao estudo, por se tratar de uma organização que apresenta, dentre suas características, a preocupação com formação e o desenvolvimento de seus profissionais como forma de sustentar suas vantagens competitivas em um mercado no qual a concorrência é crescente.

### **3.3. Coleta do Material Empírico**

A coleta de dados se estruturou a partir da utilização integrada das seguintes fontes: análise de documentos e registros, como planos de ação anual dos gestores e planejamento de treinamentos, e entrevistas semiestruturadas e observações diretas na organização, totalizando uma média de quarenta e sete horas de observação na empresa, junto aos atores e situações investigadas.

No que tange ao tamanho da amostra para pesquisas com o DSC, não existe um número mínimo necessário. Desse modo, em pesquisas que não visam generalizações, são sugeridas entre

dez e vinte entrevistas para a construção de um DSC (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.; TEIXEIRA, 2000). Com base nisso, foram realizadas entrevistas com doze gestores da Área de Serviços Compartilhados da Sigma nas próprias dependências da organização. A maioria das entrevistas deu-se no ambiente de trabalho dos próprios entrevistados, o que lhes proporcionou maior conforto psicológico para que apresentassem suas interpretações sobre o fenômeno investigado ou até mesmo sugerissem outras fontes, a partir das quais foi possível levantar novas informações. As entrevistas transcorreram entre os meses de maio e julho de 2011, com aproximadamente duas horas de duração cada.

Em concordância com os entendimentos de Yin (2005), segundo os quais a utilização de variadas fontes contribui substancialmente para ampliar a qualidade das análises realizadas em um estudo de caso, além das entrevistas, buscou-se perceber outras evidências. Assim, foram observados comportamentos e condições ambientais relevantes à compreensão do objeto de investigação, conforme será explicitado posteriormente. As informações complementares presentes nos instrumentos de coleta permitiram levantar algumas informações sobre os doze respondentes da pesquisa. A maioria deles é do gênero masculino (66,7%), enquanto 33,3% são do gênero feminino. Quanto ao nível de escolaridade, 100% dos entrevistados possuem nível superior completo e especialização. Em termos de atuação em níveis de gestão, 75% dos respondentes possuem experiência superior a quinze anos e os 25% restantes atuam como gestores, em média, há dez anos. Com relação ao tempo de serviço, 88,3% trabalham na empresa há mais de dez anos e os demais 11,7% pertencem ao quadro funcional há menos de 10 anos.

## **4. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO**

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

Em seguida, os depoimentos obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, contemplando as duas dimensões propostas no quadro analítico, foram tabulados seguindo-se a metodologia do DSC. A partir dos depoimentos individuais, foram obtidos os DSCs referentes a cada dimensão analisada. Para tanto, utilizou-se o *software* Microsoft Excel e cumpriram-se os seguintes procedimentos:

a) seleção das Expressões-Chave (E-Ch) de cada depoimento, visando obter o que havia de essencial nos discursos;

b) reconhecimento da Ideia Central (IC) de cada uma das expressões-chave selecionadas anteriormente. Após o mapeamento das ideias centrais similares ou complementares, elas foram separadas em grupos, identificados por letras do alfabeto. Exemplo: IC-A, IC-B, IC-C, etc.;

c) reunião das expressões-chave, relacionadas às ideias centrais similares ou complementares, em um discurso síntese, que constitui o discurso do sujeito coletivo (DSC).

Conforme estabelecido na metodologia DSC, para que fossem obtidos discursos sociais coletivos que apresentassem um encadeamento lógico, além de uma estrutura sequencial

devidamente fundamentada e objetiva, foram revisados alguns trechos dos depoimentos individuais, suprimindo-se dados irrelevantes à pesquisa (nomes próprios, situações específicas, etc.) e inserindo elementos textuais (artigos, conjunções, pronomes, etc.), sem, no entanto, alterar seu conteúdo original.

A análise do material empírico representou uma etapa estratégica para o estudo, considerando-se que, nesta fase, foi estabelecido o confronto entre a revisão de literatura e as informações obtidas na pesquisa empírica. Resultou, dessa maneira, um conjunto de elementos que forneceu importantes subsídios para a compreensão do fenômeno investigado.

#### 4.1. Análise dos Resultados

O tratamento quantitativo do material coletado restringiu-se à análise da frequência em que os discursos individuais eram classificados com base nas Ideias Centrais (IC). Foram identificadas cinco ICs distintas para a questão relativa à dimensão “como se aprende a ser gestor” (Tabela 1). Já na questão relativa à dimensão “onde se aprende a ser gestor”, foram identificadas duas ICs diferentes (Tabela 2). Suas respectivas frequências podem ser observadas (nas tabelas 1 e 2), organizadas de forma decrescente de frequência absoluta.

**Tabela 1 – Frequência por Ideia Central – Questão: Como se aprende a ser gestor?**

<b>Categoria</b>	<b>Ideia Central</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Cumulativa Relativa (%)</b>
<b>A</b>	IC- Na atuação como “dono do negócio”	12	21,05%
<b>B</b>	IC- Na relação líder-liderado	12	42,10%
<b>C</b>	IC- No compartilhamento de experiências entre os pares e superiores	11	61,39%
<b>D</b>	IC- Ao participar do Programa de Ação	11	80,68%
<b>E</b>	IC- Na vivência do Programa de Formação de Sucessores	11	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os DSCs demonstrados a seguir refletem o entendimento dos gestores entrevistados sobre a

dimensão “como se aprende a ser gestor”.

