

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO TECNOLÓGICO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

A dinâmica da aprendizagem gerencial -

O caso do Hospital Moinhos de Vento

Liege Viviane dos Santos de Moraes

Florianópolis – SC
2000

Liege Viviane dos Santos de Moraes

**A dinâmica da aprendizagem gerencial -
O caso do Hospital Moinhos de Vento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Engenharia.

Área de concentração: Engenharia de Avaliação e Inovação Tecnológica.

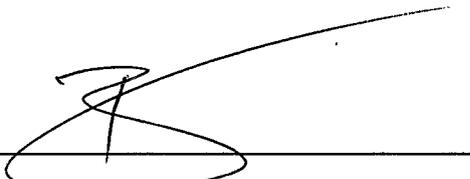
Orientador: Prof. Cristiano J. C. A. Cunha, Dr.

Florianópolis – SC
2000

**A dinâmica da aprendizagem gerencial -
O caso do Hospital Moinhos de Vento**

Liege Viviane dos Santos de Moraes

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de MESTRE EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, em 20 de novembro de 2000.

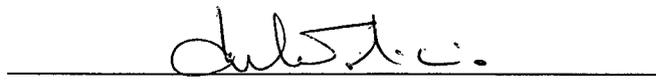


Prof. Ricardo Miranda Barcia, PhD.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



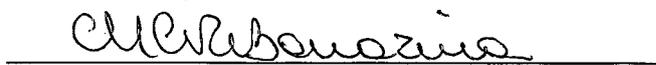
Prof. Cristiano J. C. A. Cunha, Dr. rer. pol.
Presidente - Orientador



Profa. Zuleica Patrício, Dra.
Membro



Profa. Maria Aparecida da Silva, Dra.
Membro



Profa. Maria Cristina Rath Bonazina, M. Eng.
Membro

Obrigada Fred por me fazer sonhar, pois “Se eu não tivesse um sonho, ele não poderia se tornar realidade” (Martin Luther King).

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não é o trabalho de uma só pessoa. É uma construção conjunta do conhecimento sobre o ser, o trabalhar, o compartilhar, o aprender, o transformar ou o “desabrochar” nas palavras de um dos sujeitos deste estudo.

Sendo assim, gostaria de agradecer em primeiro lugar ao Prof. Dr. Cristiano J. C. A. Cunha por dar-me a direção, a força e a persistência para completar esta dissertação, através de rigor teórico, metodológico e de suas ricas contribuições ao trabalho.

Dedico esta dissertação à minha mãe, Enir, e a meu pai, Euclides, por terem me proporcionado a compreensão da importância da aprendizagem e da educação na vida das pessoas, pelo lar e valores, que me permitem realizar hoje projetos de vida e de desenvolvimento profissional. E a meu marido, Frederico, que me ensinou a amar e compartilhar; com quem reparti desde o início as descobertas, os caminhos, as dúvidas e as escolhas; por ser a presença amiga, por me impulsionar nos momentos difíceis e compartilhar os momentos felizes. Sua confiança em mim depositada foi fundamental para a conclusão deste trabalho. Obrigada, por serem minhas fontes de inspiração!

Minha mais sincera gratidão à Profa. Dra. Maria Aparecida da Silva, que me indicou o caminho, orientou as escolhas e acompanhou toda a trajetória deste projeto, ao qual deu início.

Meus sinceros agradecimentos aos colegas Eduardo de Aquino Lucena, com quem compartilhei longa jornada na construção do conhecimento sobre o tema aqui descrito; e à Profa. Maria Cristina Rath Boanzina, cujo apoio foi fundamental na trajetória da pesquisa empírica, desde a escolha do campo a ser estudado, ao agir junto aos sujeitos do estudo.

Minha sincera gratidão a Angela Lasch, gerente de Recursos Humanos do H MV, cujo interesse e apoio ao então projeto de pesquisa viabilizou o desenvolvimento desta dissertação no H MV; aos executivos do hospital que me concederam seu precioso tempo para construção desta dissertação, e aos funcionários do hospital que, de igual forma, me receberam com simpatia e solicitude para que eu pudesse compreender um pouco da realidade do H MV. Minha eterna gratidão por me proporcionarem uma experiência maravilhosa, onde

pude ver como transformar sonhos e valores, utópicos para alguns, em realidade de trabalho e benefícios para a sociedade e o meio hospitalar, tão carente de uma visão mais humana.

Agradeço ainda à família de meu marido, pela morada, apoio e momentos que possibilitaram a tranquilidade e a reflexão, fundamentais à elaboração desta dissertação. À Vó Zuza, obrigada pelo exemplo, apoio num momento importante de mudança pessoal e incentivo para as conquistas que este trabalho significou.

Aos funcionários da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE – pelo suporte durante os anos de estudo e solicitude com que solucionaram problemas e conduziram os processos para a defesa desta dissertação. À Capes por ter me concedido bolsa de estudo, meu agradecimento e reconhecimento da importância deste apoio, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa

Po último, mas não por menos, expresso meu agradecimento e reconhecimento à Universidade Federal de Santa Catarina por ter me proporcionado estudo gratuito e de qualidade, possibilitando meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Espero poder retribuir à sociedade a oportunidade a mim concedida.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE QUADROS	xiii
LISTA DE ANEXOS	xiv
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvi
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
1.1 Definição do problema	1
1.2 Questão de pesquisa	4
1.3 Objetivos	4
1.4 Abordagem do estudo	5
1.5 Visão geral do trabalho	5
1.6 Justificativa e contribuições	6
CAPÍTULO 2: REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 A aprendizagem de adultos	8
2.1.1 Como os adultos aprendem	9
2.1.2 As naturezas e formas da aprendizagem de adultos	12
2.1.2.1 A aprendizagem formal	12
2.1.2.2 A aprendizagem informal	14
2.1.3 As abordagens teóricas da aprendizagem	15
2.1.4 Alternativa teórica para a aprendizagem de adultos	16
2.2 A aprendizagem em ambientes de trabalho	22
2.2.1 Os propósitos da aprendizagem em ambientes de trabalho	22
2.2.2 Questões críticas sobre a aprendizagem em ambientes de trabalho	25
2.2.3 Alternativa teórica para a aprendizagem em ambientes de trabalho	31
2.3 A aprendizagem do executivo	34
2.3.1 Quem é o executivo e qual é o seu trabalho	35

2.3.2 Como os executivos aprendem _____	39
2.3.3 Pesquisas empíricas relacionadas à aprendizagem de executivos _____	46
2.3.3.1 A aprendizagem por meio das experiências no trabalho _____	47
2.3.3.2 A aprendizagem por meio dos relacionamentos _____	48
2.3.3.3 A aprendizagem através de treinamento e educação _____	49
2.4 A aprendizagem de executivos em organizações hospitalares _____	49
2.4.1 As organizações hospitalares _____	50
2.4.2 Como e o que os executivos de organizações hospitalares aprendem _____	54
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA _____	58
3.1 Pressupostos ontológicos _____	59
3.2 Pressupostos epistemológicos _____	59
3.3 Estratégia de pesquisa _____	61
3.4 A pesquisa empírica _____	64
3.4.1 A entrada no campo _____	64
3.4.1.1 A seleção da unidade de análise _____	66
3.4.1.2 A coleta dos dados: fontes e instrumentos utilizados _____	68
3.4.2 O ficar em campo _____	71
3.4.2.1 A Condução das entrevistas _____	71
3.4.2.2 A Análise e categorização dos dados _____	72
3.4.3 A saída do campo _____	77
CAPÍTULO 4: AS DESCOBERTAS: O CAMPO DE ESTUDO E OS CINCO CASOS _____	78
4.1 A descrição do campo de estudo _____	78
4.1.1 O Hospital Moinhos de Vento, sua história e cultura _____	79
4.2 A caracterização dos casos _____	82
4.2.1 Sujeito 1: da identificação pessoal ao desabrochar do gerente profissional _____	83
4.2.1.1 Dados Biográficos _____	83
4.2.1.2 A trajetória gerencial _____	84
4.2.1.3 Padrões de aprendizagem _____	85
4.2.2 Sujeito 2: uma vida de estudos e a escolha pela gestão _____	87
4.2.2.1 Dados Biográficos _____	87
4.2.2.2 Trajetória como gerente _____	88
4.2.2.3 Padrões de aprendizagem _____	89

4.2.3	Sujeito 3: a medicina como profissão e a gestão como decorrência	91
4.2.3.1	Dados Biográficos	91
4.2.3.2	Trajectoria gerencial	91
4.2.3.3	Padrões de aprendizagem	93
4.2.4	Sujeito 4: na busca de um crescimento pessoal e profissional	94
4.2.4.1	Dados Biográficos	94
4.2.4.2	Trajectoria como gerente	95
4.2.4.3	Padrões de aprendizagem	96
4.2.5	Sujeito 5: do ídolo da infância à consolidação de um ideal	97
4.2.5.1	Dados Biográficos	97
4.2.5.2	Trajectoria como gerente	98
4.2.5.3	Padrões de aprendizagem	99
CAPÍTULO 5: A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM GERENCIAL: ANÁLISE DAS		
DESCOBERTAS		101
5.1	Categoria 1: o contexto da aprendizagem	101
5.1.1	Confronto com desafios	102
5.1.2	Estágios profissionais	104
5.2	Categoria 2: os sentimentos Frente à aprendizagem gerencial	106
5.2.1	Sentimentos negativos	107
5.2.2	Sentimentos positivos	108
5.3	Categoria 3: o conteúdo da aprendizagem gerencial	111
5.3.1	Conhecimento sobre a organização	112
5.3.2	Conhecimento analítico	116
5.3.3	Autoconhecimento	118
5.3.4	Conhecimento contextual	121
5.4	Categoria 4: As formas de aprendizagem dos executivos do HVM	125
5.4.1	Projetos de aprendizagem	125
5.4.2	Compartilhar relacionamentos	128
5.4.3	Atualização profissional	137
5.4.4	Observação	142
5.4.5	Reflexão	143
5.4.6	Aprendizagem por ação	147

5.4.7 Mudança de consciência	149
5.5 Categoria 5: fatores que facilitaram a aprendizagem	158
5.5.1 Fatores relativos à organização	158
5.5.2 Fatores relativos ao sujeito	162
5.6 Categoria 6: fatores que dificultaram a aprendizagem	168
5.6.1 Fatores intrínsecos	168
5.6.2 Fatores extrínsecos	169
5.7 Categoria 7: resultados da aprendizagem	172
5.7.1 Resultado do autoconhecimento	172
5.7.2 Resultado do conhecimento local	174
5.7.3 Resultado do desenvolvimento profissional	176
5.8 Categoria 8: recomendações sobre aprendizagem gerencial	178
5.8.1 Relativas ao sujeito	179
5.9 Sumário da dinâmica da aprendizagem gerencial	182
CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	187
6.1 Conclusões relacionadas à questão de pesquisa	187
6.2 Implicações para a prática	198
6.3 Recomendações para futuras pesquisas	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	207
ANEXOS	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação Entre o Monitoramento Organizacional, Interpretação e Cultura	26
Figura 2: O Escopo de Estudo da Aprendizagem Gerencial	40
Figura 3: Ciclo da Aprendizagem em Quatro Estágios	44
Figura 4: Modelo de Aprendizagem Informal e Acidental	46
Figura 5: Sistema de Funcionamento do H MV	79
Figura 6: A Dinâmica da Aprendizagem dos Executivos do H MV	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categoria 1 - O Contexto da Aprendizagem Gerencial _____	105
Tabela 2: Categoria 2 - Sentimentos em Relação a Aprendizagem _____	110
Tabela 3: Categoria 3- O Conteúdo da Aprendizagem dos Executivos do HVM _____	122
Tabela 4: Os Recursos Formais e Informais de Aprendizagem _____	140
Tabela 5: Categoria 4 – As Formas de Aprendizagem dos Executivos do HVM _____	154
Tabela 6: Categoria 5 – Os Fatores que Facilitam a Aprendizagem Gerencial _____	167
Tabela 7: Categoria 6 – Os Fatores que Dificultam a Aprendizagem Gerencial _____	171
Tabela 8: Categoria 7 - Os Resultados da Aprendizagem _____	177
Tabela 9: Categoria 8 - As Recomendações sobre a Aprendizagem Gerencial _____	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Inventário Pessoal dos Sujeitos _____	83
Quadro 2: Propriedades e Dimensões do Contexto da Aprendizagem _____	102
Quadro 3: Propriedades e Dimensões do Contexto da Aprendizagem _____	104
Quadro 4: Propriedades e Dimensões dos Sentimentos em Relação a Aprendizagem ____	107
Quadro 5: Propriedades e Dimensões dos Sentimentos em Relação a Aprendizagem ____	109
Quadro 6: Propriedades e Dimensões do Conteúdo da Aprendizagem _____	112
Quadro 7: Propriedades e Dimensões do Conteúdo da Aprendizagem _____	117
Quadro 8: Propriedades e Dimensões do Conteúdo da Aprendizagem _____	119
Quadro 9: Propriedades e Dimensões do Conteúdo da Aprendizagem _____	121
Quadro 10: Propriedades e Dimensões das Formas de Aprendizagem _____	126
Quadro 11: Propriedades e Dimensões das Formas de Aprendizagem _____	129
Quadro 12: Propriedades e Dimensões das Formas de Aprendizagem _____	138
Quadro 13: Propriedades e Dimensões dos das Formas de Aprendizagem _____	142
Quadro 14: Propriedades e Dimensões dos das Formas de Aprendizagem _____	144
Quadro 15: Propriedades e Dimensões dos das Formas de Aprendizagem _____	147
Quadro 16: Propriedades e Dimensões dos das Formas de Aprendizagem _____	150
Quadro 17: Propriedades e Dimensões dos Fatores que Facilitam a Aprendizagem ____	159
Quadro 18: Propriedades e Dimensões dos Fatores que Facilitam a Aprendizagem ____	163
Quadro 19: Propriedades e Dimensões dos Fatores que Dificultam a Aprendizagem ____	169
Quadro 20: Propriedades e Dimensões dos Fatores que Dificultam a Aprendizagem ____	170
Quadro 21: Propriedades e Dimensões dos Resultados da Aprendizagem _____	173
Quadro 22: Propriedades e Dimensões dos Resultados da Aprendizagem _____	175
Quadro 23: Propriedades e Dimensões dos Resultados da Aprendizagem _____	176

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Carta de Apresentação à Instituição _____	216
Anexo 2: Questionário Para Entrevista com Gerentes do H MV _____	217
Anexo 3: Carta de Sensibilização aos Sujeitos de Estudo _____	219
Anexo 4: Notas de Campo _____	229
Anexo 5: Notas da Pesquisadora _____	221
Anexo 6: Notas Metodológicas _____	222
Anexo 7: Transcrição e Análise das Entrevistas _____	223
Anexo 8: Excerto de Transcrição Codificada _____	224

RESUMO

O propósito deste estudo é investigar como os executivos de uma organização hospitalar aprendem a administrar diante dos desafios diários do trabalho. A resposta a esta questão de pesquisa foi viabilizada através do seguinte objetivo geral: compreender o processo de aprendizagem de executivos de uma organização. Chegar a este objetivo foi possível através do alcance de quatro objetivos específicos: descrever as naturezas e as formas de aprendizagem; identificar o conteúdo da aprendizagem; verificar os sentimentos e as mudanças de consciência dos sujeitos e a importância do contexto social e organizacional na aprendizagem deles.

A pesquisa empírica foi realizada em uma organização hospitalar de excelência localizada em Porto Alegre (RS). A metodologia de pesquisa adotada foi um estudo de caso qualitativo. Os princípios metodológicos foram baseados numa perspectiva humanista de pesquisa, onde os objetivos do pesquisador estão em interpretar e compreender um fenômeno pela perspectiva dos sujeitos. Este tipo de pesquisa não se interessa por testar hipóteses, mas em interpretar um fenômeno social contemporâneo.

Verificou-se que a aprendizagem dos sujeitos é um processo dinâmico que envolve o contexto e os sentimentos em relação à aprendizagem, a aquisição de vários tipos de conhecimento através de diferentes formas, fatores que facilitam e que dificultam a aprendizagem, resultados específicos e a visão dos sujeitos sobre o processo.

A análise dos dados da pesquisa permitiu que se concluísse que a aprendizagem dos executivos deste estudo: transcende a classificação formal e informal; não se restringe ao domínio instrumental de conhecimento; é influenciada pelo contexto organizacional e social; pode contribuir para a estratégia empresarial através dos sentimentos e mudanças de significados dos gerentes e está relacionada às experiências vivenciadas pelos gerentes e à natureza de seu trabalho.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate how the health care executives learn to manage against the daily challenge jobs. The answer to this question was achieved by the following general objective: to comprehend the health care executives' learning process. Four specific objectives supported this achievement: to describe the executive learning nature and modes; to identify the executive learning content; to verify the executives feelings and change in awareness in their learning experiences, and to verify the social and organizational context relevance in the executives learning.

The research methods is a qualitative case study applied in a hospital organization with excellence patterns within the health care system. The Hospital is located in Porto Alegre/Rio Grande do Sul. The methodological principles is based on the humanist perspective. The research objectives is the phenomenon comprehension and interpretation throughout the subjects perspective. This type of research is not interested in test hypothesis but in a social contemporary phenomenon interpretation.

It was verified that the subjects learning is a dynamic process which involves the context and feelings related to learning; the acquisition of several types of knowledge through different ways; factors that constrain and facilitate managers learning, specific results and the subjects vision of the process.

The analysis of the findings let to the conclusion that managers learning: transcend to the formal and informal classification; did it not restrict to the instrumental domain of knowledge; it is influenced by the organizational and social context; may contribute to the entrepreneurial strategy throughout the managers feelings and changes in awareness; and it is related to the executive experiences and the nature of their jobs.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Definição do Problema

"Hoje, os gerentes ou administradores de elevado sucesso são distinguidos não tanto por um simples conjunto de conhecimentos ou habilidades que possuam, mas por suas habilidades de se adaptarem e de dominarem as demandas por mudanças de seus trabalhos e carreiras – por sua habilidade de aprender" (Kolb, 1976, p. 21).

Realizar um estudo sobre a aprendizagem gerencial é muito significativo para alguém cuja formação seja administração de empresas, sobretudo porque a aprendizagem é fundamentalmente um tema da área da educação. Na visão de diversos autores, o interesse das organizações pela aprendizagem reflete tendências sociais, econômicas e culturais da sociedade moderna (Brookfield, 1991; Merriam e Caffarella, 1991).

De fato, o que levou a pesquisadora a realizar um estudo sobre aprendizagem gerencial foi justamente a necessidade de aprimorar a gestão em empresas locais frente o cenário que estabeleceu-se nos últimos anos e que levou inúmeras delas à falência ou árduas dificuldades. Como melhorar o desempenho gerencial em nossas organizações? Perguntas como esta levaram à busca, na engenharia de produção, de maneiras de tornar a gestão mais eficiente.

Contudo, mestrado em engenharia de produção mostrou que não residia simplesmente em técnicas, ferramentas ou no uso de tecnologias a eficiência gerencial, mas sim em questões comportamentais, inerentes ao executivo e sua aprendizagem, uma vez que o desempenho organizacional é visto como conseqüência do desempenho gerencial (Motta, 1997; Lean, 1985).

~~✱~~ Ao longo do tempo, duas abordagens contrastantes predominaram no campo da aprendizagem gerencial: a educação gerencial formal e o desenvolvimento gerencial (Fox, 1997). Esta forma tradicional de conceber a aprendizagem teve origem com a ciência da administração idealizada por Taylor no início do século XX na qual tem se concebido o trabalho gerencial. Tal concepção, foi criada para dar conta do universo originado pela industrialização e conseqüentes formas de conceber a ação humana (Schön, 1983; Argyris e

Schön, 1974). Contudo, ainda que prevalecesse o poderoso *status* da ciência e técnicas da administração, os executivos sempre persistiram em legitimar importantes áreas da prática profissional, as quais não estavam delimitadas pelas fronteiras da racionalidade técnica (Schön, 1983).

Estas áreas, negligenciadas pelos domínios da ciência da administração, vêm há tempos sendo reconhecidas por meio de ícones do trabalho executivo como a decisão sob incerteza e o confronto com ambientes turbulentos (Schön, 1983; Motta, 1997). Estes ícones constituem, ainda hoje em dia, um lugar comum na linguagem cotidiana dos executivos e uma incógnita para a ciência da administração, que não consegue explicar os motivos pelos quais estes profissionais, para se referir a suas atitudes frente ao “confronto com situações únicas, que precisam ser respondidas sob *stress* e limitação de tempo, não utilizam termos técnicos, mas sim, intuição” (Schön, 1983, p. 239). Deste fato decorre que os modelos de aprendizagem e ação originados da ciência da administração são extremamente deficientes para explicar como os executivos aprendem de modo a lidar com a inconstância e ambigüidade que marcam o seu dia-a-dia (Argyris e Schön, 1974; Schön, 1983).

Este contexto de dicotomia entre a prática profissional e os modelos de aprendizagem baseados na lógica racional da ciência da administração, fez com que surgissem nos últimos anos um crescente interesse em compreender como os executivos aprendem (Burgoyne e Reynolds, 1997; Fox, 1997; Marsick e Watkins, 1997; Richter, 1998, 1999; La Paro, 1991). Por outro lado, o interesse em compreender a aprendizagem gerencial cresce à medida que se amplia o interesse pela aprendizagem organizacional (Senge, 1990) e pelo conhecimento organizacional (Nonaka e Takeuchi, 1995; Nonaka, 1994; Kim, 1993), num momento em que as organizações lutam pela criação de vantagens competitivas.

Acredita-se que compreender como os executivos aprendem pode contribuir para estas áreas, uma vez que a entidade primeira de aprendizagem é o indivíduo e não a organização (Richter, 1998; Kim, 1993; Senge, 1990).

Contudo, diversos autores apontam que o maior obstáculo para a pesquisa nesta área é o domínio da visão tradicional, que trata a aprendizagem como uma transferência de informação de uma fonte de conhecimento – um professor, um livro – para o aprendiz (Fox, 1997; Burgoyne e Reynolds, 1997; Richter, 1998, Gherardi et alli, 1998; Kolb, 1976).

A literatura moderna sobre aprendizagem de adultos tem contribuído significativamente para a criação de uma nova concepção sobre a aprendizagem na fase adulta (Brookfield, 1991; Merriam e Caffarella, 1991; Mezirow, 1981). Estes estudos têm sido amplamente utilizados por pesquisadores para a compreensão da aprendizagem gerencial (La Paro, 1991; Richter, 1999).

Outra vertente teórica que tem influenciado a área da aprendizagem gerencial são as teorias modernas sobre a aprendizagem em ambientes de trabalho, que concebem a criação do conhecimento por meio da interação social (Lave e Wenger, 1991; Brown et alli, 1989; Marsick, 1988).

Estas novas visões originaram, nos últimos anos, uma revisão dos conceitos relacionados à aprendizagem gerencial. Dadas as heranças culturais de nossa sociedade, acreditou-se ao longo do tempo que a única forma de aprendizagem gerencial seria por meio de programas de educação e treinamentos formais (Argyris e Schön, 1974; Stewart, 1982; Schön, 1983; Daft et alli, 1979; Livingston, 1971; Motta, 1998). Todavia, tais programas geralmente inibem a aprendizagem, porque

“[...] muitas das tarefas gerenciais cruciais não são ensinadas nos programas de educação gerencial, sendo deixadas para serem aprendidas no trabalho, onde poucos gerentes jamais as dominam pelo fato de ninguém tê-los ensinado como [...] Geralmente eles aprendem teorias de gerenciamento que não podem ser aplicadas com sucesso na prática, limitação que muitos deles só descobrem pela experiência de ser um executivo de linha e de encontrar pessoalmente os problemas envolvidos” (Livingston, 1971, p. 88).

A literatura corrente da área considera que, antes de ser apenas um processo formal, a aprendizagem dos executivos ocorre no ambiente de trabalho, relacionando-se com aspectos experienciais, bem como com o contexto social e com a reflexão (Argyris e Schön, 1974; Schön, 1983; Marsick e Watkins, 1997; Marsick, 1988; Fox, 1997; Burgoyne e Reynolds, 1997; Richter, 1998, 1999).

O interesse em estudar a aprendizagem de executivos da área da saúde foi determinado pelo anseio da pesquisadora em estudar organizações que possuíssem vínculos com as necessidades atuais da sociedade, sendo influenciada também por três trabalhos acadêmicos realizados em organizações hospitalares¹ (Cunha, 1997; Finkler, 1998; Bonazina, 1999).

¹ Dissertações de mestrado defendidas no PPGEP que mostram a complexidade do trabalho, das relações pessoais e do significado de ser gerente nas organizações hospitalares.

Se comparados com outros gerentes, aqueles do setor hospitalar sofrem as maiores pressões para serem inovadores, já que atuam numa área de extrema importância para a sociedade (Zemke, 1986; Bonazina, 1999). Além disso, as dificuldades para um gerenciamento eficaz são ainda mais preocupantes que em outros setores, tendo em vista a complexidade destas organizações (Gonçalves, 1998; Schuffstall e Hemmaplardh, 1979; Zemke, 1986; Rodrigues Filho, 1990).

Assim, acredita-se que a compreensão do processo de aprendizagem de executivos de organizações hospitalares possa melhorar o desempenho destas organizações. Como consequência, melhores serviços podem ser prestados em resposta às necessidades da sociedade. A seguir, apresentam-se a questão de pesquisa e os objetivos, gerais e específicos, que nortearam o desenvolvimento do presente estudo.

1.2 Questão de Pesquisa

Tendo em vista a problemática supracitada e as considerações feitas, formula-se a seguinte questão de pesquisa que orientará os esforços deste estudo: “Como os executivos de organizações hospitalares aprendem a gerenciar diante dos desafios diários do trabalho?”

1.3 Objetivos

A compreensão do problema enunciado e a resposta à pergunta de pesquisa puderam ser viabilizadas por meio de objetivos, que serviram para delimitar tanto a estrutura teórica do trabalho como os aspectos metodológicos do estudo. Os objetivos dividem-se em geral e específico, como pode ser visto a seguir:

a) Objetivo geral:

- ❖ compreender o processo de aprendizagem de executivos na administração de uma organização hospitalar diante dos desafios de trabalho.

b) Objetivos específicos:

- ❖ descrever as naturezas e as formas de aprendizagem consideradas significativas para o papel desempenhado pelos executivos da organização pesquisada.
- ❖ identificar o conteúdo da aprendizagem dos executivos pesquisados;

- ❖ verificar os sentimentos e mudanças de consciência dos gerentes pesquisados em suas experiências de aprendizagem; e
- ❖ verificar a importância do contexto social e organizacional na aprendizagem dos executivos.

A questão de pesquisa tem um papel fundamental para a definição da estratégia de pesquisa (Yin, 1994), assim a próxima seção apresentará a abordagem de estudo utilizada que permitiu alcançar os objetivos deste estudo, respondendo a questão de pesquisa.

1.4 Abordagem do Estudo

Conforme Yin (1994), quando pesquisadores procuram responder a questões do tipo “como” e “por quê”, a estratégia mais indicada de pesquisa é o estudo de caso qualitativo.

Tendo em vista a natureza social do fenômeno, a investigação adotará uma perspectiva interpretativa (Merriam, 1988) e seguirá os pressupostos ontológicos da abordagem humanista de pesquisa (Hughes, 1980). Tal abordagem considera os sujeitos do estudo como atores sociais, priorizando suas perspectivas para o entendimento dos fenômenos sociais. Caracteriza-se ainda por uma análise subjetiva da realidade social que procura clarificar e analisar em profundidade os significados construídos pelos sujeitos pesquisados, dentro do contexto onde o fenômeno ocorre (Merriam, 1998).

O foco desta investigação são os esforços de aprendizagem gerencial relacionados ao trabalho. Este exame inclui a visão dos executivos de suas necessidades de aprendizagem, do processo como ela ocorre e da influência que sofre do contexto social e organizacional.

Para viabilizar esta investigação foi necessário estabelecer uma fundamentação teórica e uma metodologia capaz de possibilitar a descrição e a análise dos dados originados no campo. Deste modo, são descritas a seguir as linhas gerais deste trabalho, desenvolvidas de modo a responder à questão de pesquisa.

1.5 Visão Geral do Trabalho

Em pesquisa qualitativa, é aconselhável que uma revisão de literatura anteceda a parte empírica, com o objetivo de fundamentar seus dados (Merriam, 1998). Assim, o presente

trabalho se inicia com um capítulo de revisão bibliográfica (Capítulo 2) constituído de quatro seções.

A primeira seção do capítulo de revisão de literatura (item 2.1) aborda a questão da Aprendizagem de Adultos, trazendo uma abordagem teórica alternativa (Mezirow, 1991). A segunda seção do capítulo (item 2.2) trata da Aprendizagem em Ambientes de Trabalho, trazendo, também, uma abordagem teórica alternativa para esta questão (Lave e Wenger, 1991; Brown, Collins e Douguid, 1989). A terceira seção da revisão de literatura (item 2.3) desenvolve e discute a literatura específica sobre a aprendizagem gerencial. São apresentadas algumas pesquisas empíricas realizadas na área. A quarta e última seção deste capítulo traz uma breve análise sobre as organizações hospitalares e apresenta duas pesquisas empíricas sobre a aprendizagem de executivos nessas organizações (La Paro, 1991; Akin, 1993).

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos adotados na realização deste trabalho. São discutidos os pressupostos ontológicos e epistemológicos, a estratégia de pesquisa, a pesquisa empírica, a entrada em campo, a seleção da unidade de análise, a coleta dos dados, a análise e categorização dos dados e a saída do campo.

O quarto capítulo do trabalho apresenta um histórico da organização estudada, bem como a caracterização dos sujeitos estudados. O quinto capítulo analisa e discute os dados obtidos à luz da literatura estudada. Por fim, o sexto e último capítulo apresenta as conclusões relacionadas à questão de pesquisa, implicações para a prática e recomendações para futuras pesquisas. A próxima seção apresenta as justificativas e contribuições do estudo.

1.6 Justificativa e Contribuições

Dentro do contexto de mudança das práticas empresariais contemporâneas (Marsick, 1994; Motta, 1997; Kanter, 1994), bem como do crescente interesse pela aprendizagem organizacional (Argyris, 1991; Fleury, 1995; Senge, 1995; Kin, 1993), propõe-se uma pesquisa que busque investigar o processo de aprendizagem de executivos em organizações hospitalares.

Estudar o processo de aprendizagem de executivos justifica-se, primeiro, por colocar em foco “o executivo”, cujos conceitos e papéis têm sido amplamente discutidos por diversos

autores ao longo dos últimos anos (Mintzberg, 1986; Barnard, 1971; Motta, 1998; Kotter, 1982, 1990).

Em segundo lugar, visto que a entidade primeira de aprendizagem é o indivíduo e não a organização (Kim, 1993; Richter, 1998), justifica-se a importância de compreender como os executivos aprendem, já que eles ocupam posição central nas organizações (Richter, 1998). Estudar a aprendizagem gerencial justifica-se, ainda, devido às indicações da literatura a respeito da deficiência do conceito tradicional, que concebe a aprendizagem como processo formal (Fox, 1997; Livingston, 1971; Lean, 1985; Livingstone, 1971; Daft e Winginton, 1979).

Por outro lado, utilizar como campo de estudos as organizações hospitalares justifica-se pela carência de pesquisas sobre gerenciamento realizadas nestas organizações (Rodrigues Filho, 1990) e pelos constantes desafios impostos aos seus gerentes (Gonçalves, 1998; Schuffstall e Hemmaplardh, 1979; Zemke, 1986; Rodrigues Filho, 1990).

Referindo-se à importância do estudo da aprendizagem de adultos, Houle (1980, p. xi) aponta que “isto é essencial quando aprendizes são profissionais, pessoas que acima de todas as outras devem ter uma sofisticada habilidade para guiar sua própria carreira.” Portanto, a pesquisa proposta traz duas contribuições básicas. A primeira caracteriza-se pela possibilidade de construir um referencial teórico na área de aprendizagem, reduzindo a escassez de publicações específica deste campo no Brasil. A segunda contribuição origina-se da primeira e caracteriza-se pela formação de conhecimentos mais sólidos e profundos sobre a natureza do trabalho gerencial e seu processo de aprendizagem na administração de organizações hospitalares.

Os resultados desta investigação podem orientar profissionais da área de recursos humanos envolvidos com desenvolvimento gerencial, bem como guiar os responsáveis pelos currículos de cursos formais de gestão, tanto na graduação como na pós-graduação. Do ponto de vista da prática empresarial, a investigação pode orientar as ações gerenciais para sua melhor atuação.

O texto que se segue apresenta uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão. As principais áreas abordadas são: a aprendizagem de adultos, a aprendizagem em ambientes de trabalho, a aprendizagem do executivo e a aprendizagem de executivos em organizações hospitalares.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A Aprendizagem de Adultos

“Na literatura da educação de adultos, nós temos nos movido em direção à construção de teorias nas quais a complexidade da aprendizagem auto-direcionada é reconhecida, a reflexão crítica é enfatizada, e a aprendizagem transformativa é vista como um objetivo” (Cranton, 1996, p.xi).

A relevância do tema aprendizagem e da educação de adultos para sociedade moderna é evidenciada por diversos autores contemporâneos (Brookfield, 1991; Merriam e Cafarella, 1991; Cranton, 1996; Tough, 1971; Bélanger e Tuijnman, 1997).

A sua importância vai além da simples aquisição de conhecimentos e habilidades pelo adulto, residindo também no papel fundamental que a educação e aprendizagem de adultos exerce para a construção de uma sociedade democrática (Bélanger e Tuijnman, 1997). Brookfield esclarece esta questão ao afirmar que

"os atos de ensinar e aprender – e a criação e alteração de nossas crenças, valores, ações, relacionamentos e formas sociais que daí resultam – são formas pelas quais nós realizamos nossa humanidade. Ao passo em que os adultos estão engajados numa livre troca de idéias, crenças e práticas, temos uma idéia de quanto uma sociedade é aberta, democrática e saudável" (Brookfield, 1990, p. 1).

A importância em compreender como os adultos aprendem está no fato de que a maior parte das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área da aprendizagem gerencial utiliza teorias da aprendizagem de adultos para a compreensão de como os gerentes aprendem (La Paro, 1991; Richter, 1998, 1999; Marsick, 1988; Marsick e Watkins, 1997).

Além disso, hoje as organizações são responsáveis pelos maiores esforços no que se refere à educação de adultos, dadas as crescentes demandas por mudanças e a competição (Brookfield, 1990; Merriam e Cafarella, 1991; Fleury, 1995). A próxima seção apresenta

conceitos sobre a aprendizagem de adultos, como base para compreender como os executivos aprendem.

2.1.1 Como os adultos aprendem

Segundo Brookfield (1990), a aprendizagem de adultos deve ser concebida como um fenômeno que ocorre em qualquer campo, não sendo estritamente formal, já que eles aprendem como resultado de "transações entre adultos, nas quais as experiências são interpretadas, e onde conhecimentos e habilidades são adquiridos" (Brookfield, 1990, p. 25).

Embora não exista um paradigma único na área (Merriam, 1987; Mezirow, 1996), o maior ponto de convergência entre as teorias que procuram explicar a aprendizagem na fase adulta é que estas devem preocupar-se fundamentalmente com **o que e como** os adultos aprendem (Houle, 1987; Merriam, 1987).

Na fase adulta, as características do aprendiz são importantes para a compreensão de sua aprendizagem. Acredita-se que nesta fase a pessoa se esforce para mudar a si mesma, procurando aprender melhores formas de fazer as coisas, ganhar novas informações e conhecimentos, mudar sua percepção, comportamento ou performance (Brookfield, 1990; Tough, 1971).

De forma geral, o adulto autodireciona sua aprendizagem e faz uso de experiências passadas para aprender. Por meio da aprendizagem, o adulto pode encarar melhor as mudanças no trabalho, a tecnologia e os valores que fazem parte de sua vida diária (Tough, 1971; Brookfield, 1990; Merriam e Caferalla, 1991).

Segundo Merriam e Caffarella, a autodireção é uma característica natural da vida adulta, sendo que a aprendizagem autodirecionada "é uma forma de estudo na qual o aprendiz tem a responsabilidade primária pelo planejamento, condução e avaliação de suas próprias experiências de aprendizagem" (1991, p. 41). Estas autoras afirmam que este tipo de aprendizagem pode ocorrer tanto dentro como fora de ambientes institucionalizados.

Na fase adulta, é através deste tipo de aprendizagem que grande parte das pessoas adquirem novas idéias, habilidades e atitudes (Merriam e Caffarella, 1991; Brookfield, 1990; Tough, 1971; Cranton, 1996).

A autodireção foi inicialmente proposta por Knowles, em 1975, sendo considerada um elemento central para a compreensão da aprendizagem na fase adulta, na atualidade (Cranton, 1996).

Para Cranton (1996), tornar-se um aprendiz autodirecionado pode resultar em uma aprendizagem transformativa. Isto se deve ao fato de que “o aprendiz auto-direcionado pode desenvolver perspectivas de significado mais autênticas, ou em outras palavras, engajar em um auto-questionamento crítico de seus pressupostos” (Mezirow, apud Cranton, 1996, p. 55).

Neste sentido, atribui-se ao aprendiz adulto a capacidade de participar de forma completa e livre no diálogo através do qual testamos nossos interesses e perspectivas com os de outras pessoas e, conseqüentemente, modificamos tais interesses e perspectivas e nossos objetivos de aprendizagem².

Conforme Cranton (1996), independência, liberdade, autonomia, *empowerment* e autodireção têm sido vistos como objetivos do desenvolvimento humano, no qual o adulto toma iniciativa de aprender com ou sem ajuda de outras pessoas. Esta característica da aprendizagem do adulto é que a conecta à aprendizagem emancipatória. Para esta autora, a autodireção é um objetivo, um processo e uma característica do aprendiz que muda com a natureza da aprendizagem.

Tanto para Cranton (1996) como para Candy (1991), quatro fenômenos distintos mas inter-relacionados podem melhor capturar a essência da autodireção: autonomia pessoal, autogerenciamento, controle do aprendiz e autodidática.

De forma similar, Merriam e Caffarella (1991) afirmam que “controle, liberdade e flexibilidade são os maiores motivadores para que adultos engajem na aprendizagem autodirecionada”.

Apesar do apelo à individualidade da aprendizagem de adultos, expressa pela ênfase na autodireção da aprendizagem, autores como Candy (1991) e Merriam e Caffarella (1991) chamam a atenção, respectivamente, para o fato de que: 1) a maioria da aprendizagem de adultos é social em origem, e 2) aprender por si mesmo³ não significa aprender sozinho. Candy (1991) alerta que a preocupação com a autodireção não deve obscurecer

² Esta perspectiva da aprendizagem será apresentada com maior detalhe na seção 2.1.4 que trata de uma Alternativa Teórica para a Aprendizagem de Adultos

³ Tradução da autora, do inglês: *learning on one's own*.

“o fato de que (1) a maior parte da aprendizagem precisa derivar da participação de um grupo social (como famílias, clubes, organizações e campos de trabalho); (2) a maior parte da aprendizagem ocorre em grupos antes que em isolamento completo; (3) mesmo aqueles que começam sua aprendizagem sozinhos procuram outros aprendizes para mensurar seus progressos e para compartilhar suas experiências; e (4) que geralmente a aprendizagem necessita submeter-se à avaliação de outros” (Candy, 1991, p. 301).

Candy (1991) salienta ainda que grande parte da aprendizagem dos adultos refere-se à tentativa de se apropriar e utilizar um corpo de conhecimentos já legitimados por algum grupo social, seja no trabalho ou no cotidiano em que os indivíduos estão inseridos. Neste sentido, a aprendizagem “envolve necessariamente a aceitação de regras sociais que governam determinada área ou domínio de conhecimento” (Candy, 1991, p. 302).

O autor procura ressaltar que essa aprendizagem possui uma natureza dependente do contexto⁴: “a maioria da aprendizagem de adultos ocorre em contextos sociais e deriva de pressões sociais de vários tipos” (Candy, 1991, p. 301).

Brookfield (1991) é um autor contemporâneo que sintetiza de forma interessante as características fundamentais da aprendizagem na fase adulta. Para este autor,

“os adultos aprendem através de suas vidas e com ajustes de estágios de transição. Ao longo da vida vão existindo causas e motivos imediatos para a aprendizagem. Eles exibem diversos estilos de aprendizagem e de estratégias para codificar informações, procedimentos cognitivos, estados mentais. A aprendizagem ocorre por diferentes caminhos, em diferentes tempos, por diferentes propósitos. Como regra, eles preferem que suas atividades de aprendizagem estejam centradas em problemas significativos, em situações de suas vidas e que os resultados da aprendizagem possam ser imediatamente aplicados. A aprendizagem efetiva é também ligada com a contribuição para o seu auto conceito como aprendiz. Finalmente, os adultos exibem uma tendência para auto-direcionar seu aprendizado” (Brookfield, 1990, p. 31).

Não obstante, Tough (1971) acredita que quase todos os adultos planejam sua aprendizagem e que possuem ao menos um ou dois esforços de aprendizagem por ano. A estes esforços de aprendizagem Tough (1971, p.ix) denominou projetos de aprendizagem, que são “esforços altamente deliberados para ganhar certo conhecimento ou habilidade (ou para mudá-los de alguma forma). Alguns projetos de aprendizagem empreendidos são para ganhar novos

⁴ Tradução da autora. Do inglês: *context-dependent nature of adult learning*.

conhecimentos, idéias ou entendimentos. Outros são tentativas de melhorar habilidades ou performance, ou ainda para mudar atitudes ou reações emocionais.”

Em consonância com Brookfield (1991), Tough (1971) acredita que os projetos de aprendizagem são iniciados por motivos altamente práticos, como a necessidade de tomar uma boa decisão, construir alguma coisa, cuidar de alguma tarefa relacionada ao trabalho, casa ou família. Para este autor, a aprendizagem de adultos é também motivada pela curiosidade, pelos interesses e pelo divertimento (Tough, 1971).

Estas características da aprendizagem de adultos evidenciam a tendência encontrada na literatura em classificar a aprendizagem do adulto de acordo com suas diferentes naturezas e formas (Brookfield, 1990; Merriam e Caffarella, 1991; Cervero et alli, 1986; Candy, 1991; Cranton, 1996; Houle, 1980). Tal forma de classificação será apresentada na próxima seção.

2.1.2 As naturezas e formas da aprendizagem de adultos

Para diversos autores, a aprendizagem de adultos pode ser classificada conforme sua natureza: formal ou informal (Brookfield, 1990; Merriam e Caffarella, 1991; Cervero et alli, 1986; Houle, 1980; Cranton, 1996; Candy, 1991).

Tanto a aprendizagem de natureza formal quanto a informal podem ocorrer por meio de diferentes formas (Brookfield, 1990) ou atividades na linguagem de outros autores (Cervero et alli, 1986). Abaixo são apresentadas algumas características da aprendizagem de adultos, conforme esta classificação.

2.1.2.1 A aprendizagem formal

A aprendizagem formal caracteriza-se por ocorrer sob a direção de algum educador ou treinador, que medeia a forma pelas quais as pessoas aprendem (Merriam e Caffarella, 1991; Brookfield, 1990). Caracteriza-se ainda por ocorrer em salas de aulas “que estão em escolas, no trabalho ou ainda em algum local de organização comunitária” (Merriam e Caffarella, 1991, p. 22).

Brookfield (1990) identifica as seguintes formas de aprendizagem formal: a) alfabetização de adultos e educação básica; b) educação continuada para a profissão; c)

educação para o trabalho; d) educação em universidades, escolas politécnicas e faculdades, e e) treinamento e desenvolvimento nos negócios e na indústria.

Baseados na tipologia de Houle (1980), Cervero et alli (1986) classificam este tipo de aprendizagem como atividades educativas formais, equivalente ao modo de instrução da tipologia de Houle. Segundo os autores, estas atividades de aprendizagem formal são utilizadas por profissionais em suas práticas e podem ser classificadas em: a) cursos realizados em universidades; b) workshops e seminários; c) cursos internos na organização, e d) programas de auto-estudo formal.

A tipologia de Houle (1980) classifica a aprendizagem em três modos: investigação, performance e instrução. A instrução “é o processo de disseminação estabelecida de habilidades, conhecimento ou sensibilidade. Aqueles que a usam assumem que um professor (uma pessoa, um livro, ou qualquer outra fonte) já conhece ou é designado a transmitir tudo que o aprendiz irá aprender” (Houle, 1980, p. 32).

No que se refere à educação e ao treinamento de adultos, a área de maior crescimento é a educação continuada para as profissões (Cranton, 1996; Brookfield, 1991; Houle, 1980).

Em consonância com Brookfield (1991), Houle (1980) acredita que a maior responsabilidade da educação continuada para a profissão (profissionalização), tanto em colégios, universidades, como dentro da própria profissão, é vê-la como um meio de prover oportunidades educacionais ao longo da vida profissional.

Houle (1980), divide os objetivos da educação continuada em duas partes. A primeira diz respeito às características de performance de modo a ajudar os profissionais a dominar conhecimentos teóricos, melhorar a capacidade de solução de problemas, utilizar conhecimentos práticos, além do aperfeiçoamento pessoal através do qual a pessoa procura novas dimensões de conhecimento pessoal. A segunda refere-se às características de identidade coletiva, necessárias à prática profissional como o treinamento formal, o credenciamento, criação de subcultura, o reforço legal e a ética da prática (Houle, 1980).

Cranton (1996) utiliza o termo educação comunitária⁵, aprendizagem por toda a vida⁶ e educação de adultos como sinônimos para o termo educação continuada, que é mais difundido entre os autores da área, ainda que os demais também sejam utilizados. Mezirow (apud

⁵ Tradução da autora. Do inglês: *community education*.

⁶ Tradução da autora. Do inglês: *lifelong learning*.

Cranton, 1996, p. 13) afirma que a finalidade da educação continuada para a profissão “tem sido descrita como sendo uma ajuda para manter, expandir ou melhorar o conhecimento individual, habilidades (performance) e atitudes”.

2.1.2.2 A aprendizagem informal

A aprendizagem que ocorre fora de ambientes formais é denominada de aprendizagem informal (Brookfield, 1990; Cervero et alli, 1986).

Para Cervero et alli (1986), a aprendizagem informal equivale aos módulos de investigação da tipologia de Houle (1980). Para estes autores, os métodos informais de aprendizagem são mais utilizados do que os formais.

Cervero et alli (1986) classificaram a aprendizagem informal nas seguintes atividades: a) consulta a dicionários de terminologias técnicas; b) procura por especialistas para relatar projetos; c) experimentos com diferentes abordagens de trabalho; d) recepção de conselhos de supervisores e co-autores; e) consulta a fontes de referência; f) leitura de periódicos técnicos; g) ensaio de habilidades usadas no trabalho; h) requisição de assistentes para projetos que necessitem de experiência; i) trabalho com comitês para tomada de decisões sobre projetos; j) assistência a convenções profissionais, e k) apresentações técnicas para grupos de trabalho.

Conforme a tipologia de Houle (1980, p. 31), a investigação “é o processo de criar novas sínteses, idéias, técnicas, políticas ou estratégias de ação. Algumas vezes este modo de aprendizagem é empregado de maneira estruturada; discussão e encontro de grupo, seminários [...]”. Muito freqüentemente este modo de aprendizagem é reconhecido como um subproduto (intencional) de esforços direcionados de algumas atividades, como o planejamento.

Segundo Cervero et alli (1986, p. 114), para melhorar a efetividade das atividades de aprendizagem informal “os educadores deveriam identificar suporte e recursos que habilitassem a existência destas atividades dentro de seus campos de atuação”.