#### Quadro 1– IC-A

Ideia Central: Na atuação como “dono do negócio”

##### **Discurso do Sujeito Coletivo:**

A empresa propicia elevada autonomia aos gestores, que são vistos como “donos do negócio” e, conseqüentemente, responsáveis por gerenciar sua área com liberdade de atuação desde que sigam os valores organizacionais e atinjam os resultados esperados. Essa autonomia possibilita o desenvolvimento de minha capacidade de gerenciar, pois vivencio situações que exigem a adoção de estratégias pensadas pelo próprio gerente. Assim, ao descentralizar a tomada de decisões, a empresa me confere maior responsabilidade para analisar problemas e buscar soluções, alocar os recursos disponíveis conforme nosso entendimento, gerenciar minha equipe, planejando e controlando as ações necessárias para alcançar os objetivos organizacionais. Esse aprendizado é concretizado se a direção da empresa confia que o gerente é capaz de gerir sua área com responsabilidade e eficácia. Entendo que essa consciência de que sou “dono do negócio” me permite construir novas soluções sem ter medo de cometer erros, pois o que a empresa quer é que o gerente tente fazer, tome suas decisões.

Fonte: Entrevistas.

O DSC demonstrado no Quadro 1 sinaliza que os gestores entrevistados consideram que a autonomia propiciada pela empresa para eles administrarem suas respectivas áreas é uma importante fonte de aprendizagem da função gerencial. Nesse sentido, ao serem percebidos como – segundo suas próprias palavras – “donos do negócio”, os gerentes se desenvolvem profissionalmente, uma vez que são expostos aos desafios organizacionais e necessitam buscar e implantar soluções que atendam às expectativas da empresa, a fim de concretizar os objetivos definidos. Para tanto, são permanentemente incentivados a agir, e, incorrendo em erros, devem refletir e aprender com os mesmos. Tal prática é legitimada por Senge (2001), o qual ressalta que, para consolidar a aprendizagem organizacional,

são necessários indivíduos autônomos, que saibam direcionar a própria ação, aprendendo com a experiência e também diante de novas situações.

Além disso, esse discurso do sujeito coletivo da IC-A enfatiza que a aprendizagem informal e pela prática é grande fonte de formação gerencial. Dito de outra forma, aprender “na atuação como dono do negócio” promove o desenvolvimento de competências gerenciais a partir das experiências e dos desafios do labor organizacional cotidiano e por meio das interações sociais do dia a dia, que acabam por catalisar a aquisição e partilha do conhecimento de modo não planejado ou estruturado (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; COELHO JR; MOURÃO, 2010; BITENCOURT, 2005; CAMPOS, 2014).

#### Quadro 2 – IC-B

Ideia Central: Na relação líder-liderado

##### **Discurso do Sujeito Coletivo:**

A relação existente entre o gestor e a equipe possibilita o aprendizado do papel gerencial, pois, ao estabelecer essa proximidade com meus liderados, vivencio, na prática, a complexidade que envolve a gestão de pessoas. Não é suficiente para a Sigma que o gestor seja simplesmente um líder de processos; ele precisa ser um líder de pessoas, o que requer um relacionamento baseado no comprometimento em ouvir, orientar e aconselhar os integrantes de minha área, em todos os momentos. Essa troca de experiências e conhecimentos contribui muito para meu aprendizado enquanto gestor, desenvolvendo meu lado mais humano.

Fonte: Entrevistas.

Percebe-se, no DSC apresentado no Quadro 2, que a relação do gestor com sua equipe é considerada pelos entrevistados como uma importante fonte de aprendizado gerencial. Assim,

à medida que o líder se posiciona como um exemplo para seus liderados, vivenciando o desafio de alinhar diferentes personalidades e extrair o máximo das competências de cada um,

delegando responsabilidades e, sobretudo, investindo na formação dessa equipe, ele também se desenvolve enquanto gestor. Além disso, conforme sinalizado pelos respondentes, a interação que se estabelece no decorrer do processo produtivo contribui para que o gerente compartilhe experiências com seus liderados e, a partir do *feedback* deles, possa se autoavaliar, amadurecendo como profissional e como pessoa. Conforme afirma Souza-Silva (2009), tal aquisição de conhecimentos reflete a dimensão socio-relacional, que contempla as interações sociais entre os indivíduos, consideradas fontes geradora de aprendizado.

Ademais, percebe-se, nesse discurso do sujeito coletivo, o exercício de uma importante modalidade de aprendizagem informal, isto é, a mentoria (KRAM; RAGINS, 2007; ENSHER; MURPHY, 2011). Nesse sentido, a IC-B sinaliza que os gestores aprendem quando ouvem, orientam e aconselham seus liderados. Em outras palavras, os respondentes sinalizam que, quando praticam a mentoria, eles não só ensinam, mas também aprendem, desenvolvendo, por exemplo, o lado mais humano da gestão.

### Quadro 3 – IC-C

Ideia Central: No compartilhamento de experiências entre os pares e superiores

#### Discurso do Sujeito Coletivo:

Um aspecto marcante, na Sigma, é a relação de troca que estabeleço com os colegas. Sei que existe uma interdependência. Não há como pensar apenas nos objetivos individuais. Assim, esse alinhamento entre todos é extremamente importante. Está em nosso DNA compartilhar experiências, erros e acertos. Isso faz com que nos desafiemos cada vez mais, e conseqüentemente aprendo muito. Se o gerente não assimila essa necessidade de interação e de relacionamento com seus pares e líderes, com o tempo acaba encontrando seu caminho de saída. Quando existe uma relação de diálogo com outros gestores e com seus superiores, como ocorre na Sigma, aprende-se também com as experiências dos outros, pois se compartilham problemas e se pensa em conjunto. Assim, muitas soluções encontradas por outros gerentes podem servir para aperfeiçoar processos do meu setor.

Fonte: Entrevistas.

No DSC demonstrado no Quadro 3, observamos que o compartilhamento de experiências entre os gestores, seus pares e superiores também contribui para o processo de formação gerencial. A partir das falas dos entrevistados, ficou claro que a relação de interdependência estabelecida entre esses atores organizacionais propicia um ambiente de cooperação, no qual prevalece o sentimento de pertencimento e intercâmbio de vivências. Tal aprendizagem é reforçada por Gherardi, Nicolini e Odella (1998), ao apregoarem que, no trabalho diário, as pessoas e os grupos criam conhecimento, negociando o significado de palavras, ações e situações. Apresentando entendimento similar, Souza-Silva (2007) enfatiza a *expertise* obtida por meio de contextos socio-relacionais, ressaltando que o ato de

aprender resulta, também, da interação social (SOUZA-SILVA, 2009).

Este DSC assinala, claramente, que os gestores, na Sigma, aprendem substancialmente por meio da modalidade de aprendizagem interação casual. Viu-se, no referencial teórico, que a interação casual pode ser explicada por contatos naturais, informais e não planejados/estruturados no próprio ambiente de trabalho (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011). Assim, no momento em que os gestores compartilham suas experiências, desafios, problemas, dúvidas, fracassos ou êxitos organizacionais, eles estão praticando as interações casuais, aprendendo de maneira informal e socioprática e promovendo a construção coletiva de saberes compartilhados.

### Quadro 4 – IC-D

Ideia Central: Ao participar do Programa de Ação

#### Discurso do Sujeito Coletivo:

O Programa de Ação adotado pela Sigma possibilita que cada profissional estabeleça, juntamente com seu gerente, seu Plano de Ação, isto é, os objetivos que deverá cumprir de acordo com o planejamento estratégico da companhia. O gerente

possui, então, um instrumento formal que o auxilia no acompanhamento das ações de sua área, tornando mais transparente todo o processo, já que sua equipe sabe quais ações deve realizar, os prazos e as prioridades. Percebo que a participação nesse programa contribui para o desenvolvimento gerencial, já que aprendo a planejar minhas entregas, delegando responsabilidades e monitorando os resultados de forma objetiva, o que é extremamente importante para o gestor, que precisa ter uma visão ampla de seu processo, buscando controlar, ou pelo menos visualizar, todas as variáveis envolvidas.

Fonte: Entrevistas.

A importância do Programa de Ação adotado pela empresa para o aprendizado da função gerencial é demonstrada no DSC do Quadro 4. Percebemos que esse programa propicia o desenvolvimento de competências gerenciais voltadas ao planejamento sistemático de objetivos e metas, a delegação de responsabilidades aos liderados e, sobretudo, o monitoramento dos resultados traçados. Tal aprendizado reforça o entendimento de Mintzberg (1986) e de Quinn *et al.* (2003) de que, dentre as funções gerenciais,

situa-se a de monitoramento, que possibilita ao gestor a condução de sua área conforme as diretrizes estabelecidas pela empresa.

No DSC da IC-D, mais uma vez, percebe-se que na Sigma, o gestor aprende muito mediante a aprendizagem informal, prática e sociointeracionista. É no labor diário que o gestor na Sigma aprende, por exemplo, competências gerenciais relevantes como as de planejamento e monitoramento.

#### Quadro 5 – IC-E

Ideia Central: Na vivência do Programa de Formação de Sucessores

##### **Discurso do Sujeito Coletivo:**

A necessidade de assegurar a continuidade da empresa passa pela formação de sucessores, ou seja, como gestor preciso identificar e preparar integrantes de minha equipe para me substituir. Somente assim poderei assumir novos desafios na empresa. Desse modo, o programa de formação de sucessores contribui para a formação gerencial, pois ao mesmo tempo em que invisto no desenvolvimento de meus liderados, por meio de apoio e de orientação constantes, também estou amadurecendo profissionalmente, já que aprimoro minha capacidade de identificar talentos, perceber pontos de melhoria, delegar responsabilidades, avaliar resultados, etc.

Fonte: Entrevistas.