Utilizando-se de outros critérios, Brookfield (1990) indica as seguintes formas da aprendizagem informal: a) redes de aprendizagem; b) grupos de ação comunitária; e c) conjunto não-institucional no qual ocorre a aprendizagem autodirigida.

Para melhor compreensão da aprendizagem de adultos e para que seja possível aprofundar a análise em teorias de aprendizagem de adultos, apresentam-se na seguinte seção as abordagens teóricas que têm dominado o campo da educação e da aprendizagem.

2.1.3 As abordagens teóricas da aprendizagem

Embora a aprendizagem venha sendo definida em uma variedade de formas, a maior parte das definições incluem conceitos de mudança de comportamento e experiências. A maioria dos psicólogos que estudavam o fenômeno da aprendizagem até 1950 definiam a aprendizagem como uma mudança no comportamento (Merriam e Caffarella, 1991).

A aprendizagem vista como um processo, em vez de um produto final, implica levar em conta o que acontece quando ela ocorre. As explicações sobre este processo são chamadas de teorias de aprendizagem (Merriam e Caffarella, 1991).

Segundo Mezirow (1996), o significado da aprendizagem para as diversas teorias depende dos pressupostos que fundamentam seus paradigmas, bem como das suposições referentes à sua natureza e função. Para este autor, a compreensão de tais pressupostos pode levar ao entendimento das diversas vertentes de pesquisa na área.

Com base nisto, Mezirow (1996) identificou três paradigmas que fundamentam as diferentes teorias na área de aprendizagem. O primeiro é conhecido como **radicalismo ocidental**. Neste paradigma a realidade existe independentemente das representações mentais ou lingüísticas no mundo. Entende-se que o conhecimento é objetivo e não depende nem deriva de atividades subjetivas, e a lógica e a racionalidade são formais.

O segundo, é o **paradigma interpretativo**. Também conhecido como revolução cognitiva, este paradigma é marcado pela obra de Vigotsky e oferece uma nova concepção sobre aprendizagem e educação. Baseando-se no argumento de que as categorias cognitivas são sociais em origem, Vigotsky advoga que a compreensão é inerentemente social, ao invés de um ato biológico. Segundo Mezirow (1996) o paradigma interpretativo teve a contribuição de diversas abordagens de vertente humanista como a fenomenologia, a hermenêutica, o interacionismo simbólico e a etnometodologia.

O **paradigma emancipatório** é o terceiro apontado por Mezirow (1996). Baseia-se na concepção de Sócrates de que existe um tipo de auto-reflexão que pode libertar os indivíduos da tirania e da dependência de falsas opiniões (Mezirow, 1996). Fundamenta-se, ainda, na proposta de Habermas de que o entendimento e a aprendizagem se estruturam por meio da comunicação humana (Mezirow, 1996).

Por sua vez, Merriam e Cafarella (1991) identificaram quatro orientações teóricas que apresentam diferentes suposições sobre aprendizagem: a behaviorista, a cognitivista, a humanista e a da aprendizagem social.

No que se refere à aprendizagem de adultos, Merriam (1987) oferece uma revisão das diferentes teorias na área. Esta autora classifica as várias abordagens teóricas da aprendizagem de adultos em três categorias: (a) aquelas baseadas nas características dos aprendizes; (b) aquelas que enfatizam a situação de vida dos adultos; e (c) aquelas que focalizam as mudanças na consciência.

Embora as abordagens humanísticas ou andragógicas de aprendizagem venham sendo muito utilizadas como metodologias para moldar a prática gerencial através do desenvolvimento e educação profissional, “é duvidoso que na prática elas vinculem o exame de processos sociais e políticos” (Reynolds 1998, p.185). Tal exame se faz necessário à prática gerencial tendo em vista que os executivos são responsáveis pelas formas de organizar o trabalho que podem dar origem a problemas econômicos, sociais e ecológicos (Reynolds, 1998).

Para Reynolds (1998), dado o poder social e global exercido pelos executivos, abordagens críticas de aprendizagem poderiam prover a possibilidade de uma análise mais realista do jeito que as coisas são. Alvesson e Willmott (1992) corroboram esta perspectiva argumentando que o impacto dos gerentes na vida das pessoas e sua influência em moldar condições morais, econômicas e ecológicas é muito grande para suas atividades serem guiadas por uma forma limitada de racionalidade instrumental.

Neste sentido, diversos autores da área da aprendizagem gerencial têm apontado a teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow (1991) como uma das mais significativas teorias para a compreensão de como os executivos aprendem a administrar (La Paro, 1991; Gherardi et alli, 1998; Rigano e Edwards, 1998; Richter, 1998, 1999). Tendo isto em vista, apresenta-se abaixo uma síntese desta teoria, utilizada como estrutura teórica básica para compreender como e o que os adultos aprendem.

2.1.4 Alternativa teórica para a aprendizagem de adultos

Utilizar a teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow (1991) para compreender como os executivos aprendem, significa assumir uma postura humanista frente a este fenômeno

social. Mais do que isto, representa a crença da importância e influência do executivo na sociedade e de sua capacidade de agir em favor do desenvolvimento da mesma.

A teoria da aprendizagem transformativa está ancorada no paradigma emancipatório de aprendizagem, sendo que o principal aspecto desta teoria baseia-se na crença de que o adulto pode emancipar-se por meio da reflexão. Para diversos autores, a teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow representa uma mudança significativa na literatura da educação de adultos (Cranton, 1996; La Paro, 1991; Brookfield, 1991).

Assim como Mezirow (1991), outro autor respeitado da área é Freire (1987; 1982; 1998a, 1998b; 1998c) que trata especificamente de uma teoria da educação intitulada de Pedagogia do Oprimido. A riqueza do trabalho de Freire está no fato dele criar uma teoria de educação de adultos com base no paradigma emancipatório, que busca especificamente a construção de uma pedagogia voltada para a libertação dos oprimidos⁷.

Freire (1987) entende que todos os homens são capazes de transcender e humanizar o mundo, fazer história e cultura. Isto só é possível dada a capacidade crítica do homem, que através da reflexão objetiva as coisas, interagindo com o mundo. Para este autor, o oprimido pode alcançar a transformação através da consciência crítica, onde o diálogo e *praxis*⁸ assumem papel central. Assim, ao reconhecer uma realidade que não se adequa às suas expectativas, o adulto este deve ter uma inserção crítica nesta realidade para objetivá-la e então agir sobre ela.

Utilizar os conceitos de Freire é útil na medida em que permitem um olhar específico e crítico às questões relativas a aprendizagem do executivo, tomando-o como homem e, por isso, ser inconcluso criador, capaz de refletir e transcender (Freire, 1987, 1982). Garante ainda uma compreensão ampla da brasilidade⁹ do fenômeno, bem como questões críticas como as relações de poder e conhecimento dentro das organizações, em analogia a Freire (1987), relação opressor oprimido.

Sob a mesma base conceitual, Mezirow (1991) estende os conceitos de Freire (1987; 1982) para a aprendizagem de adultos de uma forma geral, procurando esclarecer como ocorre

⁷ A teoria de Freire baseia-se na contradição existente nas relações entre oprimidos e opressores dentro de sociedades de terceiro mundo. Freire (1987, 1982) esclarece de forma clara como a cultura servil e colonialista do Brasil contribuíram para a formação de uma cultura do silêncio, que torna o homem incapaz de *ser* um indivíduo consciente.

⁸ Para Freire (1987) a verdadeira *praxis* é aquela que constitui-se de reflexão e ação no mundo concreto.

este processo. Para ele, a “aprendizagem pode ser entendida como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém com o fim de guiar a ação futura” (Mezirow, 1991, p. 12).

Mezirow compreende que "a aprendizagem de adultos envolve a projeção imaginativa de modelos simbólicos de valores em nosso senso de percepções para construir o significado das experiências. Este processo imaginativo é filtrado por perspectivas de significado – conjunto de pressuposições psicoculturais aprendidas que funcionam como códigos reguladores da percepção e cognição" (1991b, p. 188).

Pela definição de nossas expectativas, as perspectivas de significado ordenam seletivamente o que e como aprendemos. Cada perspectiva contém um número de esquemas de significado, que “são conhecimentos, crenças, valores de julgamento e sentimentos particulares que se articulam em uma interpretação” (Mezirow, 1991a, p. 44).

As referidas perspectivas de significado nos provêm de critérios de julgamento ou avaliação para o certo e o errado, o belo e o feio, o mal ou o bem. Determinam nosso conceito de personalidade, idealização da auto-imagem e a forma como nos sentimos a respeito de nós mesmos (Mezirow, 1991a). As perspectivas de significado podem ser modeladas por aspectos culturais sociolingüísticos como: normas sociais, códigos culturais e lingüísticos ou ideologias, fatores epistêmicos, estágios de desenvolvimento, estilos de aprendizagem, fatores psicológicos, sentimentos e ações resultantes de experiências traumáticas da infância, entre outros (Mezirow, 1991b). Freire (1987; 1982) deixa muito claro em sua obra esta questão quando descreve como a cultura brasileira – sobretudo a cultura do silêncio – moldam a consciência do homem de uma forma ingênua, mágica.

Estas estruturas de significado podem ser transformadas por meio da reflexão, que “envolve uma crítica de pressuposições para determinar quando uma crença, muitas vezes assimilada culturalmente na infância, permanece funcional para nós como adultos” (Mezirow, 1994, p. 223). Os adultos fazem isso por meio do exame crítico das origens, natureza e conseqüências de tais crenças. Esta possibilidade caracteriza a aprendizagem de adultos como emancipatória.

Para Freire, esta transformação ocorre pela capacidade crítica que tem o homem e por isso salienta-se “a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o

⁹ Conceito utilizado por Escrivão (1995) para definir as características únicas e centrais do executivo brasileiro.

homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época” (1982, p. 44).

Esta necessidade de atitude crítica da qual fala Freire (1982), se realiza na medida em que o homem capta e resolve as tarefas de seu tempo, e supera-se quando percebe ele que tais questões não correspondem aos novos anseios emergentes, o que lhe exige uma visão nova das velhas questões. Se incapaz de visualizar estas necessidades, de captar criticamente estes temas, de conhecer para interferir, o homem permanece oprimido, manipulado pelas prescrições que lhe são doadas (Freire, 1982).

Baseado em Habermas, Mezirow (1981, 1991a, 1991, 1994) propõe três domínios de aprendizagem, que se relacionam com áreas de interesse cognitivo. O primeiro domínio, **aprendizagem instrumental**, relaciona-se com o interesse pelo trabalho, e refere-se à solução de problemas, aos relacionamentos causa-efeito e aos "como fazer".

O segundo domínio, **aprendizagem comunicativa**, relaciona-se com o interesse prático. Este domínio da aprendizagem refere-se às normas consensuais que definem expectativas recíprocas sobre comportamento e que têm que ser entendidas por, no mínimo, dois sujeitos, envolvendo questões morais, ideais, valores, conceitos e sentimentos. O entendimento destas questões leva à clarificação das condições para a comunicação e a intersubjetividade (Mezirow, 1991).

O terceiro domínio, **aprendizagem auto-reflexiva** (ou emancipatória), envolve o interesse pelo auto conhecimento, conhecimento da auto-reflexão e inclui o interesse pelas restrições psicológicas e culturais que influenciam a forma pela qual o indivíduo vê a si próprio (Mezirow, 1981). Uma proposição central à teoria de aprendizagem proposta por Mezirow é que o terceiro domínio de aprendizagem, aprendizagem auto-reflexiva ou emancipatória, é a área mais negligenciada por educadores e treinadores (La Paro, 1991). O aspecto central da aprendizagem emancipatória é "a exploração por parte do aprendiz da história, para identificar como as forças psicológicas e culturais têm sido assimiladas de forma não crítica e para vislumbrar como estas forças têm restringido sua ação pessoal" (La Paro, 1991, p. 25).

Tendo isto em vista, Mezirow compôs a teoria transformativa tomando como base o conceito de significado. Segundo este autor, os significados são formulados pelas pessoas de

maneira intencional ou não intencional. O autor entende que “significado é entender ou dar coerência a nossas experiências. Significado é uma interpretação” (Mezirow, 1991a, p. 11).

Sob esta perspectiva, o processo de aprendizagem de adultos envolve a associação de uma nova experiência com: a) um quadro de referência criado ao longo da formação da pessoa; b) uma interpretação pessoal; e c) uma posterior ação do indivíduo (Mezirow, 1991). A idéia fundamental que este autor procura transmitir é que

“as pessoas revisam suas interpretações para guiarem a ação futura. Nesse contexto, ação pode envolver a tomada de uma decisão, a criação de uma associação, a revisão de um ponto de vista, a reestruturação ou solução de um problema, a modificação de uma atitude ou a produção de uma mudança de comportamento [...] ação na teoria transformativa não é apenas comportamento, o efeito de uma causa, mas ao contrário, *praxis*, a implementação criativa de um propósito” (Mezirow, 1991a, p. 12).

Praxis, para Freire (1982) tem um significado similar ao que Mezirow (1991) postula. Freire insiste que a integração e não a acomodação é a atividade genuinamente humana, sendo que “a integração resulta da capacidade ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (1982, p.42). No entender de Freire (1982; 1987), ao homem cabe a capacidade exclusiva de transcender, discernir, criar e recriar, integrando-se ao seu contexto, o que só é possível pela *praxis* autêntica, ou seja, ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo¹⁰. Reflexão, se reflexão verdadeira, leva à prática; por isso a unidade *ação e reflexão - praxis* - não pode ser dicotomizado.

Os pressupostos construtivistas que fundamentam a teoria transformativa incluem a convicção de que as pessoas formam os significados de suas experiências com base na interação humana e na comunicação. As ações humanas se fundamentam nos significados que o indivíduo formula sobre as coisas e sobre os outros. O significado que um indivíduo atribui ao mundo moderno, por exemplo, depende do seu processo de interpretação sobre as suas experiências (Mezirow, 1991b). Além disso, as decisões tomadas por uma pessoa adulta são influenciadas por suas experiências anteriores, onde a linguagem, a cultura e as experiências pessoais colaboram para estabelecer limites para o seu aprendizado futuro (Mezirow, 1991).

¹⁰ Para Freire (1987) somente a *praxis* autêntica, que se dá por uma inserção crítica na realidade, é capaz de superar a contradição opressor-oprimido, através da qual o homem conscientizando-se da opressão, não busca tomar o lugar do opressor mas sim, transformar esta realidade.

De forma similar, Candy (1991, p. 303) argumenta que “para aprender qualquer corpo de conhecimento ou disciplina em nossa sociedade é necessário ter razoável facilidade na linguagem falada ou escrita”. Contudo, de acordo com este autor o domínio da linguagem não é suficiente, pois a maior parte dos campos de estudo tem um vocabulário específico, que precisa ser adquirido gradualmente de forma a acessar o corpo de conhecimentos.

O discurso é um tipo especial de diálogo no qual os indivíduos focam um conteúdo e tentam justificar, através linguagem e do exame de outras visões, suas crenças, dando razões e defendendo-as. Segundo Mezirow (1991b), o *discurso racional* é utilizado pelo adulto em instituições em detrimento do diálogo comum, pois "há um esforço intencional feito pelos envolvidos em desprezar preconceções e tendências em favor de análises objetivas [...] para avaliar de forma responsável as evidências, acessar argumentos, e examinar criticamente as pressuposições por trás dele" (p. 189).

Existem algumas condições em que este discurso é mais válido. Tais condições incluem: abundância de informações, liberdade de coerção interna e externa, reflexão crítica, iguais oportunidades de participação no discurso, habilidade de analisar e fazer inferências das evidências, abertura a novas idéias e paradigmas e disposição para aceitar o resultado de validação consensual (Mezirow, 1991b, 1994).

Visto que nossa cultura é tomada por desigualdades, injustiça e incorreta distribuição de poder e recursos (Brandão, 1982; Freire 1998a, 1998c, 1982; Lima, 1982; Mezirow, 1991b), as condições ideais para o discurso que provêem uma situação ideal para a aprendizagem do adulto ficam ameaçadas (Mezirow, 1991b).

La Paro (1991) argumenta que, se considerada como uma alternativa às abordagens convencionais de treinamento e desenvolvimento, a perspectiva de Mezirow preconiza que a aprendizagem do adulto na organização resulta das explorações sobre o trabalho, a organização e sua cultura, além da descoberta sobre si próprio em relação à identidade do trabalho. Tendo em vista tais considerações, apresentam-se a seguir alguns conceitos sobre a aprendizagem em ambientes de trabalho.

2.2 A aprendizagem em ambientes de trabalho

Esta seção tem por objetivo desenvolver uma análise sobre a questão da aprendizagem em ambientes de trabalho, visto que a literatura da área da aprendizagem gerencial tem apontado que parte significativa da aprendizagem dos executivos ocorre no trabalho, por meio da interação social e da experiência (Marsick e Watkins, 1997; La Paro, 1991; Akin, 1993; Ahmad, 1994; Richter, 1999).

Serão analisadas as perspectivas da aprendizagem em ambiente de trabalho ao longo do tempo, bem como uma alternativa teórica de perspectiva social-antropológica sobre a aprendizagem no trabalho (Lave e Wenger, 1991; Brown et alli, 1989).

2.2.1 Os propósitos da aprendizagem em ambientes de trabalho

As mudanças constantes no ambiente organizacional e a competição entre as organizações (Fleury, 1995; Kanter, 1984, 1994) fazem com que estas venham se tornando a maior provedora da educação de adultos na atualidade (Brookfield, 1991; Merrian e Caffarella, 1990). Este fato se reflete nos investimentos crescentes das organizações em programas de educação e treinamento (La Paro, 1991), indicando que as empresas “vêm tentando construir organizações voltadas para um processo permanente de aprendizagem” (Fleury, 1995, p. 5).

Isto se deve, também, ao fato de que alguns teóricos das organizações têm disseminado amplamente que os profissionais aprendem na prática, por meio da reflexão (Schön, 1983; Argyris e Schön, 1974; Argyris, 1991; Kolb, 1984). Acredita-se que os profissionais reflitam sobre as situações passadas como forma de decidir sobre sua ação futura, bem como refletem na ação, de modo a enfrentar os desafios diários¹¹ (Schön, 1983).

Contudo, historicamente a aprendizagem em ambientes de trabalho tem negado esta concepção sobre a aprendizagem, devido a **visão tradicional**, que vê a aprendizagem de profissionais como um processo de transferência de informação de uma fonte de conhecimento (um professor ou um livro) para o aprendiz, ocorrendo em ocasiões isoladas (Gherardi et alli, 1998; Kolb, 1978; Marsick, 1988).

¹¹ Esta questão é aprofundada na seção 2.3.2.2. que trata do Papel da Reflexão na Aprendizagem Gerencial (p. 34).

Segundo Marsick (1988), em decorrência desta visão tradicional a aprendizagem em ambientes de trabalho tem sido vista sob a ótica behaviorista, cuja perspectiva é “compatível com o modelo mecânico de organização, quando o treinamento e desenvolvimento gerencial emergiram como um campo da prática” (Marsick, 1987, p. 187).

Além disso, devido ao fato da educação não ser o principal objetivo das organizações, as questões relativas à aprendizagem têm sido vistas como um benefício aos funcionários. Isto faz com que os objetivos da aprendizagem em ambientes de trabalho sejam determinados pelas necessidades imediatas da organização e da produtividade, ignorando as interações informais que ocorrem no trabalho e seus benefícios (Marsick, 1987; La Paro, 1991).

Pode-se dizer que esta visão tradicional passou a ser questionada em decorrência de alguns fatores. Em primeiro lugar, porque se percebeu que as práticas tradicionais de educação não fomentam as habilidades reflexivas necessárias para que as pessoas aprendam em ambientes de trabalho na atualidade (Marsick, 1987). Em segundo lugar, percebeu-se que os maiores ganhos de aprendizagem eram resultado da aprendizagem no próprio ambiente de trabalho e não de programas de educação formal (Carnevale, 1986).

Isto inclui o fato de que a ênfase dada à formação de profissionais em escolas renomadas de gestão e em programas universitários de desenvolvimento gerencial, assim como os serviços de consultores e treinamentos em salas de aula não estavam proporcionando resultados satisfatórios na prática gerencial. Acredita-se que os programas de educação formal não ensinam aos gerentes o que eles precisam saber para construir carreiras de sucesso (Lean, 1985; Livingston, 1971; Daft e Wiginton, 1979; Motta, 1998).

A educação gerencial formal, na visão de diversos autores, tem sido uma má educação, pois enfatiza modelos racionais de decisão e habilidades técnicas, distorcendo a habilidade dos gerentes em aprender enquanto ganham experiência no trabalho (Motta, 1998; Livingston, 1971; Fox, 1997; Munford, 1997; Richter, 1998).

Para Livingston (1971, p. 79), “bons aprendizes em salas de aula várias vezes tornam-se lentos aprendizes entre executivos”. No entender de Richter (1998), o principal aspecto negligenciado pela visão tradicional refere-se ao poder que os gerentes têm de influenciar as relações sociais dentro do trabalho, e a utilização disso para aumentar seus conhecimentos e melhorar seu desempenho. Por sua vez, Motta (1997) enfatiza a negligência da capacidade gerencial em usar a intuição e a criatividade nas suas decisões.

Na atualidade, prolifera-se a crença de que os conhecimentos relevantes para os membros das organizações são adquiridos por meio da **ação** e da **reflexão**, idéia difundida primeiramente por autores como Donald Schön e Chris Argyris e mais recentemente por aqueles empenhados em compreender o processo de aprendizagem gerencial (Gherardi et alli, 1998; Marsick e Watkins, 1997).

Essa nova percepção considera que a aprendizagem não é uma atividade individual, nem formal. Ao contrário, as modernas perspectivas sobre a aprendizagem em ambientes de trabalho partem do pressuposto de que

“(...) em organizações de trabalho, pessoas e grupos criam conhecimento, negociando o significado de palavras, ações, situações e artefatos materiais [...] o conhecimento não é o que reside na cabeça de uma pessoa, em livros ou em bancos de dados. Conhecer é ser capaz de participar com os requisitos de competência em uma rede complexa de relacionamentos entre pessoas e atividades” (Gherardi et alli, 1998, p. 274).

Esta concepção de aprendizagem surge de uma corrente teórica que acredita que a realidade é socialmente construída, sendo que os significados são negociados por meio da linguagem e das interações sociais (Brown et alli, 1989; Gherardi et alli, 1998; Richter, 1998; Reynolds, 1998).

No campo da prática, Argyris e Schön (1974) são representativos do crescente número de adeptos das perspectivas teóricas que advogam uma concepção mais ampla da aprendizagem no ambiente de trabalho, ou seja, nas organizações. Para estes autores, o desafio desta educação específica é promover uma visão de homem que procura ativamente controlar a si mesmo e o ambiente de forma a construir organizações efetivas. Neste sentido, advogam que a reflexão crítica é um aspecto fundamental do processo de aprendizagem.

Contudo, La Paro (1991) adverte que os propósitos desta perspectiva mais humanista¹² não está em perfeita consonância com os pressupostos que regem o comportamento nas organizações, principalmente no que se refere a questões relativas ao poder e ao conhecimento. De qualquer forma, existem indicações crescentes de mudanças nas práticas

¹² Esta perspectiva compartilha raízes com teóricos da escola de Frankfurt, notavelmente Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Theodor Adorno, que conceberam Teoria Crítica, recentemente revisada por Jurgen Habermas. A principal intenção da Teoria Crítica é a consolidação de uma sociedade justa e democrática “através do confronto da racionalidade dominante que privilegia os meios acima dos fins e fatos sobre valores, perpetuando o intelectualismo árido ao custo dos sentimentos das pessoas” (Reynolds, 1998, p. 187).

gerenciais e da tendência da utilização de novas formas de gerenciamento que vão ao encontro destas perspectivas (Motta, 1997; Kanter, 1983). Este contexto de inconformidade e de dicotomia de idéias sobre aprendizagem dos indivíduos nas organizações "provém aos educadores a oportunidade de reconsiderar os propósitos da aprendizagem no trabalho e examinar as inerentes contradições que limitam a prática" (La Paro, 1991, p. 17).

Esta discussão traz à tona uma série de conceitos e questões críticas que permeiam o estudo e a prática no campo das organizações. O próximo item discute algumas destas questões.

2.2.2 Questões críticas sobre a aprendizagem em ambientes de trabalho

Existem certos aspectos sobre a natureza das organizações que têm sido apontados, por diversos autores, como críticas para a compreensão da aprendizagem em ambientes de trabalho. Esta seção tem por objetivo apresentar algumas destas questões. Serão discutidos itens como a natureza do conhecimento, da realidade e do poder nas organizações, além de aspectos relativos a cultura e aprendizagem organizacional.

Desde que a aprendizagem passou a despertar crescente interesse em estudiosos da teoria das organizações, evidencia-se a preocupação em não negligenciar o contexto social da aprendizagem na qual os indivíduos estão inseridos. Esta preocupação visa romper a tradição de separar o conhecimento da ação, traçada desde Descartes (Richter, 1998).

Segundo Richter (1998, p. 301), esta tradição tem sido desafiada por uma "visão construtivista de que a aprendizagem e o conhecimento podem estar situados no íntimo da criação social e mútua das relações entre os profissionais".

Segundo esta nova perspectiva, enquanto um indivíduo interage com o ambiente ele participa na criação da realidade, sendo compreendido como um agente ativo, construtor da realidade da qual faz parte (Argyris e Schön, 1974; Nicoline e Mezner, 1995; Brown et alli, 1989; Gherardi et alli, 1998).

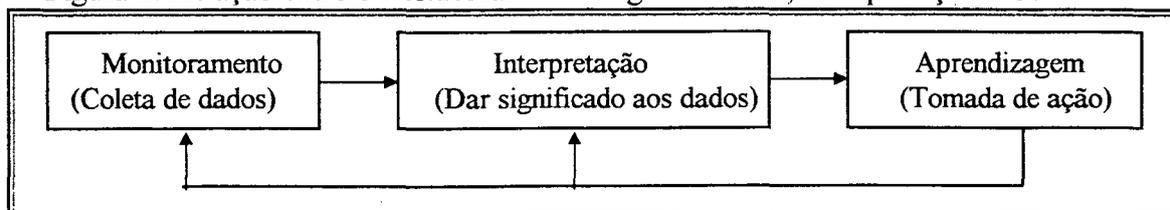
No campo organizacional, acredita-se que esta realidade também seja socialmente construída. Esta concepção tem sido amplamente utilizada por pesquisadores que acreditam que a organização é um sistema interpretativo (Gherardi et alli, 1998; Daft e Weick, 1984; Weick e Roberts, 1993; Weick, 1995). Nestes sistemas, os gerentes podem não concordar

completamente em tudo, mas “o fio de coerência entre os gerentes é o que caracteriza a interpretação organizacional” (Daft e Weick, 1984, p. 285). Portanto, o papel dos indivíduos como aprendizes é a construção de significado – *sensemaking* – adquirindo e influenciando o desenvolvimento do conhecimento em sua trajetória de participação (Weick, 1995).

Compartilhando da visão destes autores, Jacobson (1996, p. 16) afirma que a cultura deve ser compreendida “primeira e principalmente como uma forma compartilhada de dar sentido às experiências, baseada na história compartilhada”. Vista sob este ângulo, a aprendizagem passa a ter características bastante específicas, muito ligadas à cultura da organização, sendo situada na prática local. De acordo com Jacobson (1996), a aprendizagem é o processo de entrar num sistema cultural de significados. A autora enfatiza que a aprendizagem não pode ocorrer de forma isolada, pois entrar em um sistema de significados compartilhados requer relacionar-se com aqueles que compartilham tais significados.

Daft e Weick (1984) sugerem que o conceito de aprendizagem em ambientes de trabalho envolve três estágios, como pode ser visto na figura abaixo.

Figura 1: Relação entre o Monitoramento Organizacional, Interpretação e Cultura.



Fonte: Daft, R; Weick, K. (1984).

Para estes autores, o primeiro estágio de aprendizagem em ambientes de trabalho é o **monitoramento**, que é definido como “o processo de monitorar o ambiente, o que provém os gerentes de dados ambientais” (1984, p. 286). Este processo pode ser viabilizado por meio de contatos pessoais, característica bastante marcante da natureza do trabalho executivo (Daft e Weick, 1984; Mintzberg, 1986; Kotter, 1982, 1990).

A **interpretação**, característica essencial do processo de aprendizagem nesta perspectiva, ocorre num segundo estágio, e caracteriza-se por dar significado aos dados. Neste estágio, a mente humana está envolvida, percepções são compartilhadas e mapas cognitivos são construídos (Daft e Weick, 1984). A **aprendizagem**, enfim, distingue-se da interpretação pelo conceito de ação, pois a primeira envolve novas respostas ou ações baseadas na interpretação. Aprendizagem é o processo de colocar teorias cognitivas em ação. A

interpretação organizacional é análoga à aprendizagem de novas habilidades por um indivíduo, o que provê novas dados para interpretação. Segundo Daft e Weick (1984), fatores como crenças, políticas, objetivos e percepções podem complicar a aprendizagem em ambientes de trabalho.

Jacobson (1996, p. 23) corrobora esta visão de Daft e Weick (1984) ao afirmar que “as relações sociais são centrais para a aprendizagem em determinado ambiente; aprender é significativo não somente pelas habilidades e processos que são adquiridos mas pelas mudanças das relações sociais a que isto leva”. De forma similar, Lave e Wenger (1991, p. 52) afirmam que “a aprendizagem implica não somente relações com atividades específicas, mas relações com comunidades sociais”. Ou seja, a aprendizagem implica apenas parcialmente tornar-se apto para envolver-se em novas atividades, assumir novas funções e para dominar novos conhecimentos. Tendo isto em vista, percebe-se que neste sistema ou estrutura social complexa de atores cada indivíduo possui seus interesses específicos. Estes interesses são compartilhados, supondo-se que daí resultem os interesses da organização (Daft e Weick, 1984; Finger e Brandt, 1999).

O poder, embora seja muito relacionado a formas negativas do uso da força, aparece neste contexto sob a forma de autoridade (Hall, 1984), onde cada indivíduo busca exercê-lo (Finger e Brandt, 1999). Stoner (1985, p. 207) define poder como “a capacidade de exercer influência, sendo que ter poder é ser capaz de mudar o comportamento ou atividades de outras pessoas”. Já a autoridade formal é “um tipo de poder baseado no reconhecimento da legitimidade ou legalidade da tentativa de exercer influência” (Stoner, 1985, p. 208).

Acredita-se que este sistema, por meio do qual os relacionamentos de poder entre os atores são negociados, tende a alcançar um certo equilíbrio. Contudo, tal equilíbrio é sempre uma trégua temporária entre os atores do sistema, pois se acredita que cada ator procura aumentar discretamente seu poder (Finger e Brandt, 1999).

Coopey (1995) argumenta que as pressuposições que delineiam a aprendizagem nas organizações são consideradas críticas diante das estruturas de poder e do comportamento político. Para este autor, os atores organizacionais estão envolvidos em uma *dialética de controle*¹³ que visa manter alguma semelhança de controle sobre a vida de trabalho das pessoas na organização.

¹³ Grifo no original. Ver Coopey (1995).

O acesso a recursos é utilizado como fonte de poder, da mesma forma que o conhecimento é utilizado para influenciar os significados nos relacionamentos sociais, o que se denomina consciência discursiva (Coopey, 1995). Deste modo, se a aprendizagem é vista como um meio de mudança em sistemas organizacionais, então ela torna-se um meio de instrumentalizar o poder dos atores no sistema social (Finger e Brandt, 1999).

Merriam e Caffarella (1991) contribuem para o esclarecimento desta questão afirmando que existem três fatores que afetam a aprendizagem dos indivíduos em ambientes de trabalho. Estes fatores são as pessoas, a estrutura e a cultura.

O primeiro fator refere-se às pessoas que estão ativamente envolvidas com o processo de aprendizagem nas organizações ou que possam influenciá-lo. As características estruturais da instituição incluem “a sua missão, a base de recursos, os processos de operação, as facilidades, o fluxo de comunicação, e a forma que a autoridade é exercida” (Merriam e Caffarella, 1991, p. 29). A cultura da organização, que é o sistema de crenças e valores compartilhados pelas pessoas, representa o terceiro grande fator que afeta a aprendizagem nas organizações.

Segundo estas autoras, a interação destes três fatores determina o **clima de aprendizagem** de uma organização. Assim, procuram compreender como estrutura, pessoas e cultura interagem para moldar a aprendizagem em ambientes de trabalho. Este exercício pode possibilitar uma “consciência do contexto que pode levar a um melhor entendimento de como a aprendizagem ocorre, que por sua vez irá melhorar a prática da educação de adultos neste campo” (Merriam e Caffarella, 1991, p. 40).

Entre estes três fatores que afetam a aprendizagem nas organizações (pessoas, estrutura e cultura), parece que a cultura tem despertado especial interesse entre os pesquisadores da área da aprendizagem gerencial. Ahmad (1994) e Silva (2000) destacam-se na literatura da área por sua preocupação com as relações entre a cultura e a aprendizagem de diretores de universidades. Ambos estudaram a aprendizagem de chefes acadêmicos considerando a influência das subculturas universitárias.

As pressupostos que delimitam os estudos sobre cultura se relacionam com as diferentes visões sobre a organização. Para fins deste trabalho, tomaremos como base o conceito que concebe as organizações como culturas (Meyerson e Martin, 1987). A cultura é, então, uma metáfora da organização e não somente uma variável a ser manipulada (Meyerson

e Martin, 1987). Neste sentido, a organização é vista como padrões de significados, valores e comportamentos. Conseqüentemente, a cultura deixa de ser vista como algo que a organização tem, para ser vista como algo que a organização é, e a organização passa a ser vista como manifestações da consciência humana compartilhada (Smircich, 1983).

Em sua pesquisa, Ahmad (1994) afirma que existem diferentes culturas em todas as instituições, formando um amálgama e até dificultando a identificação da cultura mais presente ou dominante. Segundo este autor, o contexto cultural pode influenciar as habilidades, conhecimentos, competências e atitudes que o administrador possa necessitar para diferentes culturas acadêmicas.

Silva (2000), aponta que nas unidades universitárias que possuem uma cultura por disciplina acadêmica, os executivos indicaram que elas são responsáveis pela formação de nichos, com subculturas que facilitam o surgimento de conflitos e discussões. Segundo a autora, isto exige da direção um posicionamento maior, para que exista uma linha de conduta e compatibilidade de procedimentos éticos e técnicos, o que lhes toma uma boa porcentagem do seu tempo chegando a interferir nas relações de poder tanto entre os departamentos quanto fora deles.

Corroborando esta idéia, Schein (1996) defende que em uma organização diferentes subculturas podem ser geradas em suas diversas unidades, devido à interação de comunidades ocupacionais (grupos de indivíduos) que possuem uma base educacional similar ou semelhantes experiências organizacionais. Segundo o autor, este fato gera uma dificuldade de comunicação entre as fronteiras dessas subculturas. Esta dificuldade não se deve apenas aos diferentes objetivos funcionais dos grupos, mas a suas diferentes visões de mundo.

Conforme Schein (1996), três tipos de culturas podem surgir no interior de uma organização: cultura técnica, cultura dos executivos e cultura operacional. Cada um destes grupos possui pressuposições que delinham sua cultura e, por serem diferentes, geram conflitos. Para que os esforços da aprendizagem em ambientes de trabalho sejam frutíferos, estes grupos devem descobrir que utilizam diferentes linguagens e têm diferentes pressupostos sobre o que é importante. Além disso, devem aprender a tratar cada cultura como normal e válida (Schein, 1996).

Para Schein (1996, p. 11) a cultura é “um conjunto de pressuposições tácitas sobre como o mundo é ou pode ser para um grupo de pessoas e que determina suas percepções,

pensamentos, sentimentos, e em algum grau, seu comportamento”. Segundo este autor, a cultura se manifesta em três níveis: 1) um nível profundo de pressuposições tácitas que são a essência da cultura (muitas vezes relacionadas com os valores de seus fundadores); 2) o nível de valores expostos que refletem os desejos de um grupo; e 3) o comportamento diário que representa a relação entre os dois primeiros.

Outra questão que vem influenciando os estudos sobre a aprendizagem em ambientes de trabalho de uma forma geral, e a aprendizagem de executivos de uma forma específica, é o campo da **aprendizagem organizacional**, cujos autores estão preocupados em compreender como as organizações aprendem. Na verdade o crescente interesse sobre a aprendizagem organizacional tem influenciado o interesse de pesquisa na área da aprendizagem gerencial já que a entidade primeira de aprendizagem é o indivíduo e não a organização (Araújo, 1998; Richter, 1998; Kim, 1993).

DiBella e Nevis (apud Richter 1999) sugerem que, dentro das atuais correntes de pensamento sobre a aprendizagem nas organizações, distinguem-se duas amplas e diferentes abordagens: a perspectiva normativa e a perspectiva descritiva.

Segundo estes autores, a **abordagem normativa** é dominante e prescreve como ocorre a aprendizagem organizacional. Para esta abordagem, a aprendizagem organizacional é um esforço sistêmico e proposital em direção a uma contínua transformação organizacional (Argyris e Schön, 1974; Senge, 1990).

A **abordagem descritiva** adota uma posição na qual a aprendizagem é um processo que ocorre naturalmente, por meio da participação no dia-a-dia de trabalho ou prática a que o indivíduo está vinculado. Exemplos desta perspectiva incluem, segundo Di Bella (apud, Richter, 1999), os trabalhos de Brown e Duguid; Lave e Wenger; Gherardi, Noline e Odella, entre outros. Para esta perspectiva, o conceito de organização de aprendizagem não é mais relevante do que o conceito de pertencer à organização¹⁴, porque isto sugere que não existe uma organização que não aprenda.

O conceito de organização de aprendizagem tem sido amplamente difundido por Senge (1990), que a define como organização que continuamente expande sua capacidade de criar seu futuro. Para que isso seja possível, Senge (1990) delimitou cinco disciplinas que devem ser estudadas e dominadas pelos membros da organização: pensamento sistêmico, domínio

¹⁴ Termo original em inglês: *behaving organization*

peçoal, modelos mentais, construção de visão compartilhada e aprendizagem em time. De acordo com este autor, a aprendizagem organizacional só pode ocorrer se os indivíduos forem autorizados e encorajados a aprenderem. Para Ahmad (1994), isto aproxima a aprendizagem de adultos da aprendizagem organizacional.

Araújo (1998) entende que a aprendizagem organizacional é uma realização coletiva, viabilizada por meio do consenso e de cognições compartilhadas. Para o autor, as organizações aprendem quando elas ajustam suas rotinas de comportamento em resposta a problemas de performance. Esta visão reflete um ponto de convergência na área e refere-se ao interesse em compreender o relacionamento entre a aprendizagem individual e a organizacional (Heavens e Child, 1999; Kim, 1993; Argyris, 1991; Nonaka, 1995). Nesta perspectiva, a aprendizagem organizacional é concebida como uma transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito (Nonaka e Takeuchi, 1995).

Pesquisas sobre inovação dão razões para crer que a atividade em grupo é fundamental para a aprendizagem da organização como um todo. Estas atividades em grupo não se referem a projetos temporários desconectados da prática diária (Heavens e Child, 1999). Como comentado por Cohen e Levinthal (1990, p. 133), “as interações entre os indivíduos que possuem estruturas de conhecimentos diversas e diferentes aumentarão a capacidade de fazer novas ligações e associações – inovação – mais do que qualquer indivíduo pode alcançar sozinho”. Tendo em vista estas considerações, será analisada a seguir uma alternativa teórica que busca compreender como se dá a aprendizagem em ambientes de trabalho.

2.2.3 Alternativa teórica para a aprendizagem em ambientes de trabalho

Embora sucessivas descobertas tenham caracterizado uma mudança na concepção sobre a aprendizagem no trabalho, faz-se necessário aprofundar a análise sobre teorias que procurem compreender como se dá este processo. As referidas descobertas dizem respeito, principalmente, às novas concepções sobre a aprendizagem informal e social, que vêm ganhando espaço no campo (Richter, 1998, 1999; Gherardi et alli, 1998; Marsick, 1997, 1989; Brown et alli, 1989; Lave e Wenger, 1991).

Para compreender este processo a pesquisadora optou por uma abordagem teórica que entendesse a visão limitada da aprendizagem vista como uma atividade totalmente individual, principalmente em ambientes de trabalho (Candy, 1991; Araújo, 1998; Gherardi et alli, 1998;

Richter, 1998), embora seja reconhecido o mérito de outras abordagens que expliquem este fenômeno, como o caso das redes de aprendizagem (Silva, 2000).

Segundo Candy (1991), a natureza situada da aprendizagem assegura que quase toda aprendizagem autodirecionada possua um componente social tanto quanto cognitivo, o que limita a transferência de competências de uma situação de aprendizagem para outra. Para este autor, a pessoa que deseja aprender certo conhecimento para determinada prática social deve compreender primeiramente que nenhuma pessoa detém o conhecimento ou habilidade do processo inteiro.

O modo de performance que compõe um dos três modos de aprendizagem da tipologia de Houle (1980) parece aproximar-se da idéia destes autores, na medida em que afirma que a aprendizagem pela performance “é o processo de internalização de uma idéia ou da utilização de uma prática habitual, que se torna uma parte fundamental da maneira pela qual o aprendiz pensa e realiza seu trabalho” (p. 32). Muitas vezes este modo, que representa a diferença entre o “aprender sobre” e o “tornar-se”, envolve não somente atividades de educação formal, mas também a manipulação de aspectos físicos e sociais do ambiente (Houle, 1980). Nesta perspectiva, ao invés de o aprendiz ser considerado um ator que apenas processa informações, sugere-se que ele aprende por meio de interações sociais, dentro de determinado ambiente sociocultural (Candy, 1991; Gherardi et alli, 1998; Eisenhart, 1995; Brown et alli, 1989).

Assim, ser detentor do conhecimento “não é o que leva à perícia. Em vez disso, o processo de participação em atividades sociais [...] conecta o indivíduo primeiro ao relacionamento social e então, como consequência, com as habilidades e conhecimentos da perícia prática no interior daqueles relacionamentos” (Eisenhart, 1995, p. 35).

Isto se deve ao fato de que a aprendizagem não é separável da atividade na qual o conhecimento é gerado e desenvolvido (Brown et alli, 1989). As pessoas co-produzem, por meio da comunicação e da construção de sentido, um entendimento sobre o ambiente que as cerca. Dessa forma, a aprendizagem é uma prática social situada que depende do contexto e do acultramento. Por sua vez, o conhecimento é gerado a partir das relações interpessoais e das interpretações desenvolvidas durante o trabalho diário (Brown et alli, 1989; Richter, 1998).

Neste sentido, Brown et alli (1989) afirmam que a apreensão cognitiva procura promover a aprendizagem levando em conta o nexos da atividade, as ferramentas necessárias e

a cultura local. Segundo estes autores, a aprendizagem, tanto dentro quanto fora de sala de aula, avança por meio da interação social colaborativa e da construção social do conhecimento.

Esta perspectiva social-antropológica da aprendizagem tem sido amplamente difundida por Lave e Wenger (1991). Estes autores desenvolveram uma teoria de aprendizagem em ambientes de trabalho, a qual intitularam *situated learning*. Tal perspectiva tem sido utilizada para compreender a forma pela qual as pessoas aprendem nas organizações, bem como para compreender como os executivos aprendem (Richter, 1998, 1999; Gherardi et alli, 1998; Davies e Steby-Smith, 1998). Adota como princípios ontológicos os preceitos da teoria de Vigotsky, que reconhecem o papel e a influência do contexto social na aprendizagem, reconhecendo que esta ocorre por meio do conceito de legitimação da participação periférica (Richter, 1998). Para esta abordagem, a construção da realidade e do conhecimento concretiza-se por meio da prática social e da participação do indivíduo em comunidades de profissionais. Essa perspectiva aparece como “(...) parte de uma longa tradição Marxista nas ciências sociais” (Lave e Wenger, 1991, p. 50). Seus fundamentos estão, em parte, em teorias contemporâneas das relações ou interdependência entre a ação humana, pensamento e ação num mundo constituído social e culturalmente (Richter, 1998).

As comunidades de prática podem ser definidas como um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo que se estabelecem em um certo período de tempo. São formadas por pessoas com visões de mundo diferentes, onde o conhecimento é concebido como “hábito” que é sustentado coletivamente pelos seus membros (Lave e Wenger, 1991; Gherardi et alli, 1998). As comunidades de prática consistem em uma agregação informal que emerge por meio de redes de interação, sendo definida pelos seus membros e a maneira pela qual as coisas são feitas e interpretadas pelos mesmos (Lave e Wenger, 1991). Elas se distinguem de “redes informais no sentido de que seus participantes, ou membros, compartilham um jeito de falar e descrever os recursos sociais e históricos compartilhados, as estruturas de trabalho e perspectivas inerentes da prática” (Richter, 1999, p.3).

Reforçando o significado das comunidades de prática, Brown (apud Richter, 1998) afirma que elas são acima de tudo informais, cuja operação se dá no dia-a-dia da organização. Nelas, a improvisação ocorre em todo momento, sendo que os participantes constroem juntos o significado do ambiente. As comunidade-de-prática surgem de *redes de interação* espontâneas onde a verdadeira aprendizagem ocorre. Esta teoria estabelece que em cada comunidade existe um “conjunto de recursos de aprendizagem situados na prática diária vistos

sob a perspectiva dos aprendizes” (Lave e Wenger, 1991, p. 97). A este conjunto de oportunidades e recursos as autoras denominaram **currículo de aprendizagem**. O propósito deste conceito é enfatizar o contraste entre duas formas de conceber o processo de aprendizagem: uma que baseia o conhecimento por meio da participação em uma atividade real, e outra que baseia o que é necessário saber pela mediação de um instrutor (Gherardi et alli, 1998).

Neste sentido, Lave e Wenger (1991) afirmam que “a pessoa é definida pelas relações sociais tanto quanto as define. A aprendizagem implica tornar-se uma pessoa diferente no que diz respeito às possibilidades advindas do sistema de relações do qual faz parte [...] A aprendizagem não é meramente uma condição para ser membro, mas é em si mesma uma forma evolutiva de ser membro” (Lave e Wenger, 1991, p. 53). Neste sentido, a participação tem papel fundamental, sendo uma forma de aprendizagem onde a pessoa absorve e é absorvida pela cultura da prática situada.

Ao usar este referencial teórico, pretende-se enfatizar não apenas a natureza informal que este remete, mas enfatizar as similaridades do trabalho de um conjunto de pessoas o que reflete a natureza social da aprendizagem (Richter, 1999). Neste sentido, diversos autores apontam as similaridades do trabalho dos executivos e sua prática (Mintzberg, 1986; Barnard, 1971; Motta, 1997; Escrivão, 1995; Stewart, 1982; Spender, 1994), assim como apontam a abundância de elementos sociais e interpessoais em seu trabalho (Richter, 1999; Silva, 2000).

A próxima seção apresenta especificamente a literatura corrente sobre a aprendizagem de executivos, além de discutir quem é o executivo e qual é o seu papel na organização.