O DSC apresentado no Quadro 5 revela que o Programa de Formação de Sucessores adotado na empresa contribui para a formação de seus gestores uma vez que requer deles uma atuação de contínua orientação e aconselhamento de sua equipe, por meio de *feedbacks* sistemáticos, visando a aquisição e o aprimoramento das competências de seus liderados. Por sua vez, essa atuação delimitada pela empresa repercute diretamente no desenvolvimento dos gerentes, que são continuamente acompanhados em sua capacidade de formar seus sucessores e preparados para assumir novos desafios. Nesse sentido, percebemos a existência de um ciclo virtuoso: os gerentes adotam ações de desenvolvimento de seus liderados e, ao executá-las, também se aperfeiçoam profissionalmente. Tal prática reflete a compreensão de Shaw e Perkins (1994) de que a habilidade de transferir e disseminar conhecimentos é obtida quando há um intercâmbio colaborativo de experiências, a exemplo do que ocorre no Programa de Formação de Sucessores.

Formar sucessores aproxima-se muito da noção de mentoria vista no referencial teórico (KRAM; RAGINS, 2007) e enaltece, mais uma vez, esta modalidade de aprendizagem informal e sociointeracionista como uma singular via de formação de gestores. Assim, percebe-se que formar sucessores também promove aprendizado para os gestores na Sigma. Segundo os respondentes, ao prepararem liderados, exercitando o acompanhamento, o aconselhamento e a orientação, também estão amadurecendo profissionalmente, por meio do aprimoramento da capacidade de identificar talentos, de perceber pontos de melhoria, de delegar responsabilidades e de avaliar resultados.

Dito isso, parte-se para os DSCs abaixo apresentados, que revelam o entendimento coletivo dos respondentes no que se refere à Dimensão de Análise “onde se aprende a ser gestor”.

**Tabela 2 – Frequência por Ideia Central - Questão: Onde se aprende a ser gestor?**

<b>Categoria</b>	<b>Ideia Central</b>	<b>Frequência Absoluta (N)</b>	<b>Frequência Cumulativa Relativa (%)</b>
<b>IC-F</b>	No próprio ambiente de trabalho	12	57,14%
<b>IC-G</b>	Nos treinamentos corporativos	09	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

#### **Quadro 6 – IC-F**

<b>Ideia Central: No próprio ambiente de trabalho</b>
<p><b>Discurso do Sujeito Coletivo:</b> A Sigma possui, como um dos principais pilares de sua filosofia empresarial, a educação pelo trabalho. Assim, muito mais do que os treinamentos disponibilizados pela empresa, conto com o treinamento em serviço, ou seja, um aprendizado que ocorre no próprio ambiente de trabalho a partir dos problemas enfrentados no dia a dia, das relações com os liderados e colegas, além do contato com os clientes, parceiros e fornecedores. Na Sigma, sou exposto a situações em que aprendo fazendo, sou estimulado a tentar, a aprender com os acertos e erros e a interagir com outros colegas para trocar experiências. Por isso, seu processo de formação torna-se mais completo: conheço a teoria e vivencio na prática os desafios de minha função.</p>

Fonte: Entrevistas.

O DSC contemplado no Quadro 6 revela que, na empresa, a aprendizagem ocorre quando as pessoas realizam suas atividades cotidianas e interagem. Percebemos, por meio dos relatos dos gestores, que, embora a Sigma S.A. disponibilize treinamentos e estes sejam importantes para ampliar seus repertórios de conhecimentos, o ambiente organizacional é considerado o principal local de aprendizado. Tal revelação corrobora o princípio organizacional apregoado pela empresa:

a educação pelo trabalho. Esta privilegia as interações entre as pessoas como fonte de aquisição de competências, convergindo para as afirmações de Gherardi, Nicolini e Odella (1998) de que o aprendizado não é mais entendido como um evento individual e isolado, mas sim como um fenômeno coletivo que promove a assimilação e a transmissão de conhecimentos tácitos entre os indivíduos que participam, na prática, da realização de uma atividade.

#### **Quadro 7 – IC-G**

<b>Ideia Central: Nos treinamentos corporativos</b>
<p><b>Discurso do Sujeito Coletivo:</b> Os treinamentos corporativos, aqueles organizados pela própria empresa, são muito importantes. Eles contribuem bastante para ampliar minha visão empresarial e para que eu reflita sobre minha atuação. Nesses eventos, tenho a oportunidade de conviver e trocar experiências com colegas, conhecendo <i>cases</i> de outras áreas, como determinado projeto foi implementado e gerenciado, quais as dificuldades encontradas e como foram contornadas. Ainda conto com seminários sobre gestão que propiciam acesso à vanguarda do pensamento empresarial. Acredito que esse tipo de treinamento acrescenta muito, pois, além de proporcionar a troca de experiências, está alinhado ao meu dia a dia, às demandas e aos valores organizacionais.</p>

Fonte: Entrevistas.