2.3 A aprendizagem do executivo

“O aprendizado gerencial é o processo pelo qual um indivíduo adquire novos conhecimentos, atitudes e valores em relação ao trabalho administrativo; fortalece sua capacidade de análise de problemas, toma consciência de alternativas comportamentais; conhece melhor seus próprios estilos gerenciais e obtém habilidades para uma ação eficiente e eficaz em determinados contextos organizacionais.” (Motta, 1997, p. 28)

A importância das características do aprendiz adulto e do contexto social da aprendizagem, destacadas nas seções anteriores, faz com que a compreensão de *como os executivos aprendem* passe, necessariamente, pela compreensão de quem é o executivo. Assim,

compreender as características do trabalho deste profissional e o contexto em que este atua – as pressões resultantes e as formas de lidar com elas – torna-se necessário para o entendimento de como eles aprender a administrar, ou seja, a exercer este trabalho. É o que será analisado na presente seção.

2.3.1 Quem é o executivo e qual é o seu trabalho

"A gerência é a arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados [...] que têm que ser alcançados através das pessoas e numa interação humana constante" (Motta, 1998, p. 26)

Diversos autores preconizam uma mudança em direção a descrições mais amplas das estruturas e do trabalho organizacional. Acredita-se que tais mudanças encorajarão as pessoas a interagirem fora de suas disciplinas, uma vez que elas necessitarão de forma crescente ligar funções e saber mais do que seu trabalho imediato (Drucker, 1980; Senge, 1990; Kanter, 1984; Motta, 1997).

Se consideradas estas prerrogativas, destacam-se as deficiências apontadas pela literatura na definição de quem é o executivo e qual é o seu trabalho, que tradicionalmente tem se baseado na visão científica da administração (Motta, 1997; Escrivão, 1995; Stewart, 1982; Barnard, 1971).

Embora sejam muitas as escolas dedicadas ao estudo do trabalho gerencial (Escrivão, 1995), o interesse pela prática dos executivos tem sido guiado extensivamente pelos conceitos de Mintzberg (1973), que foi um dos primeiros autores que procurou documentar a natureza do trabalho gerencial. Segundo este autor, o trabalho executivo possui características comuns entre si, como a quantidade de contatos informais e reuniões, não envolvendo especialização e concentração. Na verdade, o trabalho gerencial "é caracterizado pela brevidade, variedade e fragmentação", características classificadas nos três papéis desempenhados pelos executivos: interpessoal, informacional e decisório (Mintzberg, 1973, p. 31).

Barnard (1971) e Kotter (1982, 1990), destacam-se entre os autores que buscam compreender o trabalho do executivo. Estes autores enfatizam as funções do executivo a partir de seus papéis de comunicação, liderança e política. Para eles, as funções executivas visam manter um sistema de esforço cooperativo e implicam condições de trabalho de grande

atividade e responsabilidade. Além disso, ressalta-se a função criativa essencial à liderança exercida pelos executivos (Barnard, 1971; Kotter, 1982, 1990).

Uma das contribuições de Barnard (1971) refere-se ao fato de demonstrar o potencial de influência que os executivos possuem. Conforme este autor, os códigos morais pessoais dos executivos são confrontados com os da organização, sendo que “a responsabilidade executiva, que é aquela capacidade de líderes, pela qual – refletindo atitudes, ideais, esperanças – eles são compelidos a aderir aos desejos dos homens, para a realização de propósitos além de seus fins imediatos, além de seu tempo” (p. 270).

Entre os trabalhos nacionais nesta área, destaca-se a tese de Escrivão (1995), que discute as razões do declínio da abordagem de Fayol e estabelece uma referência para o trabalho do executivo a partir de um estudo em empresas brasileiras. Escrivão tece uma crítica aos diferentes autores que, como Mintzberg, mantém o espírito da gerência científica de Taylor, pois “sua base de observação, firmada apenas no comportamento manifesto do gerente, é simplista para sustentar uma generalização relativa à natureza do trabalho do executivo” (1995, p.43).

Segundo Escrivão (1995), o executivo é um agente ativo na construção de seu ambiente, influenciando a mudança ou a manutenção dos sistemas de gestão. O estudo realizado por Escrivão demonstrou que os executivos, regra geral, têm grande capacidade de modificar a filosofia de gestão de uma fábrica.

Segundo o autor, o executivo tem uma postura distante do perfil traçado pela teoria, do diagnosticador frio e calculista. Para ele, o executivo é fortemente orientado pela sua experiência em outras empresas, pela sua “escola da vida” e pela brasilidade na leitura da realidade (positivismo), na composição da equipe (pessoalidade) e no comando (autoritarismo).

Segundo Escrivão (1995), a concepção do executivo sobre seu trabalho é formada por algumas idéias sedimentadas, outras vagas, sobre administração extraídas principalmente da experiência profissional e do aprendizado de vida. Ressalta que a biografia profissional e a biografia de vida são muito mais influentes na concepção de gestão dos executivos do que os possíveis conceitos administrativos recebidos nos bancos escolares. Destaca ainda a

necessidade de considerar os aspectos relativos ao trabalho do executivo diante da brasilidade¹⁵ do fenômeno (Escrivão, 1995).

Escrivão (1995) concluiu que o agir do executivo não é plenamente socializado pela organização, é co-determinado pela filosofia de gestão de outras organizações, pelo estatuto de vida e valores do executivo. Essas irracionalidades funcionais eliminam a possibilidade de condutas uniformes. A ação do executivo é uma ação orientada, isto é, subjetivamente provida de sentido e constitui-se de uma ação orientadora, isto é, privilegiada na formação de sentido da ação de outros.

Richter (1998) corrobora esta visão quando afirma que os executivos influenciam a ação de outros membros da organização e sua aprendizagem. Acredita-se que, tanto **o que os gerentes são** (aquilo que trazem para suas posições como orientação pessoal e experiência) como **o que os gerentes fazem** (prioridades de seu trabalho no contexto do setor em que atua) influi em sua performance (Richter, 1999; Spender, 1994). Desta forma, a determinação de como agir e que direção tomar é influenciada tanto pela organização quanto pelos “atributos únicos da história do indivíduo, conjunto de habilidades e circunstâncias pessoais” (Richter, 1999, p. 9).

Assim como Escrivão (1995), Motta (1997) é outra referência nacional que discute a questão do trabalho gerencial, relacionando a influência do modelo racional na concepção do trabalho executivo. Descrente da eficiência deste modelo para descrição do trabalho gerencial, Motta (1997) afirma que o mundo moderno exige dos dirigentes uma grande capacidade de negociação entre interesses e demandas múltiplas, além da capacidade de integração de fatores organizacionais cada dia mais ambíguos e diversos. Para Motta, “esta capacidade gerencial moderna só se consegue por meio do aprendizado gerencial mais sistematizado” (1997, p. 27).

Para este autor, a ambigüidade e as mudanças constantes no ambiente que cerca as organizações farão com que as decisões gerenciais “jamais se enquadrem nos modelos racionais anteriormente desenvolvidos para a tomada de decisões” (Motta, 1997, p. 47).

De forma similar, Schön (1983) tem discutido amplamente o caráter intuitivo do trabalho gerencial. Segundo este autor, os gerentes têm consciência da dimensão comum do trabalho profissional¹⁶, crucial para a performance gerencial e que não pode ser reduzida a

¹⁵ Termo utilizado pelo autor para designar as características essencialmente da cultura brasileira no modo de administrar de executivos brasileiros.

¹⁶ Expressão utilizada por Schön (1983) para designar a prática do trabalho.

técnicas analíticas. Muitas vezes, os executivos “estão conscientes de que mesmo as técnicas gerenciais estão no domínio do não-racional, do intuitivo, do artístico” (Schön, 1983, p. 239).

Estas novas concepções fazem com que a literatura passe a enfatizar não mais os papéis dos executivos e suas funções – caracterizadas historicamente por planejamento, organização, coordenação, controle, comando, difundidas pela escola clássica. A ênfase passa a ser dada às capacidades e conhecimentos exigidos do executivo diante das demandas de seu trabalho e do contexto que ele enfrenta.

Esta nova visão sobre o trabalho executivo baseia-se no fato de que a performance gerencial vêm sendo relacionada à velocidade, a fluidez, a intuição e o envolvimento deste profissional. Acredita-se que o papel gerencial exige capacidades analíticas, de julgamento, de decisão e liderança e de enfrentar riscos e desafios (Motta, 1997; Stewart, 1982; Marsick, 1994; Richter, 1999).

Stewart (1982) adverte que a compreensão da natureza do trabalho gerencial deve considerar a sua diversidade e basear-se nas demandas (atividades que o ocupante precisa realizar), nas restrições (fatores que limitam o que o ocupante pode fazer) e nas escolhas (atividades que o ocupante pode fazer). Stewart (1982) sugere a necessidade de movermo-nos da prescrição de Mintzberg para a consideração das variações no comportamento e as diferenças entre o trabalho gerencial nas organizações, sem criar generalizações.

Destaca-se que, nesta nova realidade, o conhecimento dos executivos não se restringe a conhecimentos técnicos. Pensando nisso, Spender (1994) conceitua os diferentes tipos de conhecimento que o cargo gerencial requer na atualidade: conhecimento científico ou objetivo; conhecimento contextual; conhecimento local; e autoconhecimento. Este autor defende a idéia de que os gerentes necessitam ter vários tipos de conhecimento, que estejam à sua disposição enquanto pensam em sua ação.

Estas considerações a respeito do executivo e seu trabalho refletem-se nas diferentes influências teóricas que procuram explicar como os executivos aprendem, as quais serão apresentadas na próxima seção.

2.3.2 Como os executivos aprendem

A revisão de literatura na área de aprendizagem gerencial evidenciou que os trabalhos realizados neste campo enfatizam a importância dos aspectos informais, das experiências e do contexto social no processo de aprendizagem (Marsick e Watkins, 1997; Richter, 1998, 1999; La Paro, 1991).

Segundo alguns autores, os trabalhos recentes realizados na área de aprendizagem gerencial têm, em maior ou menor grau, a influência das teorias de aprendizagem de Vigotsky e Dewey¹⁷ (Richter, 1998; Marsick e Watkins, 1997; Gherardi et alli, 1998; Davies e Easterby-Smith, 1998; Kolb, 1976,1978). Estes teóricos trouxeram inúmeras contribuições para a construção de uma filosofia “nova” da educação e aprendizagem. De forma sucinta, suas principais contribuições foram a consideração da importância do contexto social para a aprendizagem, no caso de Vigotsky (1978, 1991), e da experiência, no caso de Dewey (1971).

Estas influências teóricas contribuem sobremaneira para a concepção moderna e consolidada de que a aprendizagem gerencial não ocorre apenas em salas de aula, por meio da formação tradicional, mas sobretudo no trabalho (Kolb, 1978; Fox, 1997; Marsick e Watkins, 1997; Richter, 1999; Daft e Wingtinton, 1979; Livingston, 1971).

Gherardi et alli (1998) defendem a idéia de que o crescente interesse pela aprendizagem nas organizações deflagrou uma mudança, onde a aprendizagem deixa de ser vista como a aquisição e estoque de um corpo de conhecimento para o uso futuro - o que sugere que a aprendizagem seria separada de qualquer atividade dentro das organizações - passando a vigorar a visão da aprendizagem como uma atividade que não é totalmente individual.

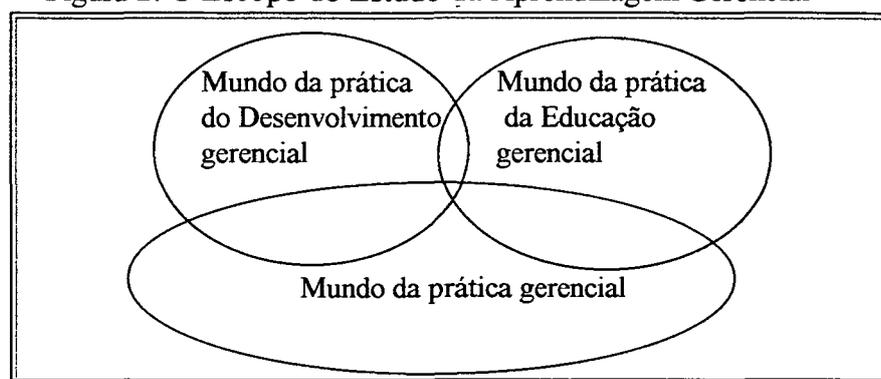
A maior parte do *know-how* relevante que distingue um executivo experiente de um novato é adquirida no dia-a-dia através da reflexão e ação, ou seja, pensando sobre o que se está fazendo e por que, e conversando com as outras pessoas (Schön, 1983). É na via diária tanto quanto no trabalho nas organizações que pessoas e grupos criam o conhecimento, negociando o significado das palavras, ações e artefatos materiais (Gherardi, 1998).

Existe um grande número de pesquisadores que se dedicam às dimensões sociais da aprendizagem. Entre elas destaca-se um grupo de pesquisa da Universidade de Lancaster, cuja preocupação reside em suprir a lacuna deixada pela visão da aprendizagem gerencial como

educação formal – ênfase na teoria – e **desenvolvimento gerencial** – ênfase na prática (Burgoyne e Reynolds, 1997; Fox, 1997).

Os autores desta vertente teórica acreditam que as diferentes abordagens que descrevem o campo da aprendizagem gerencial refletem o crescente interesse em compreender o aprendizado do executivo como uma área emergente de pesquisa e prática, dentro da teoria das organizações.

Figura 2: O Escopo do Estudo da Aprendizagem Gerencial



Fonte: Fox (1997)

A Figura 1 procura ilustrar o escopo da aprendizagem gerencial para os autores desta vertente teórica. A proposta destes autores é que a aprendizagem gerencial deve ser compreendida como uma interface entre o cotidiano da prática gerencial (mundo da prática), vivenciado pelos executivos, e a educação e o desenvolvimento gerencial (mundo do desenvolvimento e da educação), onde estes últimos buscam suprir as necessidades dos gerentes diante da realidade que os cerca.

Para isto, é preciso que a aprendizagem e a cognição humana seja compreendida como um processo intimamente relacionado ao contexto social, material e simbólico, ao uso da linguagem, da comunicação, a interação social e a negociação de significados entre os executivos e aqueles que o cercam em seu trabalho (Richter, 1998; Reynolds, 1998; Fox, 1997; Burgoyne e Reynolds, 1997; Gherardi et alli, 1998).

Esta visão é influenciada tanto por autores da psicologia cultural como por pesquisadores da aprendizagem social-antropologica (Gherardi et alli, 1998). Segundo Bruner e Haste (apud Gherardi et alli, 1998), nesta perspectiva os aprendizes são vistos como seres sociais que constroem seus entendimentos e aprendem a partir da interação social dentro de

¹⁷ Sugere-se a leitura das obras de Vigotsky, *Mind in Society* (1978) e *Construção Social da Mente* (1991), e de Dewey, *Experiência e Educação* (1971).

um contexto sociocultural específico. Esta perspectiva considera a cognição humana e a aprendizagem como intimamente relacionadas ao contexto material, simbólico e social no qual a aprendizagem ocorre, envolvendo questões políticas, contextuais e éticas (Gherardi et alli, 1998; Sims, 1995; Fox, 1994).

Considerando o papel do executivo na atualidade, Richter (1999) argumenta ser indiscutível a natureza fracionada da aprendizagem gerencial. A autora sugere que a **construção de significados** e o **conhecer** para os gerentes é algo muito mais fluído do que a maior parte da literatura sobre o conhecimento gerencial aponta, onde a aprendizagem envolve tornar-se membro e fazer parte de uma comunidade-de-prática.

Para explicar este fenômeno, Gherardi et alli (1998) afirmam, com base nos conceitos de Lave e Wenger (1991), que a competência de um novato consiste em ampliar regras aprendidas independentemente do contexto, como em escolas de administração, livros e revistas especializados. Já a competência de um profissional experiente é desenvolvida ao longo de sua experiência prática, e se ancora na capacidade de “aprender a reconhecer elementos situacionais os quais dependem do contexto e não são especificados por regras independentes do contexto” (Gherardi et alli, 1998, p.276).

Um aspecto fundamental neste processo de aprendizagem, é a reflexão que tem sido amplamente reconhecida por diversos autores como um elemento crucial da aprendizagem profissional (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Burgoyne e Reynolds, 1997; Argyris, 1991; Argyris e Schön, 1974). Para Brookfield, a reflexão periódica sobre as próprias experiências pode conduzir os profissionais a “explorar como os outros gerenciam ambigüidades e problemas contextuais da prática, e expor a si mesmos a novos avanços técnicos e teóricos de conhecimentos e práticas” (1991, p. 176).

Argyris e Schön (1974) são uma referência básica entre os trabalhos sobre aprendizagem gerencial, principalmente por enfatizarem a questão da reflexão. Conforme estes autores, “todos os seres humanos – não somente os profissionais práticos¹⁸ – precisam tornar-se competentes na tomada de ações e simultaneamente refletir sobre esta ação para aprender a partir dela” (Argyris e Schön, 1974, p. 4).

¹⁸ Do termo em inglês: *professional practitioner*. Do dicionário *practitioner* traduz-se “aquele que desempenha uma profissão liberal, especialmente o médico”. Para fins deste trabalho, adotou-se como tradução o termo profissional para designar aquele que atua profissionalmente, tem uma prática profissional.

Para Schön (1983), os profissionais dirigem-se a uma experiência de modo a compreender uma situação, tentando estruturar o problema, sugerir uma ação, e então reinterpretar a situação à luz das conseqüências da ação. Este processo é caracterizado pelo autor como uma **conversa reflexiva**, a qual o autor chama de **reflexão-na-ação** (*reflection-in-action*) e que se refere à reflexão do profissional enquanto ele está no meio da ação. A reflexão na ação é considerada central para a “arte pela qual os profissionais algumas vezes enfrentam as situações divergentes de dificuldades da prática” (Schön, 1983, p. 62).

Schön (1983) destaca também outro tipo de reflexão a qual chama de **reflexão sobre a ação** (*reflection-on-action*) que envolve revisar¹⁹ as experiências pessoais para avaliar a racionalidade prática e construir teorias sobre a ação. De acordo este autor, dada a natureza do trabalho do executivo, que vive a incerteza e ambientes turbulentos, as decisões muitas vezes são relacionadas à intuição. Contudo, a reflexão na ação é responsável pela capacidade de o executivo lidar com este contexto de incerteza, turbulência e mudanças. A reflexão que ocorre durante a ação (reflexão-na-ação) é baseada em três aspectos: a interpretação do fenômeno de mercado, a interpretação dos problemas organizacionais e a aprendizagem sobre o desenvolvimento do produto (Schön, 1983).

Mezirow (1991, 1994) também discutiu extensivamente o conceito e a importância da reflexão para o aprendiz adulto. Para este autor, a maior parte da reflexão ocorre em contextos de solução de problemas, podendo abranger

“(...) o conteúdo do problema, o processo da solução do problema ou as premissas do problema [...] Refletir sobre o conteúdo e processo de nossos problemas é a forma pela qual mudamos nossas mentes e transformamos nossos esquemas de significado, um fenômeno diário. [...] Refletir sobre as premissas pode transformar nossas perspectivas de significados, que é uma forma de aprendizagem menos comum e mais significativa” (Mezirow, 1994, p. 224)²⁰.

A última modalidade referida por Mezirow (1994) é chamada de reflexão crítica e tem sido amplamente utilizada por diversos autores do campo da aprendizagem gerencial (Argyris, 1991; Gherardi et alli, 1998; Richter, 1998; Reynolds, 1998; Burgoyne e Reynolds, 1997), embora a origem deste conceito esteja em autores da Teoria Crítica (Reynolds, 1998) e em Teóricos da educação, como Freire (1982, 1987).

¹⁹ Do termo em inglês *looking back*, que pode ser entendido como olhar para traz, revisar ou refletir.

Para Freire (1982), a forma como o homem se relaciona com o mundo designará a forma de sua consciência. “Toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação” (Freire, 1982, p.106).

Sugerindo a existência de duas formas de aprendizagem, Argyris (1991) também se refere a diferentes formas de reflexão utilizadas pelos executivos em sua aprendizagem. A primeira forma de aprendizagem definida por este autor (*single loop learning*) está relacionada com o processo de viabilização das políticas e objetivos da organização. Contudo, nesta categoria de aprendizagem os executivos não desenvolvem a capacidade de questionar as políticas e os objetivos que fundamentam as práticas organizacionais estabelecidas. Apenas na segunda categoria de aprendizagem (*double loop learning*) esta capacidade está presente, caracterizando a reflexão crítica (Argyris, 1991).

Segundo Burgoyne e Reynolds (1997), os executivos tornam-se criticamente reflexivos quando percebem que aquilo que fazem pode ser modificado ou melhorado. Para o autor, os profissionais que atingem este nível de aprendizagem levam em conta questões morais e éticas sobre o trabalho e não apenas as questões instrumentais.

Para Reynolds (1998), refletir criticamente significa reconhecer os aspectos sociais, políticos e históricos da realidade que se vivencia. Considerando que a atividade gerencial é permeada por valores, crenças e pressuposições, o executivo pode, por meio da reflexão crítica, questionar as relações de poder existentes, além de identificar e questionar as suposições que dela fazem parte. Já para Brooks (apud Mezirow, 1991), os profissionais de organizações que refletem criticamente podem contribuir para criação e manutenção de estratégias organizacionais. Pode-se dizer que estas características da reflexão crítica são especialmente importantes considerados o papel e influência dos executivos na sociedade (Reynolds, 1998; Alvesson e Willmott, 1992).

Operacionalizando o conceito, Daudelin (1996) sugere o uso de três formas de reflexão como modos de ajudar os executivos a aumentar sua aprendizagem por meio de experiências de trabalho. As formas sugeridas de reflexão seriam: sozinho, com um ajudante ou em pequenos grupos. A autora argumenta que “se executivos despendessem apenas uma hora de

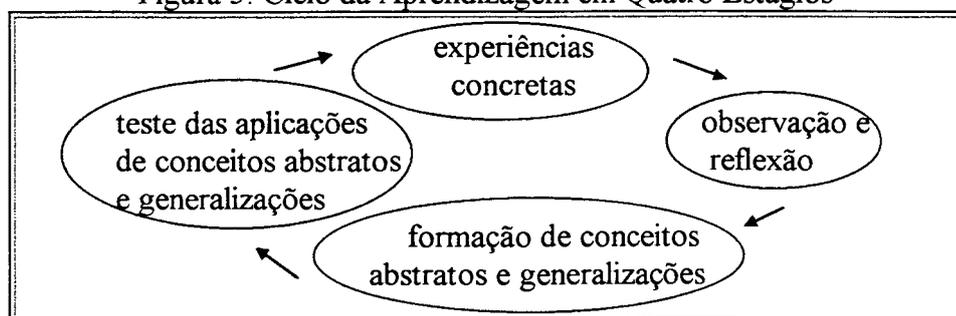
²⁰ Ver página 17 na seção que trata da Alternativa Teórica Para a Aprendizagem de Adultos.

reflexão sobre aspectos de uma situação desafiante, utilizando algum tipo de questão ou diretriz geral, mesmo sozinhos ou com um ajudante, poderiam aumentar significativamente a aprendizagem daquela situação” (Daudelin, 1996, p. 45). De forma similar, Rigano e Edwards (1998) também realizaram uma pesquisa empírica para demonstrar a utilidade do uso de **diários escritos** para incrementar a aprendizagem das experiências de trabalho por meio da reflexão.

Kolb (1976) se destaca entre os autores que buscam aumentar a performance gerencial através da reflexão das experiências de trabalho. Este autor utilizou-se dos conceitos de Dewey para salientar a importância da experiência na aprendizagem dos adultos (Marsick, 1997).

Kolb (1978) descreve um modelo que “aproxima-nos da compreensão de como o homem gera, a partir de sua experiência, conceitos, regras e princípios que guiam seu comportamento em novas situações e de como ele modifica esses conceitos a fim de aumentar sua eficiência” (Kolb, 1978, p. 38). Neste modelo, a aprendizagem ocorre num ciclo de quatro estágios, onde “1) a experiência concreta é seguida por: 2) observação e reflexão que levam a: 3) formação de conceitos abstratos e generalizações que culminam em: 4) hipóteses a serem testadas em ações futuras, as quais, por seu turno, levarão a novas experiências” (Kolb, 1978, p. 38).

Figura 3: Ciclo da Aprendizagem em Quatro Estágios



Fonte: Kolb, D. (1976)

Sobre o modelo proposto, o autor criou algumas observações que posteriormente serviram de base para as premissas de outros modelos de aprendizagem. A primeira observação sugere que o ciclo de aprendizagem repete-se constantemente nos seres humanos. Em segundo lugar, o autor lembra que os indivíduos têm o poder de governar a direção da aprendizagem por meio das necessidades sentidas e pelos objetivos da pessoa. A terceira observação diz que, desde que o processo de aprendizagem é dirigido pela necessidade e

objetivos individuais, os estilos de aprendizagem tornam-se altamente individuais, tanto na direção quanto no processo (Kolb, 1978).

Kolb foi um teórico que influenciou de forma profunda o campo de aprendizagem gerencial. Em nossos dias, Munford (1997) aparece como um dos autores que disseminaram as idéias de Kolb por meio de um modelo de aprendizagem que procura conduzir os executivos a melhores desempenhos e níveis de aprendizagem em seu trabalho. Munford (1997) elaborou um modelo denominado aprendizagem por ação (*action learning*), que integra a ação e a reflexão no processo de aprendizagem.

Bunning (1997) também segue os enunciados de Kolb (1978) e considera que a aprendizagem pode ser definida como a mudança de comportamento resultante da experiência. Sob a perspectiva de uma organização, a maior parte da aprendizagem de um executivo “(...) será resultado da experiência e reflexão informal” (Bunning, 1997, p. 90).

Marsick e Watkins (1997) propõem um modelo que sugere uma integração entre os três aspectos da aprendizagem gerencial que têm influenciado o campo: o contexto social, a experiência e a reflexão. A idéia das autoras é reforçar que o desenvolvimento gerencial começa a partir de um processo natural de aprendizagem, passando por processos informais e acidentais.

No entender destas autoras, o modelo proposto por Kolb (1976) falha na medida em que interpreta o conceito de solução de problemas²¹ – originalmente proposto por Dewey – como um processo sem dificuldades. Assim, utilizando *insights* de teorias da ação (Argyris e Sachön, 1978), estas autoras reforçam as idéias de Dewey sobre o papel da experiência inserindo em seu modelo uma “sub-superfície que compreende crenças, valores e pressuposições que guiam a ação em cada estágio” (Marsick e Warkins, 1997). Isto faz com que os aprendizes engajados na solução de problemas sejam obrigados a identificar e reconhecer crenças, valores, pressuposições, fatores contextuais e resultados inesperados que podem moldar seu entendimento da situação.

Dentro deste contexto, Marsick e Watkins (1997) conceituam duas formas de aprendizagem. A primeira é a aprendizagem **informal** que se caracteriza por não ocorrer necessariamente em salas de aula, pela forma tradicional. Contudo, esta aprendizagem pode ser

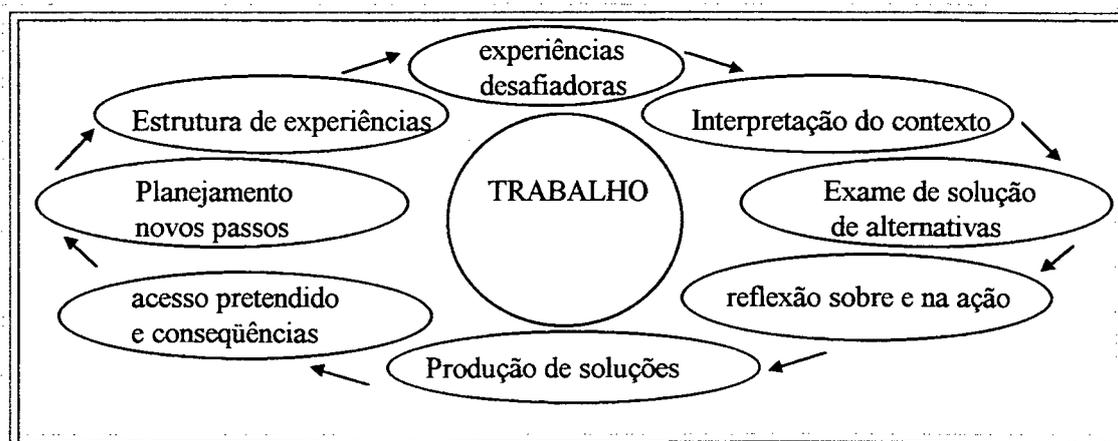
²¹ Tradução da autora. Do inglês: *problem-solving*.

planejada pelo aprendiz. A segunda forma de aprendizagem é a **acidental**, e acontece de forma inconsciente, não premeditada pelo aprendiz.

Para estas autoras, a **aprendizagem acidental**, que ocorre no dia-a-dia de trabalho, compartilha raízes com a aprendizagem transformativa, na qual o indivíduo experiencia uma transformação de perspectiva como resultado da reflexão.

Com base nestes conceitos, o modelo de aprendizagem proposto por Marsick e Watkins (1997) utiliza como base os quatro estágios de aprendizagem de Kolb (1976), mas estes são permeados pela interpretação do contexto que envolve valores, crenças e pressupostos e guiam a ação em cada estágio, como pode ser visto no quadro abaixo.

Figura 4: Modelo de Aprendizagem Informal e Acidental



Fonte: Marsick, V. e Watkins, K.E. (1997).

Esta perspectiva adotada pelas autoras faz com que esta abordagem se aproxime dos pressupostos que conferem à aprendizagem nas organizações um caráter social (Gherardi et alli, 1998). Segundo Marsick e Watkins (1997, p. 301) “nem sempre os gerentes começam a aprender algo intencionalmente ou explicitamente por meio de meios pré-planejados. Várias vezes, suas escolhas evoluem de suas interações com os outros”.

A seguir são apresentadas algumas informações relativas a pesquisas empíricas realizadas sobre a aprendizagem gerencial.

2.3.3 Pesquisas empíricas relacionadas à aprendizagem de executivos

Esta seção tem como propósito relatar as descobertas de algumas pesquisas empíricas relacionadas à aprendizagem gerencial.

São apresentadas as principais características da aprendizagem de executivos, tomando como base quatro trabalhos: os estudos de “Honeywell Corp” (Zemke, 1985); os estudos sobre desenvolvimento gerencial de Davies e Easterby-Smith (1984); um estudo sobre a aprendizagem de gerentes de sucesso de Lowy, Keller e Finestone (1986); e o trabalho de Richter (1998) sobre como a aprendizagem é socialmente construída.

De uma forma geral, estes trabalhos concluem que os principais fatores que influenciam a aprendizagem gerencial são: as experiências de trabalho; os relacionamentos e o treinamento, e a educação. As próximas seções apresentam estas características da aprendizagem gerencial relatadas por estes trabalhos.

2.3.3.1 A aprendizagem por meio das experiências no trabalho

As experiências de trabalho são consideradas elementos-chave no desenvolvimento gerencial (Zemke, 1986; Davies e Easterby-Smith, 1984).

Conforme Zemke (1986), as experiências que contribuem para a aprendizagem gerencial podem ser agrupadas da seguinte forma: a) trabalho em projetos difíceis; b) treinamento de subordinados (ser mentor); c) mudanças de departamentos, divisões e funções.

Compartilhando desta visão, Davies e Easterby-Smith também concluíram que a experiência de trabalho “é a chave para o desenvolvimento de gerentes” (1984, p. 180). De acordo com estes pesquisadores, as experiências de trabalho relacionam-se com o contexto no qual se dá o desenvolvimento profissional dos executivos. Estes pesquisadores concluíram que a aprendizagem dos gerentes estudados pode ocorrer nos seguintes contextos: a) permanência no mesmo trabalho; b) confronto com novidades; c) tomada de decisão sobre condições de risco e incerteza; d) implementação de planos; e e) auto-iniciação.

Ressaltando a natureza não planejada, improvisada e distribuída das experiências do dia-a-dia dos executivos, Richter (1999) afirma que é o conjunto destas experiências de trabalho que leva os gerentes a mudanças de consciência ou a novas idéias a respeito da realidade do trabalho e de sua ação.

Como resultado de sua pesquisa, Richter (1999) indica cinco amplas direções no que se refere à aprendizagem no nível executivo: a) ajustes a mudanças; b) produção de mudanças; c) resposta a desafios do trabalho; d) tornar-se/pertencer; e e) mudança no ciclo de vida.

De forma similar, o estudo de Lowy et alli (1986) revelou que a aprendizagem ocorre como resultado de características particulares da pessoa, na realização de trabalhos particulares e em contextos particulares. Concluíram que a maioria da aprendizagem gerencial ocorre informalmente no trabalho por meio das experiências vivenciadas. Estes autores associaram o grau de aprendizagem dos executivos ao tipo de experiências que estes vivenciaram.

2.3.3.2 A aprendizagem por meio dos relacionamentos

Outra característica expressiva da aprendizagem gerencial, evidenciada em muitos trabalhos, diz respeito à aprendizagem que ocorre por meio de relacionamentos.

Os estudos de Honeywell (Zemke, 1986) apontam que os **relacionamentos** contribuem para o desenvolvimento gerencial por meio do aumento da performance no trabalho e através de promoções. Além disso, provêem sistemas de suporte a suas ações.

Segundo Zemke (1986), os relacionamentos têm as seguintes conseqüências: a) servem como modelos de papel para os gerentes; b) servem como treinamento; c) provêem os gerentes com novas habilidades; d) ajudam a ampliar suas perspectivas através de *feedback* e com sugestões sobre gerenciamento, valores culturais da organização ou grupo e a respeito do seu próprio estilo gerencial.

Davies et alli (1994) apontam que os relacionamentos de longo prazo são considerados fundamentais ao desenvolvimento dos gerentes pesquisados. As pessoas envolvidas nestes relacionamentos foram descritas como mentores, não sendo necessariamente chefes imediatos. De acordo com as autoras, este tipo de relacionamento é contido de carga emocional e possuía características primariamente positivas em natureza. As lições aprendidas com chefes dizem respeito às mais gerais e intangíveis áreas, como a importância da confiança, integridade, ética, tratamento a funcionários e políticas.

Richter (1999) também identificou diversos tipos de relacionamentos pelos quais os gerentes aprendem. Segundo esta autora, estes relacionamentos podem ser os seguintes: a) aconselhamento com peritos; b) interação com gerentes de topo; c) contar com antigos colegas; d) trajetórias de contato; e) trabalhar com outros gerentes; f) observação de colegas; e g) trabalhar no desenvolvimento de novos relacionamentos.

Richter (1999) caracterizou em seu estudo a existência de comunidades-de-prática entre os gerentes. Contudo, no que diz respeito à construção e ao compartilhamento de

significados em situações difíceis, os executivos se autodefiniram como muito mais isolados. A maior razão para isso é que formar colegas ou contatos fora da companhia não agrega a quantidade de conhecimento contextual necessário e, por outro lado, contar com colegas da organização em situações delicadas pode ser pouco confiável.

2.3.3.3 A aprendizagem através de treinamento e educação

A análise dos referenciais teóricos mostra que existe pouco consenso acerca da importância da educação e de treinamentos no processo de aprendizagem gerencial. Por intermédio dos estudos de Honeywell, descobriu-se que os gerentes desta organização atribuíam 20% de seu desenvolvimento a treinamentos formais. Estes resultados são significativos, uma vez que "a média dos gerentes gasta apenas 1% de seu tempo em programas de treinamento" (Zemke, 1986, p. 50).

De forma contrária, Davies e Easterby-Smith (1984, p. 172) descobriram que, apesar de nenhum gerente em seu estudo relacionar seu desenvolvimento como resultado de **treinamento**, um número volumoso associou sua **aprendizagem** com treinamentos realizados. Ressalta-se neste ponto a importante descoberta destes autores no que diz respeito à concepção dos gerentes do significado dos termos aprendizagem e desenvolvimento. Os gerentes pesquisados usavam o termo **aprendizagem** para referir-se a treinamentos e o conhecimento obtido ao longo do tempo. Estes mesmos gerentes referiam-se a **desenvolvimento** como aquisições de grandes competências, relacionando-o também a promoções (Davies e Easterby-Smith, 1984).

Uma característica interessante atribuída à aprendizagem através de treinamentos e educação formal diz respeito aos relacionamentos formados nestes programas. Isto se deve ao fato de que tais relacionamentos encorajam os executivos a considerarem diferentes perspectivas e formas de pensar. Para muitos gerentes, os treinamentos oferecem a possibilidade de fazerem uma revisão de suas vidas profissionais e pessoais, o que permite reconhecer suas falhas (McCall, apud La Paro, 1991).

2.4 A aprendizagem de executivos em organizações hospitalares

Embora a literatura aponte a escassez de pesquisas desenvolvidas na área de organizações hospitalares (Nogueira, 1983; Rodrigues Filho, 1990; Gonçalves, 1998), alguns

trabalhos evidenciam aspectos muito ricos destas organizações. Tais trabalhos tratam principalmente de aspectos relativos à natureza das organizações hospitalares e da gestão nestas organizações. Advoga-se que conhecer estes aspectos pode ser útil para a compreensão da aprendizagem de executivos nestas organizações.

A seguir serão apresentadas algumas questões abordadas por estes trabalhos, bem como duas pesquisas empíricas sobre aprendizagem gerencial em organizações hospitalares.

2.4.1 As organizações hospitalares

O trabalho em hospitais constitui uma prática concreta na qual as mais variadas relações se estabelecem. Além das relações médico-paciente, as relações que compõem o processo de trabalho constituem um campo fértil de estudos sobre as organizações, principalmente sob a ótica humanista (Bonazina, 1999; Gonçalves, 1998).

Os hospitais são organizações prestadoras de serviços, de grande utilidade e importância para a comunidade em geral. Além de algumas pessoas terem como trabalho o cotidiano hospitalar, é lá que muitas pessoas buscam ajuda nos momentos fundamentais – e também os mais difíceis – de suas vidas (Gonçalves, 1998).

A preocupação com a gestão destas organizações dá-se não somente pela característica citada acima, mas também pelo fato de que “o setor de saúde, bem como os demais serviços de consumo coletivo, representam uma alternativa importantíssima para a absorção de força de trabalho num contexto de reduzida capacidade de geração de emprego pelos setores secundário e terciário” (Nogueira, 1983, p. 66). Para Nogueira, isto ocorre em função da característica de expansão relativamente constante da oferta e demanda do conjunto de serviços prestados pelas organizações hospitalares.

Mesmo assim, devido a fatores que não cabe discutir neste momento, ainda se observa nas organizações hospitalares a utilização de práticas e técnicas de administração ultrapassadas, o que impede o desenvolvimento destas organizações em relação a outras empresas (Nogueira, 1983; Rodrigues Filho, 1990).

Estas questões gerenciais tornam-se ainda mais críticas, dados alguns aspectos da natureza destas organizações. Para diversos autores, as organizações hospitalares são consideradas complexas. Isto se deve ao fato de que envolvem uma série de processos e

atividades paralelas à atividade-fim do hospital, que é o cuidado ao paciente (Lima, 1998; Nogueira, 1987; Thompson, 1976).

Conforme Lima (1998), organizações de saúde são aquelas que executam intervenções de proteção, promoção e recuperação da saúde. O autor adverte que os hospitais são organizações complexas, tanto pelas particularidades de seu processo de trabalho, como pelo seu ambiente muito específico.

Thompson (1976, p. 17), caracterizando as organizações hospitalares como complexas, afirma que "organizações complexas (fabricantes, escolas, hospitais, exércitos, agências comunitárias) são ubíquos nas sociedades modernas, mas a compreensão que temos delas é limitada e segmentada". Gonçalves (1987) é outro autor que, ao enfatizar a dimensão complexa das organizações hospitalares, aponta que o uso de altas tecnologias é um dos fatores críticos para isto. Segundo este autor, as organizações hospitalares utilizam tais tecnologias para lidar com seu ambiente, que se caracteriza por mudar de forma rápida e constante.

As diferenças entre as organizações hospitalares e os outros tipos de organizações são também um ponto importante para a compreensão destas organizações e dos fenômenos que nelas ocorrem. Segundo Rodrigues Filho (1990), os fatores que mais distinguem as organizações hospitalares de outros ramos de negócio são os seguintes: a) a dificuldade de definir e mensurar o produto hospitalar; b) a freqüente existência de dupla autoridade gerando conflitos; c) a preocupação dos médicos com a profissão e não com a organização, e d) a alta variabilidade e complexidade do trabalho, extremamente especializado e dependente de diferentes grupos profissionais.

Nogueira (1983) também cita as particularidades das organizações hospitalares: a) dado o acentuado dinamismo tecnológico, o setor é essencialmente de trabalho intensivo; b) muitas das inovações tecnológicas implicam não mudanças no método de prestação de um dado serviço, mas a introdução de um novo serviço que se soma aos anteriores e exige pessoal adicional para sua prestação; c) a produtividade do trabalho depende sobretudo de uma combinação adequada entre os vários tipos de profissionais; d) ao pessoal de nível superior e, principalmente, aos médicos são atribuídas as funções mais complexas, envolvendo a gerência administrativa e o comando técnico do trabalho dos auxiliares, além de sua normalização e supervisão; e) as funções mais simples ficam com o pessoal auxiliar, que as executam em cumprimento das normas de trabalho; f) em algumas áreas, as forças produtivas da ciência e da

tecnologia atuam no sentido de elevar a produtividade do processo de trabalho, mas limitados a uns poucos procedimentos terapêuticos e diagnósticos.

Somente as organizações de saúde possuem todas estas características ao mesmo tempo. Deriva deste fato o desafio de integrar o todo organizacional diante da divisão e especialização do trabalho que produz vasta segmentação interna (Lima, 1998).

De forma geral, pode-se dizer que, dentre os vários grupos que compõem a organização hospitalar, destacam-se os pacientes, a equipe médica, a equipe de enfermagem e a equipe administrativa. Mesmo com um quadro funcional altamente especializado, as organizações hospitalares possuem uma característica especial que é a do desperdício humano, físico, material e financeiro, o que decorre da dificuldade de administração.

Nos países desenvolvidos está se tornando progressivamente aparente para os profissionais da saúde, pesquisadores e o público em geral a necessidade de aprofundar os conhecimentos nessa área, devido ao crescimento deste setor e aos problemas relacionados com a contenção de custos, a determinação da qualidade dos serviços e a melhoria de saúde da população (Rodrigues Filho, 1990; Shuffstall e Hemmaplard, 1979).

Além disto, as organizações de saúde atravessam fases de turbulência impostas principalmente pelas mudanças no ambiente externo, o que acarreta desafios aos dirigentes e pesquisadores (Rodrigues Filho, 1990). O Brasil, especificamente, tem vivenciado nos últimos anos grandes transformações na área da saúde. Estas transformações se caracterizam por uma grande mobilização popular e conseqüente aumento da participação neste setor, com um caráter não somente de reivindicação, como também decisório e gerencial (Lima, 1998).

Todas estas questões trazem conseqüências para a administração das organizações hospitalares. No que se refere a mudanças no ambiente externo, o aparecimento de novas doenças, como a Aids, pode ser visto como um desafio para dirigentes e pesquisadores da área (Cunha, 1997; Finckler, 1998). Estes fatos geram mudanças, não só nas relações sociais, como nos processos de trabalho, conforme evidenciam Cunha (1997) e Finckler (1998), respectivamente.

No que se refere à gestão das organizações hospitalares, Bonazina (1999) identificou que o trabalho dos gerentes nestas organizações é caracterizado pelo planejamento com antecedência das atividades, e existe uma preocupação em verificar as prioridades do processo de trabalho (Bonazina, 1999). O desempenho dos gerentes em organizações hospitalares,

segundo resultados da pesquisa realizada por Bonazina (1999), depende das seguintes características gerenciais: ser organizado, estratégico, criativo, ético, flexível, controlador, ter conhecimento técnico e estilo de administração próprio.

Esta autora identificou três dimensões relativas ao modo de gerenciar do grupo pesquisado: **dimensões particulares** (relativas a aspectos da sua cultura, conjunto de valores, do sistema de educação recebida); **dimensões coletivas** (relativas a atividades desenvolvidas em conjunto pelos gerentes); e **fatores internos** (relativos ao contexto da organização hospitalar como as diferentes jornadas de trabalho, as **políticas de saúde pública**²²).

A autora ressalta, ainda, que uma característica basilar do trabalho dos gerentes na organização pesquisada é que eles “estão interagindo nos diferentes planos de suas relações, seja externalizando-as, quando em contato com os demais, seja consigo mesmos, no momento em que refletem e pensam sobre seus planos para um futuro muito próximo, pelo menos no que se refere a questões profissionais” (Bonazina, 1999, p. 111).

No que se refere ao significado de ser gerente, Bonazina (1999) aponta três dimensões distintas: quanto ao posicionamento pessoal diante das situações de trabalho (ser gerente significa mediar relacionamentos, relações de poder, superar o impacto de desafio); quanto ao posicionamento profissional no processo de trabalho (ser gerente significa acumular funções, exercer dois cargos, tomar decisões e assumir diversas responsabilidades, estar comprometido); quanto a sua proposta individual (ser gerente significa sonhar com algo maior, estar alinhado com seu perfil profissional e emocional, adquirir novos conhecimentos).

Estas considerações acerca da natureza das organizações hospitalares permitem vislumbrar um pouco daquilo que compõe a realidade do trabalho gerencial nestas organizações. Inteirar-se desta realidade vivenciada no cotidiano gerencial destas organizações é crucial para compreender como estes gerentes aprendem a administrar. A seguir serão apresentadas pesquisas empíricas sobre a aprendizagem de executivos em organizações hospitalares.

²² Grifo do original. As dificuldades originadas das políticas de saúde pública, como a burocracia, são ainda mais intensificadas visto que o trabalho de Bonazina (1999) foi desenvolvido em uma organização pública.

2.4.2 Como e o que os executivos de organizações hospitalares aprendem

A revisão de literatura evidenciou duas referências sobre a aprendizagem gerencial em organizações hospitalares. A primeira é a pesquisa de La Paro (1991), que estudou **como e o que** os gerentes médios do sistema de saúde aprendem. A principal contribuição do trabalho de La Paro é a utilização da Teoria Transformativa (Mezirow, 1991) para compreensão de como os gerentes aprendem através da transformação de significados.

A segunda referência encontrada na área foi o artigo de Akin (1993), que relata **como e o que** gerentes de sucesso de organizações hospitalares aprendem. O objetivo de Akin é contribuir para a construção de teorias sobre a aprendizagem gerencial, já que “teorias e modelos da prática gerencial são bastante elaborados, enquanto teorias da aprendizagem gerencial são a maioria das vezes simplistas” (1993, p. 161). Para Akin (1993), a aprendizagem é vivenciada como transformações pessoais, e os gerentes sabiam que tinham aprendido quando os outros olhavam e verificavam seu sucesso.

O estudo de La Paro (1991) identificou que os gerentes médios de organizações hospitalares guiavam seu aprendizado através de problemas e desafios oriundos das experiências de trabalho, que ofereciam novidades, adversidades, diversidades e responsabilidades. A aprendizagem descrita pelos gerentes deste estudo caracterizava-se por ser de longo prazo e evolutiva. Para a maior parte, a aprendizagem é planejada em termos amplos, concernentes ao trabalho gerencial. As aprendizagens formal e informal foram relatadas, mas nenhum gerente considerou as atividades de treinamento e educação como os esforços mais significativos (La Paro, 1991).

Embora sem explorar em profundidade a questão, La Paro (1991) identificou que a aprendizagem através de relacionamentos com outras pessoas era uma das formas mais importantes de aprendizagem destes gerentes. Identificou-se que relacionamentos com múltiplos indivíduos eram utilizados como recursos de aprendizagem, os quais provinham informações aos gerentes, *feedback*, conselhos, críticas e suporte. La Paro (1991) argumenta que os gerentes pesquisados poderiam obter mais benefícios de interações ainda mais intensas, sendo necessários maiores estudos nesta questão.

No que se refere às atividades formais de aprendizagem, La Paro (1991) concluiu que os programas de desenvolvimento não eram responsáveis para o entendimento de como e o que os gerentes médios da saúde aprendiam. Os gerentes do estudo de La Paro apontaram que

os maiores benefícios dos programas de educação e treinamento dos quais participaram eram: a formação de equipes, a oportunidade de avaliar a si próprios em relação aos outros e a chance de desenvolver relacionamentos. Por outro lado, suas maiores críticas aos treinamentos é que eles eram irrelevantes ou deficientes no contexto (La Paro, 1991).

Como resultado de seu trabalho, esta autora identificou ainda formas emergentes de aprendizagem como o uso da reflexão, tentativa e erro, e a observação (La Paro, 1991).

Tendo se baseado na teoria transformativa da aprendizagem de adultos, La Paro (1991) identificou os sentimentos relacionados ao processo de aprendizagem dos gerentes da saúde. Estes gerentes mencionaram ter vivenciado sentimentos negativos como a raiva, o embaraço, a irritação e a alienação. Contrariamente, relataram também sentimentos positivos no que diz respeito à obtenção de resultados advindos da aprendizagem.

La Paro (1991) observou, ainda, que o clima organizacional tem importância significativa para os esforços de aprendizagem dos gerentes. Segundo a autora, o clima organizacional pode tanto impedir/retardar a aprendizagem como dar suporte aos gerentes para sua aprendizagem.

O estudo de La Paro (1991) identificou uma descrença por parte dos administradores do sistema de saúde a respeito dos benefícios obtidos com programas de educação gerencial. Isto se deve ao fato de que "a necessidade dos gerentes em encontrar desafios através de suas experiências e a necessidade do hospital assegurar sua sobrevivência e produtividade não parecem ser complementares" (La Paro, 1991, p. 176). Mesmo assim, a autora argumenta que

"(...) os esforços de aprendizagem dos gerentes podiam ser tomados como certo, mas não havia evidências para sugerir que uma tentativa fosse feita de modo a compreender ou promover esta aprendizagem como uma forma de satisfazer tanto as necessidades organizacionais quanto individuais dos gerentes" (La Paro, 1991, p. 176).

No que se refere ao **conteúdo da aprendizagem** dos executivos, uma das principais descobertas da autora relata que "o conteúdo de aprendizagem consistia em mais do que aprendizagem instrumental" (La Paro, 1991, p. 177).

A autora argumenta que a relação entre **o que** e **como** os gerentes aprendem sugere "que a aprendizagem pode ser aumentada quando a aprendizagem individual não é limitada

pela aprendizagem instrumental" (p. 178). Este fato constatou-se na medida em que os gerentes "relataram necessitar aprender mais do que o conteúdo de seus trabalhos imediatos e áreas de forma a sustentar suas responsabilidades" (p. 184).

Akin (1993) desenvolveu uma pesquisa com 60 gerentes de organizações hospitalares para verificar como e o que eles aprendiam. Como resultado de sua pesquisa, Akin (1993) observou que os gerentes possuíam, de forma geral, uma estrutura parecida sobre como organizar, entender e perseguir atividades de aprendizagem. Este padrão inclui: a escolha de atividades de aprendizagem, o uso de recursos, a ordem para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem complexas e o papel de professores/mentores.

Akin (1993) afirma que o processo de aprendizagem pode ter início com duas condições. A primeira, a necessidade de saber, é uma das condições necessárias para dar início ao processo de aprendizagem. A segunda caracteriza-se pelo sentido de papel que está relacionado à percepção dos gerentes da lacuna entre o que eles são e o que eles podem ser.

Grande parte dos gerentes do estudo de Akin (1993) relacionou suas experiências de aprendizagem à observação de mentores. De acordo com Akin (1993), os mentores são aquelas pessoas possuidoras de uma visão de mundo coerente e bem desenvolvida. Os executivos pesquisados acreditavam que a observação do trabalho destas pessoas seria capaz de lhes proporcionar as habilidades e a eficiência do próprio mentor. O autor identificou ainda que, após observar o mentor, os gerentes procuravam aplicar os conhecimentos obtidos em situações práticas.

Outra forma de aprendizagem identificada por Akin (1993) foi a adoção de modelos. Neste caso o aprendiz busca adotar habilidades e atitudes de modelos prescritos, que podem se originar de várias fontes: prescrição formal descrita pela organização; literatura de gerenciamento profissional que descreve a excelência gerencial; observação de outros; como resposta de questionamentos internos.

A terceira forma de aprendizagem gerencial identificada por Akin (1993) foi o foco na realização prática de solução de problemas. Os gerentes que exprimiram este tipo de aprendizagem estão mais interessados em aprender fazendo e obtendo resultados. Akin (1993) salienta que os gerentes que utilizam esta forma de aprendizagem costumam ver os problemas como oportunidades.

A validação e a antecipação foram outras duas formas de aprendizagem encontradas no estudo de Akin (1993). A característica da validação é a interação entre os conceitos e a prática; na antecipação a ação precede a conceituação. O crescimento pessoal foi caracterizado por este autor como uma forma de aprendizagem, onde as atividades estão engajadas e organizadas ao redor de competências e realizações. O foco destes aprendizes está mais no autodesenvolvimento do que na obtenção de habilidades e conhecimentos.

Por último, Akin (1993) identificou a aprendizagem científica que caracteriza a ênfase racional, fria e objetiva. Estes aprendizes não estão interessados na aplicação das experiências de aprendizagem, preferem simplesmente saber como as coisas funcionam, pois esta é a sua personalidade.

No que se refere ao **conteúdo** de aprendizagem, o trabalho de Akin (1993) identificou seis categorias que apontam o que os gerentes aprendem em organizações hospitalares, como é apresentado a seguir: a) habilidades interpessoais; b) habilidades analíticas; c) habilidades de comunicação; d) conhecimento do trabalho; e) conhecimento das normas organizacionais e profissionais; e f) autoconfiança.

Uma vez revisada a literatura da área, e tendo em vista a construção do conhecimento sobre a aprendizagem gerencial, objeto deste estudo, a próxima seção apresenta os aspectos metodológicos adotados pela pesquisadora.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

“É papel do cientista refinar os conhecimentos existentes ou produzir conhecimentos fundamentalmente novos [...] ele refina os conhecimentos tornando-os mais precisos e mais certos” (Kneller, 1980).

Refinar ou construir conhecimentos só pode ser feito através de métodos científicos apropriados (Kneller, 1980). Assim, tendo por base os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de metodologia cursadas neste Programa de Pós-Graduação (Pesquisa e Estudo das Organizações e *Ground Theory*), a pesquisadora buscou desenvolver procedimentos metodológicos adequados à pesquisa que se propôs.

O presente capítulo tem por objetivo expor a postura metodológica adotada na realização desta pesquisa, como forma de garantir a confiabilidade e o rigor científico do trabalho, com vistas a construir ou refinar conhecimentos sobre a aprendizagem gerencial. O primeiro passo para que isso seja possível é o esclarecimento da posição filosófica assumida na realização de um trabalho científico. Esta conduta contribui para a avaliação mais criteriosa do leitor acerca da coerência e da validade do trabalho (Merriam, 1998).

Partiu-se do princípio de que, em termos metodológicos, a cientificidade não pode ser reduzida a uma única forma de conhecer (Minayo, 1994). Compreende-se que a investigação de problemas de naturezas diferentes requer a utilização de abordagens específicas de pesquisa.

Além de diferenças nos instrumentos de coleta de dados utilizados, a literatura especializada da área de metodologia aponta que as abordagens de pesquisa se distinguem pelos diferentes pressupostos filosóficos assumidos. Cada alternativa de pesquisa caracteriza-se por pressupostos ontológicos e da natureza humana, como também por uma postura epistemológica (Morgan e Smircich, 1980).

De acordo com Merriam (1998), o esclarecimento da posição do investigador é um dos fatores que pode assegurar a confiança de uma pesquisa qualitativa. Deste modo, procura-se na seção seguinte demonstrar a postura filosófica assumida pela pesquisadora que orientou todos os passos no desenvolvimento desta pesquisa.

3.1 Pressupostos ontológicos

Do ponto de vista científico, as diferentes teorias ancoram-se em paradigmas e metáforas distintos. Assim como em outras ciências, os cientistas sociais possuem uma estrutura de referência fundamentada em pressupostos que são aceitos como certos. Estes pressupostos caracterizam o paradigma no qual tais cientistas se baseiam (Triviños, 1987). Segundo Minayo (1994), um paradigma é configurado por um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar que predominam nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência.

Procurando clarificar a questão do posicionamento filosófico, Triviños (1987) classifica três tendências de pesquisa: o positivismo, o humanismo e o materialismo dialético. Para este autor, a escolha do método deve considerar a natureza do conhecimento que se deseja obter, pois as características do método empregado devem se adequar à compreensão do conhecimento que esclarece o problema de pesquisa (Morgan e Smircich, 1980)

Deste modo, a pesquisa proposta ancora-se no paradigma humanista de pesquisa ou interpretativismo/fenomenologia. Ou seja, a forma como a pesquisadora vê o mundo, de uma forma geral, e o fenômeno a ser estudado, de uma forma específica, parte de uma visão subjetivista da realidade, onde objetiva-se saber como as pessoas percebem a realidade social (Hughes, 1980). A proposta humanista de pesquisa fundamenta-se na idéia de que o conhecimento da realidade social exige as atividades de interpretação e compreensão do fenômeno. As abordagens humanistas aceitam a visão positivista para as ciências naturais, mas advogam que a mesma é inapropriada para o estudo dos fenômenos sociais, visto que, diferentemente dos fenômenos naturais, os atores sociais dão significado aos fenômenos sociais de forma variada (Hughes, 1980).

Visto que a aprendizagem gerencial é um fenômeno social contemporâneo, a próxima seção irá apresentar a delimitação do modelo epistemológico da pesquisa, que deve ser condizente com os pressupostos ontológicos assumidos neste trabalho.

3.2 Pressupostos epistemológicos

Morgan e Smircich (1980) sugerem que cada alternativa de pesquisa se caracteriza por uma postura epistemológica condizente com os pressupostos ontológicos. A postura adotada

neste trabalho assume as características interpretativas de pesquisa qualitativa que, conforme sugerido por Merriam (1998), são adequadas à pesquisa de cunho social, dentro de uma perspectiva humanista de pesquisa.

Na concepção de diversos autores (Wheatley, 1992; Godoy, 1995), as bases filosóficas essencialmente quantitativas que deram sustentação para a formação das ciências da administração não são suficientes para decifrar e compreender a complexidade que envolve o estudo das organizações. Por isso, as metodologias qualitativas têm ganhado espaço no campo da administração de empresas.

Tendo isto em vista, o presente trabalho irá seguir as orientações de uma pesquisa qualitativa. Segundo Merriam (1998), pesquisadores que adotam essa abordagem estão interessados em entender os significados construídos pelas pessoas, ou seja, compreender como os indivíduos formam suas respectivas visões de mundo. Sob esta perspectiva, concebe-se que os indivíduos constroem, socialmente, múltiplas interpretações acerca da realidade social.

Conforme Merriam (1998), toda pesquisa qualitativa tem por trás um pouco da **filosofia fenomenológica**, no sentido da ênfase dada à experiência e à interpretação. Os estudos fenomenológicos procuram focar e interpretar a essência ou a estrutura de um fenômeno (experiência). Segundo Patton (apud Merriam, 1998, p. 15), este tipo de pesquisa é baseado na “pressuposição de que existe uma essência ou essências para experiências compartilhadas. As experiências de diferentes pessoas são agrupadas, analisadas e comparadas para identificar a essência do fenômeno [...]”.

Para Strauss e Corbin (1990), pesquisa qualitativa é todo tipo de pesquisa que produz achados não obtidos por meio de procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Implica procedimentos não matemáticos de análise que resultam em achados derivados de dados coletados por uma variedade de meios, tais como observações e entrevistas, documentos, livros, vídeos, entre outros. Segundo estes autores, três características marcam este tipo de pesquisa: a **coleta de dados** (cujas fontes mais comuns são a entrevista e a observação), os **procedimentos de análise** ou **interpretação** (conceitualização dos dados, provas não estatísticas e diagramas de relações conceituais) e os **relatórios escritos e verbais** (que assumem diversas formas de acordo com sua finalidade).

Pode-se dizer, ainda, que os pressupostos epistemológicos adotados nesta pesquisa permeiam o interacionismo simbólico. Dentro desta perspectiva a realidade é vista como um domínio do discurso simbólico. A ênfase é dada aos símbolos através dos quais os indivíduos negociam significados e relacionamentos (Morgan e Smircich, 1980).

Esta postura foi adotada, pois, na vida cotidiana, ao lidar com diferentes situações, as pessoas estão constantemente interpretando e definindo as coisas. Com base no interacionismo simbólico, pode-se afirmar que as organizações e grupos sociais são constituídos de atores que permanentemente interpretam o meio que os cerca (Taylor e Bogdan, 1984).

Esta pesquisa se fundamenta na idéia de que o domínio do conhecimento da realidade social pressupõe as atividades de interpretação e compreensão. Procurar-se-á interpretar a forma pela qual os executivos aprendem em seus respectivos ambientes de trabalho através de uma **estratégia indutiva**, e o produto final é bastante descritivo e rico em detalhes. Atenção será dada ao fato de que, na abordagem fenomenológica, é imprescindível que o pesquisador use da **intuição** e compreenda o relacionamento entre várias essências, explorando sistematicamente o fenômeno (Merriam, 1998).

Além disso, baseado no fato de que “(...) o ponto de partida para a pesquisa empírica da ciência social é a observação daquilo que os membros de uma sociedade fazem ou fizeram”, a descrição do fenômeno será etapa fundamental do trabalho de análise dos dados (Hughes, 1980, p. 78).

A próxima seção apresenta a estratégia de pesquisa adotada para viabilizar a resposta da questão de pesquisa, tendo em vista os pressupostos supracitados.

3.3 Estratégia de pesquisa

Tendo em vista os pressupostos que fundamentam este trabalho, adotou-se como estratégia de pesquisa o **estudo de caso**. Para Merriam (1998), esta estratégia é aconselhável à perspectiva qualitativa de pesquisa, que busca entender e explicar o sentido dos fenômenos sociais com a menor ruptura possível do ambiente natural.

Esta é uma abordagem apropriada, visto que a pesquisa visa compreender e descrever um fenômeno social contemporâneo, preocupada com questões concernentes ao dia-a-dia das

pessoas nas organizações (Merrian, 1998). Neste caso, o processo de aprendizagem de executivos em organizações hospitalares.

Segundo Yin (1994), a definição da estratégia de pesquisa utilizada está relacionada com a questão de pesquisa. Segundo este autor, o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder a questões do tipo “por quê” e “como”, que se referem a um nível exploratório de pesquisa.

Godoy (1995, p. 25) afirma que, “adotando um enfoque exploratório, o pesquisador deverá estar aberto às suas descobertas. Mesmo que inicie o trabalho a partir de algum esquema teórico, deverá manter-se alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho”.

Para esta autora, o estudo de caso pode ser definido “como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa o exame de um ambiente, um simples sujeito ou de uma situação particular” (Godoy, 1995, p. 25). O estudo de caso tem como objetivo “proporcionar uma vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real” (Godoy, 1995, p. 25). Assim, o propósito fundamental do estudo de caso, como tipo de pesquisa, é analisar intensivamente uma dada unidade social.

Da mesma forma, Gil (1991) afirma que o estudo de caso é caracterizado por um estudo em profundidade e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo. Este autor afirma que o tipo de tarefa a que o estudo de caso se propõe é praticamente impossível de conseguir através de outro delineamento de pesquisa.

Outro aspecto que caracteriza a utilização de estudos de caso qualitativos é o fato de que neste modelo os pesquisadores estão interessados em sinalizações, descobertas e interpretações, antes que na validação de suas hipóteses (Merrian, 1998).

Outro consenso relativo à utilização do estudo de caso refere-se à **interpretação do contexto** para a compreensão dos fenômenos em ciências sociais (Colbrach apud Merrian, 1998). Segundo Yin (1994), independentemente da situação observa-se uma distinta necessidade da compreensão de fenômenos sociais complexos, onde a interpretação do contexto é fundamental.

Para Bruyne (1989, p. 224), “os estudos de casos são análises intensivas, empreendidas em uma única ou em algumas organizações”. Para este autor, os estudos de casos reúnem informações detalhadas e numerosas com vistas a apreender a totalidade de uma determinada situação/fenômeno. Por este motivo, os estudos de caso podem recorrer ao uso de variadas técnicas de coleta de dados.

Para garantir a validade externa, Merriam (1998) sugere algumas estratégias que foram utilizadas neste trabalho: a) *descrição profunda* e rica para prover aos leitores a capacidade de avaliar o quanto outras situações se assemelham com as do estudo em questão; b) *categorização típica* para descrever o quão típico o fenômeno estudado é comparado com outros da mesma classe, c) *designs múltiplos*, utilizando diversos casos para maximizar a diversidade do fenômeno.

Dentre os três tipos de estudos de casos indicados por Merriam (1998) – descritivos, interpretativos e avaliativos – adotou-se nesta pesquisa o **estudo de caso interpretativo**. Segundo a autora, este tipo de estudo de caso é utilizado para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, dar suporte e/ou desafiar suposições teóricas obtidas antes da coleta de dados. Além de apenas descrever o que foi observado, o pesquisador que adota esta postura deve ter interesse em **desenvolver uma tipologia**, um *continuum* ou categorias que conceituem diferentes aspectos do fenômeno estudado.

De acordo com Merriam (1998), o que faz um estudo de caso ser científico é a presença crítica do pesquisador no contexto de ocorrência do fenômeno. Assim, garantir a validade e confiança dos resultados desta pesquisa qualitativa depende de conferir “atenção cuidadosa à conceitualização do estudo e à forma pela qual os dados são coletados, analisados, e interpretados, e a forma na qual as descobertas são apresentadas”(Merriam, 1998, p. 200).

A questão da confiança em pesquisa qualitativa não pode ser considerada dentro dos princípios positivistas, já que o comportamento humano não pode ser isolado. Em pesquisa qualitativa o pesquisador procura descrever e explicar o mundo conforme a experiência dos sujeitos. Assim, desde que existam

“inúmeras interpretações do que está acontecendo, não existem padrões pelos quais se possam tomar medidas repetidas e estabelecer confiança no sentido tradicional [...] E nas ciências sociais, simplesmente porque um número de pessoas tem experienciado um mesmo fenômeno não faz com que as observações sejam mais confiáveis. [...] Assim como um pesquisador refina os instrumentos e usa técnicas

estatísticas para garantir confiança, assim também o instrumento humano pode tornar-se mais confiável pelo treino e prática” (Merriam, 1998, p.205-206).

Tendo isto em vista, relatam-se a seguir os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa empírica dada a preocupação com a confiabilidade do presente estudo.

3.4 A pesquisa empírica

A parte empírica da pesquisa foi realizada em uma organização hospitalar de excelência situada em Porto Alegre/RS. Segundo Merriam (1998), a escolha do caso pode dar-se pelas características intrinsecamente interessantes apresentadas pelo sistema a ser estudado, que deve ser um sistema *limitado por fronteiras bem definidas*²³. Segundo esta autora, a validade e confiança de uma pesquisa qualitativa depende muito do quanto o estudo vai ao encontro ou contribui aos anseios e necessidades de leitores e pesquisadores.

Assim, escolha do caso levou em conta alguns critérios com vistas a maximizar os resultados da pesquisa. Com base em Bonazina (1999), a pesquisadora considerou o contexto hospitalar uma fonte rica de informações, capaz de enriquecer os objetivos da pesquisa. Outro critério utilizado para o estabelecimento do caso foi o de excelência organizacional no setor de saúde, de modo a garantir o estudo de experiências gerenciais ricas.

Baseando-se no trabalho de Bonazina (1999) a pesquisa empírica caracterizou-se pelas seguintes etapas: a entrada no campo; ficando em campo e a saída de campo.

3.4.1 A entrada no campo

De acordo com Patrício (apud Bonazina, 1999), o processo de entrada no campo representa a etapa formal em que o pesquisador se aproxima da organização a ser estudada. Caracteriza-se por ser a fase de namoro, de interação e aproximação fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

De fato, esta etapa foi fundamental para a pesquisa, pois foi o momento que precedeu a escolha da organização a ser estudada, quando a pesquisadora teceu seu primeiro olhar sobre a organização e seus membros. A entrada em campo neste trabalho caracterizou-se pela

²³ Grifo da autora. Merriam (1998) define o caso como um sistema limitado, do inglês *bounded system*.

exposição do projeto de pesquisa a duas instituições. Esta etapa ocorreu em meados do mês de dezembro de 1999.

Na realidade, uma vez tendo estabelecido os critérios para seleção do caso a ser estudado, a pesquisadora entrou em contato com duas organizações hospitalares, expondo seu projeto. Neste primeiro momento, identificar a organização mais apropriada para condução da pesquisa empírica era o objetivo da pesquisadora, que procurou se informar sobre questões gerais das instituições e obter uma primeira visão das mesmas.

Foram considerados aspectos relativos à viabilidade de condução do estudo na organização, no que se refere à disponibilidade de tempo e à presença dos sujeitos em tempo hábil para a pesquisa, bem como a abertura da organização para a condução do estudo. Estes critérios foram considerados tendo em vista a maximização dos resultados da pesquisa.

A pesquisadora entrou em contato com duas organizações hospitalares. Este primeiro contato com as organizações foi feito através dos responsáveis pelos departamentos de recursos humanos e desenvolvimento organizacional de cada organização pessoalmente, mediante apresentação de cartas da instituição de origem da pesquisadora e do projeto de pesquisa. A cultura da organização também foi considerado um aspecto enriquecedor da pesquisa.

A escolha do hospital a ser estudado ocorreu no início de janeiro de 2000 e deu-se, em primeiro lugar, pelo interesse demonstrado pela organização sobre o tema de pesquisa, pois este ano a organização estava com um projeto específico de desenvolvimento gerencial. Em segundo lugar, a disponibilidade dos sujeitos de pesquisa para realização do estudo foi também elemento decisivo para a escolha.

Depois de acertado o desenvolvimento da pesquisa na organização, a pesquisadora, juntamente com a gerente de recursos humanos, passou a estabelecer as formas de condução da pesquisa na instituição. Realizou-se um plano de trabalho que contemplava as necessidades da pesquisa com a disponibilidade dos sujeitos.

Nesta fase a pesquisadora já tinha como um dos propósitos a necessidade de conhecer o hospital, sua história e atividades desenvolvidas. Providenciou-se então a participação da pesquisadora no **Programa de Integração Inicial**, que visa receber novos membros para que estes se integrem na organização.

Outro passo dado quando da entrada em campo foi a seleção da unidade de análise, realizada em conjunto com a gerente de recursos humanos da organização escolhida, que orientou as atividades da pesquisadora dentro da instituição. Este processo é descrito abaixo.

3.4.1.1 A seleção da unidade de análise

Conforme Merriam (1998), a definição da unidade de pesquisa consiste em etapa fundamental do trabalho do pesquisador. Segundo a autora, uma vez que o problema de pesquisa tenha sido identificado, a tarefa principal torna-se selecionar a **unidade de análise** – a amostra.

Merriam (1998) aponta dois tipos básicos de amostragem: probabilístico e não-probabilístico. A amostragem probabilística leva o investigador a generalizar os resultados da amostra à população da qual esta faz parte. Assim, “desde que a generalização, no sentido estatístico, não é objetivo da pesquisa qualitativa, a amostragem probabilística não é necessária nem justificável” (Merriam, 1998, p. 61).

Desta forma, optou-se pela amostragem não-probabilística, já que as preocupações deste trabalho não se referem à frequência na qual os eventos ocorrem, mas sim como ocorrem e quais suas implicações (Merriam, 1998).

A estratégia mais apropriada para realizar a amostragem não-probabilística é a amostragem intencional, na qual o investigador, que deseja entender e ganhar *insights* do fenômeno estudado, seleciona uma amostra a partir de critérios que garantam uma maior compreensão e proveito do fenômeno em questão (Merriam, 1998).

Para que esta amostragem seja feita, é necessário determinar os critérios de seleção essenciais para escolher as pessoas, ou casos, a serem estudados (Merriam, 1998). De acordo com Compton e Preissle (apud Merriam, 1998, p. 61) o pesquisador "deve criar uma lista de atributos essenciais" que guiará a escolha da unidade.

Tendo isto em vista, a pesquisadora, com constante auxílio de seu orientador, passou a estabelecer critérios para a escolha da unidade de análise. Em encontros com a gerente de recursos humanos, que coordenou o trabalho dentro do hospital estudado, foram estabelecidos os critérios para seleção da amostra. Este trabalho foi realizado no mês de janeiro de 2000, sendo que foram realizados vários encontros para que se estabelecessem os critérios que

atenderiam tanto aos objetivos da pesquisa quanto aos objetivos da organização, na realização do trabalho. Por fim, os critérios estabelecidos foram os seguintes:

a) os executivos selecionados devem ter no mínimo 10 anos de experiência no setor hospitalar. Este critério tem por objetivo assegurar que os gerentes selecionados tenham tido experiências de aprendizagem significativas (La Paro, 1991);

b) os executivos selecionados devem ter, no mínimo, 5 anos de experiência gerencial;

c) não são feitas distinções de qualquer natureza, seja em relação a diferentes categorias profissionais ou ocupacionais a que os sujeitos pertençam, por exemplo, a diferença de sexo e formação. Para La Paro (1991) se o foco do trabalho é na identificação das perspectivas dos executivos a respeito de sua aprendizagem em organizações hospitalares, não é necessário que se faça tais distinções.

Destaca-se que estes critérios foram analisados e aprovados pelo orientador – Prof. Dr. Cristiano Cunha. Além disso, a pesquisadora contou com a validação destes critérios por duas pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Catarina: Profa. Dra. Maria Aparecida da Silva, professora da UDESC, estudiosa da aprendizagem gerencial; e pela Profa. M. Eng. Maria Cristina Rath Bonazina, Professora dos cursos de administração, psicologia e pedagogia empresarial da UNIVALI/SC.

Estabelecidos os critérios, a pesquisadora, juntamente com a gerente de recursos humanos da organização, identificou e contatou os gerentes que atendiam aos critérios para seleção da população do estudo. Ao todo, foram cinco gerentes que atenderam aos critérios de seleção. Eles ocupavam posições de gerência e superintendência.

Os executivos foram contatados pela gerente de recursos humanos, que lhes enviou um e-mail informativo (anexo 3) sobre a pesquisa, pedindo sua colaboração. Este primeiro contato tinha por objetivo sensibilizar os sujeitos da pesquisa e solicitar que recebessem a pesquisadora para um primeiro encontro pessoal, onde seriam expostos os objetivos e a forma de condução da pesquisa, e verificada a aceitação.

O primeiro encontro da pesquisadora com os sujeitos do estudo caracterizou-se pela apresentação do trabalho e seus objetivos. Este contato foi realizado com todos os sujeitos selecionados, sendo que todos aceitaram e se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Na maioria dos casos foi demonstrado bastante interesse por parte dos sujeitos a participarem do estudo.

Todos os sujeitos ressaltaram a questão da dificuldade em “conseguir um tempo” (notas de campo) para participarem da pesquisa, já que lhes foi dito que cada entrevista duraria em média uma hora e trinta minutos. Todos os sujeitos tiveram dificuldade em agendar um horário com a pesquisadora para serem entrevistados. Contudo, todos os sujeitos compreenderam a natureza da pesquisa e a necessidade de utilizar como instrumento de coleta de dados a entrevista direta e pessoal.

3.4.1.2 A coleta dos dados: fontes e instrumentos utilizados

Em pesquisa qualitativa o pesquisador constitui-se no principal instrumento de coleta e análise de dados, por isso o rigor metodológico deve ser assegurado através de uma delimitação prévia e rígida de como será feita a coleta, o gerenciamento e análise de dados (Merriam, 1998).

Estabeleceu-se que a coleta de dados da pesquisa seguiria as indicações teóricas de metodologia qualitativa de pesquisa, onde a pesquisadora deve: ser uma observadora cuidadosa, registrar as observações em notas de campo, analisar dados durante a coleta e exercer a sensibilidade teórica (Merriam, 1998; Patrício apud Bonazina, 1999).

Para gerenciar e analisar os dados que seriam obtidos adotou-se a utilização de um Diário de Campo, que constitui-se de formulários diferenciados para notas de campo e notas da pesquisadora (Patrício apud Bonazina, 1999).

Tendo por base o trabalho de Bonazina (1999), a pesquisadora adotou um formulário para as notas de campo (anexo 4), que incluem as anotações referentes às entrevistas, consultas a documentos, observações e participação da pesquisadora nas atividades. As impressões, opiniões ou comentários pessoais da pesquisadora foram registrados no formulário de notas da pesquisadora (anexo 5).

Como sugerido por Bonazina (1999), utilizou-se ainda um formulário específico para notas metodológicas (anexo 6), que dizem respeito aos questionamentos, adaptações e mudanças metodológicas adotadas na pesquisa. Assim, cada vez que a pesquisadora ia a campo fazia suas anotações nos devidos formulários de modo a poder relatá-los posteriormente. Na fase de análise, propriamente dita, estes formulários foram de vital importância pois facilitaram a lembrança e localização dos dados pela pesquisadora, bem como mantiveram a coerência e linhas de raciocínio que iam sendo utilizadas na análise dos dados.

As informações necessárias para a análise do fenômeno foram coletadas de duas fontes: primárias e secundárias. As fontes primárias referem-se aos dados obtidos através dos próprios sujeitos, e as fontes secundárias referem-se aos dados documentais obtidos (Merriam, 1998).

Duas foram as fontes de dados primárias: 1) entrevistas pessoais com o grupo de executivos selecionados para obtenção de seus depoimentos do processo de aprendizagem; e 2) entrevistas com pessoas-chave dentro da organização (Gerente do Serviço Pastoral, uma Irmã responsável por serviços gerais dentro do hospital e a Gerente de Atendimento).

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa deve preocupar-se com o contexto no qual o fenômeno ocorre, as entrevistas com as pessoas do segundo grupo citado justificam-se pela importância de suas atividades e para o entendimento da cultura desta organização. Eles puderam relatar um pouco da história e dos costumes, bem como os princípios de ação, para que a pesquisadora pudesse compreender um pouco melhor o funcionamento da instituição. Como fonte de dados secundária foram utilizados documentos da organização, bem como livros para compreensão da história e cultura da instituição.

O instrumento para a coleta de dados das fontes primárias – grupo de cinco executivos – foi desenvolvido pela pesquisadora sob avaliação do Professor Orientador. Tendo por base os enunciados de Merriam (1998), a técnica adotada foi a de **entrevista direta**, semi-estruturada, constituindo-se de **questionário** para investigar o fenômeno em questão (anexo 2).

O questionário foi formulado de acordo com a teoria estudada pela pesquisadora visando responder a pergunta e os objetivos de pesquisa. Uma referência importante para construção do questionário foi a pesquisa de Richter (1999), cujos resultados indicam que pesquisas interessadas em compreender a aprendizagem de executivos devem clarificar questões como processos de construção de significados e comunidades-de-prática. Segundo a autora, esta preocupação é importante, pois perguntas sobre aprendizagem tendem a ser respondidas conforme aquilo que os sujeitos assumem como aprendizagem.

Assim, utilizou-se uma combinação de perguntas estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas, de modo a garantir a característica indutiva da pesquisa qualitativa, captando a perspectiva dos executivos sobre aspectos concernentes aos seus respectivos processos de aprendizagem (Merriam, 1998).

Segundo Merriam (1998), o questionário deve orientar a entrevista, momento em que a pesquisadora estará em contato direto com os sujeitos, objetivando levantar informações sobre o processo de aprendizagem desses profissionais através da interpretação e indução dos depoimentos (Merriam, 1998).

O questionário foi estruturado da seguinte forma. A primeira parte, itens A e B (ver anexo 2), foi construída para que se pudesse ter uma visão geral dos sujeitos, sua história de vida, suas origens, seu trabalho e experiências profissionais. Tendo em vista os pressupostos metodológicos assumidos nesta pesquisa, explorar estas questões justifica-se pela possibilidade de verificar a existência de alguma relação entre estas questões e o processo de aprendizagem dos gerentes entrevistados.

A parte restante do questionário foi elaborada a partir das indicações teóricas da literatura estudada a respeito da aprendizagem de adultos, aprendizagem em ambientes de trabalho e aprendizagem de executivos. O conjunto de questões feitas aos gerentes derivou do que é tecnicamente conhecido como **estrutura teórica** do estudo (Merriam, 1998).

As entrevistas com os demais membros da organização seguiram o padrão de perguntas abertas, não estruturadas, já que o foco da entrevista não era o tema do estudo e sim compreender melhor a organização estudada. Procurou-se apenas conhecer melhor a organização e sua cultura através do depoimento livre, bem como através de perguntas semi-estruturadas e não estruturadas – dos sujeitos que foram considerados centrais em aspectos que caracterizam a organização. No caso da Irmã e do responsável pelo serviço pastoral, aparece a questão da religiosidade, e no caso da responsável pelo sistema de atendimento, aparece a questão da qualidade no atendimento que envolve questões como limpeza, higiene e respeito à individualidade dos pacientes/clientes.

Ressalta-se que o questionário para coleta de dados junto aos executivos foi analisado pela gerente de recursos humanos da organização. Ela argumentou que o questionário em seu formato original poderia levar muito tempo e que os executivos poderiam ter problemas em conseguir agendar os encontros. Assim, a pesquisadora resumiu um pouco as questões a serem perguntadas de modo a atender ao apelo da gerente que coordenava o trabalho no hospital e conhecia o dia-a-dia dos gerentes na organização.

De posse do instrumento final de coleta de dados, a pesquisadora seguiu a campo para realizar as entrevistas, o que caracterizaria a etapa de ficar em campo.

3.4.2 O Ficar em campo

Em seu estudo, Bonazina (1999, p.35) caracteriza “os momentos de interação com os sujeitos da pesquisa para o desenvolvimento do trabalho de campo propriamente dito” como a etapa Ficando em Campo. Neste estudo, o “ficar em campo” iniciou-se com a finalização do instrumento de coleta de dados, quando as entrevistas foram agendadas com os cinco sujeitos selecionados.

3.4.2.1 A condução das entrevistas

A primeira entrevista realizada com o sujeito 1, foi o teste piloto, sendo conduzida de forma experimental (Merriam, 1998). Poucas modificações foram feitas no questionário a partir do teste piloto, de tal modo os dados obtidos com esta entrevista foram utilizados para análise do fenômeno.

Cada entrevista teve em média a duração de uma hora e trinta minutos. Apenas uma entrevista (sujeito 2) excedeu este tempo. Nenhum encontro foi inferior a uma hora e quinze minutos, e todas as entrevistas foram realizadas em dois encontros. Para o sujeito 3 foram necessários três encontros, de aproximadamente meia hora cada um. Isto se deve ao fato de o gerente ser um médico atuante e ser solicitado com frequência em setores diferentes do hospital, o que dificultou a condução da entrevista.

O transcorrer das entrevistas foi tranquilo, a maior parte dos entrevistados não teve dificuldade em responder às perguntas. Apenas um entrevistado demonstrou dificuldade em compreender a natureza das questões. Este mesmo sujeito também teve dificuldade em agendar as entrevistas, que acabaram sendo efetuadas em datas distantes, o que preocupou a pesquisadora de início, pois isso poderia dificultar o andamento da segunda entrevista. Contudo, quando da segunda entrevista a pesquisadora explicou novamente os objetivos da pesquisa e a metodologia adotada, o que facilitou a entrevista para o sujeito.

Em cada encontro foram lembrados o conteúdo da pesquisa e questões como: não haver respostas certas e erradas, a preocupação do estudo em obter a percepção e a opinião dos sujeitos quanto a sua aprendizagem, preservação da identidade dos sujeitos através do anonimato, e preservação de seus depoimentos. Estas questões são citadas por Merriam (1998) como uma forma de manter a ética em estudos qualitativos tanto na coleta quanto disseminação dos dados.

No que se refere a coleta de dados, foram avaliados neste estudo os riscos e benefícios para os sujeitos, bem como os efeitos a longo prazo das entrevistas em profundidade, já que a pesquisa envolve questões da história de vida e sentimentos dos sujeitos. Desta forma pretendia-se manter um comportamento ético nesta etapa da pesquisa (Merriam, 1998).

A etapa de coleta de dados estendeu-se até o final de maio de 2000. A pesquisadora realizou as entrevistas e teve a necessidade de voltar ao campo para esclarecer questões que não ficaram claras ou aprofundar outras. Esta atitude é fundamentada por Merriam (1998), que afirma que o pesquisador deve ir a campo entrevistar os sujeitos até o momento em que novos dados não agreguem informações pertinentes e importantes ao estudo – **saturação teórica** (Merriam, 1998).

Embora a análise dos dados tenha iniciado no momento de sua coleta, como é sugerido em pesquisa qualitativa (Merriam, 1998) houve um momento, após o término das entrevistas oficiais, em que a pesquisadora aprofundou a análise e categorização dos dados para que pudesse descobrir a essência do fenômeno estudado. Este momento é descrito na próxima seção.

3.4.2.2 A análise e categorização dos dados

A análise dos dados em pesquisa qualitativa é o processo de dar sentido a eles. Segundo Merriam (1998), dar sentido aos dados envolve a consolidação, redução e interpretação do que as pessoas disseram e daquilo que o pesquisador viu e ouviu.

Além disso, a análise de dados implica "um processo complexo que envolve um movimento de 'ir e vir' entre pedaços concretos de dados e conceitos abstratos, entre o raciocínio indutivo e dedutivo, entre a descrição e a interpretação" (Merriam, 1998, p. 178).

Este processo também envolve questões éticas bastante delicadas já que, decidir aquilo que é importante nos dados, depende primariamente do pesquisador e que os dados foram por ele coletados e filtrados por sua posição teórica particular. Assim, a pesquisadora neste estudo procurou adotar uma postura honesta e não tendenciosa na medida do possível, já que se trata de uma pesquisa em ciências sociais (Merriam, 1998).

De acordo com Merriam (1998), a análise de dados em pesquisa qualitativa deve iniciar enquanto o pesquisador está no campo, através de anotações de observações e reflexões sobre o que está se passando. Ademais, a análise dos dados deve constituir-se de uma **descrição**

básica de cada caso estudado e da **análise cruzada** dos casos, que é fundamental na construção do fenômeno estudado (Miles e Huberman, 1994). Para realizar a análise cruzada, utilizou-se o método da comparação constante, que possibilita construir um grupo de categorias que capturam padrões repetidos nos dados coletados de modo a construir um *continuum* que explique o fenômeno (Merriam, 1998). Além da análise iniciada durante as entrevistas, as etapas que compuseram este processo no presente estudo são: a transcrição das entrevistas; a descrição dos casos; a codificação e análise cruzada.

Para transcrever as entrevistas, além das gravações e do Diário de Campo, utilizou-se ainda um formulário específico idealizado pela pesquisadora e seu orientador. Este formulário teria como finalidade organizar as transcrições das entrevistas e facilitar a análise em suas duas etapas (codificação e análise cruzada). O referido formulário possui uma coluna destinada à transcrição da entrevista de cada sujeito e mais duas colunas paralelas, destinadas a comentários e a análise dos dados, respectivamente (anexo 7).

A idealização deste formulário ocorreu durante a transcrição das primeiras entrevistas, onde a pesquisadora percebeu o surgimento de *insights* sobre os dados. Este formulário mostrou-se eficiente pelo fato de a pesquisadora poder, imediatamente após perceber estes *insights*, registrá-los ao lado do trecho analisado e ainda fazer sua análise utilizando a coluna ao lado.

De acordo com Merriam (1998) e Miles e Huberman (1994), a análise dos dados em pesquisa qualitativa deve constituir-se de uma descrição básica de cada caso estudado, além da análise cruzada entre eles. Esta etapa foi conduzida logo após as transcrições e consistiu-se na descrição de cada um dos cinco casos estudados, onde procurou-se captar a essência de cada caso. Três categorias constituíram esta descrição de modo a facilitar o entendimento de cada caso pelos leitores: dados biográficos, trajetória como gerente e padrões de aprendizagem.

Em parte, estas categorias gerais representam as etapas do questionário de entrevista dos sujeitos, mas fundamentalmente elas representam a essência dos casos estudados, das questões relevantes para compreensão de seu processo de aprendizagem. Embora esta descrição tenha sido feita logo após a transcrição das entrevistas – o que atendia à necessidade da pesquisadora de aprofundar-se no entendimento de cada caso – a descrição foi sendo aperfeiçoada ao longo do processo de análise dos dados.

Aprofundar a análise dos dados implica, necessariamente, a adoção de métodos de gerenciamento de dados. Este trabalho de organização envolve, segundo Merriam (1998), a codificação de termos, que se caracteriza por designar nomes aos dados para que se possa recuperá-los com maior facilidade.

A codificação dos dados foi iniciada no começo da transcrição das entrevistas. Segundo Merriam (1998, p. 165) “uma vez coletados os dados é importante codificá-los com qualquer esquema que seja relevante ao seu estudo”. Este processo antecedeu a categorização dos dados (análise cruzada) e sua importância está em dar início a uma **análise rudimentar** de modo que não se percam detalhes, pensamentos e idéias a respeito do que se está analisando (Merriam, 1998).

Assim, após cada entrevista a pesquisadora iniciava suas transcrições utilizando o formulário apropriado (anexo 7). Tendo em punho seu Diário de campo, a pesquisadora podia simultaneamente transcrever as entrevistas e iniciar sua codificação. Ao passo que transcrevia uma entrevista, a pesquisadora ia tendo *insights*. Estes *insights* iam sendo registrados imediatamente no espaço reservado a análise e comentários, ao lado da transcrição (ver anexo 7). Isto facilitou o trabalho de codificação, pois possibilitava uma melhor visualização dos dados e permitia que as reflexões, que surgiam naturalmente e, na maioria das vezes, de forma não intencional, não se perdessem no esquecimento ou na falta de organização.

As notas de campo e da pesquisadora, que haviam sido redigidas manualmente durante e/ou logo após cada entrevistas, serviram de base para o início da análise de cada caso, pois ali constavam dados ricos obtidos no campo através de descrições e interpretações da pesquisadora. Esta postura adotada possibilitou que, ao voltar a campo novamente para fazer a segunda entrevista com os sujeitos, a pesquisadora já possuísse uma visão mais detalhada de cada sujeito, sua personalidade, seu trabalho, sua história de vida e assim por diante. Isto otimizava a indução de perguntas sobre os temas mais relevantes.

Assim procedendo, ao término de cada entrevista²⁴ a pesquisadora finalizava as transcrições, já possuindo uma primeira análise, pouco aprofundada, que Merriam (1998) chama de **análise rudimentar**. Segundo esta autora, nesta etapa de análise é aconselhável que

²⁴ Cada entrevista teve em média a duração de uma hora e trinta minutos, nunca sendo inferior a 1 hora e quinze minutos. Todas as entrevistas foram realizadas em dois encontros, sendo que para o sujeito 3 foram necessários 3 encontros, de aproximadamente meia hora cada um.

se façam as primeiras codificações, que não precisam obedecer a regras e padrões. Contudo, esta primeira codificação dá base para a posterior categorização dos dados.

Então, a pesquisadora imprimiu as transcrições já analisadas previamente (codificadas) e passou a compará-las de maneira direta, procurando analisar e conceitualizar o fenômeno, agrupando as codificações feitas até então, ou mesmo eliminando aquelas que se tornaram sem sentido ou fora do foco da pesquisa. Cada sentença, frase e parágrafo foram sendo analisados de forma a identificar os fenômenos que pertenciam à mesma categoria. À medida que fenômenos particulares foram sendo descobertos, procurou-se agrupar os conceitos que lhe pertenciam (Strauss e Corbin, 1990).

A este processo de agrupar conceitos que parecem pertencer ao mesmo fenômeno chama-se categorização (Strauss e Corbin, 1990). A categorização dos dados foi desenvolvida em termos de suas **propriedades** e **dimensões**. As propriedades são características ou atributos de uma categoria, enquanto as dimensões representam as situações/variações de uma propriedade (Strauss e Corbin, 1990).

O método comparativo constante foi utilizado como estratégia nesta etapa da análise dos dados. Embora tenha sido concebido por Glaser e Strauss especificamente como meio para desenvolvimento da *Grounded Theory*, este método é compatível com a orientação indutiva e de construção de conceitos da pesquisa qualitativa. A estratégia básica deste método de análise é a comparação constante dos dados (Strauss e Corbin, 1990).

Assim, o pesquisador deve começar a análise com um incidente particular de uma entrevista ou nota de campo, por exemplo, comparando com outro incidente de um mesmo conjunto de dados, e assim por diante. Este tipo de comparação leva à construção de categorias de análise, podendo levar à formulação de teorias (Merriam, 1998).

O processo de categorização constitui-se no “(...) agrupamento de conceitos que parecem pertencer ao mesmo fenômeno” (Strauss e Corbin, 1990, p. 65). Este agrupamento de conceitos é feito com as codificações iniciais estabelecidas anteriormente. Este aspecto é fundamental, pois confere rigor científico à pesquisa, possibilitando-lhe validade (Merriam, 1998). Para executar a categorização dos dados, além de utilizar método comparativo constante a pesquisadora criou uma metodologia própria de modo a operacionalizar e facilitar o trabalho de análise cruzada, onde a pesquisadora trabalhava com todas as transcrições concomitantemente.

Segundo Merriam (1998, p. 183) o ponto-chave que caracteriza as categorias de análise é que elas “devem refletir os propósitos da pesquisa. Como efeito, as categorias são as repostas às questões de pesquisa”. Tendo isto em vista, a categorização dos dados obtidos em campo foi feita com base nos temas-chave do questionário das entrevistas, que, por sua vez, refletiam a pergunta e os objetivos da pesquisa.

A análise cruzada foi feita com o auxílio de um redator de textos. Nesta etapa, a pesquisadora deixava todos os arquivos (transcrições) abertos (disponíveis para visualização) dando início à análise. Primeiramente, recomeçava-se a leitura de um texto e suas codificações. O agrupamento das codificações deste texto daria origem a um *texto base*²⁵. Sobre este texto inicial, a cada momento em que a pesquisadora ia lembrando de passagens e códigos similares em outras transcrições, acessava tal transcrição e procurava reler a passagem relacionada criando novas categorias ou incorporando tais trechos na categoria em questão.

À medida que avançavam as leituras, as codificações iam sendo modificadas, transformadas em categorias ou descartadas. Ao final da análise cruzada de todas as transcrições, a primeira codificação havia sido completamente alterada, dando origem às categorias de análise. Neste processo, foram obedecidas as seguintes regras estabelecidas pela pesquisadora: letras maiúsculas foram utilizadas para designar as categorias de análise; letras minúsculas serviram para nomear as propriedades (subcategorias de análise); e números junto às letras minúsculas registravam as dimensões.

Além deste **padrão de letras**²⁶ utilizado para a categorização dos dados, a pesquisadora utilizou um **sistema de cores** que tinha por finalidade destacar as partes dos textos que indicavam dados sujeitos à categorização, dados muito importantes, categorias de análise, subcategorias de análise, observação das reações dos sujeitos e partes das falas destacadas pelos sujeitos. O **padrão de letras** e o **sistema de cores** podem ser analisados no anexo 8, que traz um excerto de uma das entrevistas realizadas.