Embora todos os gestores entrevistados tenham relatado que o aprendizado da função gerencial ocorre efetivamente no próprio ambiente de trabalho, um porcentual relevante deles também assinalou a contribuição dos treinamentos corporativos para seu aprimoramento. Desse modo, observamos, no Quadro 7, que o

aprendizado obtido a partir de contextos formais também é visto pelos gerentes como necessário para sua formação. Percebemos, entretanto, que para os entrevistados tais treinamentos possuem características peculiares, diferindo do treinamento tradicional (apresentado no referencial teórico como modalidade do processo

Embora todos os gestores entrevistados tenham relatado que o aprendizado da função gerencial ocorre efetivamente no próprio ambiente de trabalho, um porcentual relevante deles também assinalou a contribuição dos treinamentos corporativos para seu aprimoramento. Desse modo, observamos, no Quadro 7, que o aprendizado obtido a partir de contextos formais também é visto pelos gerentes como necessário para sua formação. Percebemos, entretanto, que para os entrevistados tais treinamentos possuem características peculiares, diferindo do treinamento tradicional (apresentado no referencial teórico como modalidade do processo de aprendizagem formal). Tais eventos promovidos pela própria empresa são ricas oportunidades para os gestores intercambiarem suas experiências de trabalho. Esse aspecto revela que, apesar de esse aprendizado ocorrer em um ambiente formal, envolve a partilha de

experiências sociopráticas dos participantes, confirmando o entendimento de Dos Santos (2014), que defende o uso de estratégias de formação gerencial que provoquem a articulação entre teoria e prática, e de Leite, Godoy e Antonello (2006), que ressaltam que interações sociopráticas são elementos marcantes na aprendizagem gerencial.

### 3.6. O Processo e as Modalidades de Aprendizagem na Formação de Gestores da Sigma

Com base nos DSCs anteriormente apresentados, percebe-se que a aprendizagem e a formação de gestores acontecem, principalmente, a partir de cinco situações, conforme pode ser visto no Quadro Síntese 8, a seguir :

**Quadro-Síntese 8 – Como se aprende a ser gestor na Sigma**

<b>Dimensão Como se aprende a ser gestor na Sigma? (Situações)</b>	<b>Processo de Aprendizagem (Formal e Informal)</b>	<b>Abordagem de Aprendizagem (Individual-Cognitivista e Socioprática)</b>	<b>Modalidade de Aprendizagem a que mais se assemelha</b>
Na situação de dono do negócio	Informal	Socioprática	-
Na relação líder-liderado	Informal	Socioprática	Assemelha-se à modalidade Mentoria
No compartilhamento de experiências entre os pares e superiores	Informal	Socioprática	Assemelha-se à modalidade Interação Casual
Ao participar do programa de ação	Informal	Socioprática	-
No processo de formação de sucessores	Informal	Socioprática	Assemelha-se à modalidade Mentoria

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que a formação de gestores, na Sigma, parece estruturar-se, essencialmente, sobre os pilares da aprendizagem informal, isto é, ocorre, notadamente, de modo não planejado ou estruturado, a partir dos próprios contextos sociolaborais. Em outras palavras, constata-se que a maioria dos discursos revela uma forma de aprendizagem que ocorre frequentemente no local de trabalho, na atuação cotidiana, sem que, muitas vezes, os gerentes se deem conta do aprendizado nesse momento. Ao refletirem sobre esse processo, entretanto, percebem que estão aprendendo intensa e continuamente.

No decorrer da pesquisa, não houve um só entrevistado que não enfatizasse que o processo de aprendizagem gerencial decorre, principalmente, de suas próprias práticas de trabalho, interações e partilha de conhecimentos entre eles. Assim, aspectos que caracterizam a aprendizagem socioprática foram bastante evidenciados.

Além de a aprendizagem e formação de gestores na Sigma acontecerem a partir de cinco situações, mencionadas anteriormente, ocorrem também por meio de dois contextos (espaços), como pode ser constatado no Quadro-Síntese 9.

### Quadro-Síntese 9 – Onde se aprende a ser gestor na Sigma?

Dimensão Onde se aprende a ser gestor na Sigma? (Locais)	Processo de Aprendizagem (Formal e Informal)	Abordagem de Aprendizagem (Individual-Cognitivista e Socioprática)	Modalidade de Aprendizagem a que mais se assemelha
No próprio ambiente de trabalho	Informal	Socioprática	-
Nos treinamentos corporativos	Formal	Híbrida Individual Cognitiva e Socioprática	Treinamento Formal, mas incorpora aspectos de transmissão e partilha do conhecimento de maneira mais socioprática e interacionista

Fonte: Dados da pesquisa.

Vê-se que o principal contexto (local) de aprendizagem dos gestores é o próprio ambiente de trabalho e, especialmente, que eles aprendem no cotidiano de suas atividades gerenciais e a partir de uma perspectiva de aprendizado de cunho social, prático e interacionista. Por outro lado, segundo os respondentes, eles também aprendem nos treinamentos corporativos comumente realizados pela Sigma. Tais treinamentos são peculiares e diferem do tradicional, que, como foi visto no referencial teórico, cuida de transmitir, sobretudo, os conhecimentos explícitos. Apesar de formal (por ser planejado e estruturado pela empresa), o treinamento corporativo existente na Sigma é caracterizado por um formato que privilegia a troca de experiências entre os gestores e a narração de problemas e desafios que eles enfrentam no cotidiano de suas funções gerenciais. Essa partilha de experiências prestigia a transmissão do conhecimento de caráter explícito e tácito. Portanto, diferencia-se muito do treinamento tradicional, que representa uma modalidade de aprendizagem organizacional formal e com uma abordagem individual-cognitivista. Pode-se dizer, dessa forma, que o treinamento corporativo da Sigma assemelha-se ao treinamento tradicional por ser formal (é planejado e estruturado pela empresa), mas incorpora aspectos de transmissão e partilha do conhecimento de maneira mais socioprática e interacionista.