O trabalho de análise de dados culminou na elaboração de um sistema de quadros, cujo objetivo era a exposição e o gerenciamento adequado dos dados. A elaboração destes quadros serve ainda para facilitar a compreensão do fenômeno estudado, pois possibilitam a

²⁵ Texto Base foi uma denominação criada pela autora para designar o texto que gerou o primeiro grupo de categorias de análise, que posteriormente seriam depuradas.

²⁶ Este padrão de letras e de cores foi um recurso utilizado pela pesquisadora, tendo por base o conhecimento superficial de um *software* para análise de dados qualitativos. Este *software* não foi utilizado por falta de tempo em dominar seu uso.

visualização das categorias formadas, suas propriedades e dimensões (Miles e Huberman, 1994; Merriam, 1998).

3.4.3 A saída do campo

Segundo Merriam (1998), a confiança e validade de uma pesquisa qualitativa depende da validade interna do estudo, que refere-se ao quanto as descobertas são congruentes com a realidade. Dentre as maneiras citadas por Merriam (1998) de se alcançar a validade interna adotaram-se duas, consideradas mais significativas para este estudo: devolver as interpretações do pesquisador aos sujeitos e o exame do trabalho por pessoas experientes.

Estas duas maneiras de alcançar a validade interna vão ao encontro do que Patrício, citada por Bonazina (1999), chama de **fase de saída de campo** em pesquisa qualitativa. Esta etapa caracteriza-se pela devolução dos dados e agradecimento pela participação dos informantes. Esta etapa marca também a despedida da pesquisadora e dos pesquisados. A importância desta etapa reside também na validação dos resultados da investigação pela organização estudada ou pelos sujeitos, além das questões éticas que envolvem o estudo em pesquisa qualitativa (Patrício, apud Bonazina, 1999).

Assim, após ter findado a elaboração do relatório de pesquisa, a pesquisadora entregou-o à gerente de recursos humanos que lhe coordenou o trabalho na organização estudada e aos cinco sujeitos que participaram da pesquisa. Ao fazer este novo contato, a pesquisadora esclareceu que estava chegando ao fim do trabalho e pediu que os sujeitos o apreciassem para que pudessem validar seus depoimentos e a interpretação da pesquisadora acerca do fenômeno estudado de modo a verificar se eles eram plausíveis (Merriam, 1998). Além disso, a saída de campo caracterizou a entrega do trabalho ao orientador da pesquisa e a dois colegas experientes na área de pesquisa qualitativa, de modo a que eles fizessem comentários sobre as descobertas emergentes (Merriam, 1998).

Depois que a versão final do trabalho foi aprovada pelo orientador, a pesquisadora entregou a cópia final para os sujeitos do estudo e para a gerente de recursos humanos. Pretende-se ainda, entregar uma cópia do trabalho para a biblioteca da organização quando este for aprovado pela banca examinadora, de modo a que possa ser útil aos colaboradores do hospital. A seguir são apresentadas as descobertas do estudo, relativas à descrição da organização estudada e dos depoimentos de cada sujeito sobre o fenômeno estudado.

4. AS DESCOBERTAS: O CAMPO DE ESTUDO E OS CINCO CASOS

“Todo relatório de pesquisa oferece as descobertas derivadas da análise dos dados [...] Tipicamente, esta seção começa com uma breve revisão do que foi descoberto, seguido pela apresentação de cada descoberta através de notas de campo, ou trechos das entrevistas de modo a documentar evidências” (Merriam, 1998, p. 231).

Tendo em vista os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa, o propósito deste capítulo é relatar as descobertas que emergiram do campo de modo a possibilitar a interpretação do contexto do fenômeno estudado (Merriam, 1998).

A primeira seção apresenta as descobertas sobre o campo de estudo. Busca-se caracterizar a organização mostrando os principais pontos de sua história, cultura e atividades. A segunda seção do capítulo atém-se à caracterização do perfil dos sujeitos, buscando suprir a necessidade metodológica de analisar em profundidade cada caso estudado (Merriam, 1998). Os dados obtidos com cada sujeito são descritos através de três categorias, conforme descrito na seção metodológica.

4.1 A descrição do campo de estudo

Já foi destacado que o clima de aprendizagem em uma organização depende da interação de três fatores organizacionais: a estrutura, as pessoas e a cultura²⁷. Assim, não seria possível falar da aprendizagem dos executivos do Hospital Moinhos de Vento (HMV) sem aprofundar um pouco a análise da história do hospital, conhecendo não só seu presente, mas também seu passado.

O trabalho de campo apontou a questão cultural do hospital como um fator marcante no comportamento dos gerentes desta organização. A presente seção toma por base o material adquirido na organização através pesquisa bibliográfica e documental²⁸, relatos pessoais e

²⁷ Esta questão já foi discutida na seção 2.2.2, que trata das questões críticas à aprendizagem em ambientes de trabalho (ver página 23).

²⁸ Os dados bibliográficos e documentais foram retirados de dois trabalhos acadêmicos realizados no hospital (Carvalho, 1999; Weber e Demeneghi, 1997); de um livro histórico escrito em comemoração aos 50 anos do hospital (Teles, 1972); de um relatório enviado ao PGQP (Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade) e de Documentos Institucionais.

observação²⁹ dos vestígios desta cultura rica e forte, já percebidos pela pesquisadora em seus movimentos no campo.

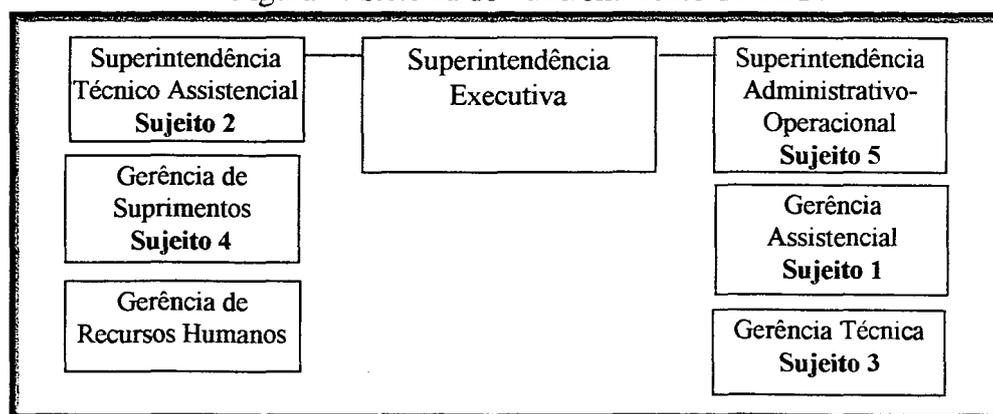
A seguir, conta-se um pouco desta rica história no intuito de resgatá-la, trazendo o leitor para perto da realidade vivenciada pelos gerentes do HMV e de todo o contexto no qual trabalham, aprendem e se desenvolvem como profissionais.

4.1.1 O Hospital Moinhos de Vento, sua história e cultura

O Hospital Moinhos de Vento (HMV) caracteriza-se por ser geral, privado, que atende a todas as especialidades, oferecendo serviços médico-hospitalares que vão do diagnóstico à terapêutica, dos procedimentos e da assistência ao tratamento clínico, cirúrgico, obstétrico, pediátrico e neonatal.

Atualmente o HMV divide-se em duas áreas principais: a técnico-assistencial e a administrativa. A pesquisa foi realizada com cinco gerentes do grupo executivo³⁰ do hospital, encarregados por setores tanto da parte administrativa quanto da hospitalar, como pode ser visto no quadro a seguir:

Figura 5: Sistema de Funcionamento do HMV



Fonte: Manual do Sistema de Funcionamento HMV

Conhecido por sua tradição em atendimento, o HMV conta atualmente com 1.100 colaboradores próprios e 500 colaboradores de serviços terceirizados (documentos

anos do hospital (Teles, 1972); de um relatório enviado ao PGQP (Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade) e de Documentos Institucionais.

²⁹ Os relatos pessoais foram registrados nas notas de campo e referem-se aos relatos de um representante do Serviço Pastoral do Hospital, de uma Irmã e da gerente de Marketing. Observações são impressões da pesquisadora registradas nas notas da pesquisadora.

institucionais). A preocupação e o valor dado pela instituição à formação e capacitação dos colaboradores aparecem desde sua fundação. Há 72 anos, o hospital já contava com a formação integral das irmãs, que então gerenciavam o hospital (notas de campo).

É dentro desta linha de pensamento que o HVM se autodenomina uma instituição hospitalar voltada à preservação da saúde e da vida das pessoas, trabalhando na busca constante de “Soluções para a Qualidade de Vida” (documentos institucionais).

Pode-se dizer que a palavra “qualidade” ganhou significado próprio dentro do HVM. Para o hospital, qualidade é uma forma de ver e realizar o mundo. Mais do que um objetivo, o hospital busca entender qualidade como “um processo de contínua reinvenção” (documentos institucionais). Para o HVM, o mérito disto está nas pessoas. Embora estas peculiaridades reflitam a herança cultural do hospital, também constituem uma exigência frente ao contexto de elevada competitividade que o leva a buscar constantes mudanças no campo da gestão (notas de campo).

No que se refere às mudanças por que tem passado, parece haver consenso sobre a importância e influência de três grandes mudanças para o HVM, de acordo com o relato de alguns sujeitos. Segundo um integrante do Serviço Pastoral do Hospital,

“(...) a primeira mudança aconteceu nos anos 60 – o hospital foi profissionalizado³¹. A outra grande mudança foi a greve. O hospital teve uma única greve e a partir da greve também tiveram grandes mudanças... A greve interferiu bastante na vertical, que era muito forte de cima para baixo e diluiu essa vertical, não somente de cima para baixo, mas também no sentido de se dialogar mais com as laterais: as irmãs chegavam aqui e não tinha conversa... era puft! A outra mudança foi a questão, agora, de continuar em cima de um programa de qualidade total. Aqui se muda muito!” (Notas de Campo).

Estas mudanças refletem um pouco da história do HVM, que sempre esteve inserido em processos de mudança no campo da gestão, embora em termos de cultura organizacional, o hospital apresente uma postura bastante conservadora. Na década de 80 a organização adotou a Administração por Objetivos e o Desenvolvimento Organizacional como formas de gestão para garantir um atendimento de qualidade (Weber e Demeneghi, 1997).

³⁰ Expressão utilizada pela organização para designar cargos administrativos. Fazem parte do grupo executivo do hospital: supervisores, gerentes e superintendentes.

³¹ Anteriormente à esta mudança, as Schwesterns (irmãs diaconisas), que eram 20 ou 30, “tocavam” o hospital (notas de campo).

Além disso, diversas inovações e mudanças adotadas pela instituição demonstram sua postura inovadora, como: definição e implantação pioneira no Brasil do Processo de Hospedagem; definição do Planejamento Estratégico, Missão, Negócio, Princípios da organização; contratação de consultorias; participação no congressos de Qualidade Hospitalar; aperfeiçoamento e sistematização do Sistema de Orçamento para Investimentos; conquista do Troféu Prata – Prêmio Qualidade RS; implantação do Sistema de Indicadores Comparativos; implantação da Matriz de Capacitação Gerencial e Operacional, entre outras (Manual do PGQP – Hospital Moinhos de Vento).

Embora seja grande o conteúdo das mudanças no nível de gestão efetivadas pelo hospital, uma das maiores e mais significativas mudanças organizacionais do HMV refere-se à implantação da Assistência Integral em 1991, como um método de cuidado ao paciente. A assistência integral é um sistema que foi idealizado por uma colaboradora do hospital, e implementado em 1991. Pode-se defini-lo como:

“(...) um sistema de atendimento hospitalar que define procedimentos e cuidados ao paciente como um conjunto de ações multiprofissionais integradas em um único fluxo. Seu objetivo é suprir necessidades, além de acolher e engajar o paciente individualmente, com resultados que se concretizam junto ao leito” (Weber e Demeneghi, 1997, p. 20).

A implementação deste sistema foi muito significativa para a instituição. De um lado, reflete e concretiza a tradição do hospital no que se refere à cultura de atendimento, diferenciado e personalizado, a preocupação com o ser humano. Por outro lado, reforça sua postura diante das mudanças e inovações no campo administrativo, o que tem caracterizado esta instituição ao longo dos anos.

Dentre todos os projetos que possibilitaram a implementação da Assistência Integral no HMV, o **projeto H** (relacionado ao sistema de hospedagem) foi um marco importantíssimo para o hospital. Em 1989 o HMV foi pioneiro em todo o Brasil na criação do serviço de hospedagem, implantando como princípios o cuidado com a ambientação e a limpeza (Weber e Demeneghi, 1997). Observa-se que uma das principais características desta instituição é a valorização de sua cultura, o que aparece nos princípios de higiene, religiosidade e qualidade nos serviços médicos prestados ao longo dos tempos. Tanto é que, uma das linhas estratégicas adotadas atualmente reflete o fato de que “o HMV, ele está investindo e alguns de seus

grandes investimentos são suas raízes, origens e culturas.” (notas de campo). Esta cultura foi alimentada desde 1927 quando as irmãs de Kaushasvert Irsersdorf vieram para tocar o hospital (notas de campo).

Neste sentido, o Serviço Pastoral é um dos diferenciais do hospital, caracterizando-se por ser “um serviço de apoio eminentemente ecumênico” (notas de campo), o que se deve ao fato de que antes da construção do Hospital Alemão (como o HMV era chamado no início), os imigrantes e descendentes de alemães que residiam no Rio Grande do Sul e, em especial, em Porto Alegre, eram alvo de um proselitismo imenso, relativo a sua confissão religiosa.

A figura do Bom Samaritano que até hoje permanece no hall de entrada do Hospital, acompanhado do versículo: “Vai e faze o mesmo!”, espelha o trabalho das diaconisas da época. Estes valores de fé cristã e de amor ao próximo podem ser percebidos ainda hoje no HMV através da manutenção e da importância dada ao serviço Pastoral na casa, do desenvolvimento da Assistência Integral e do coral mantido pelo hospital.

Todas as quintas-feiras o coral do hospital percorre toda a área hospitalar como forma de confortar seus pacientes e familiares. Presenciar este momento fez com que a pesquisadora pudesse entender de forma concreta os relatos que já havia escutado sobre o hospital. Este evento, sem dúvida, demonstra a preocupação do HMV com o ser humano e a postura dos gerentes no que se refere a seu desempenho profissional e o valor dado à educação continuada.

4.2 A caracterização dos casos

A presente seção objetiva proporcionar uma visão geral dos sujeitos deste estudo, suas histórias pessoais e suas trajetórias como gerentes. A importância desta caracterização está no fato de que, em pesquisa qualitativa, o pesquisador procura interpretar o significado das experiências dos sujeitos para captar a essência do fenômeno estudado (Merriam, 1998).

Para que isso fosse possível, a pesquisadora descreveu o perfil de cada sujeito descrevendo-os através das seguintes categorias: dados biográficos, trajetória como gerente e padrões de aprendizagem. Além dessa descrição, tendo em vista facilitar a compreensão do perfil dos executivos estudados, a pesquisadora elaborou uma síntese do perfil dos sujeitos, apresentada abaixo.

Quadro 1: Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Perfil dos Executivos Pesquisados		
Tipo	Variação	n° de sujeitos
Idade	De 35 a 45 anos	2
	De 45 a 50 anos	3
Graduação	Nutrição	1
	Enfermagem	1
	Medicina	2
	Relações Públicas	1
Formação	Especialização	3
	Mestrado e	2
	Especialização	
Tempo no HMV	De 10 a 15 anos	1
	De 16 a 20 anos	0
	De 21 a 25 anos	4
Experiência como Gerente	De 5 a 10	2
	De 10 a 15	3

Fonte: elaboração da autora.

Esta síntese permite verificar que todos os gerentes desse estudo têm um tempo considerável de atividade na organização estudada e, dos cinco gerentes, quatro estão no HMV há mais de 20 anos. Nenhum dos executivos é formado em administração; contudo, todos têm ao menos uma especialização, sendo que um sujeito fez mestrado em administração.

Dois são formados em medicina, um em nutrição, um em enfermagem e um em relações públicas. Todos os gerentes ocupam cargos administrativos há pelo menos dez anos. A seguir, apresenta-se uma descrição detalhada dos casos.

4.2.1 Sujeito 1: da identificação pessoal ao desabrochar do gerente profissional

“Hoje eu me sinto, assim, um profissional, eu posso chegar e te dizer: eu sou uma pessoa administrativa, da área assistencial. Eu não sou uma enfermeira que evoluiu pra ser administradora ou pra ser gerente. Não, eu sou uma enfermeira especializada na área gerencial.” (notas de campo)

4.2.1.1 Dados biográficos

Parecendo ser uma pessoa bastante dinâmica, o primeiro sujeito entrevistado é uma mulher casada há 18 anos, tem 2 filhos, um de 16 e um de 10. Com 37 anos, considera-se uma pessoa realizada, tanto com sua família como na sua profissão.

O sujeito 1 sempre teve em mente que gostaria de trabalhar com pessoas, sendo esta a razão da escolha da faculdade de enfermagem. Pode-se dizer que ela conseguiu juntar na sua profissão aspectos que caracterizam sua personalidade: o trabalho com pessoas, de uma forma geral e o uso de métodos, dentro de uma organização. Esta é uma característica marcante do sujeito 1 e que pode ser vista no seguinte depoimento:

“Sou uma pessoa extremamente rígida, metódica, no sentido de o que é 8 é 8, não é 8,5 nem 8,1. Talvez isso também tenha favorecido que dentro da profissão eu tivesse uma atuação curta com enfermeira assistencial [...] eu acabei vindo aqui pro H MV e aqui eu já entrei numa função de supervisão, onde eu me reconheci plenamente. Quer dizer, eu tinha um contato com o paciente, eu tinha contato com uma equipe, mas eu também tinha a possibilidade de fazer coisas dentro de métodos, de padrões, de regras, que eu achava super importante.” (notas de campo)

Segundo o sujeito, suas origens germânicas, os seus princípios de vida, a forma como foi criado, as escolas onde estudou, fizeram com que toda a sua personalidade, sua forma de ver as coisas, tivessem muito a ver com o H MV: “Tudo certinho, tudo limpinho, tudo organizadinho, né, respeito à pessoa, ao ser humano” (notas de campo).

4.2.1.2 A trajetória gerencial

Dos 12 anos que trabalha no H MV, há 6 ocupa cargos com título de gerente. Seus depoimentos demonstram que, além de ter se reconhecido como pessoa na profissão escolhida, também se identificou com a cultura da instituição.

Segundo o sujeito, esta identificação foi reconhecida pela organização, pois logo depois de assumir a função de supervisão noturna foi convidada para participar de um projeto que era a reformulação da área de capacitação e de formação.

Esta oportunidade foi fundamental, pois foi na área de capacitação e formação que desabrochou a profissional dentro da função que exerce hoje. Nesta atividade reconheceu a “importância do ensino, da aprendizagem, da formação na vida das pessoas, e o quanto isso é importante na qualificação profissional dessas pessoas” (notas de campo).

Sua trajetória na organização foi bastante diversificada. Foi coordenadora da área de capacitação, que depois passou a ser a área de capacitação e formação, a qual também coordenou. Além disso, respondeu interinamente pela área de recursos humanos.

Seguindo esta evolução, foi convidada pela instituição para ser gerente das unidades de internação. Em 1999, em decorrência de uma mudança estrutural em toda a organização, sua função passou a ser de gerente assistencial, ou seja, responsável por toda parte assistencial do hospital. Esta última mudança significou para ela um aumento de responsabilidade, pois hoje não tem só uma responsabilidade com a assistência das unidades de internação, mas também com a “assistência” de forma geral, do hospital como um todo.

A gerência assistencial responde pela parte assistencial da instituição, ou seja, tudo aquilo que acontece na *beira do leito*³² e que não é da área médica passa por esta gerência, do serviço de nutrição até questões que envolvem a parte espiritual do paciente. Tem a responsabilidade de atender a todas as necessidades do paciente que está no leito, desde um curativo, até a ansiedade é trabalhada por profissionais especializados. Estas necessidades são trabalhadas por diversas equipes que compõem a gerência assistencial, quais sejam: equipe de enfermagem, equipe de nutrição, equipe de fisioterapia e o serviço pastoral.

Além disso, o sujeito afirma que, como gerente desta área,

“(...) tem responsabilidades pela parte administrativa que abrange as estratégias, os grandes planos da instituição desdobradas em metas [...] isso tem que ser traduzido na parte operacional, isso tem que acontecer... um orçamento tem que acontecer, uma despesa tem que ficar dentro dos limites estabelecidos, uma receita em termos de produção também tem que alcançar o que foi almejado. E tem toda a condição de equipamento, de suporte para esta assistência” (notas de campo).

4.2.1.3 Padrões de aprendizagem

Na visão da entrevistada, o hospital sempre favoreceu o seu crescimento profissional em termos de aprendizagem, de vivência, interna e externa. De acordo com ela, duas características marcam a sua aprendizagem como executiva: a autodireção e a influência da cultura organizacional em sua aprendizagem. Isto pode ser percebido no seguinte excerto: “Porque eu acreditei no meu potencial, e fui buscar esse aprendizado, esse conhecimento, e porque a instituição onde eu trabalho também reconheceu em mim esse potencial e me deu essa oportunidade de eu buscar isso pra mim” (notas de campo).

³² Expressão corriqueira utilizada pelos profissionais do hospital para referir-se a todo o trabalho que envolve o cuidado ao paciente que está internado.

O empenho pessoal para este crescimento caracteriza-se pela necessidade sentida de “responder a altura às expectativas da organização em cada um dos cargos que exerci” (notas de campo). Percebe-se que o ambiente organizacional e sua cultura favoreceram um clima de aprendizagem apropriado, tanto pelas exigências organizacionais de efetividade como pelo apoio à aprendizagem. Isto pode ser visto no seguinte depoimento do sujeito:

“Acho que o próprio cargo, a condição do cargo e a função fizeram com que eu começasse a identificar necessidades de aprendizagem, quer dizer, a exigência do cargo. Quer dizer, como é que eu vou discutir com um superintendente sobre a parte financeira e orçamentária das áreas se eu não entendo nada disso? Então eu fico me preocupando, eu tenho que entender, eu tenho que me capacitar, eu tenho que ler, que conversar com pessoas, buscar um especialista na área” (notas de campo).

O sujeito afirma que buscar sua capacitação foi algo muito importante para que pudesse atender às constantes mudanças pelas quais o hospital passou ao longo dos anos. Segundo ela, a mudança é uma constante no HMTV, que está sempre buscando estilos de gestão e ferramentas adequados para a sua administração.

A influência desse contexto no qual a aprendizagem ocorreu, de mudança organizacional e cobrança pessoal, pode ser percebida pelo seguinte excerto que expressa os sentimentos do sujeito diante das necessidades de aprendizagem que seu cargo lhe impunha:

“Puxa vida, mas a minha faculdade é uma faculdade de enfermagem, como é que eu posso estar agora aqui decidindo, trabalhando coisas de gestão, coisas estratégicas e tudo mais? E eu me sentia – até porque eu tenho essa cobrança comigo mesma – muitas vezes incapaz ou até sem condições, eu achava que não tava fazendo certo, quer dizer, tava me faltando um argumento teórico. E foi com essa idéia que eu fui procurar me capacitar. Isso eu busquei pra mim, claro que a instituição me favoreceu, e muito, pois ela me liberava nos horários que eu precisava, me favoreceu também pra que fizesse a minha dissertação de mestrado. Então isso desabrochou, então hoje eu consigo me situar no mercado, eu sei que não existem muitos enfermeiros no mercado com essa formação que eu tenho, não é?” (notas de campo).

Neste sentido, o curso de especialização em gerenciamento e o mestrado em administração foram significativos para sua aprendizagem como gerente. Segundo seus depoimentos, isto foi fundamental para que ela pudesse trabalhar com orçamentos e na concepção e implantação de novos projetos, atividade que atualmente guia os esforços dentro do hospital.

Acredita, ainda, que uma família bem estruturada é importante para o desenvolvimento de um profissional. Ela diz ter aprendido em certos momentos com membros de sua família. Além disso, o apoio para que pudesse se dedicar aos estudos foi fundamental para seu desenvolvimento como executivo do HMTV.

Para o sujeito, as constantes mudanças e as novas responsabilidades fazem com que seu trabalho seja caracterizado como altamente dinâmico, que satisfaz e é muitas vezes estressante.

4.2.2 Sujeito 2: uma vida de estudos e a escolha pela gestão

“Tornei-me gerente por afinidade a função aliada à capacitação constante, teórica e prática, de convivência, de compartilhar e experienciar com as equipes de trabalho. A experiência, a minha formação humanista e a capacidade para coordenar grupos foram trazendo resultados positivos e me estimulando a crescer na administração”
(notas de campo).

4.2.2.1 Dados biográficos

O sujeito 2 da pesquisa é um homem de 50 anos e pertence a uma família que tem origem no interior do estado do Rio Grande do Sul. Pode-se dizer que o estudo sempre teve um significado muito importante na vida deste sujeito. Quando tinha 2 anos de idade, sua família mudou-se para a capital com o objetivo de dar uma educação melhor aos filhos. Esse era o objetivo que sua mãe perseguia muito, o que foi conquistando com o passar do tempo.

Este fato revela-se no esforço de sua mãe em conseguir-lhe uma bolsa de estudos integral para que cursasse um bom colégio. Cursou todo o colegial e o científico no Colégio Anchieta, da ordem dos jesuítas: “isto teve uma influência muito grande na minha formação. Eu me aproximei muito dos jesuítas e eles fizeram, de sua parte, um esforço especial para que eu tivesse uma boa formação. Não só a vontade decisiva da minha mãe, mas um esforço dos jesuítas que eu também reconheço” (notas de campo).

Esta boa formação rendeu-lhe o ingresso na Faculdade de Medicina da UFRGS, de onde saiu formado em 1972 com 23 anos. A escolha da medicina, ele atribui à influência da mãe, que desejava vê-lo formado em medicina. Além disso, ele diz que sua escolha se deve ao fato de sair-se bem em matérias como química, biologia, e pelo fato de gostar de temas sociais, liderança e movimentos estudantis.

Depois do término da faculdade, fez a residência médica em medicina interna por dois anos no Hospital de Clínicas de Porto Alegre, e mais tarde concluiu o mestrado em

Pneumologia. O próximo passo em sua trajetória foi a especialização em Medicina do Trabalho.

Assim, desenvolveu suas atividades profissionais como médico do trabalho e como clínico e pneumologista durante 25 anos. Ao completar 25 de exercício da medicina, fez a opção por dedicar-se integralmente à administração hospitalar.

4.2.2.2 Trajetória como gerente

A carreira dentro do HMTV já completou 23 anos, sendo que há 7 anos está na função de superintendente. Por longo tempo, 18 anos, foi Médico do Trabalho e Clínico dos funcionários do hospital. Era responsável pelo atendimento dos funcionários e também das irmãs do hospital. Na época não era supervisor, mas tinha a responsabilidade do serviço de medicina no trabalho, dentro da gerência de recursos humanos.

Nesta época, tinha muito contato com o gerente de recursos humanos e com os demais gerentes e chefes da área de recursos humanos. Segundo ele, nesta época e contexto aprendeu muito sobre área de recursos humanos, pelos contatos, pelas reuniões freqüentes e pelas decisões compartilhadas.

Após o curso de administração hospitalar, foi promovido para coordenar o Centro de Capacitação e Desenvolvimento do hospital (CCD). Neste cargo ficou por 2 anos e implantou várias mudanças.

A evolução de sua trajetória no hospital deu-se posteriormente com sua promoção a Gerente de Recursos Humanos, onde permaneceu por 7 meses. Logo após, foi convidado a ser o Superintendente Administrativo-Financeiro da organização. Os desafios vividos pelo sujeito são expressos no seguinte depoimento: “Eu fui o primeiro Superintendente Administrativo-Financeiro do hospital. Um médico, superintendente de uma área que envolvia o centro financeiro, o próprio CCD, a área de recursos humanos, a área de informática, de engenharia e medicina do trabalho, e todas as áreas relativas ao jurídico” (notas de campo).

No início do ano de 1999, o hospital passou por uma reformulação geral. Nesta época, passou a ocupar o cargo de Superintendente Técnico-Assistencial. A mudança em seu trabalho pode ser sentida na seguinte frase: “Saí da área administrativa e de apoio e vim fazer a superintendência da área fim do hospital, ou seja, de toda a parte médica e assistencial” (notas de campo).

Segundo o sujeito, a área Técnico-Assistencial “engloba as unidades de internação, emergência, centro obstétrico, CTIs, centro cirúrgico, enfim, toda a unidade onde o paciente está hospitalizado ou em procedimento, centro de recuperação, área de procedimentos especiais, etc. Toda a área médica e assistencial é minha responsabilidade, hoje” (notas de campo).

Atualmente seu trabalho envolve: a coordenação e supervisão de todas as rotinas da área técnico-assistencial (responsabilidade técnica); a implantação de novos projetos de suas áreas (desde o estudo de viabilidade até a implantação); a responsabilidade técnica do hospital perante os órgãos oficiais (como o Conselho Regional de Medicina); a responsabilidade de interlocução com o Corpo Clínico, e a responsabilidade pelas negociações e interlocução com as operadoras de saúde.

4.2.2.3 Padrões de aprendizagem

Uma característica marcante de sua aprendizagem como gerente é que o gosto pessoal pelo estudo reflete-se sua constante busca por uma série de cursos de gestão.

No período em que exercia as duas atividades (medicina e administração), fez um curso de especialização em Administração Hospitalar que, segundo o sujeito, foi muito significativo para sua aprendizagem como executivo. Após a escolha pela gestão realizou outros cursos: o GBA (*Global Business Administration*) e um curso de especialização em negociações.

Segundo ele, um dos principais benefícios dos cursos que realizou está na vivência que proporcionaram com executivos de outras empresas. Isto significou para o sujeito identificar novas visões sobre os problemas e a realidade administrativa. Além disso, acredita que foi sendo “preparado” através dos cursos citados para assumir cargos administrativos, e a opção por prosseguir sua carreira apenas em gestão se deu por considerar incompatível exercer as duas atividades simultaneamente nesta altura de sua trajetória.

Para este sujeito, a área fundamental de aprendizagem é a das relações humanas. Conforme ele: “Um executivo da área de saúde, que vive um contexto difícil, deve ter um bom entendimento dessa parte de relações humanas. É fundamental ter a capacidade, a habilidade de tratar com as pessoas sem perder o controle da situação, sem perder a postura e ter condições de manter a motivação própria” (notas de campo).

Uma característica importante da aprendizagem deste sujeito refere-se ao fato de ele ter o hábito de registrar o que as pessoas falam, pois considera que “sempre alguém pode dizer algo importante e que se pode aprender com isso” (notas de campo). Segundo ele,

“Isso é uma coisa típica, absolutamente típica do meu modo de trabalhar. Quando houve um fato importante aqui no hospital, a primeira greve e única na história do hospital em 1987, eu fiz uma descrição dia-a-dia de tudo o que aconteceu. Como eu participei de tudo, eu estava na comissão de negociação do hospital, eu tinha um relato absolutamente fiel, que permitia identificar desde as causas até depois as soluções encontradas. Isso deu origem a um relatório. Assim, determinados assuntos eu vou acompanhando” (notas de campo).

Fazer anotações demonstra um ato reflexivo deste sujeito. Segundo ele, anotar as experiências vivenciadas faz com que esteja preparado no momento de suas ações, sendo que “as pessoas sabem que, quando eu falo, eu já chego preparado, fica como sendo uma opinião mais fundamentada” (notas de campo).

O sujeito caracteriza seu trabalho como dinâmico, difícil e complexo, pois ele demanda muita habilidade política: “Eu tenho que ter uma posição para dar uma resposta adequada ao Hospital e Corpo Clínico. Além disso, necessito conciliar os interesses destas partes. Verificar se determinado interesse está dentro da linha de desenvolvimento estratégico que a organização tem e saber conduzir isso sem alijar, e fazer de uma forma que o Corpo Clínico se sinta participante” (notas de campo).

Esta é uma dificuldade que se deve ao fato de serem 2.800 médicos conveniados no hospital, sendo que “500 são os que movimentam o hospital³³. E esses 500 que estão mais presentes gostariam de ver atendidas as suas reivindicações em 100%. E isso torna o trabalho complexo, exige habilidade política e capacidade de trabalho para, também, desenvolver a atividade operacional diária”.

A caracterização da complexidade do trabalho deste sujeito pode ainda ser feita pela seguinte afirmação: “As coisas têm que dar certo. Elas têm que se encaixar. Elas têm que estar dentro de um processo e esse processo tem que ser ágil e eficaz, que dê resultado e que dê resultado na hora, porque na prestação de serviço em saúde a resposta é imediata”.

³³ Refere-se aos médicos que são funcionários do hospital, ou que tem consultórios no hospital mas não são funcionários..

Estas são algumas características que demonstram a pressão que recai sobre este executivo, a necessidade de ter resultados, as exigências e responsabilidades de seu cargo – que lhe demandam ter uma ação efetiva.

4.2.3 Sujeito 3: a medicina como profissão e a gestão como decorrência

“Eu ainda tenho uma atividade maior como médico do que como administrador. Mesmo eu galgando esse espaço, eu crescendo dentro do hospital, eu nunca deixei de lado a minha atividade médica. Eu fiz com que nunca essa parte administrativa prejudicasse a minha parte de profissional liberal [...] é um sacrifício, e eu decidi dessa forma” (sujeito 3).

4.2.3.1 Dados biográficos

O terceiro sujeito da pesquisa empírica tem 49 anos, é casado e tem três filhos. É natural de Bento Gonçalves, cidade do interior do Rio Grande do Sul. Toda sua formação primária foi nesta cidade, e veio fazer o então chamado científico em Porto Alegre.

Em 1969 fez o vestibular para medicina. Foi uma escolha pessoal tendo um pouco da influência de um antigo vizinho de sua cidade, que era médico. Embora diga que foi opção sua fazer Medicina, acredita ter sido influenciado também por seu pai que, mesmo sendo um industrial, gostava muito da medicina.

Cursou a faculdade na Universidade Católica em Porto Alegre. Formou-se em 1974. Fez três anos de residência médica em cirurgia geral na Santa Casa. Depois disso, começou sua vida profissional, e em dezembro de 1976 foi contratado para ser plantonista do H MV. Assim, trabalha no hospital há 24 anos.

Durante dez anos foi médico plantonista. Era funcionário do hospital com atividade básica de dar atendimento aos pacientes internados no hospital e em pacientes na sala de recuperação.

4.2.3.2 Trajetória gerencial

Envolvido sempre com a área técnica do hospital, este sujeito teve em sua trajetória funções executivas muito relacionadas ao crescimento do próprio hospital.

Desde que assumiu o cargo de responsável pelo centro cirúrgico em 1986, à medida que o hospital foi adquirindo certos equipamentos para prestação de novos serviços médicos,

este sujeito foi incorporando a responsabilidade por tais serviços. Na época, o centro cirúrgico era uma área pequena, mas com a aquisição de equipamentos modernos esta área foi crescendo.

Há apenas dois anos, a atividade deste sujeito ganhou o título de gerência. Nesta época passou a ser o gerente da área cirúrgica, que então envolvia: centro cirúrgico, recuperação, endoscopia, litotripsia e angiografia.

Devido a estas incorporações, seu trabalho hoje engloba uma atividade mais ampla. Isto porque “a organização hoje tem apenas dois gerentes no hospital, que é a área-fim, que é a área técnica. Um é o gerente assistencial e outro é o gerente técnico. Eu sou o gerente técnico” (notas de campo). Além das áreas citadas, o sujeito também coordena as áreas intensiva, pediátrica, neonatal e obstétrica.

O cargo de gerente técnico é uma designação recente. Há um ano, devido a mudanças estruturais da organização, toda a parte técnica do hospital passou a ser responsabilidade de apenas uma gerência.

Segundo o sujeito, sua trajetória não mudou muito suas atividades, que são as mesmas de quando era coordenador, ou responsável pelo centro cirúrgico. Para ele, o cargo de gerência significou uma ampliação de sua área de ação e de autonomia nas decisões: “hoje eu posso assumir coisas, decidir algumas tarefas que antes eu tinha que me reportar ao superintendente ou ao meu chefe maior. Mas em termos de trabalho propriamente dito de cuidados, de negócios, receitas e despesas, eu posso dizer que a mesma coisa que eu fazia anteriormente eu faço hoje” (notas de campo). Uma de suas atividades mais importantes como gerente é o orçamento:

“Acredito que esta seja a principal função do gerente na área que eu estou, que é a área produtiva. O hospital, basicamente, depende dessas duas áreas que é a técnico-assistencial. Ele vive disso, as outras áreas todas são de suporte, mas aonde tem receita são nessas duas áreas. Então eu acho que a nossa atividade mais importante: tu tens que ter receita para o hospital poder crescer nas áreas que foram decididas ou definidas Então a função do gerente na área produtiva é fundamentalmente essa” (notas de campo).

Assim, entre as atividades que envolvem seu trabalho estão as decisões relacionadas à parte técnica propriamente dita, como compras de equipamentos, materiais, instrumental, reformas e ampliações do corpo físico do hospital em si.

4.2.3.3 Padrões de aprendizagem

O sujeito afirma que, mesmo dentro desta trajetória de ascensão na carreira como executivo, nunca fez um curso de gerenciamento. Segundo ele, seu aprendizado foi na prática. Acredita que sua aprendizagem se deu mais no dia-a-dia e através de leituras.

Diz ter feito algumas leituras na área de administração e ter participado de alguns cursos de qualidade, que o próprio hospital proporcionou quando da adoção da gestão pela qualidade total.

“[...] o meu mérito está em tentar sempre me empenhar no que eu estava trabalhando, ou no que eu estava comentando. Então eu acho que eu me impus mais por esse lado, não é, do conhecimento. Como é que eu conhecia? Eu ia estudar, eu ia no livro. Embora eu não tenha feito nenhum curso gerencial, eu ia ver, perguntava pra um, perguntava pra outro, lia uma coisa, lia outra, e tentava seguir algum padrão que eu achava mais adequado” (notas de campo).

Na visão dele, seu aprendizado como gerente se deu desta forma, pois afirma que tem uma atividade ainda maior como médico do que como administrador. A consequência disto é que trabalha muito mais hoje do que quando exercia só a medicina. O esforço para conciliar as duas atividades é muito grande. Isto porque, segundo ele, exercer bem sua atividade como gerente técnico do hospital depende de manter-se atualizado na área médica. Aponta, ainda, que o crescimento do hospital foi decisivo no desenvolvimento de suas atividades como gerente, pois, à medida que cresciam as demandas e as dificuldades, crescia a necessidade de aprender em áreas que não eram tanto de seu interesse como médico.

Deste modo, as demandas do hospital fizeram com que ele fosse buscar compreender assuntos que não dominava, pois precisava responder de forma consistente – racional – aos desafios que o hospital lançava à sua área, principalmente em termos de crescimento e expansão de atividades. Neste sentido, a observação de outras instituições e o diálogo com pessoas com experiência na área administrativa foram fundamentais para sua aprendizagem. A observação de outras instituições aparece aqui como uma forma importante de aprendizagem para este gerente, como pode ser visto no excerto abaixo:

“Então, veja: eu fui olhando e observando em outros lugares, eu viajei, eu fui conhecer até mais na parte médica mas observava isso. “Ah... mas eles lá no centro cirúrgico fornecem isso, fornecem aquilo, limpam dessa forma, ou daquela forma, o pessoal

trabalha dessa maneira”. Então o que eu achava que era bom, que pode ser bom pra mim e ruim pro outro, mas eu trazia pra cá. Então eu fui, talvez, um grande observador nas outras áreas e procurando aprender com as pessoas que eu achava que tinham uma experiência maior e eu ia conversar... continuo fazendo isso” (notas de campo).

4.2.4 Sujeito 4: na busca de um crescimento pessoal e profissional

“(...) eu, como pessoa, sempre busquei o crescimento, porque o meu objetivo sempre foi buscar uma evolução, o meu crescimento. Então, pra mim sempre foi uma realização muito grande porque eu sei que todo o meu crescimento profissional se deve à minha competência. O meu crescimento realmente ele aconteceu porque eu sou uma pessoa que sempre busquei me manter atualizada no mercado.” (notas de campo)

4.2.4.1 Dados biográficos

Embora o quarto sujeito da pesquisa pareça ser uma mulher tímida com dificuldade de expressar aspectos mais subjetivos de seu trabalho, foi possível detectar em seus depoimentos elementos significativos de sua aprendizagem, e a sua origem parece ter desempenhado importante influência em seu desenvolvimento como gerente.

Nosso sujeito tem 42 anos e nasceu no interior do Rio Grande do Sul. É casada, tem duas filhas e é bacharel em relações públicas. Faz 22 anos que trabalha na área hospitalar, área em que sempre trabalhou. Começou como secretária e foi crescendo em suas atividades.

Acredita que, por vir de uma cidade do interior, esteve sempre em busca de um crescimento pessoal, afirmando ter fome de conhecimento. Esta característica citada pelo sujeito parece ter desempenhado uma função importante em seu comportamento na fase adulta, o que aparece em sua busca pelo conhecimento, sua abertura para participar de programas de educação continuada. Isto pode ter influenciado sua participação em programas de educação continuada na fase adulta.

Para este sujeito, “o profissional que fica estagnado não busca um aprendizado, ele realmente não tem como se desenvolver, como crescer e, às vezes, a gente consegue fazer um curso e, às vezes, a gente não consegue se afastar de casa ou, enfim, estar fazendo um curso fora, ou até mesmo pelo alto custo” (notas de campo). Embora pouco tenha relatado sobre sua origem familiar, fica evidente em seus depoimentos a importância da aprendizagem e da educação.

4.2.4.2 Trajetória como gerente

Este sujeito está há 14 anos no HVM e há 5 anos assumiu a gerência de suprimentos. O início de sua carreira no HVM foi como secretária executiva, passando pela função de compradora, supervisora de compras e depois para gerente de suprimentos:

“Eu acho que, quando a gente entra no mercado de trabalho, a gente sempre tem expectativas. E pra ti atingir as tuas expectativas tu tem que ser um bom profissional. Então, eu, como pessoa, sempre busquei o crescimento, porque o meu objetivo sempre foi buscar uma evolução, o meu crescimento. Então, pra mim sempre foi uma realização muito grande, porque eu sei que todo o meu crescimento se deve à minha competência” (notas de campo).

O trabalho atual deste sujeito é bastante movimentado. Seu setor é responsável por toda a movimentação de compras do hospital. Negocia com os fornecedores, recebe fornecedores, acompanha as metas do setor, libera notas fiscais, entre outras atividades administrativas. Além destas atividades, participa da comissão paritária, que negocia com os convênios as vendas dos produtos – serviços – do hospital.

É responsável direto pelo acompanhamento das metas de compras. Este acompanhamento é feito em reuniões com os grupos operacionais através de indicadores. A gerência é responsável também pela coordenação das padronizações (controle de qualidade e validação do produto) e pelo controle de estoques no hospital. Segundo ela, o controle de estoques é uma das atividades mais complexas, principalmente no que se refere à farmácia do hospital:

“A farmácia tem um processo que é o processo de entrega dos medicamentos ao paciente, e essa medicação ela tem que ser entregue no tempo certo e com qualidade. Nós temos um atendimento de 600 prescrições, é uma demanda muito grande [...] e nós temos a responsabilidade de que o paciente receba a medicação na hora certa, que é muito grande. A gente faz a entrega a cada 24 horas” (notas de campo).

O que caracteriza o seu jeito de trabalhar é um relacionamento muito próximo com todos os colaboradores. O sujeito acredita que isto é um diferencial em seu trabalho. Hoje, este sujeito realiza reuniões semanais, não só com as supervisões, mas com o seu grupo operacional, para que eles possam conversar, de onde surgem sugestões que se convertem em melhores resultados.

4.2.4.3 Padrões de aprendizagem

A autodireção aparece fortemente vinculada ao padrão de aprendizagem deste profissional. Isto pode ser percebido no seguinte depoimento: “O meu crescimento realmente ele aconteceu porque eu sou uma pessoa que sempre busquei me manter atualizada no mercado” (notas de campo).

Esta característica marca a natureza formal e informal da aprendizagem deste sujeito, como pode ser percebido no seguinte depoimento: “Eu comecei a faculdade tarde... eu me formei com 35 anos. Depois disso eu já fiz 2 pós-graduações. Eu leio muito. Eu tenho revistas técnicas: *Management*, *Exame*, coleções de livros de administração. Jamais eu consigo deitar de noite sem ler. Então, eu acho que isso me enriquece muito” (notas de campo).

O sujeito fez uma especialização em gestão empresarial e um curso de negociações. Acredita que é o crescimento que todos almejam. Para ele, quando se assume um trabalho “a expectativa é que a gente consiga ser eficiente, ser criativo, principalmente para que a gente não se estagne e isso me gratifica muito, ter conseguido atingir esse espaço. Tanto na minha vida profissional quanto na minha vida pessoal” (notas de campo). A satisfação pessoal é evidenciada em suas palavras, que demonstram como em pouco tempo conseguiu atingir um nível elevado de responsabilidade na carreira.

Segundo o sujeito, além da vontade própria que guiou a busca pelo aprendizado, as mudanças pelas quais a organização passou tiveram muita influência em seu desenvolvimento como executivo. Como exemplo, o sujeito cita o uso de indicadores, que é uma prática nova em suas atividades e que veio em decorrência da adoção da gestão pela qualidade total na organização.

A adoção deste novo modelo de gestão foi fator decisivo para as mudanças e o desenvolvimento de seu trabalho. A partir deste momento, o sujeito afirma ter assumido “as responsabilidades que uma nova gestão implicavam, buscando ferramentas adequadas para evoluir junto com a organização” (notas de campo). Esta característica da aprendizagem gerencial deste sujeito pode ser percebida no seguinte depoimento:

“O que a gente mudou muito foram os controles. Hoje nós temos indicadores que acompanham todas as nossas rotinas, pelo menos as principais rotinas. A gente vestiu a camiseta dos 5 S. Nós somos um dos setores, dos 3 setores que tiveram a melhor nota no desempenho dos 5 S [...] os indicadores eles organizam muito, mostrando o

caminho aonde a gente vai chegar. A gente começou a trabalhar muito em cima de metas. Eu acho que isso foi uma grande mudança” (notas de campo).

Neste caso, percebe-se a influência do contexto organizacional para a aprendizagem deste sujeito, onde a mudança lhe propicia o aprimoramento de seus conhecimentos através de necessidades impostas pela organização.

Tendo em vista o desenvolvimento desta profissional e seu desempenho, recentemente ela foi convidada pela superintendência da organização a assumir o cargo de superintendência em uma organização hospitalar adquirida pelo HNV em outra cidade. Este fato faz com que sua rotina profissional esteja em momento de plena transformação. A caracterização deste momento e a compreensão dos sentimentos que permeiam esta nova situação podem ser vistas no seguinte depoimento:

“Eu tenho uma experiência agora que é fora do hospital. Então é tudo novo pra mim, eu fui convidada pra ser superintendente do HSR em Novo Hamburgo. E pra mim eu tô assim num momento de maior desafio da minha vida. Eu tenho que aprender contabilidade, eu tenho que aprender cobrança, tenho que aprender balanço, tenho que aprender todos os processos de um novo hospital. Então, realmente eu me sinto muito eufórica, sinto muita vontade de aprender. Então, realmente, os desafios fazem com que a gente busque aprender. Busca suprir essas lacunas” (notas de campo).

4.2.5 Sujeito 5: do ídolo da infância à consolidação de um ideal

“Então, se eu via um problema no hospital eu não tava muito preocupada se era da minha área ou não era. A minha preocupação era de que aquilo era um problema institucional e tinha que ser resolvido. E é da minha característica fazer as coisas, então eu não perguntava muito se me competia ou não. Eu ia fazendo” (Sujeito 5).

4.2.5.1 Dados biográficos

Ter uma vida absolutamente organizada, independente e pertencer a uma família de origem italiana são algumas das características mais marcantes da vida história de vida desta mulher, quinto sujeito deste estudo.

Com 50 anos de idade, divorciada, afirma ter “uma família especial para conviver” (notas de campo). Tem dois filhos e “uma família com todas as características de agregação da cultura italiana. Família espontânea, afetivamente muito ligada, de autoproteção” (notas de campo). Nascida em Muçum, foi criada dentro da essência da cultura italiana. Dada a

influência de sua avó e de sua mãe, aprendeu que as mulheres deviam ter palavra, ter posição, formação, profissão, e que não deveriam depender só do homem. Para este sujeito, homem e mulher têm o mesmo espaço na família e na sociedade.

Assim, este sujeito sempre idealizou algumas profissões de acordo com pessoas do seu ambiente. Uma forte influência em sua adolescência foi a de uma prima que tinha se concursado para a universidade e recebeu o título de catedrática na época. Isto o influenciou profundamente. A partir deste exemplo, almejou sempre seguir uma carreira que o levasse a este nível desenvolvimento profissional e de reconhecimento intelectual:

“Quando eu era adolescente, eu imaginava que, se eu fosse professora catedrática, eu teria o auge da carreira, porque o meu ídolo na época era uma prima que tinha obtido uma cátedra e teve toda uma solenidade que eu participei e eu idealizei aquilo como uma realização. E eu assisti uma aula dela [...] e nessa aula eu disse: ‘puxa vida, um dia eu quero ser uma pessoa que sabe tudo isso’. Então eu comecei... o que eu percebi: se ela sabe tudo isso é porque ela estudou, então eu tenho que estudar.” (notas de campo).

Contudo, a escolha de uma profissão na área da saúde deu-se por sua vocação em querer trabalhar com algo que envolvesse o cuidado, a atenção e o apoio às pessoas. Isso era uma vocação. O sujeito sempre viu sua profissão como algo que necessitasse de aprofundamento científico. Graduou-se em nutrição e seu primeiro emprego na área foi no H MV.

4.2.5.2 Trajetória como gerente

Sua carreira no H MV já completou 21 anos. Iniciou suas atividades no cargo de nutricionista. Após um ano, assumiu a chefia do serviço de nutrição. Segundo o sujeito, seu crescimento foi favorecido à medida que os técnicos científicos foram ocupando espaços dentro do hospital, que até então era gerenciado por religiosas.

Sucessivamente, acredita que foi criando seu próprio espaço dentro do hospital a partir de uma conduta pessoal que era a solução de problemas.

Segundo este sujeito, outro fator que o favoreceu foi que, na sua época, o hospital passava por uma transição importante: de gestão leiga para uma gestão profissionalizada. Isto é expresso no seguinte depoimento: “E eu aproveitei esse período de mudanças, e hoje eu

considero que eu estou vivendo a terceira grande mudança do hospital, nestes 72 anos de empresa”.

Há 6 anos está no cargo de superintendente. Atualmente o seu dia-a-dia é muito mais “de orientação e de planejamento, de condução de projetos específicos, antes que a rotina operacional, que é mais característica do gerente” (notas de campo). Segundo este sujeito, a superintendência foca o seu dia-a-dia na discussão e elaboração de projetos, na construção e encaminhamento de novos negócios, sua implantação, ou na supervisão ao gerente, no apoio ao gerente. A superintendência pela qual este sujeito responde é a administrativo-operacional, que tem como função todas as atividades de apoio e suprimentos à assistência, atividade-fim do hospital, ou seja, todas as atividades de apoio à assistência:

“Uma das coisas que caracterizam o hospital é sempre ter liderado mudanças. Mudanças em estilo de gestão, método de gestão, mudanças nas ferramentas de gestão, a aplicação de ferramentas atualizadas e oferecendo sempre as melhores condições para uso da melhor tecnologia. E isso sempre significa que a retaguarda, a área de apoio e suprimentos como é a minha, tem que estar acompanhando estas mudanças” (notas de campo).

4.2.5.3 Padrões de aprendizagem

O sujeito afirma que se caracteriza como uma das pessoas que lideraram mudanças de processo no HVM. Um dos exemplos de mudanças de processo desenvolvidos por este sujeito foi a criação do conceito de assistência integral ao paciente, que hoje é utilizado como um sistema de atendimento hospitalar que rege todo o funcionamento do HVM.

Para o sujeito, ter visão de cliente, identificar e implementar mudanças são características que lhe proporcionaram o desenvolvimento na carreira administrativa, o que pode ser percebido no seguinte depoimento:

“Ao que eu hoje atribuo isso é... em primeiro lugar, a visão de cliente. Mesmo que a ênfase em qualidade, foco no cliente seja uma coisa muito atual, é uma premissa que sempre esteve muito clara aqui no hospital. A vida inteira se teve a preocupação de que os nossos clientes fossem bem atendidos. Se nós olharmos a história do hospital, isto é muito presente. O paciente sempre teve uma voz muito importante nesse hospital, ele sempre foi ouvido em todas as suas necessidades. E isso sempre foi diferencial competitivo do hospital. O que houve foi que, nesse ciclo de mudanças todas, eu tive sempre a possibilidade de perceber onde implementar mudanças” (notas de campo).

Outra vez a cultura da organização exerce influência na busca pela aprendizagem. Percebe-se que os valores da instituição de cuidado e respeito ao paciente, como pessoa, reforçam as iniciativas deste sujeito em buscar aprendizado para desempenhar bem suas função num cargo executivo, respondendo à altura as exigências da organização, que prima pelo atendimento e pela qualidade. Isto pode ser percebido também no seguinte depoimento:

“Onde eu me diferencio de outras pessoas: se eu olho alguns colegas meus que já estiveram em outros cargos e não ascenderam, eu olho e penso assim: mas quantas vezes eu fui para treinamentos, para capacitação, quanto investimento pessoal eu fiz independente dos investimentos institucionais? Então, eu entendo que a responsabilidade pessoal, ela é na mesma proporção da responsabilidade institucional, para se ter um bom profissional, capacitado. Não basta só a empresa investir. Porque a empresa só investindo, alguns captam, outros não. Então, eu acredito que quem tem uma boa meta de vida ou um bom projeto de vida tem sucesso, quem não tem vai andar um dia para um lado, um dia para o outro” (notas de campo).

Outra característica da aprendizagem deste sujeito está no fato de ele sempre procurar conciliar teoria e prática, algo que lhe acompanha desde a adolescência. Os conhecimentos adquiridos em cursos de especialização e mestrado foram essenciais para concretizar suas práticas administrativas. Além disso, ela afirma que costuma prestar muita atenção nos outros e tem por hábito fazer sempre uma auto-reflexão das situações mais importantes: “Sempre que eu tenho uma situação que me deixa tensa, eu reflito: ‘puxa, mas porque que isso foi diferente?’. Pode ser até um diálogo com alguém. Então, eu, hoje, eu tenho assim: me afetou, no que isso me afetou, por que isso foi importante, o que estava errado, o que estava certo. Eu sempre estou fazendo um comparativo daquilo que está acontecendo” (notas de campo).

Destaca-se ainda sua crença de que “o gestor é bem-sucedido não quando se acha bem-sucedida, mas quando o teu meio, em que tu estás inserido, tem resultados. O resultado não pode ser teu, individual, ele tem que ter uma função comunitária, não importa em que comunidade tu estejas” (notas de campo).

O capítulo a seguir, apresenta as descobertas resultantes da análise dos dados da pesquisa realizada com os executivos do HMTV sobre sua aprendizagem como gerentes.

5. A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM GERENCIAL: ANÁLISE DAS DESCOBERTAS

“As descobertas do trabalho também têm que ser discutidas [...] É na discussão que você conta para o leitor o que você fez dos dados.” (Merriam, 1998, p. 231).

O presente capítulo tem por finalidade apresentar e discutir a dinâmica da aprendizagem gerencial. Conforme estabelecido no capítulo 3, cada caso foi analisado separadamente. Posteriormente, através da análise cruzada foram verificados os padrões do fenômeno para construção do processo de aprendizagem gerencial à luz da teoria estudada.

As categorias foram sendo construídas com base no referencial teórico do trabalho. Isto possibilitou a discussão do processo de aprendizagem dos sujeitos pesquisados. Conforme constatado, a dinâmica da aprendizagem gerencial constitui-se das seguintes categorias: 1) o contexto da aprendizagem gerencial; 2) os sentimentos relacionados à aprendizagem gerencial; 3) o conteúdo da aprendizagem gerencial; 4) as formas de aprendizagem dos executivos do HVM; 5) os fatores que facilitam a aprendizagem gerencial; 6) os fatores que dificultam a aprendizagem gerencial; 7) os resultados da aprendizagem gerencial; e 8) as recomendações dos gerentes sobre a aprendizagem em ambientes de trabalho.

Os depoimentos significativos dos sujeitos foram agrupados dentro de cada uma destas categorias como forma de explicar/descrever o processo de aprendizagem dos executivos. Conforme explicitado no capítulo 3 deste trabalho, cada categoria é composta por propriedades e dimensões específicas, que descrevem as particularidades do processo. Estas propriedades e dimensões da aprendizagem dos executivos também são descritas neste capítulo.

5.1 Categoria 1: o contexto da aprendizagem

O contexto da aprendizagem refere-se ao **conjunto de experiências** proporcionadas no trabalho, que são vivenciadas pelos executivos (Brookfield, 1991; Davies e Easterby-Smith, 1984; Zemke, 1986; Lowy et alli, 1986).

A análise das entrevistas permitiu constatar que o contexto é significativo no processo de aprendizagem dos gerentes deste estudo. Os depoimentos demonstram que a prerrogativa de Brookfield (1991), de que a aprendizagem na fase adulta ocorre em diferentes contextos e circunstâncias, aplica-se aos sujeitos deste estudo.

As descobertas deste trabalho são consistentes, ainda, com um número expressivo de estudos que relacionam a maior parte da aprendizagem gerencial às experiências de trabalho (Richter, 1999; La Paro, 1991; Davies e Easterby-Smith, 1984; Zemke, 1986; Lowy et alli, 1986). Estes estudos sugerem que características das experiências de trabalho como novidade, adversidade, diversidade e responsabilidade formam um contexto mais propício, aumentando a aprendizagem gerencial. Sobre isto, Zemke (1986, p. 46) afirma que "gerentes de sucesso [...] aprendem a gerenciar principalmente pelo tipo de experiências que têm e pelas atribuições que recebem". As propriedades que compõem esta categoria são: confronto com desafios e estágios profissionais. A seguir, estas propriedades são descritas, bem como suas dimensões.

5.1.1 Confronto com desafios

O **confronto com desafios** foi o tipo de experiência mais destacada pelos sujeitos da pesquisa. Assim como no estudo de La Paro (1991), os sujeitos deste estudo demonstraram que suas aprendizagens são guiadas, principalmente, por desafios de trabalho. Isto pode ser percebido quando o sujeito 2 diz que "quando o desafio é maior essa necessidade aumenta. Sempre que há um desafio, onde há uma mudança, aí esse desafio suscita a necessidade de aprendizagem".

Em consonância com Lowy et alli (1986), constatou-se que os desafios de trabalho estão relacionados com movimentos de mudança, seja num mesmo cargo ou entre cargos diferentes. Deste modo, a aprendizagem que ocorre em contextos de confronto com desafio é composta por duas dimensões (mudanças na atividade desenvolvida e desafios do cargo), como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 2: Propriedades e Dimensões do Contexto da Aprendizagem

Contexto da Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedade	Dimensões	1	2	3	4	5
1) Confronto com desafios	a) Mudanças na atividade desenvolvida	x	x			
	b) Desafios do cargo	x	x		x	x

Fonte: Estudos de Caso

a) Mudanças na atividade desenvolvida: dois gerentes afirmam que sua aprendizagem está relacionada ao fato de assumirem novas responsabilidades dentro de suas vidas profissionais. Esta dimensão implica uma **mudança de atividade**, ou seja, o médico, por exemplo, passa a exercer uma atividade gerencial. Em consonância com esta descoberta, Zemke (1986) afirma que mudanças de departamentos, divisões ou funções resultam em novas habilidades gerenciais. Abaixo, alguns depoimentos apontam esta dimensão da aprendizagem gerencial:

Quando eu assumi a gerência da unidade de internação, conseqüentemente, um ano depois, como a gente leva tempo para tomar pé das coisas e ver a extensão delas, foi o momento que eu estive mais receptiva para aprender. Automaticamente, eu fui para um curso de especialização, do curso de especialização para o mestrado, quer dizer, eu estava muito aberta para ouvir, não só coisas internas, como coisas externas. Eu tinha muita vontade de ver, conhecer e saber como funcionava toda essa questão da gestão, toda essa visão administrativa dentro da área hospitalar (sujeito 1).

Uma pessoa como eu: com clínica estabelecida, uma atividade médica, toda minha vida profissional construída em cima de uma perspectiva. De repente, o desafio de exercer outra atividade na área administrativa, é um desafio que te leva a uma necessidade forte de aprendizagem (sujeito 2).

b) Desafios do cargo: quatro gerentes relacionaram sua aprendizagem ao confronto com novas responsabilidades ou desafios dentro de um mesmo cargo. Estas novas responsabilidades não implicam mudanças de área de atuação, como no caso anterior, mas sim **acréscimos de responsabilidades** ou de **novos desafios** em suas funções gerenciais. De forma similar, Davies e Easterby-Smith (1984) identificaram em seu estudo que a permanência em um mesmo trabalho pode constituir-se em uma forma de desenvolvimento gerencial. Para La Paro (1991), a diversidade e novidade são características de contextos positivos para a aprendizagem gerencial. Alguns depoimentos demonstram situações vivenciadas pelos executivos deste estudo que exemplificam esta dimensão de sua aprendizagem:

Uma coisa que também está acontecendo e que tem sido nova para nós é toda parte de implantação de novos projetos, e o gerente também faz parte da concepção de novos projetos. Tanto projetos na área assistencial, por exemplo, uma nova área que vá ser concebida ou a reestruturação de uma área, todo estudo da planta física, toda parte do equipamento, do treinamento das equipes, todo plano pra implementar essa área, pra fazer ela funcionar. Isso também é atividade gerencial (sujeito 1).

Também não só isso. Um desafio interno da tua função... de tu te lançares num programa em uma linha estratégica diferente do modo que está estabelecido, também é

um desafio, porque tu busca conhecimentos, informações, experiências e te tornas mais receptivo à aprendizagem (sujeito 2).

Eu estou vivendo uma experiência agora que é fora do hospital. Então, é tudo novo pra mim. Eu fui convidada pra ser superintendente de uma unidade hospitalar adquirida pela organização em outra cidade. E pra mim eu estou assim num momento de maior desafio da minha vida. Eu tenho que aprender contabilidade, eu tenho que aprender cobrança, tenho que aprender balanço, tenho que aprender todos os processos de um novo hospital (sujeito 4).

A gente vem há um ano e pouco sabendo que a mudança de processo vai nos trazer melhorias tanto no âmbito da produtividade, da qualidade, quanto da integração. E essa mudança de processo tem a ver com a automação. Como são questões muito novas de tecnologia, a coisa emperra e aí para desemperrar isso só tem um caminho: é ir aprender o que se quer realmente, como se faz, para ti poder sinalizar a evolução. Então com isso eu exemplifico que, toda vez que se tem uma dificuldade, tem-se um aprendizado, senão tu retrocede (sujeito 5).

5.1.2 Estágios profissionais

A análise dos dados possibilitou verificar, ainda, que o contexto em que a aprendizagem dos sujeitos deste estudo ocorre está relacionado aos estágios profissionais vivenciados pelos executivos. Eles relataram que a aprendizagem em suas carreiras estava relacionada com a evolução gradativa de suas experiências profissionais, em cada estágio de sua carreira. Estas descobertas estão em consonância com as descobertas de Richter (1999), que identificou que a aprendizagem dos executivos constitui-se de uma dinâmica contínua do seu dia-a-dia de trabalho. Duas dimensões compõem esta propriedade da aprendizagem dos executivos neste estudo: demandas profissionais e demandas institucionais. O quadro abaixo sintetiza e distribui os depoimentos dos sujeitos sobre estas duas dimensões.

Quadro 3: Propriedades e Dimensões do Contexto da Aprendizagem

O Contexto da Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
2) Estágios profissionais	a) Demandas profissionais			x	x	
	b) Demandas institucionais		x			x

Fonte: Estudos de Caso

a) Demandas profissionais: dois sujeitos da pesquisa afirmam que suas aprendizagens ocorreram num contexto de necessidades ou exigências de sua atividade profissional. Para estes sujeitos, a aprendizagem ocorre em decorrência das experiências ao longo de suas carreiras, através das demandas em cada estágio profissional. De forma similar, Richter (1999)

identificou que a aprendizagem gerencial ocorre através de mudanças no ciclo de vida do executivo, e é resultado de mudanças de idade ou estágios de interesses profissionais. Abaixo, alguns exemplos disso:

No momento em que tu achar que não precisa mais de nada, tu estás completamente fora da realidade. Então, eu acho que isso é uma coisa constante, o aprendizado é constante, de forma que tu tenha 20 anos, 30 anos, 40 anos tu vais aprendendo coisas novas. Com 20 eu aprendi isso, com 30 eu vou aprender aquilo, com 40 eu vou aprender aquilo outro. Tu tens que estar predisposto a isto, então se eu te disser eu fui mais receptivo há dez anos atrás eu estou te mentindo, eu sempre estive receptivo a isso (sujeito 3).

Se tu vai te comparar com o mercado, você vai buscar o aprendizado para se tornar o melhor ao longo da tua carreira, ou ficar entre os melhores. Então, são fatores que ocorrem e são normais, você se compara com os melhores, com indicadores. Se eu não sou a melhor, eu vou buscar um aprendizado pra ser o melhor, suprir as lacunas existentes em cada estágio de minha carreira (sujeito 4).

b) Demandas institucionais: outro aspecto coincidente com as descobertas de Richter (1999), no que se refere ao contexto em que a aprendizagem ocorre, diz respeito ao fato de que, para dois sujeitos desta pesquisa, a aprendizagem está relacionada com mudanças organizacionais, como alterações em cursos de ação e de estratégias. Constatou-se que os executivos deste estudo também aprendem em decorrência de demandas institucionais, geradas por mudanças organizacionais. Os excertos abaixo demonstram como isso ocorre.

[...] O Hospital tem que se desenvolver numa determinada linha, com uma determinada ênfase em uma especialidade. Então, eu desenvolvo um projeto dentro desta linha estratégica (sujeito 2).

Toda vez que tu tens uma dificuldade na instituição e que ela é freqüente, ou que tu tens o desafio de mudanças, de renovação de questões, sempre que as dificuldades são grandes tu tem que mudar... Então, hoje eu não consigo situar momentos pessoais para aprender, mas sim momentos institucionais (sujeito 5).

Tabela 1: Categoria 1- O Contexto da Aprendizagem Gerencial

Categorias de Análise			Sujeitos				
Categoria	Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
Contexto da aprendizagem	Confronto com desafios	a) Mudanças na atividade desenvolvida	x	x			
		b) Desafios do cargo	x	x		x	x
	Estágios profissionais	a) Demandas profissionais			x	x	
		b) Demandas institucionais		x			x

Fonte: Elaboração da autora

A tabela acima demonstra e compara como diferentes experiências geram o contexto da aprendizagem dos cinco sujeitos deste estudo. Percebe-se que todos os sujeitos, menos o 3, aprenderam em contextos de **confronto com desafios**, sendo que os sujeitos 1 e 2 aprenderam com mudanças na atividade desenvolvida, e os sujeitos 1, 2, 4 e 5 aprenderam com desafios do cargo gerencial. O sujeito 3, que é médico atuante, não relaciona sua aprendizagem como gerente a desafios ou a mudanças na atividade desenvolvida, mas sim como resultado do desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira, ou seja, com suas demandas profissionais.

Por outro lado, somente o sujeito 1 não aprendeu através dos **estágios profissionais**. Esta característica talvez se deva ao fato de que, entre os sujeitos do estudo, ele é o mais novo e o que tem menos tempo de experiência profissional. Os sujeitos 3 e 4 aprenderam através de demandas profissionais, e os sujeitos 2 e 5 aprenderam em contextos onde havia demandas institucionais. Note-se que os sujeitos 2 e 5 ocupam hoje cargos de superintendência, responsáveis pela criação de políticas e estratégias. Isto certamente faz com que a aprendizagem deste sujeitos seja guiada por contextos de demanda institucionais, já que são eles os responsáveis por guiar a organização nas diferentes linhas estratégicas adotadas, e a história da organização demonstra que a mudança é uma de suas características³⁴ principais. Esta descoberta aponta uma sensível diferença entre a aprendizagem dos executivos de topo e os de nível médio.

5.2 Categoria 2: os sentimentos frente à aprendizagem gerencial

A segunda categoria que constitui a dinâmica da aprendizagem gerencial refere-se aos sentimentos envolvidos no processo de aprendizagem. Conforme Mezirow (1981), aprendizagem do adulto envolve uma dimensão psicocultural constituída de sentimentos gerados por pressupostos culturais internalizados. Os sentimentos são um dos principais elementos que constituem nossos esquemas de significados. Assim, eles podem denotar como os adultos se posicionam, ou seja, quais são suas perspectivas de significado das mais diversas situações como, por exemplo, a aprendizagem.

Com efeito, diversos autores têm relacionado sentimentos negativos aos esforços de aprendizagem dos adultos e apontado que várias vezes os indivíduos têm que vivenciar

considerável estresse para ser estimulado ou motivado a desenvolver-se (La Paro, 1991; Argyris e Schön, 1974; Merriam e Caffarella, 1991). Considerando a natureza do trabalho do executivo (Escrivão, 1995), tal afirmação sobre a relação entre sentimentos negativos e os esforços de aprendizagem na fase adulta torna-se evidente. A pressão e o estresse, que envolvem o trabalho do executivo (Escrivão, 1995), associados aos sentimentos gerados por pressupostos culturais internalizados (Mezirow, 1981), acabam por desencadear as formas pelas quais os executivos lidam com as situações que lhes exigem aprender, ordenando seletivamente o que e como aprendem (Mezirow, 1991).

Contudo, além de os executivos deste estudo relatarem sentimentos negativos diante da necessidade de aprendizagem, eles também evidenciaram uma série de sentimentos positivos. Assim, a categoria de sentimentos em relação à aprendizagem foi classificada quanto aos sentimentos negativos e positivos, como será apresentado a seguir.

5.2.1 Sentimentos negativos

Assim como La Paro (1991), os executivos deste estudo também demonstraram possuir uma série de sentimentos negativos diante da necessidade de aprendizagem. Segundo La Paro (1991), a maioria dos gerentes de seu estudo possuíam sentimentos negativos em relação à aprendizagem como a raiva e o embaraço/constrangimento, bem como sentimentos de estar sob pressão e de ser esmagado.

No presente estudo, dos cinco sujeitos, apenas dois expressaram ter sentimentos negativos. Estes sentimentos negativos apareceram através de cinco dimensões: preocupação, ansiedade, insegurança, expectativa e cobrança pessoal. O quadro abaixo sintetiza as dimensões dos sentimentos negativos, indicando os sujeitos que os relataram.

Quadro 4: Propriedades e Dimensões dos Sentimentos Diante da Aprendizagem

Os Sentimentos Em Relação à Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
1) Negativos	a) Ansiedade				x	
	b) Insegurança	x			x	
	c) Expectativa				x	
	d) Preocupação	x				
	e) Cobrança pessoal	x				

Fonte: Estudos de Caso

³⁴ Ver seção 4.1.1 que trata da história e cultura do HMV.

a) Ansiedade: o sujeito 4 relatou que, diante das necessidades de aprendizagem, sente “[...] ansiedade para que dê certo”. Tal sentimento relaciona-se provavelmente à expectativa que sente diante de suas necessidades de aprendizagem.

b) Insegurança: este sentimento foi expresso pelos sujeitos 1 e 4. Este sentimento aparece implícito quando o sujeito 1 diz: “como é que eu vou discutir [...] se eu não entendo nada disso!”. Já o sujeito 4 expressa este sentimento quando afirma que “tudo o que é novo gera uma expectativa. Nesse caso gera ansiedade, insegurança. Mas isso faz parte do ser humano.”

c) Expectativa: a expectativa é um sentimento que caracteriza bem o contexto atual vivenciado pelo sujeito 4, que foi convidado a assumir a superintendência de um hospital adquirido pelo HMV. Segundo o sujeito, “o que eu mais estou sentindo é expectativa de como vai ser.”

d) Preocupação: o sentimento de preocupação aparece quando o sujeito 1 desabafa: “Então, eu fico me preocupando [...]”. Este sentimento relaciona-se com a insegurança relatada pelo mesmo sujeito, já que, se sentindo inseguro, preocupa-se com os resultados.

e) Cobrança pessoal: A preocupação e os valores do sujeito 1 fazem com que ele tenha também sentimentos cobrança pessoal. Este sentimento pode ser percebido quando o sujeito relata que: “Então, eu tenho que entender, eu tenho que me capacitar, eu tenho que ler, que conversar com pessoas, buscar um especialista na área.” (Sujeito 1).

5.2.2 Sentimentos positivos

Diferentemente do estudo realizado por La Paro (1991), onde apenas um gerente relatou sentimentos positivos em relação à aprendizagem, todos os sujeitos deste estudo relataram que a necessidade de aprendizagem gera, também, sentimentos positivos.

Ao contrário do que se poderia supor, a incidência de sentimentos positivos foi maior do que a de sentimentos negativos. Pode-se dizer que, de uma forma geral, estes sentimentos revelam a auto-estima dos aprendizes e as formas como eles se colocam diante das oportunidades de aprendizagem (Mezirow, 1991). Tendo em vista que diversos autores afirmam que a aprendizagem gera sentimentos negativos nos adultos (La Paro, 1991; Argyris e

Schön, 1974; Merriam e Caffarella, 1991; Mezirow, 1981), e que a maioria dos sujeitos deste estudo relataram sentimentos positivos diante de situações de aprendizagem, pode-se dizer que eles romperam com os padrões psicoculturais que impõem sentimentos negativos em relação à aprendizagem. As dimensões que constituem esta propriedade são sentimentos de oportunidade, crescimento, satisfação e entusiasmo, como pode ser visto abaixo.

Quadro 5: Propriedades e Dimensões dos Sentimentos Diante da Aprendizagem

Os Sentimentos Em Relação à Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
2) Positivos	a) Oportunidade	x				
	c) Crescimento	x	x			
	c) Satisfação	x	x	x		
	d) Entusiasmo			x	x	x

Fonte: Estudos de Caso

a) Oportunidade: o sujeito 1 expressa um sentimento positivo diante da necessidade de aprendizagem, o que pode ser percebido com sua afirmação: [...] “Eu via, assim, como uma oportunidade e sempre tentei trazer a aprendizagem para a prática do dia-a-dia. Tentar aproveitar ela no dia-a-dia.”

b) Crescimento: os sujeitos 1 e 2 relataram possuir sentimento de crescimento diante de situações de aprendizagem: “Então, assim, o sentimento é de aproveitamento, de oportunidade, de crescimento, de reconhecimento.” (sujeito 1).; “[...] parece que isso me renova!” (sujeito 2).

c) Satisfação: a satisfação é um sentimento positivo demonstrado pelos sujeitos 1, 2 e 3, demonstrada respectivamente pelas expressões “Eu me sentia super bem. [...]”, “Um sentimento de contentamento, [...]” e “Eu tenho um sentimento de satisfação, [...]”.

d) Entusiasmo: para alguns sujeitos a aprendizagem gera sentimentos de entusiasmo. Os sentimentos desta dimensão foram expressos nas seguintes frases: “me parece, bom, eu fui capaz de aprender aquilo. Então me dá exatamente essa sensação de vitória” (sujeito 3).; “Então, realmente eu me sinto muito eufórica, sinto muita vontade de aprender[...]” (sujeito 4).; “Sentimento: desafio. É sempre um sentimento de muita força, de muito entusiasmo [...]e o meu sentimento assim é de muita energia, de muita condição, de muita força” (sujeito 5).

Tabela 2: Categoria 2 - Os Sentimentos em Relação à Aprendizagem

Categorias de Análise			Sujeitos				
Categoria	Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
Sentimentos em Relação à Aprendizagem	Negativos	a) Ansiedade				x	
		b) Insegurança	x			x	
		c) Expectativa				x	
		d) Preocupação	x				
		e) Cobrança pessoal	x				
	Positivos	a) Oportunidade	x				
		b) Crescimento	x	x			
		c) Satisfação	x	x	x		
		d) Entusiasmo			x	x	x

Fonte: Elaboração da Autora

Como pode ser visto na tabela acima, todos os sujeitos do estudo deram depoimentos sobre seus sentimentos diante da necessidade de aprendizagem, sendo que a concentração maior de relatos ficou na propriedade de sentimentos positivos, já que todos os sujeitos relataram este tipo de sentimento.

Apenas o sujeito 1 e 4 relataram **sentimentos negativos** diante da aprendizagem, e apenas a insegurança foi citada por ambos. É interessante notar que, no período em que foram realizadas as entrevistas, estes dois sujeitos estavam passando por situações concretas de desafios do cargo gerencial, situação que provavelmente contribuiu para que os sujeitos externassem estes sentimentos diante da necessidade de aprendizagem.

No caso do sujeito 1, devido à reestruturação do hospital, ele acabara de assumir a gerência de uma nova área (gerência assistencial) responsável por toda parte do atendimento e de qualidade aos pacientes/clientes do hospital. Note-se que o sujeito 1 relatou ser uma pessoa extremamente rígida e metódica consigo. Esta postura provavelmente esteja ligada à sua formação, a qual o sujeito afirma ser baseada na cultura alemã e, por isso, rígida. Estes padrões psicoculturais certamente influenciam o surgimento destes sentimentos no sujeito, que relatou sentir, ainda, ansiedade, preocupação e cobrança pessoal.

Já o sujeito 4, gerente de suprimentos, acabara de ser convidado para assumir a superintendência de uma hospital adquirido em uma outra cidade. Este sujeito demonstrou ter sentimentos de ansiedade e expectativa. É interessante notar que tanto o sujeito 1 como o 4 são os mais novos em relação aos demais, e também com menor experiência, sendo que o sujeito 4 iniciou sua carreira profissional com idade mais avançada. Além disso, em uma organização onde “o atendimento é voltado para uma cultura muito rígida, uma cultura muito

alemã, de empresa muito correta e onde a gente observa os valores [...]” (sujeito 4), pode-se dizer que o nível de expectativa sobre os gerentes será elevado e influenciará sua aprendizagem (Davies e Easterby-Smith, 1984). Assim, ao mesmo tempo em que estes executivos buscam a aprendizagem, pois esta é a expectativa sobre eles, o surgimento de sentimentos como a insegurança, ansiedade, preocupação e cobrança pessoal são compreensíveis.

Por outro lado, todos os sujeitos relataram sentimentos positivos diante da aprendizagem. Os sentimentos de satisfação e entusiasmo foram os mais destacados pelos sujeitos do estudo. Os sujeitos 3, 4 e 5 relataram sentimentos de entusiasmo. O sentimento de oportunidade foi declarado apenas pelo sujeito 1. Os sujeitos 1, 2 e 3 têm o sentimento de satisfação diante de situações de aprendizagem. Os sujeitos 1 e 2 relataram que as oportunidades de aprendizagem geram neles sentimentos de crescimento. Note-se que a história de vida da maioria destes sujeitos mostra como a educação sempre fez parte de suas vidas: a influência de uma prima catedrática no caso do sujeito 5; a influência dos pais na busca por melhores oportunidades de educação aos filhos, no caso do sujeito 2, e o amor pela medicina que sempre moveu o sujeito 3 em caminhos da aprendizagem em sua vida.

5.3 Categoria 3: o conteúdo da aprendizagem gerencial

A terceira categoria da dinâmica da aprendizagem dos executivos do HMV constitui-se do conteúdo de sua aprendizagem. Isto se deve ao fato de que compreender como os adultos aprendem envolve o entendimento de o que e como eles aprendem (Houle, 1980; Merriam, 1987; Merriam e Caffarella, 1991). Para diversos autores da área da aprendizagem e da educação de adultos, existe uma variedade de conteúdos que despertam o interesse dos indivíduos (Brookfield, 1991; Mezirow, 1991a, Tough, 1971). Mezirow (1991a), afirma a existência de três tipos de aprendizagem de adultos que revelam este interesse: instrumental, comunicativa e auto-reflexiva.

Por outro lado, a literatura da área da aprendizagem gerencial aponta que os conhecimentos adquiridos pelos executivos não se restringem a um tipo apenas (La Paro, 1991; Akin, 1993, Spender, 1994; Motta, 1997).

Assim como Akin (1993), La Paro (1991) também concluiu que a aprendizagem dos gerentes de seu estudo compreendia mais do que conhecimentos instrumentais³⁵. La Paro (1991) identificou em sua pesquisa que os gerentes aprendiam em três domínios: sobre si mesmos, sobre a organização e sobre o trabalho. Já Akin (1993) concluiu que os executivos aprendem: a) habilidades interpessoais; b) habilidades analíticas; c) habilidades de comunicação; d) conhecimento do trabalho; e) conhecimento das normas organizacionais e profissionais; e f) autoconfiança.

Contudo, em consonância com a conceituação de Spender (1994) sobre os tipos de conhecimentos que um cargo gerencial requer, o presente trabalho identificou uma outra dimensão da aprendizagem gerencial denominada **conhecimento contextual**. Assim como Spender (1994), evidenciou-se que o conteúdo da aprendizagem gerencial possui quatro propriedades: conhecimento local; conhecimento analítico; autoconhecimento e conhecimento contextual. Abaixo, segue a descrição destas propriedades e das dimensões do conteúdo da aprendizagem dos executivos deste estudo.

5.3.1 Conhecimento sobre a organização

Esta propriedade refere-se à aprendizagem sobre a organização em que se trabalha (Spender, 1994). Cinco dimensões foram classificadas no que se refere ao conhecimento local aprendido pelos executivos deste estudo: valores organizacionais; processos organizacionais, habilidades interpessoais e significado do trabalho como executivo. O quadro a seguir sintetiza as dimensões desta propriedade e a incidência de relatos pelos sujeitos.

Quadro 6: Propriedades e Dimensões do Conteúdo da Aprendizagem

O Conteúdo da Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedade	Dimensões	1	2	3	4	5
1) Conhecimento sobre a organização	a) Valores organizacionais	x	x	x	x	x
	b) Processos organizacionais	x	x	x		x
	c) Habilidades interpessoais	x	x	x		x
	d) Significado do trabalho como executivo	x	x	x		

Fonte: Estudos de Caso

a) Valores organizacionais: em seu estudo, La Paro (1991) identificou que a aprendizagem sobre a organização ocorria em duas áreas: acesso/manipulação organizacional e

³⁵ Termo difundido por Mezirrow para designar aprendizagem no domínio instrumental (técnico), utilizado originalmente por Habermas (ver seção 2.1.4)

poder/política. De forma diversa, no presente estudo os cinco sujeitos declararam ter aprendido sobre os valores centrais inerentes à cultura do H MV. Em consonância com estas descobertas, Akin (1993) afirma que esta dimensão da aprendizagem gerencial reflete o conhecimento da cultura organizacional que é fundamental para a prática profissional.

Estas descobertas vão ao encontro das pressuposições de Mezirow (1981, 1991b): um dos domínios de interesse cognitivo dos adultos refere-se a normas consensuais que definem expectativas recíprocas sobre comportamento, que envolvem questões morais, ideais, valores, conceitos e sentimentos. Este domínio é denominado de aprendizagem comunicativa e é fundamental para a comunicação e intersubjetividade dos indivíduos (Mezirow, 1981). Esta dimensão da aprendizagem dos executivos deste estudo evidencia-se nos seguintes relatos:

Eu acho que eu tentei incorporar dentro de mim os valores, os princípios da instituição, as normas, eu te diria assim [...] eu me identifico totalmente com o hospital, ele é quase que parte de mim. Eu vejo que tem pessoas que têm dificuldades muito grandes de se identificar com a cultura e com os valores da instituição. E essas pessoas que têm dificuldades de se identificar, elas sofrem muito (sujeito 1).

Eu aprendi muito com o hospital. Valores institucionais, princípios, a própria cultura da instituição. No fim se verifica que há uma profunda identidade entre aquelas aspirações que tu tens, os valores que tu tens e aquilo que tu encontra dentro da organização como cultura. [...] E eu aqui aprendi a conhecer e entender isso, creio que eu entendo perfeitamente o H MV (sujeito 2).

O hospital sempre cuidou muito que todos os seus funcionários tivessem uma cultura MV e essa cultura MV foi criada pelo H MV. Esse hospital é um hospital de origem alemã e eles trouxeram uma cultura para cá e sempre se procurou manter essa cultura com os funcionários: respeito com os outros, a postura, a maneira como se apresentar, enfim, do cuidado fundamental para que a pessoa que venha aqui enxergue uma pessoa limpa, isso tanto na parte de uniforme quanto na postura pessoal e profissional! Então, essa cultura o hospital nos passou e procura passar (sujeito 3).

Eu acho que o H MV é um hospital que tem uma cultura muito forte e busca seguir valores institucionais. O atendimento é voltado para uma cultura muito rígida, uma cultura muito alemã, de empresa muito correta, onde a gente observa valores como a limpeza, a higiene, o cuidado do paciente, a assistência [...] Esses valores realmente tocam muito forte na gente e a gente vive muito eles. E eu acho isso uma coisa muito especial! Acho que a gente leva a experiência de como isso é importante, para uma instituição e para a vida das pessoas (sujeito 4).

Eu aprendi sobre valores. Eu aprendi a botá-los em prática acima de tudo. Eu acho que valores é uma coisa que está em cada um. [...] Eu aprendi sobre disciplina no trabalho. Eu sempre fui muito exigente comigo, com as minhas coisas, mas aqui eu aprendi a praticar isso. Disciplina, organização, responsabilidade, resolutibilidade,

respeito; a questão da ordem, da privacidade, a questão da humanização, o respeito ao ser enquanto humano. Isso em termos de valores, ética (sujeito 5).

b) Processos organizacionais: quatro sujeitos destacaram a importância de conhecer o negócio para desempenhar sua função gerencial. Conhecer o negócio representa para os sujeitos deste estudo ter um entendimento dos processos envolvidos na organização em que trabalham, compreender como funciona uma organização hospitalar em sua totalidade.

De forma similar, Akin (1993) afirma que os gerentes precisam obter conhecimento sobre as normas organizacionais e profissionais envolvidas na prática gerencial. Spender (1994) também afirma que os executivos precisam ter conhecimento dos processos ligados à sua atividade, o que está relacionado ao conhecimento local descrito pelo autor. Os próximos depoimentos refletem esta dimensão da aprendizagem:

Eu acho, assim, que é fundamental ter uma visão sistêmica, quer dizer, meu trabalho começou a ter sentido no momento em que eu comecei a deixar de ver o meu mundinho como enfermeira e passei a ver a enfermeira dentro de uma instituição hospitalar, a ver que não é só aquilo ali, que tem um monte de coisas em volta. Como eu vou sentar numa mesa e discutir se eu não sei como aquilo acontece dentro da área do meu colega? Aprendi muito, muito com essa interação. Hoje, tu me pergunta qualquer coisa de qualquer canto do hospital e eu saberia te dizer, eu me preocupo, eu vivo, eu sou o hospital (sujeito 1).

Saber o que é um hospital, conhecer a dinâmica de um hospital, como ele funciona. Essa parte é muito importante. Hoje eu teria condições de ser executivo de uma área que não fosse a hospitalar. Eu me sinto à vontade. Eu não ficaria assustado. Tendo o conhecimento de gestão, eu tenho que conhecer aquele negócio, vou levar mais tempo do que outro, mas vou conhecer (sujeito 2).

E talvez uma das coisas que me ajudou muito [...] eu sempre procurei saber o que eu estou trabalhando... aonde eu estou trabalhando. Então isso eu acho que é muito mais importante do que o sujeito ter a qualidade de líder, né? Porque tem os líderes natos que nascem e sabem.

Então isso talvez tenha sido, modéstia à parte, o meu mérito de eu tentar sempre me empenhar no que eu estava trabalhando, ou no que eu estava comentando (sujeito 3).

Eu comecei como chefe de uma área, de um setor, e depois fui ocupando espaços e criando meu próprio espaço dentro do hospital a partir de uma conduta pessoal que era a solução de problemas. Então eu via um problema no hospital eu não tava muito preocupada se era da minha área ou não era. A minha preocupação era de que aquilo era um problema institucional e tinha que ser resolvido (sujeito 5).

c) Habilidades interpessoais: assim como identificado por Spender (1994), ao menos quatro sujeitos desta pesquisa (1, 2, 3 e 5), relataram a importância de conhecer as pessoas da organização e suas áreas para o desenvolvimento de sua atividade gerencial.

Esta dimensão da aprendizagem foi também reconhecida por Akin (1993), para quem as habilidades interpessoais constituem-se em trabalhar bem com os outros e na capacidade de conseguir bons relacionamentos interpessoais que permitam ao executivo uma melhor performance no trabalho. Conforme este autor, a maioria dos gerentes em seu estudo atribuíram elevada importância a estas habilidades. Por sua vez Silva (2000), identificou que o relacionamento com as pessoas (relacionamento humano, lidar com as pessoas) é um dos principais conteúdos de aprendizagem dos diretores de centros universitário. Em consonância, Ahmad (1994) cita como principal conteúdo de aprendizagem as habilidade interpessoais. Os depoimentos a seguir ilustram esta dimensão da aprendizagem dos executivos no presente estudo:

Acho que a área que eu mais aprendi foi a área de relacionamentos. Acho que é a área que eu mais aprendi (sujeito 1).

A interação com outras pessoas é importante porque, como executivo do hospital, aqui nós temos que interagir com quem está atuando. Seja ele atuando como integrante do hospital, como usuário do hospital ou como médico. Eles te dão uma outra visão. A visão de quem está operando é muito importante, porque pode até mudar um projeto, a implantação de alguma coisa... Implantar com participação te faz crescer! (sujeito 2).

Eu acho que no momento em que tu lidera um setor tu tens que aprender a trabalhar com os outros. Aprender a ouvir os outros e cada vez tu vais aprendendo mais a ouvir os outros, porque as pessoas que trabalham contigo são importantes. As tuas atitudes não devem ser somente porque tu achastes que deve fazer desta forma, mas sim tu tem todo um grupo de pessoas que trabalham junto contigo em conjunto e que demonstram, te trazem conselhos e sugestões de como deve ser feita uma coisa e outra. Isso é uma coisa que acho que eu venho aprendendo e cada vez aprendo mais (sujeito 3).

d) Significado do trabalho como executivo: para Akin (1993), o conhecimento do conteúdo do trabalho é visto como o fundamento da atividade gerencial. De forma similar, Bonazina (1999) identificou em seu estudo que os gerentes de hospitais dão significados ao trabalho gerencial de modo a desempenharem suas funções administrativas. Segundo esta autora, os gerentes de organizações hospitalares dão significado ao trabalho gerencial quanto ao posicionamento pessoal diante das situações de trabalho; quanto ao posicionamento

profissional no processo de trabalho e quanto à sua proposta individual. Corroborando esta visão, três sujeitos deste estudo relataram ter aprendido o significado do trabalho executivo no HMV como forma de desenvolverem suas atividades gerenciais. Os próximos excertos ilustram esta dimensão do conteúdo da aprendizagem gerencial:

[...] o nosso instrumento principal de gestão é o orçamento. O orçamento e as diretrizes institucionais. O ferramental básico é o orçamento, quer dizer: as receitas e as despesas. Como é que as áreas estão trabalhando, como estão chegando nestes números, o gerente tem que acompanhar e dar conta destes dados todos. Isso é o dia-a-dia que sofre respingos dessas coisas todas que estão em volta (sujeito 1).

Uma diferença que eu percebi é que o executivo pode ter mais associados no seu projeto. Ele pode comprometer mais pessoas consigo, ele pode ter a oportunidade de trabalhar mais em equipe, enquanto a atividade médica, no tempo em que eu exercia, ela era muito solitária (sujeito 2).

Como gerente aprendi que a importância maior da administração de um hospital é tu projetares um orçamento a cada ano e tu tentar seguir esse teu orçamento, tanto na despesa como na receita. Acredito que esta seja a principal função do gerente na área que eu estou, que é a área produtiva.

[...] eu acho que isso foi uma coisa importante, porque nem tudo eu posso ter um mesmo comportamento como médico como gerente. Até porque aqui as decisões são um pouco diferentes. Um pouco não, são bastante diferentes. Então, eu tenho que decidir em conjunto, eu tenho que respeitar o grupo (sujeito 3).

5.3.2 Conhecimento analítico

Mesmo que a aprendizagem gerencial ocorra em outros domínios que não apenas o instrumental (La Paro, 1991), existem evidências de que os executivos aprendam conhecimentos técnicos (Spender, 1994), ou analíticos, na linguagem de outros autores (Akin, 1993), de modo a serem bem-sucedidos. Para Akin (1993), este tipo de conhecimento permite aos gerentes a habilidade de solucionar com sucesso os problemas. De acordo com Mezirow (1994), este tipo de conhecimento pertence ao domínio instrumental da aprendizagem de adultos, representando o interesse pelo trabalho. Refere-se à solução de problemas, aos relacionamentos causa-efeito, enfim, aos “como fazer”.

Todos os sujeitos deste estudo relataram ter adquirido este tipo de conhecimento, que foi classificado em duas dimensões: recursos de gestão e conhecimento específicos da profissão. O quadro a seguir demonstra a distribuição dos depoimentos dos sujeitos nestas dimensões do conhecimento analítico.

Quadro 7: Propriedades e Dimensões do Conteúdo da Aprendizagem

Conteúdo da Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedade	Dimensões	1	2	3	4	5
2) Conhecimento analítico	a) Recursos de gestão	x	x	x	x	x
	b) Conhecimentos específicos da profissão			x		x

Fonte: Estudos de Caso

a) Recursos de gestão: todos os cinco gerentes pesquisados declararam ter aprendido recursos de gestão no desenvolvimento de suas carreiras. Estes recursos são, na maioria dos casos, similares entre os executivos, e destacam-se: utilização de ferramentas administrativas; liderança; conceitos de gestão; e tomada de decisão.

Isso é uma coisa muito importante, que eu aprendi muito, que eu não posso decidir em cima do “achômetro”, em cima do irracional, em cima do emocional, embora que isso esteja muito presente e muito forte pelo tipo de atividade que a gente trabalha: pessoas doentes, pessoas... Somos, na grande maioria, mulheres, 90% da minha equipe são mulheres, e as mulheres já são mais sentimentais por si só. Mas a vida me ensinou que existem coisas na área administrativa, aliás, 100% delas que têm que ser trabalhadas, as decisões, longe dessa condição de sentimentalismo. Isso não quer dizer que eu vou esquecer o lado holístico, o lado humano. Mas a decisão eu vou tomar em cima de dados.

Acho que a coisa que eu mais aprendi como executiva do HVM foi [...] a importância de todas as coisas que fazem parte da tomada de decisão (sujeito 1).

Outro elemento seria ter conhecimento das ferramentas adequadas. As ferramentas são um conjunto de recursos de gestão, também o preparo que tu recebes, que tu podes desenvolver e que te habilita a fazer as coisas.