No que concerne às modalidades de aprendizagem organizacional, foi identificada a existência de mentoria (ainda que de forma não institucionalizada pela empresa), de interações casuais e de treinamentos formais que incorporam

aspectos de transmissão e partilha do conhecimento de maneira mais socioprática e interacionista. Não se constatou a existência de comunidades de prática.

A mentoria pode ser claramente percebida na relação líder-liderado e por meio do processo de formação de sucessores. Nela, cabe a cada gerente a missão de identificar e capacitar seus profissionais, atuando, continuamente, na orientação e aconselhamento de seus liderados e os tornando responsáveis por seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Já as interações casuais podem ser constatadas, sobretudo, no compartilhamento de experiências entre os pares e superiores. Quanto às comunidades de prática, embora tenha sido detectado o contínuo intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os gestores, não foram identificadas tais configurações sociais.

Conforme já explicado anteriormente, outra modalidade encontrada foi o treinamento formal, que na Sigma incorpora aspectos de transmissão e partilha do conhecimento de maneira mais socioprática e interacionista.

Algumas barreiras à aprendizagem organizacional puderam, entretanto, ser identificadas na empresa, a exemplo da dinâmica organizacional, caracterizada pelo excesso de atividades desempenhadas pelos gerentes. De acordo com os entrevistados, o número de projetos que precisam ser administrados por eles impõe certas limitações à criação e disseminação de conhecimentos, e isso repercutiria na redução dos momentos de interação e no intercâmbio de informações em razão da escassez de tempo. Ademais, observou-se que a exigência da empresa

de que cada gestor identifique e forme seu sucessor dentre os integrantes de sua equipe tende a gerar certa frustração e desestímulo nos demais membros, que podem se sentir menos competentes. Nesse sentido, para minimizar tais aspectos negativos, é importante que a empresa estabeleça e comunique com clareza os critérios adotados pelo gestor ao escolher seu possível sucessor e, ainda, propicie a toda a equipe oportunidades equitativas de desenvolvimento.

## **5. CONCLUSÃO**

O propósito desta investigação consistiu em investigar como e onde ocorre o processo de formação de gestores na Sigma S.A. Dito de forma mais específica, esta pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta: como e onde acontece o processo de aprendizagem organizacional e formação de gestores na Sigma S.A.?

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

No que se refere à aprendizagem organizacional, a literatura assinala uma unanimidade de considerações quanto à sua relevância para a criação e manutenção de vantagens competitivas pelas organizações em ambientes extremamente voláteis (FIOL; LYLES, 1985; GARVIN, 1993; ARGYRIS, 2000; SOUZA-SILVA, 2007). Além disso, foram destacados os processos formais e informais de aprendizagem (SOUZA-SILVA, 2009), bem como as modalidades inerentes a cada um deles.

Durante a pesquisa empírica, foram entrevistados doze profissionais em níveis de gerência, tendo sido adotado um formulário de entrevista semiestruturada. Ademais, foram também realizadas observações diretas dos processos de trabalho e do ambiente físico da organização.

No que tange à aprendizagem organizacional, constatou-se que, na Sigma S.A., a formação dos gestores acontece, predominantemente, mediante um processo informal de aprendizagem. Em outras palavras, evidencia-se um tipo de formação gerencial que ocorre a partir de relações informais com os pares, liderados e superiores, que

compartilham conhecimentos e aprendem conjuntamente com as próprias experiências, erros e acertos no cotidiano das atividades profissionais.

Em relação às modalidades de aprendizagem gerencial, identificaram-se a mentoria e as interações casuais. Por outro lado, conforme assinalado anteriormente, não se evidenciou a existência do comunidades de prática, uma vez que os resultados não apontaram a configuração de grupos informais que se reúnam com certa frequência para que se desenvolvam em um determinado domínio de conhecimento ligado a uma prática (WENGER, 1998; SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

Além disso, foi constatada a existência de uma modalidade de formação gerencial que não se vê com muita frequência no processo de aprendizagem das empresas em geral: o treinamento corporativo. Como foi verificado, o treinamento tradicional de cunho mais individual-cognitivo privilegia apenas a transmissão de conhecimento em sua dimensão explícita. Já o treinamento corporativo, na Sigma, apesar de ser formal – pois é organizado, planejado e estruturado pela empresa –, constitui uma oportunidade para os gestores partilharem experiências, vivências e desafios que eles próprios possuem como gerentes. Na maior parte do tempo, eles intercambiam conhecimentos ligados ao cotidiano de suas práticas laborais. Isso faz com que se privilegie a natureza explícita e tácita do conhecimento. Nesse sentido, este tipo de treinamento tem características do treinamento tradicional por ser formal, mas incorpora aspectos de partilha e transmissão de conhecimentos a partir de uma concepção mais socioprática e interacionista.

Diferentemente do que somos levados a pensar – principalmente em razão dos requisitos exigidos no que tange à formação acadêmica para ocupar um cargo de gerência –, os gestores na Sigma S.A. aprendem num contexto socioprático, privilegiando a transmissão do conhecimento em sua dupla natureza. Tal aspecto sugere que, embora a atividade gerencial se apresente multifacetada e fragmentada, o processo de aprendizagem e formação de gestores ocorre de maneira espontânea na empresa, uma vez que eles aprendem por meio de vivências e interações cotidianas, ao invés de recorrerem a modelos

conceituais complexos. A vivência prática adquire uma função central na formação dos gestores entrevistados. Em outras palavras, os gerentes “aprendem fazendo”, o que resulta em grandes benefícios, principalmente nos cenários atuais, nos quais é exigido um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes alinhado à realidade do negócio.