Quando eu fui convidado para ser Superintendente Administrativo-Financeiro, tive que me desenvolver muito na área financeira, embora eu não seja um economista ou um financista. Estudei muito a área da administração, entrei muito no conhecimento de dados, dados estatísticos. É um desafio que faz parte dessa função. [...] A cada matéria, a cada assunto é praticamente um campo de aprendizagem específico (sujeito 2).

Eu venho aprendendo a comandar, a liderar um grupo de pessoas. Líder não significa tu ser autoritário, mas tu saber aceitar sugestões e peneirar as sugestões para não deixar o teu colaborador magoado porque não foi aceito o que ele trouxe.

[...] Além de comprar uma mesa que ia satisfazer o cirurgião, eu tinha que saber que pra eu pagar essa mesa eu tinha que ter uma projeção adequada. Isso foi com o passar do tempo uma necessidade de saber justificar: “bom, por que tu escolheu esta mesa?” (sujeito 3).

Eu acho que eu aprendi sobre gerenciamento, negociação, administração geral, planejamento estratégico. Eu busquei sempre um aprendizado global sobre gestão (sujeito 4).

Acho que a área de maior aprendizado foi a das relações interpessoais, a administrativa, ferramentas de trabalho, técnicas de gestão.

[...] Porque duas coisas na minha função eu preciso ter claras: eu não posso ter a pretensão de saber tudo. E nem ter a pretensão de poder controlar e administrar diretamente tudo. Então eu preciso ter uma visão macro da maioria das coisas e saber que naquela visão macro tem alguém que sabe fazer a parte micro, digamos assim, ou a parte detalhada, o detalhamento, dentro de premissas que eu faria. Aí eu posso delegar, porque eu delego com confiança pessoal e profissional. E se eu não souber fazer isso, aí sim, eu corro risco de não exercer bem a minha função. A delegação é a questão maior agora (sujeito 5).

b) Conhecimentos específicos da profissão: uma descoberta interessante refere-se ao relato de dois sujeitos da pesquisa os quais afirmam que aprender no campo de conhecimento específico de sua formação profissional, como nutrição e medicina, foi decisivo para a aprendizagem como gerente, pelo fato de a atividade-fim da organização ser na área de suas formações. Os excertos abaixo demonstram isso:

[...] eu ainda sou muito mais médico do que administrador, então eu administro muito mais pelo bom senso do que pela teoria. Até porque eu acho que na área que eu estou a minha preocupação maior é com a parte técnica, que está ligada diretamente à minha profissão, então eu acho que eu me desenvolvendo, aprendendo na minha profissão, indo a cursos, eu tenho possibilidade de não deixar que o hospital fique atrás na parte técnica. Então, talvez seja por isso que eu não tenha, assim, dado tanta importância à parte administrativa como o administrador dá, ou como o pessoal da área financeira (sujeito 3).

Como nutricionista eu tive acesso ao leito do paciente e ao cuidado, e aí eu pude perceber que a atividade de um segmento isolado, uma unidade, não resolve o problema do hospital. Que o nutricionista tinha que falar a mesma linguagem do enfermeiro, que tinha que falar a mesma linguagem do médico, que tinha que falar a mesma linguagem do fisioterapeuta, porque o paciente não era pedaços. E então eu comecei como nutricionista a buscar uma outra forma de trabalhar. Então a minha formação influenciou e muito (sujeito 5).

5.3.3 Autoconhecimento

A aquisição de conhecimento sobre si mesmo tem sido fortemente identificada como um importante aspecto do conteúdo da aprendizagem gerencial (Spender, 1994; Marsick, 1988; Motta, 1995).

No campo da aprendizagem e educação de adultos, Mezirow (1991a) estabelece que o autoconhecimento é uma das áreas de interesse de aprendizagem na fase adulta. Este domínio de aprendizagem é denominado aprendizagem auto-reflexiva. Segundo este autor, neste

domínio “o interesse emancipatório é o que nos impele, através da reflexão, a identificar e desafiar perspectivas de significado distorcidas [...] Quando esta auto-reflexão é crítica, envolve um exame minucioso dos pressupostos aceitos como inquestionáveis, que sustentam nossos medos, inibições, padrões de interações, assim como nossas reações à rejeição, e suas conseqüências em nossos relacionamentos” (Mezirow, 1991, p. 87).

Na visão de Motta (1997), qualquer iniciativa em termos de formação e treinamento constitui, antes de tudo, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal. Para este autor, o autoconhecimento confere ao indivíduo “uma nova visão de si próprio, de sua carreira, de seu futuro e de sua organização” (Motta, 1997, p. 32). Compartilhando desta visão, Spender (1994) afirma que o autoconhecimento permite aos executivos o conhecimento sobre a sua própria história pessoal, o que lhes leva a novas formas de pensar e agir. La Paro (1991) e Akin (1993) também atribuem importância ao autoconhecimento, enfatizando o sentido de autoconfiança que esta aprendizagem traz aos executivos. No presente estudo, o autoconhecimento possui a dimensão do potencial e do comportamento, que são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 8: Propriedades e Dimensões do Conteúdo da Aprendizagem

Conteúdo da Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedade	Dimensões	1	2	3	4	5
3) Autoconhecimento	a) Potencial	x	x	x	x	x
	b) Comportamento	x		x		x

Fonte: Estudos de Caso

a) Potencial: todos os sujeitos declararam ter adquirido conhecimento dos potenciais que possuíam para exercer seus cargos executivos. Num mesmo sentido, La Paro (1991) identificou que os gerentes de seu estudo aprenderam sobre suas competências gerenciais, que incluíam habilidade de envolver e influenciar pessoas e a habilidade de agir e tomar decisões.

Em consonância com estas descobertas, Akin (1993) afirma que os gerentes de seu estudo aprenderam a ter autoconfiança. Segundo o autor, esta habilidade adquirida pelo gerente lhe permite mostrar-se uma pessoa competente. Os excertos abaixo ilustram esta característica da aprendizagem dos gerentes no HVM:

Então isso desabrochou, então hoje eu consigo me situar no mercado, eu sei que não existem muitos enfermeiros no mercado com essa formação que eu tenho, não é? Eu já consegui me situar (sujeito 1).

Desde que passei a exercer uma atividade como executivo, vi confirmar alguns potenciais que eu pensava ter. À medida que eu fui exercendo, fui aprendendo e

verificando que tinha potenciais. Por exemplo: liderança. Segundo: habilidade de condução de grupo. Terceiro: habilidade de alcançar metas. Quarto: como conduzir um grupo para alcançar metas, que metodologia usar. Como se relacionar com o grupo. Qual o grau de clareza tu deves ter. Como é que se obtém essa clareza, como é que tu obténs a confiança de um grupo de trabalho, seja ele pequeno ou grande. Essas coisas eu fui aprendendo.

Também pude perceber que eu poderia ter sucesso em coisas que eu não imaginava. Situações de alto desafio pessoal que, com os recursos que tu tens, mais os que a instituição te oferece, tu tens condição de superar (sujeito 2).

Eu acho que eu aprendi, eu não tinha características de um gerente. Eu nem pensava em ter este tipo de característica. Eu acho que eu fui aprendendo, aprendendo a ter uma liderança maior. Eu não nasci com esse dom. Tem pessoas que nascem com o dom de serem líderes, eu certamente não nasci com este dom. Eu acho que eu fui desenvolvendo (sujeito 3).

Eu realmente consegui visualizar o meu potencial. Acho que isso é o mais importante: quanto a gente consegue visualizar o potencial, então a gente consegue saber que a gente pode crescer. Enfim, uma vontade própria de estar cada vez mais envolvida com as coisas, mais dedicada (sujeito 4).

Eu mesma me colocava em cheque... ‘puxa, se eu não tirei a melhor nota, eu não sou o melhor profissional’. Mas aí eu sempre me comparava: “mas as minhas colegas que têm melhores notas nem por isso fazem melhor trabalho do que eu”. Então, isso foi me dando impulso: mesmo não tendo a melhor nota, eu sei fazer! Então, não significa que melhor nota seja melhor profissional (sujeito 5).

c) Comportamento: três gerentes mencionaram ter aprendido sobre seu próprio comportamento e suas reações diante das mais variadas situações. Eles alegam que este aprendizado teve uma importância central no desenvolvimento de suas carreiras como executivos.

Spender (1994) afirma que o autoconhecimento se refere à consciência das atitudes e aos motivos pessoais de cada um. Mezirow (1991a, p 88) expressa a importância desta dimensão da aprendizagem ao afirmar sua essência emancipatória, onde “o aprendiz é apresentado com uma forma alternativa de interpretar seus sentimentos e padrões de ação; o antigo esquema ou perspectiva de significado é negado ou mesmo trocado/reorganizado para incorporar novas idéias”. Os excertos abaixo ilustram esta dimensão da aprendizagem dos executivos neste estudo.

Tinha uma época que esse estresse me consumia muito, então eu fui vendo com o passar do tempo que, se eu não aprendesse a tratar esse estresse, e a trabalhar ele no dia-a-dia, ele ia me tirar do cargo. Então tive que aprender a lidar com isso aí.

Eu acho que eu aprendi muito de mim mesma. Enfim, quais são as minhas reações, os diversos sentimentos que a gente convive com eles no dia-a-dia (sujeito 1).

Talvez eu, hoje, seja uma pessoa mais desinibida, hoje eu tenho mais facilidade para conversar com algumas pessoas do que eu tinha anteriormente. Talvez esse tenha sido um ponto.

Por mais de uma vez eu perdi a vontade de ser administrador, porque às vezes eu discordava de algumas atitudes e pensava: “o que que eu tô fazendo aqui se eu acho que não é está atitude mais correta?!”. Mas aí eu repensava essa minha atitude (sujeito 3).

Eu fui obrigada a trabalhar a nível de terapia, porque senão eu perderia oportunidades dentro do hospital. O que eu aprendi foi ter um autoconhecimento, foi me conhecer. A conhecer os meus limites, as minhas dificuldades, para poder lidar com elas. Porque elas me atrapalhavam na medida em que eu não as tinha claras. E com isso eu aprendi uma coisa: não existem outros culpados. Faltou foi a habilidade de eu me comportar melhor naquele momento (sujeito 5).

5.3.4 Conhecimento contextual

Segundo Spender (1994), conhecer o contexto social, econômico e cultural no qual ocorrem as atividades da organização faz parte dos domínios de conhecimentos de um executivo competente. Esta propriedade da aprendizagem gerencial foi identificada como um dos aspectos daquilo que os executivos deste estudo aprendem. Para estes sujeitos, a aprendizagem nesta propriedade garante o desenvolvimento de suas atividades de forma satisfatória. Esta propriedade do conteúdo de aprendizagem gerencial foi classificada em apenas uma dimensão, qual seja, o ambiente externo, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 9: Propriedades e Dimensões do Conteúdo da Aprendizagem

O Conteúdo da Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedade	Dimensões	1	2	3	4	5
4) Conhecimento contextual	a) Ambiente externo			x		x

Fonte: Estudos de Caso

a) Ambiente externo: aprender sobre o ambiente externo para os gerentes deste estudo significa, principalmente, conhecer a concorrência e as variáveis políticas e econômicas que comandam a sociedade. Esta dimensão demonstrou ser bastante significativa para dois gerentes. Os excertos abaixo demonstram esta dimensão da aprendizagem gerencial:

E até nos dias de hoje, onde a competição é maior... Quando eu iniciei, nós não tínhamos uma competição tão grande quanto temos hoje. Tem outros hospitais que estão tão bem preparados quanto o HMV.

Isso é uma mudança significativa, porque a competição mudou, em todos os aspectos. Por outro lado: hoje em dia 90% da população brasileira tem um seguro saúde. E há dez anos atrás 60% tinham um seguro saúde. Então isso mudou. Isso te obriga a uma modificação significativa. E tu vais te adaptando [...] Isso faz com que a gente mude a postura, no sentido de nós termos um controle maior e tentarmos produzir exatamente a capacidade que nós temos.

E não só isso, a política socioeconômica do País também, tu tens que te adequar a elas. Então algumas facilidades que nós tínhamos há dez anos atrás nós não temos hoje. Nós repassávamos o que nós gastávamos, hoje os seguros saúde não aceitam mais esse repasse (sujeito 3).

Eu sempre tive grande curiosidade pelo que passa dentro da empresa e pelo que está acontecendo no ambiente. Então, se eu leio, ouço ou vejo alguém falar de uma nova técnica, ou de uma nova ferramenta, eu sempre penso como seria aquilo aqui dentro e aonde daria: “bom, mas aqui dentro não dá” (sujeito 5).

A tabela a seguir proporciona uma visão mais adequada das propriedades que compõem a categoria **conteúdo da aprendizagem**. A análise horizontal permite que se tenha uma idéia da incidência das dimensões entre os cinco sujeitos e que se faça uma análise comparativa entre eles. A análise vertical possibilita verificar em que dimensões cada sujeito participa.

Tabela 3: Categoria 3 - O Conteúdo da Aprendizagem dos Executivos do HMV

Categorias de Análise			Sujeitos				
Categoria	Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
Conteúdo de Aprendizagem	Conhecimento sobre a organização	a) Valores organizacionais	x	x	x	x	x
		b) Processos organizacionais	x	x	x		x
		c) Habilidades interpessoais	x	x	x		x
		d) Significado do trabalho como executivo	x	x	x		
Conhecimento analítico	a) Técnicas de gestão b) Conhecimentos específicos da profissão	a) Técnicas de gestão	x	x	x	x	x
		b) Conhecimentos específicos da profissão			x		x
Autoconhecimento	a) Potencial b) Comportamento	a) Potencial	x	x	x	x	x
		b) Comportamento	x		x		x
Conhecimento contextual	a) Ambiente externo			x		x	

Fonte: Elaboração da Autora

A análise da tabela acima possibilita verificar que, entre os quatro domínios de aprendizagem, a área de maior concentração foi na propriedade do conhecimento sobre a

organização, seguido pelo autoconhecimento, pelo conhecimento de analítico e pelo conhecimento contextual.

Dentro da propriedade do **conhecimento sobre a organização**, a dimensão de maior incidência foi a aprendizagem sobre valores organizacionais. Todos os sujeitos deste estudo declararam ter aprendido sobre os valores da organização. Note-se que a cultura organizacional pode ser considerada forte no que se refere a valores, normas e condutas (Schein, 1996). Percebe-se que a empresa zela por esta identidade, onde há uma forte intencionalidade em “passar” e manter estes valores entre os membros da organização. Isto fica claro, tanto nas rotinas e costumes do hospital, quanto em seus esforços em transmitir e manter esta cultura.

No que se refere à aprendizagem dos processos organizacionais e habilidades interpessoais, todos os sujeitos, menos o 4, relataram ter aprendido nesta dimensão. Esta característica pode estar ligada ao fato de que o processo de trabalho nos hospitais – que são organizações complexas – envolve uma série de atividades paralelas à atividade-fim do hospital (Lima, 1998; Nogueira, 1987; Thompson, 1976). A dimensão do significado do trabalho como executivo foi relatada pelos sujeitos 1, 2 e 3. Embora tenha sido a dimensão menos destacada desta propriedade, acredita-se que ela tenha importância significativa para o hospital, tendo em vista as colocações de Bonazina (1999) sobre a questão e o fato de que se percebe entre os executivos do HVM uma forte identificação sobre seus posicionamentos em relação ao trabalho gerencial. Em parte pode-se dizer que o significado do trabalho gerencial é passado aos indivíduos pela cultura e em parte pela forte presença de mentores na organização, com os quais os executivos se identificam e apóiam para fazer nexos de sua atividade.

No domínio do **autoconhecimento**, repara-se que todos os sujeitos aprenderam sobre seus potenciais para exercerem cargos executivos, enquanto apenas os sujeitos 1, 3 e 5 aprenderam sobre seus comportamentos diante da atividade desenvolvida. Para Brookfield (1991), esta é uma importante característica da aprendizagem, já que adquirir estes conhecimentos pode contribuir para o autoconceito do aprendiz como pessoa. As descobertas relativas a esta propriedade do conteúdo da aprendizagem corrobora com as crescentes indicações da literatura sobre a importância do autoconhecimento para a aprendizagem dos executivos (Akin, 1993; La Paro, 1991; Motta, 1995; Marsick, 1988; Spender, 1994). Em

especial, esta descoberta vai ao encontro dos conceitos de Mezirow (1991a) sobre como o domínio da aprendizagem auto-reflexiva é importante para a aprendizagem transformativa.

Como pode ser visto, outro domínio da aprendizagem gerencial dos sujeitos deste estudo é o **conhecimento analítico**, instrumental na linguagem de outros autores (La Paro, 1991; Mezirow, 1994). Das duas dimensões do conhecimento analítico, recursos de gestão foi relatada por todos os sujeitos como conteúdo de aprendizagem, e conhecimentos específicos da profissão foi relatado apenas pelos sujeitos 3 e 5. Embora haja um apelo, na literatura, no sentido de que os conhecimentos técnicos não são os únicos necessários para o desempenho de atividades gerenciais, nota-se que esta propriedade da aprendizagem é bastante relevante para os executivos deste estudo, já que foi relatada por todos os sujeitos e refere-se aos conhecimentos de técnicas administrativas e conhecimentos analíticos relacionados, bem como conhecimentos específicos da profissão.

Nesta propriedade do conteúdo da aprendizagem (conhecimento analítico) o aspecto mais interessante é a dimensão dos conhecimentos específicos da profissão, pois esta característica da aprendizagem não é citada na literatura. Repare-se que o sujeito 3, médico atuante, é gerente da parte técnica (responsável pelos procedimentos médicos e parte operacional) do hospital, e o sujeito 5, nutricionista, idealizou e implementou no hospital o sistema de assistência integral. Nota-se que, para ambos, obter conhecimentos específicos em suas áreas de formação é significativo para sua atuação como gerentes, pois suas atividades se relacionam com suas áreas de formação, medicina e nutrição, no caso.

A quarta propriedade do conteúdo de aprendizagem, **conhecimento contextual**, foi o domínio de menor concentração, sendo que apenas os sujeitos 3 e 5 relataram ter aprendido sobre o ambiente externo. Embora tenha sido pouco citada entre os sujeitos, esta dimensão parece ter bastante importância, já que as organizações hospitalares estão envolvidas num ambiente de rápidas mudanças tecnológicas e de demandas sociais (Nogueira, 1983; Rodrigues Filho, 1990).

Para alguns autores, os executivos que trabalham nestes ambientes – de altos ou moderados graus de mudança e instabilidade, onde a turbulência faz recair sobre os gerentes altos graus de expectativa – tendem a ter níveis de aprendizagem maiores (Davies e Sterby-Smith, 1984). Isto reflete o fato de que os sujeitos que aprenderam neste domínio têm atividades gerenciais relacionadas ao ambiente externo. No caso do sujeito 5, as questões do

atendimento e no caso do sujeito 3 as questões relativas aos procedimentos médicos em si que sofrem influência direta de aspectos que interferem na atividade hospitalar como tecnologias, novas técnicas e demandas sociais.

5.4 Categoria 4: As formas de aprendizagem dos executivos do HMV

Partindo do pressuposto de que qualquer teoria que procure explicar a aprendizagem de adultos deve considerar como e o que eles aprendem (Merriam, 1987; Houle, 1980; Merriam e Caffarella, 1991), a quarta categoria que integra a dinâmica da aprendizagem gerencial se refere às **formas de aprendizagem** dos executivos. Esta categoria tem por objetivo captar a essência da natureza da aprendizagem dos sujeitos deste estudo, analisando as formas pelas quais eles aprendem, ou seja, **como aprendem**.

Com base na literatura de educação de adultos, a natureza da aprendizagem pode ser tanto formal quanto informal (Brookfield, 1991; Merriam e Caffarella, 1991; Cervero et alli, 1986). Contudo, verificou-se neste trabalho que a natureza da aprendizagem gerencial transcende esta classificação, aproximando-se do que Marsick e Watkins (1997) chamam de **aprendizagem acidental**, que se diferencia da aprendizagem informal por não ser planejada pelo aprendiz. Esta aprendizagem não é premeditada pelo aprendiz e acontece de forma inconsciente, no dia-a-dia de trabalho “onde o indivíduo vivencia uma transformação de perspectivas como resultado da reflexão seguindo um evento disparador” (Marsick e Watkins, 1997, p. 302).

Em consonância com estas autoras, bem como com as descobertas de Ahmad (1994), identificou-se nesta pesquisa que diversas propriedades desta categoria – formas de aprendizagem – não se enquadravam dentro da classificação formal e informal proposta pela literatura de aprendizagem de adultos. Ao todo, foram cinco as propriedades identificadas nesta categoria: projetos de aprendizagem, compartilhando relacionamentos, atualização profissional, reflexão, observação e implementação de mudanças.

5.4.1 Projetos de aprendizagem

Segundo Tough (1971), existem momentos em que mais da metade da motivação de uma pessoa está voltada para obter e reter certo conhecimento e habilidade, ou produzir

mudanças em si mesmo. Nesses momentos as pessoas criam projetos de aprendizagem que são “esforços sustentados e altamente deliberados para aprender” (Tough, 1971, p. x).

Em consonância com Tough (1971), a análise dos dados desta pesquisa possibilitou constatar que muitas vezes os executivos **planejam sua aprendizagem** de forma deliberada e premeditada. Esta propriedade da aprendizagem caracteriza a autodireção do aprendiz na escolha por diferentes formas de aprendizagem, tanto formal quanto informal (Candy, 1991; Brookfield, 1991; Merriam e Caffarella, 1991).

Os depoimentos dos sujeitos evidenciaram que os executivos deste estudo realizam projetos de aprendizagem para obter e reter certo conhecimento e habilidade, ou produzir mudanças em si mesmo. De acordo com Tough (1971), a aquisição destes conhecimentos ou habilidades são decorrentes de diferentes necessidades sentidas pelos adultos em seu dia-a-dia e lhes proporcionam encarar melhor as mudanças no trabalho, tecnologia ou valores de uma forma geral. Tendo isto em vista, esta propriedade foi classificada em duas dimensões: projetos pessoais e projetos institucionais de aprendizagem. O quadro abaixo sintetiza como e quais os executivos deste estudo planejaram suas aprendizagens ao longo de suas carreiras.

Quadro 10: Propriedades e Dimensões das Formas de Aprendizagem

As Formas de Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedade	Dimensões	1	2	3	4	5
1) Projetos de aprendizagem	a) Projetos pessoais		x		x	x
	b) Projetos institucionais		x		x	x

Fonte: Estudos de Caso

a) Projetos pessoais: três sujeitos relataram que planejaram suas experiências de aprendizagem de acordo com expectativas/anseios pessoais, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas carreiras como gerentes. Conforme Tough (1971), os projetos de aprendizagem são iniciados por motivos diversos, podendo envolver questões relacionadas ao trabalho, casa ou família, e até mesmo por interesses pessoais, curiosidade ou divertimento. Com base nisto, esta dimensão reúne os projetos de aprendizagem que partem de interesses pessoais, estimulados pelos mais diferentes motivos, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Creio que eu fiz um bom projeto de aprendizagem, pode ser até instintivamente. Eu vejo que eu cumpri um programa que foi planejado. Embora isso não tivesse sido oficialmente programado por alguém, na realidade existe um planejamento (sujeito 2).

Eu planejei, sim. Eu vim do interior... e quando tu vens do interior tu tem uma sede muito grande de conhecimento. Quando eu saí do interior para fazer uma faculdade eu

tinha uma vontade muito grande de crescer. Então, eu sempre tive isso muito forte em mim.

Então, sempre que eu pensei em aprender foi pensando assim: o que é que eu posso fazer melhor do que eu faço hoje [...] (sujeito 4).

Eu não tive, assim, com dezoito anos, eu não disse que com 20, com 30 ou com 50 eu ia fazer tais cursos. Mas eu, desde a adolescência, eu tinha uma meta de sucesso, que foi sendo adaptada ao longo da vida de acordo com as vivências. Eu queria alcançar alguma coisa que me realizasse, que me colocasse, me desse o retorno de uma coisa que eu imaginava. E então fui buscando estudo (sujeito 5)..

b) Projetos institucionais: como proposto por Tough (1971), as motivações dos adultos em buscar deliberadamente um conhecimento podem ser originadas por imposições do trabalho e da tecnologia. Neste estudo, três sujeitos entrevistados relataram que, em determinados momentos, sua motivação para aprender estava relacionada a projetos institucionais de crescimento ou de linhas de ação.

Segundo os sujeitos, estes projetos institucionais refletem necessidades organizacionais. Os esforços dos sujeitos originavam-se, então, da necessidade de responder às expectativas da organização sobre a ação gerencial dentro de determinada estratégia organizacional. Esta descoberta corrobora a afirmação de Davies e Easterby-Smith (1984) de que uma das características organizacionais que influenciam a aprendizagem gerencial é o nível de expectativa sobre os gerentes e a implementação de planos. Os depoimentos abaixo demonstram isso.

Hoje os meus projetos de aprendizagem estão ligados ao cumprimento das estratégias do Hospital. O Hospital tem que se desenvolver numa determinada linha, com uma determinada ênfase em uma especialidade. Então, desenvolvo um projeto dentro dessa linha estratégica. E é um projeto que, no fundo, é de aprendizagem: eu vou interagir com médicos, eu vou visitar instituições, eu vou ler artigos sobre aquela matéria, vou trocar idéias com o meu corpo gerencial (sujeito 2).

Eu tenho planos de aprendizagem, sim, que têm a ver com minha posição hoje e as responsabilidades que são exigidas de mim, do meu trabalho [...] (sujeito 4).

Os meus projetos de aprendizagem, hoje, eles não são pessoais, eles são institucionais. Hoje, na função que eu estou, eu só fico nessa posição se eu tiver resultados. Como os meus resultados dependem da implantação de projetos e de que eles sejam bem-sucedidos, os projetos novos sempre demandam de eu aprender, eu tenho que buscar isso com alguém (sujeito 5).

5.4.2 Compartilhar relacionamentos

A literatura da área aponta que quase toda aprendizagem possui um componente social tanto quanto cognitivo (Candy, 1991; Brown et alli, 1989; Lave e Wanger, 1991). Candy (1991) salienta que a pessoa que deseja aprender certo conhecimento para exercer determinada prática social deve compreender que o processo de trabalho resulta da interação do conhecimento e das habilidades de diversas pessoas. Isto significa que nenhuma pessoa detém todo o conhecimento de um processo e, assim sendo, necessita compartilhar relacionamentos para mergulhar no ambiente sociocultural em que estes conhecimentos estão inseridos (Eisenhardt, 1995; Lave e Wanger, 1991; Brown et alli, 1989).

Em consonância com a literatura pesquisada, os sujeitos deste estudo demonstraram que grande parte de seu aprendizado gerencial ocorreu através da interação social, ou seja, no momento em que compartilharam relacionamentos com outras pessoas (Lave e Wanger, 1991; Brown et alli, 1989; Richter, 1998, 1999; Marsick e Watkins, 1997; Burgoyne e Reynolds, 1997; Fox, 1997). No momento em que os executivos compartilham relacionamentos, eles “dão sentido a suas experiências e à dos outros, influenciando sua própria aprendizagem como indivíduos, bem como contribuindo de forma significativa para a aprendizagem e mudança organizacional” (Richter, 1998, p.300).

Compartilhar relacionamentos faz com que os indivíduos validem sua prática profissional, a partir do momento em que tomam consciência do que deve ser aprendido e de como irão adquirir tais conhecimentos para executarem suas atividades profissionais. Ressalta-se que este processo nem sempre é intencional, ocorrendo muitas vezes pela participação natural e convívio em uma comunidade, da qual o indivíduo passa a fazer parte (Lave e Wanger, 1991; Brown et alli, 1989).

Todos os sujeitos deste estudo demonstraram que compartilhar relacionamentos é uma propriedade significativa de suas aprendizagens. As dimensões desta propriedade da aprendizagem gerencial foram classificadas em cinco: interação com consultores; interação com familiares; negociação de significados; identificação do currículo de aprendizagem; mobilização de pessoas, e comunidade-de-prática. Esta classificação é apresentada no quadro abaixo.

Quadro 11: Propriedades e Dimensões das Formas de Aprendizagem

Formas de Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
2) Compartilhar relacionamentos	a) Interação com consultores	x	x	x	x	x
	b) Interação com familiares	x				x
	c) Negociação de significados	x	x	x	x	x
	d) Identificação do currículo de aprendizagem	x		x		x
	e) Mobilização de pessoas		x			x
	f) Comunidades-de-prática		x	x	x	x

Fonte: Estudos de Caso

a) Interação com consultores: todos os sujeitos deste estudo declararam ter aprendido através da interação com profissionais liberais e consultores de maneira intencional ou não. Esta descoberta vai ao encontro das pressuposições de Richter (1999) que, ao descrever as características sociais da aprendizagem de executivos, afirma que um dos critérios que caracterizam esta interação dos executivos para solucionar um problema é a profundidade de conhecimento contextual que a pessoa tem sobre o problema em questão. Segundo esta autora, neste momento os executivos ponderam se a pessoa com quem vão interagir trabalhou neste problema na organização (ou para ela) o suficiente para conhecer seus mecanismos.

La Paro (1991) também afirma que interações com profissionais liberais e consultores estão relacionadas a experiências de aprendizagem dos executivos. Abaixo, alguns depoimentos ilustrativos demonstram esta dimensão da aprendizagem gerencial.

Acho que uma coisa que a gente tem muito favorecida aqui na instituição é o convívio que a gente tem com consultores especializados em determinadas áreas (sujeito 1).

Consultorias bem escolhidas, e interagir com estas consultorias, como tem acontecido, é um fator de crescimento. [...] Tu como diretor/superintendente médico não tens a experiência específica de todas as áreas. Tu podes te socorrer. E quando isso não é suficiente, tu podes apelar a uma assessoria técnica externa, onde ela vem e se coloca à tua disposição, te coloca um modelo e tu analisa como aquele modelo pode se adaptar às tuas necessidades. Essas interações são realmente muito importantes. É assim que se faz. Não há outra maneira de se realizar todo o trabalho.

Eu aprendi muito dessa forma, por exemplo, com advogados. Eu tinha um conceito da situação, uma visão, e trabalhando com eles eu aprendi muito a visão de um contrato, de uma negociação. Muitas vezes uma visão mais consistente do que a minha. Esse é só um exemplo (sujeito 2).

O que muda nessa minha fase da vida é que já não tenho tempo, os meus projetos não me permitem que vá para um banco de sala de aula, fazer cursos de dois anos para depois executar projetos. Na verdade eu busco recursos de consultoria, busco recursos

de conhecimentos de livros de revistas e de outras instituições como meios de aprender (sujeito 5).

b) Interação com familiares: dois gerentes relataram ter aprendido com ajuda de familiares. Esta aprendizagem caracteriza-se por ocorrer fora do ambiente de trabalho dos sujeitos, com pessoas da família, normalmente seus cônjuges, e caracteriza uma forma pela qual estes sujeitos adquiriram conhecimentos, atitudes ou habilidades sobre certas questões de sua atividade.

De forma similar, Akin (1993) afirma que muitos gerentes de seu estudo atribuíam o mérito de suas habilidades a experiências com suas famílias. O excerto abaixo caracteriza esta dimensão da aprendizagem gerencial.

Eu me lembro uma vez, foi a primeira vez que mexi com orçamento, eu levei uma cópia pra casa e me sentei horas e horas com o meu marido, que é um administrador e pedi pra ele me explicar cada coisinha daquilo ali. Então, pra mim isso é uma forma de aprendizado. Quer dizer, por que eu fui buscar isso: porque eu tinha uma exigência dentro da minha função, e como que eu ia responder por aquilo ali. Como eu, que acho que tudo tem que ser direitinho, correto, vou responder mal. Pra ela responder bem ela tem que saber responder. Tem a ver também com o nível de exigência, talvez se eu não pensasse assim, deixasse assim mesmo... não sei (sujeito 1).

c) Negociação de significados: a literatura da área da aprendizagem tem apontado a forma como a linguagem é utilizada pelos indivíduos, na prática profissional, para negociar o significado de suas experiências. Isto caracteriza a crença de que a aprendizagem está envolvida na interação social mediada pela linguagem (Mezirow, 1991; Lave e Wenger, 1991; Weick, 1995; Richter, 1998).

Para Richter (1998), o uso habilidoso da linguagem é parte essencial da prática dos executivos. Isto se deve ao fato de que os significados que acompanham a comunicação humana, como histórias e narrativas, podem conter oportunidades para a aprendizagem. Por isso, o acesso à oportunidade de falar é muito importante, pois possibilita que os indivíduos negociem significados, criando o conhecimento. Este conceito é sustentado por Nonaka e Takeuchi (1995, p. 61) que afirmam que a criação do conhecimento nas organizações “está ancorado na suposição crítica de que o conhecimento humano é criado e expandido pela interação social entre o conhecimento tácito e explícito... Esta conversão é um processo social *entre* indivíduos, não estando confinada *dentro* do indivíduo”.

Neste sentido, desde que a organização seja vista como um sistema interpretativo, os indivíduos buscam expressar-se, defendendo suas idéias e crenças através do discurso, na tentativa de definir normas de comportamento e ação (Daft e Weick, 1984). Este processo faz parte do que Mezirow (1991, 1994) chama de aprendizagem comunicativa³⁶. O papel do indivíduo como aprendiz é estar envolvido na construção de significado, adquirindo e influenciando o desenvolvimento do conhecimento na sua trajetória de participação (Weick, 1995). Contudo, assim como Nonaka e Takeuchi, Weick (1995) afirma que este conhecimento está distribuído entre os membros da organização, o que caracteriza a necessidade de negociar os significados para dar sentido à prática diária.

De forma similar, Silva (2000) identificou em seu estudo que uma das características mais marcantes de ser gerente é o trabalho com pessoas, manter relacionamento com pessoas, onde o desafio do executivo é liderar processos de discussão e de ação entre as pessoas de modo a chegar a um denominador comum, processando informações e tomando decisões a partir de diferentes opiniões. Aponta ainda que a posição gerencial permite influenciar decisões que trazem benefícios para a organização e a oportunidade de influenciar a implementação daquilo que os executivos gostariam que acontecesse. Neste estudo, todos os sujeitos deram relatos de como buscaram influenciar a percepção e as atitudes de outros membros negociando significados através da linguagem, de modo a definir normas de comportamento e ação (Daft e Weick, 1984). Esta dimensão mostra também como se dá a aprendizagem onde o conhecimento de um é disseminado para outros membros da organização através da comunicação:

Acho que a gente tem mais coisas pra serem vencidas nessa questão, que é assim, que outras pessoas influenciem minhas percepções e ações também e vice-versa. Eu acho que ainda aqui na instituição a gente tem que evoluir. Talvez a instituição tenha que favorecer mais essa integração. Ela hoje ainda deixa muito isso à condição pessoal de cada gerente, né? Talvez se ela tivesse um método, não sei qual é, não sei se existe algum, que favorecesse essa integração as pessoas conseguiriam se influenciar mais, né?

Mas com certeza eu já influenciei, já tive o prazer de ver que, com o passar do tempo, *as pessoas se influenciaram pelas minhas idéias e pelas minhas colocações [...] de coisas que tão tendo resultado*. E eu acho que essa é a maior aprendizagem (sujeito 1).

Certamente *pessoas se espelharam no meu trabalho*. Eu vejo hoje no hospital se reproduzindo a forma de trabalho que eu utilizo; pessoas que estavam trabalhando

³⁶ Conceito apresentado no capítulo 2 (seção 2.1.4).

comigo num cargo de supervisão e hoje estão num cargo de gerência, ou que estavam comigo e foram para supervisor, e eles *hoje reproduzem muito o que eu fazia e o método que eu faço*. Nesse sentido, creio que eu sou um mentor. Um pressuposto de confiança, *diálogo permanente, clareza e abertura*. É uma forma de condução (sujeito 2).

Se eu estou subindo numa organização é porque alguma coisa de bom eu estou fazendo. Provavelmente *algumas pessoas procuram... não copiar, mas conversar comigo, dialogar*: “vamos fazer assim ou...” (sujeito 3).

A troca de informações, ela sempre é muito rica, porque você tem uma crítica da maneira que você age. Então, você consegue tomar uma decisão ou fazer melhorias em cima das críticas que você mesmo se faz. Você não está fazendo aquilo porque quer que seja assim, *você está fazendo porque realmente se discutiu e teve crítica em cima das coisas... pra que realmente elas sejam mais corretas*, eu acho essa troca muito rica!

Essa é uma organização muito grande, todos os setores trabalham inter-relacionados. *E esse momento se sobrepõe à rotina*. Se você não tem um bom relacionamento, se você é um gerente que não trabalha muito com os outros, realmente fica muito difícil você trabalhar de forma que tu tenha certeza que tu esteja fazendo um melhor trabalho pro outro setor dar continuidade. Então eu trabalho assim, *acho que a gente tem muito sucesso sempre dividindo*. Então, qual é a melhor forma de fazer as coisas para que o meu cliente receba o trabalho da forma mais adequada? *Eu não sei qual é a melhor forma, se o meu trabalho começa na minha área, termina na outra, ou começa em outra e termina na minha*. Eu acho que *só essa inter-relação, essa comunicação seja realmente a melhor forma de trabalhar* (sujeito 4).

Para que a minha proposta fosse efetiva, quem me substituíam nos horários em que eu não estava aqui tinha de fazer tão bem quanto eu. Então eu sempre tive que *repassar a informação* para o outro e o conhecimento para o outro, *daquilo que eu queria, ou daquilo que eu acreditava ou daquilo que eu estava implementando* (sujeito 5).

d) Identificação de currículos de aprendizagem: a literatura aponta que a aprendizagem de um profissional implica tornar-se uma pessoa diferente de modo a pertencer a uma comunidade de profissionais (Argyris e Schön, 1974; Lave e Wenger, 1991; Richter, 1999; Brown et alli, 1989; Gherardi et alli, 1998).

Este processo implica a identificação de um currículo que consiste em um conjunto de recursos de aprendizagem situados em sua prática diária, vistos sob a perspectiva dos aprendizes (Lave e Wenger, 1991). Corroborando esta visão, Gherardi et alli afirmam que o objetivo da aprendizagem é “a descoberta do que fazer; como e quando fazê-lo, usando rotinas específicas e artefatos; e como dar, finalmente, uma explicação razoável do por que fazê-lo. A aprendizagem, por fim, ocorre entre e através de pessoas” (1998, p. 274).

No presente estudo, observou-se que todos os sujeitos aprenderam a ser gerentes identificando recursos de aprendizagem situados na prática diária dos executivos. Estes recursos habilitaram os sujeitos a tornarem-se membros da comunidade da qual faziam parte, ou seja, do grupo executivo do hospital. Vários depoimentos demonstram como os gerentes foram tomando consciência de oportunidades de aprendizagem, ou seja, como foram identificando ferramentas de trabalho e valores que lhes possibilitavam ser um executivo do hospital, assumindo as implicações que o cargo trazia.

Tornou-se evidente que o currículo de aprendizagem identificado pelos gerentes pertencia inerentemente a esta organização, sua cultura e hábitos. O currículo de aprendizagem refere-se tanto a ferramentas administrativas como a oportunidades vivenciadas na prática diária de aprendizagem da cultura, que faz com que os indivíduos aprendam como se portar, por exemplo. Enfim, a identificação do currículo de aprendizagem proporciona aos sujeitos que eles se tornem uma pessoa diferente de modo a pertencer/tornar-se membro de uma comunidade de profissionais (Argyris e Schön, 1974; Lave e Wenger, 1991). Os excertos abaixo ilustram um pouco esta dimensão da aprendizagem dos sujeitos deste estudo.

[...] *o nosso instrumento principal de gestão é o orçamento. O orçamento e as diretrizes institucionais. O ferramental básico é o orçamento, quer dizer: as receitas e as despesas. Como é que as áreas estão trabalhando, como estão chegando nestes números, o gerente tem que acompanhar e dar conta destes dados todos (sujeito 1).*

Então a função do gerente na área produtiva é fundamentalmente essa. *Tem que seguir o orçamento* para que no final do ano tu tenha uma receita, tu teres uma margem que é a margem esperada pela superintendência. Essa eu acho que é a nossa função principal (sujeito 3).

Qual é um dos valores desta instituição? É o respeito à espiritualidade, é uma valorização da espiritualidade [...] Então, como é que eu aprendi isso: puxa, *na Páscoa tu tens que pintar ovos para o paciente. Pô, mas eu pintar ovos para o paciente?*

E hoje eu sou uma das maiores defensoras disso. Por quê? Porque o ovo tem toda uma característica de Páscoa, e aí tu dirias: mas a indústria produz ovos, por que mobilizar tantas pessoas para pintar ovos? No momento em que tu mobiliza as pessoas... *eu aprendi o valor da Páscoa para o doente*, do ovo como símbolo na medida em que eu tive que fazer. Hoje eu ainda sou das pessoas que lideram a preservação do ninho de Páscoa ser um ovo feito pelas pessoas do hospital. Primeiro, porque a técnica de pintá-los é maravilhosa, é uma arte, e uma arte, se não se ensina, ela se perde. Segundo, porque isso é uma raiz, e se tornou rotina, é um trabalho (sujeito 5).

e) Mobilização de pessoas: a literatura tem apontado que a cognição humana e a aprendizagem estão muito relacionadas ao contexto material, simbólico e social no qual ocorrem (Gherardi et alli, 1998; Lave e Wenger, 1991; Brown et alli, 1989).

Neste sentido, a aprendizagem relacionada ao trabalho não é considerada como a aquisição de pedaços de conhecimento sobre o trabalho, mas é entendida como o desenvolvimento de uma nova identidade baseada na participação em um sistema de práticas situadas: “a aprendizagem é uma forma de engajar juntamente com os outros em uma prática, é isso que leva os atores sociais a mudarem suas relações com os outros enquanto contribuem com a atividade compartilhada” (Gherardi et alli, 1998, p. 276).

A aprendizagem significa, então, alterar relações de poder/conhecimento no interior do contexto social, ou seja, é uma forma de subverter as relações estabelecidas que determinam o poder dos atores envolvidos (Foucault apud Gherardi et alli, 1998). Além disso, a aprendizagem no nível executivo envolve uma dinâmica única da habilidade de exercer poder e alocar recursos, o que caracteriza a principal aprendizagem de um bom executivo (Coopey, 1995; Richter, 1998).

Destacando a importância das relações interpessoais ao trabalho gerencial, Silva (2000) afirma que além de possibilitar o conhecimento de toda a organização, o cargo executivo caracteriza um desafio ao gerente de mobilizar as pessoas para realizações de interesse coletivo. Por sua vez, Bonazina (1999) destaca a importância da dimensão coletiva no trabalho gerencial que caracteriza o momento em que eles interagem com outros membros, onde as reuniões caracterizam as atividades mais marcantes neste nível.

De forma similar, identificou-se neste estudo que a aprendizagem dos sujeitos passa pela mobilização de pessoas através do uso do poder e da influência do papel do executivo sobre as relações sociais estabelecidas. Constatou-se que dois executivos do estudo engajaram na prática da gestão, ou seja, aprenderam a administrar através da mobilização de pessoas de modo a favorecer sua ação (Gherardi et alli, 1998).

Esta característica da aprendizagem é conveniente se considerada a natureza do trabalho do executivo (Schön, 1983; Motta, 1998; Escrivão, 1995; Richter, 1999) e do poder que ele tem de influenciar a ação organizacional (Richter 1998). Os excertos abaixo descrevem esta dimensão da aprendizagem dos executivos.

Aqueles que estão comigo, estão empenhados junto comigo na solução de problemas que são comuns, não são nem só meus nem só deles. Acredito que *eles não se sentem abandonados*, eles têm uma facilidade muito grande de, a qualquer momento, entrar em contato comigo e *nós dividirmos e encontrarmos juntos uma solução*. É nesse clima que eu trabalho. Não trabalho num clima de hierarquia, com níveis definidos. *Eu trabalho com um grupo que me assessora*. Eu tenho uma questão importante do hospital e *eu tenho que ter o assessoramento deles para me orientar e conduzir as coisas junto comigo*. Poderia não ter, mas prefiro que participem e acho que devem participar, acho que esse é o método. Então, *num grupo assim se criam vínculos, há comprometimento comigo e eu com eles*. E eles sabem quando estão correspondendo ou não, isso faz parte do diálogo, da abertura. Não sei se isso é um método especial (sujeito 2).

Uma das grandes idéias que eu considero que eu implantei dentro do hospital, que é um marco referencial para a instituição e para mim, foi a definição do conceito de Assistência Integral e a implantação disso aqui dentro. Assistência Integral como um método de cuidado do paciente. E isto é inclusive uma patente do HMTV, este nome e como um processo. E para chegar no que eu quero, no futuro, transformar isso num sistema de cuidado hospitalar, [...] *só pode ser através de pessoas*.

Então *eu sempre tive comigo grupos de pessoas e compartilhei muito*. Acreditar que a gente não anda sozinho, então *eu nunca trabalhei sozinha*, sempre trabalhei com outras pessoas.

[...] *Agora se tu consegue envolver pessoas... e se há uma simbiose entre o que a gente quer e acredita e a potencialidade daquela pessoa...* tem várias ênfases para essa simbiose, algumas são naturais, outras tu tens que buscar (sujeito 5).

f) Comunidades-de-prática: há indicações na literatura de que os indivíduos em uma comunidade procuram estabelecer um conjunto de atividades que os levam a tornar-se membro, pertencer (Richter, 1999; Argyris e Schön, 1974; Lave e Wenger, 1991). Contudo, destaca-se que a aprendizagem não é meramente uma condição para ser membro, mas é em si mesma uma forma evolutiva de ser membro. A participação em uma comunidade é vista como uma forma de aprendizagem “tanto para absorver como para ser absorvido – na ‘cultura da prática’” (Lave e Wenger, 1991, p. 95).

Lave e Wenger (1991) postularam uma íntima relação entre o conhecimento, a tecnologia da prática e a cultura. Partindo deste princípio, o conhecimento em uma comunidade não pode ser retido por uma estrutura cognitiva ou um plano de ação, mas sim pelo costume ou “hábito”, que é um sistema de disposições ou princípios duráveis e transponíveis que geram ou organizam a prática, que pode ser adaptada por seus membros (Gherardi et alii, 1998).

Acredita-se que esta é uma das formas pelas quais novos conhecimentos, culturais e materiais, são institucionalizados em uma comunidade, sendo este um dos mais importantes mecanismos para a aprendizagem organizacional. As comunidades de prática são úteis na

compreensão do processo pelos quais a transmissão do conhecimento tácito e o conhecimento prático ocorrem (Gherardi et alli, 1998).

Assim como verificado por Richter (1999), as comunidades-de-prática neste trabalho representam uma das características sociais mais fortes da aprendizagem gerencial. Descobriu-se que entre os executivos do HVM existe uma prática comum situada, mas existem fronteiras competitivas que limitam a formação de comunidades-de-prática com executivos de outras organizações, já que uma das principais características para existência das comunidades-de-prática é a “história de confiança, pela qual o executivo avalia se trabalhou o suficiente com certa pessoa para saber se ela pode lhe dar bons conselhos” (Richter, 1999, p. 6).

Conforme verificado nos depoimentos dos sujeitos, a maior parte de sua aprendizagem ocorreu no trabalho, no dia-a-dia da prática profissional. Caracteriza-se por ser uma forma natural de aprendizagem, não premeditada, onde os indivíduos interpretam o contexto na medida em que participam da comunidade de executivos do HVM (grupo executivo) e procuram dar significado aos problemas que surgem, conforme sugerido por Marsick e Watkins (1997). Os depoimentos abaixo demonstram como os sujeitos aprenderam através destas redes de interação, e através delas foram constituindo formas para suas ações.