Embora não possa ser generalizável por se tratar de um estudo de caso simples, o estudo da aprendizagem e formação de gestores na Sigma S.A. traz avanços à teoria da aprendizagem organizacional, pois apresenta um exemplo de empresa multinacional, de grande porte e de sucesso no segmento petroquímico que aplica modelos alternativos e mais sociopráticos e interacionistas de aprendizagem no contexto organizacional, diferentes daqueles baseados numa abordagem mais tradicional e escolarizante. Isso, no mínimo, provoca a seguinte indagação: a maneira pela qual se dá a formação e aprendizagem dos gestores nessa empresa não seria um poderoso elemento para explicar o sucesso da Sigma?

Convém assinalar, que, a exemplo de outros trabalhos, esta pesquisa também apresenta certas limitações. Tratando-se de um estudo de caso simples, sua validade é interna, logo, retrata a realidade da Sigma S.A. Dessa forma, embora os *insights* aqui produzidos possam ser replicados em outros estudos, não existe a pretensão de generalizar os resultados para todas as organizações, ainda que do mesmo segmento e porte da Sigma.

Por fim, espera-se que este estudo represente uma fonte de reflexão e de incentivo à realização de outras pesquisas, para novas contribuições ao processo de aprendizagem, formação e desenvolvimento de competências dos profissionais que exercem um papel estratégico no cenário organizacional: os gestores.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABADDE, E. B.; ZANINI, R. R.; SOUZA, A. Orientação para aprendizagem, orientação para mercado e desempenho organizacional: evidências empíricas. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 118-136, jan./fev. 2012.
- ABBAD, G.; PILATI, R.; PANTOJA, M. J. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *RAUSP – Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, v. 38, n. 3, p. 205-218, jul./ago./set. 2003.
- ANTONACOPOULOU, E. P. The paradoxical nature of the relationship between training and learning. *Journal of Management Studies*, v. 38, n. 3, p. 327-350, 2001.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento Organizacional e Gestão*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.
- ANTONELLO, C. S. Em análise uma estratégia para o desenvolvimento de competências gerenciais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAD, 2006.
- ANTONELLO, C. S. *A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica*. In: RUAS, Roberto Lima *et al.* (Org.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010.
- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação Gerencial: Pós-Graduação *Lato Sensu* e o Papel das Comunidades de Prática. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 35-58, 2005.
- ARGYRIS, C. *Aprendizado organizacional*. Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- BIDO, D. de S.; GODOY, A. S.; ARAUJO, B. F. V. B. de; LOUBACK, J. S. Articulação entre as aprendizagens individual, grupal e organizacional: um estudo no ambiente industrial. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 11, n. 2, p. 68-95, 2010.

- BITENCOURT, C. *A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional*. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BITENCOURT, C. *Competência gerencial e aprendizagem nas organizações*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.
- BURGOYNE, J.; STUART, R. Teaching and learning methods in management development. *Personnel Review*, v. 20, n. 3, p. 27-33, 1991. <<http://dx.doi.org/10.1108/EUM00000000000791>>.
- BURGOYNE, J.; STUART, R.; REYNOLDS, M. *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: Sage Publications, 1997.
- CAMPOS, R. A. *A aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores das indústrias*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Salvador – UNIFACS, Salvador, 2014.
- CARVALHO, I. M. M.; STEIL, A. V. Aprendizagem tradicional e aprendizagem situada em organizações: uma reflexão relacionada aos tipos de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 7., 2012, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2012.
- COELHO JR., F.; MOURÃO, L. Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho: uma Proposta de Articulação Conceitual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.
- DOS-SANTOS, Marcos Gilberto. *A aprendizagem organizacional na formação de gestores: um olhar sobre os programas trainee*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Salvador – UNIFAC, Salvador, 2014.
- DOS-SANTOS, M. G.; BRITO-DE-JESUS, K. C.; SOUZA-SILVA, J. C.; SILVA, V. A.; FRANCO, A. P. Como aprendem os empresários juniores no Brasil: um estudo quantitativo sobre as modalidades de aprendizagem organizacional. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 14, n. 3, p. 372-388, set./dez., 2013.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. *Organizational learning: diverging communities of practice? Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998. <<http://dx.doi.org/10.1177/1350507698293001>>.
- ENSHER, E. A.; MURPHY S. E. *The mentoring relationship challenges scale: the impact of mentoring stage, type, and gender. Journal of Vocational Behavior*, v. 79, n. 1, p. 253-266, 2011. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.008>>.
- FERREIRA, J. F.; GODOY, A. *Processos de Aprendizagem: um estudo em três restaurantes de um clube étnico alemão de negócios, gastronomia e cultura*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 7., 2012, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2012.
- FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. *The Academy of Management Review*, v. 10, n. 4, p. 803-813, Oct. 1985.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. *Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências do Japão, Coréia e Brasil*. São Paulo: Atlas, 1995.
- FOX, S. *From management education and development to the study of management learning*. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Ed.). *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: Sage, 1997. <<http://dx.doi.org/10.4135/9781446250488.n2>>.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GARVIN, D. A. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, v. 17, n. 4, p. 78-91, July/Aug. 1993.
- GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, v. 54,

n. 1, p. 131-139, 2001. <<http://dx.doi.org/10.1177/0018726701541016>>.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998. <<http://dx.doi.org/10.1177/1350507698293002>>.

GUARIDO, E. R. F.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. A influencia de valores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem organizacional na indústria alimentícia paranaense. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, n. 2, p. 1-27, 2001. <<http://dx.doi.org/10.1590/s1415-65552001000200003>>.

HANDLEY, K.; CLARK, T.; FINCHAM, R.; STURDY, A. Researching situated learning: participation, identity and practices in client-consultant relationship. *Management Learning*, v. 38, n. 2, p. 173-191, 2007. <<http://dx.doi.org/10.1177/1350507607075774>>.

HARIDIMOS, T. A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science*, v. 20, n. 6, p. 941-957, 2009. <<http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1090.0435>>.

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

HOE, S. L.; McSHANE, S. Structural and informal knowledge acquisition and dissemination in organizational learning: an exploratory analysis. *The Learning Organization*, v. 17, n. 4, p. 364-386, 2010. <<http://dx.doi.org/10.1108/09696471011043117>>.

KRAM, K. E.; RAGINS, B. R. The landscape of mentoring in the 21st century. In: RAGINS, B. R.; KRAM K. E. *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 659-692.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>>.

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

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

LEFEVRE, F.; LEFEVRE A. M. C.; MARQUES, M. C. C. Discurso do Sujeito Coletivo, complexidade e auto-organização. *Revista Ciência & Saúde Coletiva (Online)*, v. 14, n. 4, p. 1193-1204, 2009. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000400025>>.

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

LEITE, I. C. B. V.; GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. *O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento*. Aletheia, Canoas, n. 23, jun. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 maio 2015.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, v. 14 p. 319-340, 1988. <<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>>.

LIEDTKA, J.; WEBER C.; WEBER J. Creating a significant and sustainable executive education experience. *Journal of Managerial Psychology*. Bradford, v. 14, n. 5, p. 404-420, 1999. <<http://dx.doi.org/10.1108/02683949910277157>>.

MARSICK, V. J. Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, v. 21, n. 4, p. 265-275, 2009. <<http://dx.doi.org/10.1108/13665620910954184>>.

MINTZBERG, H. *Trabalho do executivo: o folclore e o fato*. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Coleção Harvard de Administração, v. 3).

- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 82.
- PAMPONET-DE-ALMEIDA, N. C. *Aprendizagem organizacional e formação de gestores: um estudo de caso na Sigma*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Salvador, Salvador, 2011.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- QUINN, R. E.; THOMPSON, M. P.; FAERMAN S.R.; McGRANTH, M.; SWIRSKI, M. *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- RAELIN, J. A model of work-based learning. *Organization Science*, v. 8, n. 6, p. 563-78, 1997. <<http://dx.doi.org/10.1287/orsc.8.6.563>>.
- RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level: towards a research agenda. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998. <<http://dx.doi.org/10.1177/1350507698293003>>.
- RODRIGUES, H. T.; ANTUNES, A. M. S.; DUTRA, L. E. D. Análise de propostas de modelos de gestão direcionados para o conhecimento. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 66-76, jan./fev./mar. 2003.
- RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: ANPAD, 2001.
- RUAS, R. Mestrado Modalidade Profissional: em busca da Identidade. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 43, n. 2, abr./jun. 2003.
- SANTANA, R. S. de C.; SOUZA-SILVA, J. C. A contribuição do modelo de excelência em gestão pública no processo de aprendizagem organizacional: o caso da Empresa Baiana de Águas e Saneamento S/A. *Revista Gestão e Sociedade*, v. 6, n. 13, p. 339-360, jan./abr. 2012.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller, 2001.
- SHAW, R.; PERKINS, D. *Ensinar as organizações a aprender: o poder dos fracassos produtivos*. In: NADLER, Davi et al. *Arquitetura Organizacional*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- SOUZA-SILVA, J. C. *Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática*. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.
- SOUZA-SILVA, J. C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 49, n. 2, p. 176-189, 2009. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902009000200005>>.
- SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Formação e aprendizagem pela prática: a força das relações de parentesco por consideração em uma organização do ensino superior. *Revista de Administração Pública*, v. 39, n. 1, p. 43-67, 2005.
- SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. *Organizações e Sociedade*, v. 15, n. 44, p. 105-127, 2008. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302008000100006>>.
- STARKEY, K. *Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas*. São Paulo: Futura, 1997.
- TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Aprendizagem e competências organizacionais em instituições de educação tecnológica: estudos de casos. RAUSP – *Revista de Administração*, v. 44, n. 4, p. 327-341, 2009.
- WANG, C. L.; AHMED, P. K. Organizational learning: a critical review. *The Learning*

*Organization*, v. 10, n. 1, p. 8-17, 2003.  
<<http://dx.doi.org/10.1108/09696470310457469>>.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.  
<<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>>.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.