A nossa gerente de recursos humanos é uma nutricionista. Durante todo o tempo em que eu estive na superintendência administrativo-financeira, eu fui preparando para que ela fosse gerente de recursos humanos e ela sabia. Então *ela vivia comigo, estava sempre ao meu lado, observava como eu fazia, conversávamos, me criticava, mas ela estava sempre do meu lado* (sujeito 2).

[...] *A interação com outras pessoas é importante porque, como executivo do hospital, aqui nós temos que interagir com quem está atuando [...] Implantar com participação te faz crescer...*

Eu sempre promovo encontros de meia hora com médicos do Corpo Clínico. Também discuto com meu grupo gerencial: dois cirurgiões, um clínico, um pediatra, um fisioterapeuta e uma enfermeira em reuniões semanais. Essas interações também são muito importantes, porque as pessoas também têm uma vivência e uma visão que não se restringe a essa organização. Então um médico que é gerente ou supervisor aqui, ele atua em outras instituições. Às vezes em instituições universitárias, outras vezes não. Ele também tem uma experiência de vida e de formação importantes. Não só aqui, mas também no exterior. Então, quando tu trocas idéias, tu necessitas de certeza, *tu tens que ampliar as tuas consultas para compor a melhor decisão*. Certamente o pessoal interno que vive a questão dentro do hospital tem contribuições a dar (sujeito 2).

Então, tinham pessoas mais antigas do que eu dentro do hospital e que trabalhavam em outras áreas, tais como na gerência financeira, *ai eu ia lá e perguntava: “vem cá, como é que tu fazes isto...como é que tu resolves aquilo?”* *Aí eu ia pegando*. Não ia lá

e dizia: “bom, vou sugar dele”. Não, eu ia lá e perguntava e pensava “bom, isso me serve”. E ia em outro...

Então *eu fui*, talvez, *um grande observador nas outras áreas e procurando aprender com as pessoas que eu achava que tinham uma experiência maior e eu ia conversar...* continuo fazendo isso.

Eu apreendi muita coisa conversando com pessoas que desenvolvem atividades de liderança em outros setores, não exatamente no meu setor, mas em outro setor. Então, isso foi uma coisa que me ajudou muito, a conversa com os outros (sujeito 3).

Se eu sou gerente de uma área, a primeira coisa que eu me preocupa é conhecer todo a área. *As coisas realmente só me satisfazem quando eu realmente conheço os processos, as pessoas, conheço o jeito que as pessoas trabalham.* Acho que é importante lembrar que é no momento que você torna tudo conhecido para você, daí você consegue ter o retorno, a satisfação no trabalho. (sujeito 4).

A necessidade, assim, de dividir responsabilidade, compartilhar, porque quando se trabalha em hospitais... um hospital funciona 24 horas, 365 dias por ano. Então, *nunca ninguém é por si só suficiente em sua parte.* Ou seja, tu não fecha a porta quando vai embora e só volta no outro dia. Então, tem uma engrenagem que tem demandas permanentes. Como a minha origem é na área assistencial, que tem demandas 24 horas, *uma das características do meu trabalho era sempre compartilhar e delegar.* E isso eu entendo que tenha sido a *necessidade de interagir constantemente com os outros para que um trabalho fosse bem-sucedido* (sujeito 5).

5.4.3 Atualização profissional

Tendo em vista o crescimento, o desenvolvimento e a complexidade alcançados pelas empresas modernas, não se admite atualmente “dirigentes cuja ação baseia-se exclusivamente no bom senso e em experiências passadas” (Motta, 1997, p. 32). Esta tendência reflete-se na ênfase dada pelos executivos à **atualização profissional**, que se caracteriza pela busca de recursos formais ou informais de aprendizagem de modo a fazer frente às exigências do trabalho (Cervero et alli, 1986).

Esta propriedade foi evidenciada como característica bastante significativa da aprendizagem dos executivos deste estudo. Todos os sujeitos relataram esforços pessoais e deliberados em buscar atualização profissional como forma de desempenhar melhor suas atividades administrativas. Como pode ser visto no quadro abaixo, esta propriedade das formas pelas quais os executivos aprendem abrange duas dimensões: recursos formais de aprendizagem e recursos informais de aprendizagem.

Quadro 12: Propriedades e Dimensões das Formas de Aprendizagem dos Executivos

As Formas de Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
3) Atualização profissional	a) Recursos formais	x	x		x	x
	b) Recursos informais	x	x	x	x	x

Fonte: Estudos de Caso

a) Recursos formais de aprendizagem: quatro sujeitos relataram episódios de aprendizagem relativos a programas formais de educação e desenvolvimento gerencial. Para Cervero et alli (1986), recursos formais de aprendizagem são atividades educativas como: *workshops*, seminários e cursos em universidades.

Houle (1980) classifica esta dimensão da aprendizagem em seu **modo de instrução** e sugere que este tipo de recurso de aprendizagem, como *workshops* e seminários, são normalmente usados para “disseminar habilidades, conhecimento ou sensibilidades estabelecidas” (p. 32). Para os sujeitos do presente estudo, os recursos formais de aprendizagem utilizados representam a possibilidade de conceitualizar, depurar e ampliar conhecimentos. Como pode ser visto nos depoimentos abaixo, os sujeitos consideram que estes recursos de aprendizagem foram muito importantes em suas trajetórias como gerentes.

Então, hoje, eu sou um profissional, eu me sinto um profissional, eu também me preocupei com isso, eu fui me capacitar pra isso. Eu fiz um curso de especialização em gerenciamento. Eu fiz um mestrado em administração.

O mestrado em administração foi, assim, uma coisa importantíssima na minha vida. Por que? Porque eu pude conceitualizar coisas que eu acreditava e coisas que eu via na prática. Foi como se eu pudesse dar corpo e dar forma a todas aquelas coisas que eu acreditava, ou até discutir coisas que eu não acreditava (sujeito 1).

Naquele período em que as duas atividades eram concomitantes, fiz o curso de Administração Hospitalar, era um curso de especialização na PUC e isso foi muito importante. Depois, já como Superintendente fiz outros cursos de especialização. Fiz o GBA na Unisinos, que é o *Global Business Administration*. Eu fiz depois um curso especialização, lá também, em negociações. Foram os cursos oficiais que eu fiz, afora os outros congressos, treinamentos, palestras, viagens... Essas coisas que a gente participa sempre. Mas em termos de formação, é isso (sujeito 2).

Eu me formei bacharel em relações públicas. Depois eu fiz curso de gestão empresarial, que é um curso tipo pós-graduação em gestão empresarial e fiz um curso de negociação, que é um curso de formação de negociadores da Unisinos.

Eu acho que o profissional que fica estagnado, não busca um aprendizado, ele realmente não tem como se desenvolver, como crescer.

[...] O ano passado eu ia fazer um curso GBA na Unisinos, e esse curso foi suspenso porque... como na hora a Ford saiu do RS, e a maioria dos alunos eram da Ford, não

teve quorum. Mas era um curso interessante com extensão na Califórnia. Infelizmente não aconteceu. Mas pra esse ano eu já estou buscando um novo curso (sujeito 4).

[...] E então eu fui buscar a especialização em administração no segmento hospitalar, eu fui buscar depois mais especialização em nutrição, então eu fiz a livre-docência, defendi uma tese, dentro de um foco específico em nutrição. Então essas coisas, eu digo, não dá para parar. E não é um âmbito de conhecimento só que constrói uma carreira. Quem se foca num único conhecimento não dá certo. Se eu tivesse ficado só na ciência de nutrição, eu não seria hoje superintendente do hospital. Por outro lado, só a gestão também não (sujeito 5).

b) Recursos informais de aprendizagem: todos os sujeitos relataram ter utilizado recursos informais de aprendizagem ao longo de suas carreiras como executivos. Conforme Cervero et alli (1986), recursos informais de aprendizagem são atividades educativas como: consultas a dicionários de terminologias técnicas, leitura de periódicos técnicos, ensaio de habilidades, entre outras.

Segundo Cervero et alli (1986), o modo de investigação da tipologia de Houle (1980) equivale aos recursos informais de aprendizagem, pois é um subproduto intencionado de esforços direcionados de algumas atividades que resultam em novas sínteses, idéias, técnicas, políticas ou estratégias de ação. Os próximos excertos são exemplos disso.

Eu sempre digo assim: vocês vão ser reconhecidas cada vez mais, quanto mais capazes vocês forem. Quanto mais vocês forem ler, fazer curso, se relacionar com outras pessoas no dia-a-dia, mais, mais, mais vocês estão se capacitando, mais, mais e mais reconhecidas vocês vão ser.

Ler, se relacionar, visitar, fazer cursos, fazer estágios, tudo, esses recursos todos eu já utilizei. Eles são fundamentais (sujeito 1).

E é um projeto que, no fundo, é de aprendizagem: eu vou interagir com médicos, eu vou visitar instituições, eu vou ler artigos sobre aquela matéria, vou trocar idéias com o meu corpo gerencial (sujeito 2).

Eu leio muito. Eu tenho revistas técnicas... Management, Exame, coleções de livros de administração. Jamais eu consigo deitar de noite sem ler. Então eu acho que isso me enriquece muito. Eu acho que o profissional que fica estagnado, não busca um aprendizado, ele realmente não tem como se desenvolver, como crescer e às vezes a gente consegue fazer um curso e às vezes a gente não consegue se afastar de casa, ou enfim estar fazendo um curso fora, ou até mesmo pelo alto custo (sujeito 4).

Na verdade eu busco recursos de consultoria, busco recursos de conhecimento em livros, revistas e de outras instituições como meios de aprender (sujeito 5).

Como forma de dar mais consistência e embasamento a esta propriedade da aprendizagem gerencial (atualização profissional), a pesquisadora utilizou, além das perguntas estruturadas no questionário, uma estrutura de trabalho em paralelo para identificar os recursos e as atividades de aprendizagem utilizados pelos sujeitos do estudo. Esta estrutura de trabalho teve por base a classificação de Cervero et alli (1986), referenciada na seção 2.1.3 deste texto. Tal classificação é utilizada também na pesquisa de Ahmad (1994), que objetivava verificar os padrões de aprendizagem de chefes acadêmicos. Neste trabalho, a classificação de Cervero et alli (1986) serviu de base para explorar mais a fundo esta propriedade da aprendizagem gerencial (atualização profissional), já que esta é uma propriedade de aprendizagem considerada importante tanto por teóricos da aprendizagem de adultos quanto pelos pesquisadores da aprendizagem gerencial.

Abaixo, segue uma tabela elaborada a partir da classificação de Cervero et alli (1986), que demonstra os recursos formais e informais de aprendizagem utilizados pelos executivos deste estudo.

Tabela 4: Os Recursos Formais e Informais de Aprendizagem

Recursos de Aprendizagem	Sujeitos				
	1	2	3	4	5
Informais					
1. Consulta a dicionários de terminologias técnicas	x		x	x	x
2. Procura por especialistas para relatar projetos	x	x	x	x	x
3. Experimentos com diferentes abordagens de trabalho	x	x			x
4. Receber conselhos de supervisores e co-autores	x	x	x	x	x
5. Consulta a fontes de referência		x	x	x	x
6. Leitura de periódicos técnicos	x	x	x	x	x
7. Ensaio de habilidades usadas no trabalho	x	x	x	x	x
8. Requisição de assistentes para projetos que necessitem de experiência	x	x	x	x	x
9. Trabalho com comitês para tomada de decisões sobre projetos	x	x	x	x	x
10. Assistência a convenções profissionais	x	x		x	x
11. Apresentações técnicas para grupos de trabalho	x	x	x		x
Formais					
1. Cursos realizados em universidades	x	x		x	x
2. Workshops e seminários	x	x		x	x
3. Cursos internos à organização	x	x	x	x	x
4. Programas de auto-estudo			x	x	x

Fonte: Adaptação de Cervero et alli, (1986). Elaboração da Autora.

A tabela acima permite fazer uma análise cruzada dos dados obtidos com aplicação deste quadro referencial com os cinco sujeitos do estudo. Diferentemente das descobertas de

Ahmad (1994), pode-se observar que existe um padrão consistente de recursos de aprendizagem formal e informal utilizados pelos executivos deste estudo. Como pode se observar, todos os sujeitos participaram de atividades formais e informais, variando apenas em suas modalidades. Já o estudo de Ahmad (1994) detectou discrepâncias nos recursos utilizados pelos chefes acadêmicos pesquisados onde, por exemplo, um sujeito declarou não ter utilizado recursos formais de aprendizagem.

No que se refere aos **recursos informais de aprendizagem**, percebe-se que as atividades mais comuns de aprendizagem utilizadas pelos executivos do HVM são: procurar especialistas para relatar projetos, receber conselhos de supervisores e co-autores, ler periódicos técnicos, ensaiar habilidades usadas no trabalho, requisitar assistentes para projetos que necessitem de experiência e trabalhar com comitês para tomada de decisões sobre projetos. Estes recursos foram utilizados por todos os sujeitos entrevistados.

A consulta a dicionários de terminologias técnicas foi utilizada por todos os sujeitos, menos o sujeito 2. Todos os sujeitos, menos os sujeitos 3 e 4, utilizaram como forma de aprendizagem experimentos com diferentes abordagens de trabalho. Consulta a fontes de referência foi relatada como atividade de aprendizagem por todos os sujeitos, menos o sujeito 1. Somente o sujeito 3 não assistiu a convenções profissionais, enquanto somente o sujeito 4 não utilizou apresentações técnicas para grupos de trabalho como forma de aprendizagem.

No que se refere a **recursos formais de aprendizagem**, cursos internos à organização foram utilizados como recursos de aprendizagem por todos os sujeitos do estudo. Todos os sujeitos, menos o 3, mencionaram ter utilizado cursos realizados em universidades, workshops e seminários. Por fim, todos os sujeitos, menos o 1 e o 2, não utilizaram programas de auto-estudo para aprender a gerenciar.

De uma forma geral, a leitura da tabela acima permite verificar a abertura dos sujeitos às mais variadas formas e recursos de aprendizagem. Percebe-se também a importância que tem a aprendizagem na vida profissional, quando o sujeito 4 afirma que “(...) o profissional que fica estagnado, não busca um aprendizado, ele realmente não tem como se desenvolver, como crescer...”. Da mesma forma, isto pode ser percebido quando o sujeito 1 fala que “o mestrado em administração foi, assim, uma coisa importantíssima na minha vida. Por quê? Porque eu pude conceitualizar coisas que eu acreditava e coisas que eu via na prática”.

5.4.4 Observação

A análise dos dados que emergiram do campo possibilitou identificar que os executivos do HVM aprendem através da observação de outras organizações e do ambiente externo no qual a empresa atua. Nesta propriedade, a aprendizagem se dá quando o sujeito busca identificar no ambiente coisas que possam lhe ser úteis em seu trabalho.

Esta propriedade da aprendizagem gerencial constitui-se em parte importante da dinâmica da aprendizagem dos executivos do HVM devida sua incidência. Além disso, torna-se interessante, pois, embora alguns autores citem a importância do conhecimento do contexto social (Spender, 1995), a literatura da área não aponta como este conhecimento é aprendido.

Percebe-se que esta forma de aprendizagem proporciona aos gerentes deste estudo condições de “alimentar” (notas de campo) sua prática gerencial e “fazer frente” (notas de campo) às constantes inovações que marcam o ambiente turbulento das organizações hospitalares (Rodrigues Filho, 1990). Esta propriedade foi classificada em duas dimensões: observação de outras instituições e do ambiente externo. O quadro abaixo mostra a distribuição destas dimensões entre os sujeitos.

Quadro 13: Propriedades e Dimensões das Formas de Aprendizagem

As Formas de Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
4) Observação	a) Outras instituições	x	x	x		x
	b) Ambiente externo	x	x	x	x	x

Fonte: Estudos de Caso

a) Visitas a outras instituições: três gerentes mencionaram que aprenderam a administrar através da observação de outras instituições e suas atividades. Os excertos abaixo exemplificam a importância dada pelos sujeitos a esta dimensão da aprendizagem:

Eu já cheguei num degrau bastante alto. Então, já não se geram tantas oportunidades em cursos formais. Eu penso que eu tenho que ter uma estruturação de visitas a outras organizações aonde eu vou começar agora a não deixar que essa minha aprendizagem caia numa mesmice, que ela seja alimentada no dia-a-dia, né? Sair fora desse currículo formal, quer dizer uma especialização um mestrado, etc. e tal (sujeito 1).

A interação com outras entidades, outras instituições do mesmo ramo, também é uma experiência muito boa. Ver como os outros fazem, ver como os serviços são coordenados, como a atividade que eu exerço é realizada em outra instituição independente de porte, do setor.

Isso seja talvez o método de maior riqueza. Nós fazemos muito isso. Nós viajamos muito, vimos muitas outras organizações, visitamos outros hospitais. Copiar o que é bom não faz mal. Copiar o que é ruim não dá, mas o que é bom não faz mal que tu copies. Tu podes aperfeiçoar e até tornar melhor. Copiar uma experiência bem-sucedida de alguém, isso é muito bom (sujeito 2).

Aí ia num hospital e perguntava: “bom, como é que vocês organizam isso? “Ah, eu organizo desta forma”. Então isso eu vou colocar aqui. E como é que é a roupa de vestir os pacientes?

Então veja: eu fui olhando e observando em outros lugares, eu viajei, eu fui conhecer até mais na parte médica, mas observava isso.

Todas esses conhecimentos que eu fui adquirindo foram assim, eu não vou dizer ao acaso, porque eu ia pro lugar e observava, mas nunca foi algo estruturado (sujeito 3).

O que muda nessa minha fase da vida é que já não tenho tempo, os meus projetos não me permitem que vá para um banco de sala de aula, fazer cursos de dois anos para depois executar projetos. Na verdade eu busco recursos de consultoria, busco recursos de conhecimentos de livros de revistas e de outras instituições como meios de aprender (sujeito 5).

b) Observação do ambiente: todos os sujeitos relataram a importância de observar o que ocorre no ambiente, com o objetivo de identificar tendências sociais e econômicas, tecnologias e ferramentas que possam lhes auxiliar a gerenciar suas áreas e solucionar problemas da organização. Os excertos abaixo ilustram essa característica da aprendizagem.

A medicina é uma coisa que muda constantemente. Muda pra melhor. Eles fazem uma medicação, uma cirurgia ou uma técnica nova, um cuidado melhor ao paciente. Se tu fica parado no tempo, não dá. Então isso fez com que eu me atualizasse, não é diferente nas outras áreas (sujeito 3).

Agora mesmo eu estive, na semana passada, eu fui numa feira, identifiquei lá na feira um processo que pode trazer benefícios para um projeto grande nosso. Convidei as pessoas, que vieram aqui, fizeram uma exposição, agora nós temos que ver o material. Então, isso é um meio de aprender, tu vai vendo alguém que já fez e identifica. É muito mais... antena ligada, agora (sujeito 5).

5.4.5 Reflexão

Observa-se na literatura uma tendência muito forte a considerar a reflexão como um dos mais importantes aspectos da aprendizagem gerencial (Schön, 1983; Marsick e Watkins, 1997; Rigano e Edwards, 1998; Daudelin, 1996; Kolb, 1976; Burgoyne e Reynolds, 1998; Reynolds, 1998).

Freire (1987, 1982), assim como Mezirow (1991), evidenciam a importância da reflexão para que a ação dos adultos seja transformadora. Para Schön (1983), a reflexão é um processo central para a “arte pela qual os profissionais algumas vezes enfrentam as situações divergentes de dificuldades da prática” (p. 62).

A reflexão tem sido vista como uma poderosa ferramenta deliberada para a aprendizagem de executivos, com vistas ao aprimoramento do processo decisório (Daudelin, 1996). Sugere-se que “se as empresas gastassem uma porção de seus esforços em treinamento e desenvolvimento na introdução de práticas formais de reflexão, elas poderiam prover suporte para os gerentes [...] construírem significado destas oportunidades de aprendizagem” (Daudelin, 1996, p. 45).

Evidenciou-se neste estudo que uma das formas significativas de aprendizagem era a reflexão sobre o conteúdo e processo dos problemas vivenciados pelos executivos (Mezirow, 1991). Abaixo, apresentam-se as dimensões desta forma de aprendizagem para os executivos deste estudo.

Quadro 14: Propriedades e Dimensões das Formas de Aprendizagem

As Formas de Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedade	Dimensões	1	2	3	4	5
5) Reflexão	a) Reflexão como solução de problemas		x	x		x
	b) Reflexão como um processo intuitivo			x		x

Fonte: Estudos de Caso

a) Reflexão como solução de problemas: para Dewey (apud Cranton, 1995, p.77) a reflexão é o fator que nos leva a “distinguir entre as crenças e aquelas coisas que são baseadas em evidências, o que é central a todo pensamento reflexivo ou intelectual”. Esta idéia coloca a reflexão num contexto de solução de problemas. De forma similar a esta definição, três gerentes do estudo demonstram utilizar a reflexão como uma conduta pessoal de encarar as situações do dia-a-dia, tornando-a uma forma de aprender com as experiências e solucionar problemas, mostrando como isso influencia suas ações.

Nesta dimensão os sujeitos refletem através do uso de diários escritos (Daudelin, 1996; Rigano e Edwards, 1998) e através de questionamentos internos – o que Schön (1983) chamou de conversa reflexiva. Os depoimentos demonstram como as sugestões de Rigano e Edwards (1998) sobre o uso de diários escritos, ou de Daudelin (1996) sobre o uso de livros de trabalho, podem ser utilizadas pelos executivos como meio de aprendizagem através da reflexão. Segundo Rigano e Edwards (1998, p. 434), o uso de diários escritos pode ser

utilizado “meramente para lembrar as coisas [...] ou como uma ferramenta para conectar pensamentos, sentimentos e ação”. Já Schön (1983) diz que os profissionais utilizam um processo denominado conversa reflexiva para se dirigirem a suas experiências de modo a compreendê-las, tentando estruturar o problema, sugerir uma ação, e então reinterpretar a situação à luz das conseqüências da ação. Os excertos abaixo ilustram isto como isso ocorre.

Eu me acostumei durante toda a minha vida a escrever: as aulas, as reuniões, as palestras que eu assisto. Quando alguém fala, eu estou escrevendo. Eu tenho uma memória muito ligada à escrita, às vezes eu nem preciso reler o que eu escrevo. Em decorrência, certamente, eu sou a melhor ata que esse hospital tem.

Eu faço muito assim, um exercício de reunir pensamentos, elementos de alguma questão, as opiniões sobre aquela questão, e depois eu imagino como eu deveria conduzir essa questão. Muitos aqui no hospital interpretam da seguinte forma: se há um debate acalorado sobre determinado tema, eu me poupo para no final apresentar a minha posição, que é praticamente uma posição que eu associei àquilo que eu pensava com aquilo que os outros disseram. Fica como sendo uma posição mais consistente.

As pessoas sabem que eu não falo primeiro, não chego pronto. Quando eu sou convidado a falar ou a me manifestar sobre determinada coisa, embora aquilo pareça improvisado, está absolutamente organizado.

Este exercício de organização, de planejamento, de estratégia, de definição de plano tático, isso se realiza na minha cabeça, em seqüência, para depois se concretizar (sujeito 2).

Não vou dizer que eu reflita todos os dias, mas evidentemente que *eventualmente se faz uma análise do que a gente vem fazendo, né? E aí tu corrige teus próprios erros*, porque uma das coisas mais difíceis é tu enxergar os teus erros, normalmente tu enxerga os erros dos outros, mas se tu consegue eventualmente enxergar os teus erros olhando o que os outros estão fazendo, tu volta atrás e tu corrige.

[...] *Eu guardo muita coisa e trabalho muito mais com a cabeça, talvez até devesse escrever mais, porque poderia ocupar a minha cabeça com outras coisas. Mas eu vou me fazendo questionamentos*, assim, nesse aspecto: se eu tô pedindo isso eu tenho que saber responder por que eu quero isso, e não é só porque ele é mais bonito, mas é porque isso vai aumentar o faturamento do hospital [...] Como é que eu vou aumentar? Bom, não é só chamar paciente pra cá. Não, eu tenho que pensar. Além de eu chamar pacientes, eu tenho que ter mais médicos para trabalharem, eu tenho que divulgar essa minha máquina, é uma máquina que a resolução dela é 90% e a resolução dos outros é menor, que o re-tratamento é menor. *Então tu vai estabelecendo metas e procura ter um padrão e chegar a alcançar isso* (sujeito 3).

Eu sempre procuro buscar a gênese de qualquer coisa que a gente esteja fazendo, a origem, para que tu possa se adequar. Então eu sempre busquei a gênese de tudo que eu faço, refletindo sobre as coisas.

Tudo tem uma finalidade, uma razão de ser. Se o homem não come, ele não vive, então é para manter a vida. Bom, mas pra manter a vida... aí vem o aperfeiçoamento. É só para manter; não é para qualificar. Quem são as pessoas mais longevas e saudáveis? São aquelas que melhor se alimentam. Mas aí tu vai mais adiante: mas é só

essa a função da vida? A qualificação da vida; não, é o bem-estar, o aspecto emocional.

Aí tu vai agregando conhecimentos na medida em que tu busca a origem das coisas. Isso vale para tudo. Como é que uma empresa se sustenta? Ela se sustenta por resultados financeiros... Mas como é que se busca? Nós vivemos num mundo capitalista e, queira ou não, tudo isso é muito bonito desde que tu te sustente. Agora, para te sustentar tu tens que ter produtos que tenham aceitação e que as pessoas gostem. Como é que as pessoas gostam de ser tratadas?

E agora vindo para o meu desafio: o que é fazer um bom cuidado do paciente? É dar uma boa receita, é dar uma boa injeção, ou é cuidá-lo como pessoa humana. Ninguém fica doente só por acidente. É muito rara a doença por acidente. Na verdade as doenças são resultados de maus tratos que cada um se atribui, consciente ou inconsciente. Então o tratamento também, tu tens que ter uma visão global do homem, do ser humano. Uma visão dele enquanto inteiro e não um olho machucado que dói. Ou uma dor de barriga que precisa ser investigada (sujeito 5).

b) Reflexão como um processo intuitivo: de forma crescente a literatura aponta a natureza não planejada, improvisada e distribuída das experiências do dia-a-dia dos executivos (Richter, 1999). Estas características fizeram com que os gerentes se tornassem conscientes “de que eles são várias vezes confrontados com situações únicas, pelas quais eles têm que responder sobre condições de estresse e tempo limitado, o que não dá condição para uma análise ou cálculo extensivo. Assim, eles tendem a falar não em técnicas, mas de intuição” (Schön, 1983, p. 239).

Para Schön (1983), os profissionais possuem um tipo de reflexão que ocorre enquanto eles agem (reflexão-na-ação) e que faz com que eles atribuam o resultado de suas ações à intuição. Este tipo de reflexão é também conhecido como tentativa e erro, pois o ato de “desafiar as experiências do dia-a-dia pode ser visto como experimentos de tentativa e erro que produzem aprendizagem” (Daudelin, 1996, p. 36). Na verdade, o que chamam de intuição ou tentativa e erro é um processo de refletir durante a ação³⁷ (Schön, 1983). Cranton (1995) denomina este tipo de reflexão um processo intuitivo que pode ser transformativo. De forma similar, dois gerentes entrevistados relataram que sua aprendizagem ocorreu pela intuição em suas ações, como pode ser visto abaixo.

Tem muitas coisas que tu faz e que faz por tua intuição, porque tu não viste ninguém fazer ou tu não estudasse e acaba fazendo por intuição (sujeito 3).

Muitas vezes eu tinha uma crença, eu acreditava que um caminho estava correto e aí me quebrava. Bom, isso não estava nos meus planos!

³⁷ Tradução da autora, do inglês: Reflection-in-Action.

[...] Ou por acaso eu estava indo por um caminho e por acaso me deparei com uma outra possibilidade... e mudei (sujeito 5).

5.4.6 Aprendizagem por ação

A literatura tem apontado de forma crescente que as pessoas aprendem sobre sua realidade através da reflexão e da ação (Daft e Weick, 1995; Morgan e Ramirez, 1983; Munford, 1997).

Morgan e Ramirez (1983, p. 9) afirmam que a ação “é o meio pelo qual nós engajamos na realidade”. Seguindo a influência da *action learning*³⁸, estes autores afirmam que cada um e todos nós aprendemos através da ação tentando sistematicamente compreender o mundo através de uma forma de ação reflexiva que investiga a realidade de maneira ativa e autoconsciente (compreensão pela ação). Para esta perspectiva, a ação é gerada dentro de um contexto social particular e pode desenvolver capacidades para uma ação inteligente.

Em sua pesquisa, La Paro (1991) identificou que a tomada de ação³⁹ e a análise dos resultados destas ações era uma importante estratégia de aprendizagem dos gerentes de seu estudo. De forma similar, identificou-se neste trabalho que os gerentes também aprendiam através de suas ações. Identificar necessidades de mudanças e implementar mudanças são as duas dimensões da aprendizagem por ação dos gerentes deste estudo. Estas dimensões da forma pelas quais os executivos aprendem são expostas no quadro a seguir.

Quadro 15: Propriedades e Dimensões das Formas de Aprendizagem

Formas de Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
6) Aprendizagem por ação	a) Identificação de necessidades de mudanças			x	x	x
	b) Implementação de mudanças	x			x	x

Fonte: Estudos de Caso

a) Identificação de necessidades de mudança: para três gerentes do estudo a capacidade de identificar necessidades de mudanças e melhoria foi caracterizada como um episódio significativo de aprendizagem. De forma similar, Akin (1993) identificou que a realização prática de solução de problemas era uma forma de aprendizagem dos executivos de seu estudo.

³⁸ Abordagem de aprendizagem pela ação, relatada na seção 2.3.2.3 que discute o Papel da Experiência na Aprendizagem Gerencia.

³⁹ Tradução da autora, do inglês: *taking action*

Conforme o autor, os executivos que exprimiram este tipo de aprendizagem interessam-se por aprender fazendo e ver os problemas como oportunidades de aprender.

Então, na realidade, o fato de o hospital ter modificado alguma coisa, isso não que tenha me feito surpresa, porque eu achava que antes tinham operações que tinham que mudar. Às vezes nós discutíamos: nós temos que nos preocupar porque nós já tivemos surpresa, de ter uma ocupação muito baixa de uma hora pra outra e nossas dívidas continuavam nas nossas vidas, com ocupação ou sem ocupação (sujeito 3).

Quando a gente se desenvolve, quando a gente cresce a gente tem mais segurança em relação a tomadas de decisão e em relação à visão que você tem do seu trabalho. Você consegue visualizar formas de melhoria. Eu acho que um dos maiores aprendizados que eu tive foi, realmente, olhar para as coisas e detectar quais são as causas dos problemas (sujeito 4).

O que houve foi que nesse ciclo de mudanças todas do hospital, eu tive sempre a possibilidade de perceber onde implementar mudanças (sujeito 5).

a) Implementação de mudanças: três gerentes atribuíram sua aprendizagem à capacidade de implementar projetos que signifiquem mudanças e conseqüente obtenção de resultados. Munford (1997) corrobora esta descoberta na medida em que afirma que a principal contribuição da aprendizagem por ação – *action learning* – como um veículo para a aprendizagem é a responsabilidade gerada nos executivos pela implementação de seus projetos. Para este autor, “a responsabilidade pela implementação é o que constitui o elemento final da aprendizagem gerencial” (p. 5).

[...] Então, foi definido um planejamento estratégico que o objetivo principal da instituição vai ser este. Bom, então para isso nos precisamos abrir o serviço x, y e z. Aí, agora o gerente “A” vai ser responsável por organizar o serviço x, todo projeto e todo o envolvimento, né, de diversas áreas que geram o projeto. E depois a implementação disso, né, fazer isso acontecer (sujeito 1).

Então, o que a gente mudou muito foram os controles. Hoje nós temos indicadores que acompanham todas as nossas rotinas, pelo menos as principais rotinas. A gente vestiu a camiseta dos 5 S. Nós somos um dos setores, dos 3 setores que tiveram a melhor nota no desempenho dos 5 S [...]. Os indicadores, eles organizam muito, mostrando o caminho aonde a gente vai chegar. Então a gente começou a trabalhar muito em cima de metas. Eu acho que isso foi uma mudança muito importante para o meu trabalho e desempenho como gerente (sujeito 4).

Eu aprendi muito como gerente na medida em que eu comecei a realizar coisas, a modificar coisas e isso começou a dar certo. Vamos dizer: eu identifiquei que tinham melhorias a serem feitas, eu promovi estas melhorias, tive um resultado e esse resultado foi reconhecido. Na medida em que ele acrescentava valor, sendo por

reconhecimento do paciente, sendo por reconhecimento do meu diretor, por resultados apresentados, enfim. Isso começou a fazer nexos e sempre foi um impulso para outras coisas (sujeito 5).

5.4.7 Mudança de consciência

A literatura da área da aprendizagem gerencial tem enfatizado a importância de aspectos da teoria transformativa de Mezirow para a compreensão da aprendizagem dos executivos (La Paro, 1991; Richter, 1998; Gherardi et alii, 1998). Um dos aspectos mais enfatizados desta teoria é a **mudança de consciência**, que caracteriza a transformação de nossas perspectivas de significado através da reflexão⁴⁰ (Mezirow, 1994). O próprio amadurecimento do adulto “melhora sua habilidade de antecipar a realidade desenvolvendo e refinando seus esquemas e perspectivas de significado de modo a que ele possa diferenciar e integrar de forma mais efetiva as experiências” (Mezirow, 1991, p. 146).

A Teoria da Aprendizagem Transformativa enfatiza que na fase adulta as pessoas fazem um movimento intencional para mover-se para estruturas conceituais mais avançadas através da reflexão crítica, fazendo diante da cultura em que se está inserido. Nesta abordagem, acredita-se que “a forma como as coisas são conceitualizadas não são totalmente naturais, mas um produto histórico de uma estrutura social particular” (Mezirow, 1991, p.148). Assim, defende-se que a aprendizagem transformativa é um processo consciente e intencional que começa com um dilema, indo em direção a pressuposições distorcidas de esquemas e estruturas de significado que se transformam através da reflexão crítica.

Segundo Mezirow (1991, p. 192) “existem duas dimensões para a aprendizagem transformativa, a transformação de esquemas de significado e a transformação de perspectivas de significado”. A primeira requer uma revisão de conteúdo e processo de nossos problemas (como descrito no item 5.4.5 deste capítulo), e a segunda forma requer a revisão de premissas básicas. Neste trabalho, foi identificado que os executivos obtiveram mudanças de consciência nas duas dimensões.

Ao contrário de La Paro (1991), se considerados os conceitos de Mezirow (1991), Freire (1987), Burgoyne e Reynolds (1997) e Argyris e Schön (1974), os depoimentos deste trabalho demonstram que os executivos adquiriram habilidades de pensamento crítico, pois

⁴⁰ Este conceito foi discutido no item 2.1.4 que trata de uma alternativa teórica para a aprendizagem de Adultos

mudaram esquemas e perspectivas de significado. Verificou-se que os executivos deste estudo “examinaram questões sociais e políticas tidas como certas, tanto históricas como contextuais” (Reynolds, 1998, p. 187).

Ao contrário de La Paro (1991), que considera as mudanças de consciência dos executivos como resultados de sua aprendizagem, as descobertas deste estudo vão ao encontro das descobertas de Brooks (apud Mezirow, 1991a, p.180) que identificou que os membros de uma organização que refletiam criticamente sobre pressuposições por trás de “comportamentos e atitudes disfuncionais, não apenas respondiam aos desafios do ambiente como também contribuíam e atualizavam a estratégia da companhia, de forma a que esta fosse ao encontro de desafios contextuais”. Freire (1987, 1982) corrobora com esta visão ao afirmar que os adultos que refletem criticamente têm a capacidade de agir junto aos temas de sua época, identificando questões problemáticas, o que representa uma nova forma de ação.

De forma similar, os sujeitos deste estudo demonstraram que a mudança de consciência nos mais variados aspectos contribui para a formação e manutenção de estratégias da organização, como é demonstrado pelo sujeito 5 no que se refere à mudança de consciência sobre o conceito de assistência no hospital (ver letra “c” desta seção). Observou-se que a mudança de consciência decorrente da reflexão crítica de premissas sobre os problemas vivenciados pelos gerentes, resultou em alterações em suas formas de ação como executivos do HVM. Isto é, aprendizagem transformativa já que perceberam como crenças assimiladas culturalmente tornaram-se disfuncionais para eles com adultos (Mezirow, 1991).

No entender de Freire, isto se deve ao fato de que os homens são seres da *praxis* e do quefazer. Por isso emergem do mundo e “objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho” (1987, p.121). Isto significa que não há transformação com verbalismos ou ativismos mas com reflexão e ação que incidem sobre as estruturas a serem transformadas.

Três dimensões foram classificadas para a mudança de consciência dos executivos deste estudo: sobre si mesmos, sobre as pessoas e sobre o trabalho.

Quadro 16: Propriedades e Dimensões da Mudança de Consciência

Formas de Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
6) Mudanças de consciência	a) Sobre si mesmo	x	x	x	x	x
	b) Sobre as pessoas			x		
	c) Sobre o trabalho	x	x	x	x	x

Fonte: Estudos de Caso

a) Sobre si mesmos: todos os executivos deste estudo relataram algum tipo de mudança de consciência sobre si mesmo. De acordo com Cranton (1995), estas mudanças de consciência referem-se a perspectivas de significado psicológicas às quais pertence nosso entendimento de nós mesmos como indivíduos. Os fatores que moldam estas perspectivas são autoconceito, controle, tolerância à ambigüidade, inibições, mecanismos de defesa.

Normalmente as distorções de perspectivas de significado psicológicas são geradas na infância e produzem jeitos de agir e sentir que causam dor, pois não se adaptam ao que queremos ser como adultos (Mezirow, 1991). As descobertas deste trabalho mostram como os sujeitos deste estudo mudaram suas perspectivas psicológicas através da reflexão e da terapia.

Eu já revisei, eu já reformulei e, como eu disse inicialmente, eu sou uma pessoa bastante rígida com os outros e comigo, principalmente. Rígida não no sentido de rigidez extremista, mas assim, acho que as coisas objetivas, claras e limpas é o melhor método de a gente trabalhar com as pessoas, metas e objetivos bem claros. Sinceridade e humildade de reconhecer os erros é a coisa mais importante. Então, eu já mudei muitos conceitos, eu já tive que revisar muitos conceitos do meu jeito de ser, do meu jeito de tratar, do meu jeito de conduzir as situações, os problemas.

[...] Não se pode dizer assim: 'ah! Vocês não podem ser machistas', se eu sou machista. A mudança de consciência tem na função gerencial uma coisa fundamental quando tu quer que as coisas mudem, e elas ocorrem comigo o tempo todo (sujeito 1).

Na vida pessoal é difícil exemplificar. Mas *a forma, por exemplo, que eu imaginava que seria a educação de meus filhos foi modificada*. Porém, os valores que eu quis transmitir a eles eu consegui (sujeito 2).

Talvez eu hoje seja uma pessoa mais desinibida, hoje eu tenho mais facilidade para conversar com algumas pessoas do que eu tinha anteriormente. Talvez esse tenha sido um ponto.

[...] Mas eu fui sempre vencendo isso... "bom, tudo bem, *eu não preciso que todos pensem da mesma forma que eu penso, ou eventualmente até eu esteja errado na minha forma de pensar*". Mas como médico, talvez eu seja um pouco egoísta, pois como médico eu decido com meu paciente o que eu devo fazer, e como gerente eu não posso ser assim (sujeito 3).

Eu acho que *a gente tem que ser muito humilde em detectar problemas nos processos pessoais da gente. E quando a gente detecta a causa do problema, a gente consegue resolver com muito mais facilidade o problema*. Acho que isso é um aspecto positivo em relação ao meu crescimento (sujeito 4).

Na medida em que eu fui buscar um autoconhecimento através de uma terapia e até uma orientação para readequar algumas atitudes minhas, a empresa ganhou e eu ganhei. Então eu reconduzi, sim, eu mudei muitas coisas. Algumas eu acho que

continuam ali e eu não sei se quero mudar, *mas as situações que me exigiram, como a impulsividade, reação de intolerância, mais flexibilidade. Isso eu mudei bastante.*

A autoconsciência também é uma busca pelo desenvolvimento, porque paralelo a isso diante de muitas dificuldades eu tive uma tendência de atribuir aos outros e depois eu fui buscar... *a minha parte eu trabalhei individualmente através de terapia, inclusive. Eu não nasci pronta* (sujeito 5).

b) Sobre as pessoas: um sujeito da pesquisa relatou ter mudado sua consciência a respeito das pessoas. Segundo Cranton (1995), este tipo de mudança de consciência está relacionada a perspectivas sociolingüísticas que se referem a normas sociais, códigos culturais e à forma como usamos a linguagem. Estas perspectivas de significado são moldadas por fatores como jogos de linguagem, etnocentrismo, protótipos e *scripts* (Mezirow, 1991), ou estabelecidas culturalmente por instrumentos de dominação (Freire, 1982, 1987). O excerto a seguir demonstra esta característica de mudanças de consciência:

Sem dúvida, *às vezes nós nos surpreendemos*. Vou te dar um exemplo. Nós uma vez contratamos uma secretária para o centro cirúrgico, porque a que nós tínhamos era uma pessoa excelente, e por dois meses, três meses, foi um desastre. *Eu achava que ela jamais ia servir, jamais ia aprender, e hoje é uma pessoa muito melhor do que a que nós tínhamos*, então se apostou, se insistiu e, na realidade, eu achava que ela não ia servir. *Esse evento abriu uma nova visão, de olhar diferente as pessoas*. Às vezes nós nos surpreendemos com algumas pessoas (sujeito 3).

d) Sobre o trabalho: três depoimentos identificaram mudanças de consciência em relação ao trabalho. Nesta dimensão os sujeitos demonstraram mudar os significados que atribuíam a seus trabalhos como executivos, bem como mudaram sua concepção sobre suas práticas dentro da organização. Esta dimensão está relacionada a perspectivas epistêmicas. Conforme Cranton (1995), as perspectivas epistêmicas pertencem ao nível do conhecimento – o que se sabe, como se adquiriu o conhecimento e como se usa este conhecimento. A autora salienta que neste nível as pessoas tendem a agir da maneira como foram ensinadas, sendo que seus conhecimentos ficam limitados a suas próprias experiências e influências de formação. Os excertos abaixo ilustram esta dimensão da mudança de consciência.

Dentro da minha própria área de gestão os últimos três anos foram de mudanças e *insights*, quase que permanentes. Claro que estruturados dentro de um macro projeto da instituição. Mas a própria filosofia da equipe que eu gerencio, a integração desta equipe com outras equipes foi favorecida por mudanças constantes de percepção.

Eu acho que havia um projeto como pano de fundo, mas a forma como isso ia sendo encaminhado tinha muito a ver comigo [...] a mudança em cada gerente é fundamental. Primeiro ele tem que internalizar, entender a nova visão e depois bolar a estratégia

para mudar. *Uma coisa é o plano da instituição, outra coisa é o que tu acreditas [...] porque eu tive que mudar o meu entendimento, a minha consciência sobre a prática, a prática de executar a própria atividade de enfermagem, e aí eu revisei muitos conceitos, coisas que eu acreditava que eram corretas, e que eram imbatíveis na minha época de formação... para aí poder entender isso e depois poder trabalhar uma coisa minha* (sujeito 1).

Eu tive isso muito por troca de idéias, principalmente com consultores ou com outras pessoas. *Tu estás falando de tu teres um modo de ver, um modo de fazer e de repente tu te deparas com outro paradigma e mudas?*

Uma diferença que eu percebo é que, *como executivo, tu podes ter mais associados no teu projeto*. Ele pode comprometer mais pessoas consigo, ele pode ter a oportunidade de trabalhar mais em equipe, enquanto a atividade médica é mais ela é muito mais solitária. Dependia do teu conhecimento para resolver a situação. *A interpretação de um momento, ela pode ser adequada, mas evolui com o tempo. Nesse novo papel, no início do ano passado ela tinha sentido. [...] Agora, com a evolução desse ano eu acredito que entendo melhor o papel*. Entendi onde nós precisamos melhorar. E nós estamos trabalhando numa nova proposta que vai gerar, para mim, mais nexos do que aquela que nós tínhamos (sujeito 2).

[...] *Então isso te obrigou a fazer uma mudança onde tu tens que ser muito mais racional na tua atividade, tu tens que diminuir ao máximo o tempo ocioso, tentar na tua área ao teto máximo que tu possa produzir, porque tudo isso vai fazer com que tu tenhas... o teu lucro diminui. Porque as pessoas que estão te pagando já não querem te pagar, ou tu não pode mais vender o teu produto como tu vendia há um tempo atrás. Até porque aqui as decisões são um pouco diferentes. Um pouco não, são muito diferentes. Então eu tenho que decidir em conjunto, respeitar o grupo* (sujeito 3).

No meu crescimento dentro da instituição eu aprendi muito sobre como a gente pode se autodesenvolver, pode aprender trabalhando em grupo... A forma que a gente trabalha aqui é mais em comitê e faz com que a gente consiga dividir com os colegas as decisões, *isso não só engrandece a gente, mas acho que isso engrandece muito o grupo, faz com que a gente tenha uma parceria muito grande, um envolvimento maior nas rotinas* (sujeito 4).

[...] *Sim, mudei muitos conceitos. Eu te dou um exemplo, que é a Assistência Integral*⁴¹. A Assistência Integral é um processo escrito por mim, com ajuda de uma pessoa da enfermagem, porque isso tem muito a ver com a enfermagem. Mas a origem disto é do tempo que eu era nutricionista. *Eu ia para o setor de internação e eu saía do quarto com a sensação de que eu tinha feito o meu trabalho pela metade, que faltava alguma coisa, e que se não tivesse uma integração entre as outras atividades eu não teria evolução, resolução do meu trabalho. Daí surgiu o meu conceito de assistência integral que é uma forma diferente de ver e fazer o trabalho no hospital* (sujeito 5).

⁴¹ O conceito de Assistência Integral é discutido na seção 4.1 que trata da descrição do campo de estudo.

A seguir, apresenta-se uma tabela que sintetiza a categoria 4 (as formas de aprendizagem). São apresentadas todas as propriedades e dimensões desta categoria o que permite realizar uma análise cruzada dos depoimentos entre as propriedades e dimensões relatadas por cada sujeito.

A leitura desta tabela permite cruzar as modalidades de aprendizagem dos diferentes sujeitos e verificar que as formas de aprendizagem transcendem a classificação formal e informal para incluir outras propriedades que não se enquadram neste conceito.

Tabela 5: Categoria 4 – As Formas de Aprendizagem dos Executivos do HMV

Categorias de Análise			Sujeitos				
Categoria	Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
As formas de aprendizagem	Projetos de aprendizagem	a) Projetos pessoais		x		x	x
		b) Projetos institucionais		x		x	x
	Compartilhar relacionamentos	a) Interação com consultores	x	x	x	x	x
		b) Interação com familiares	x				x
		c) Negociação de significados	x	x	x	x	x
		d) Identificação do currículo de aprendizagem	x		x		x
		e) Mobilização de pessoas		x			x
		f) Comunidades-de-prática		x	x	x	x
	Atualização profissional	a) Recursos formais	x	x		x	x
		b) Recursos informais	x	x	x	x	x
Observação	a) Outras instituições	x	x	x		x	
	b) Ambiente externo	x	x	x	x	x	
Reflexão	a) Reflexão como solução de problemas		x	x		x	
	b) Reflexão como um processo intuitivo			x		x	
Aprendizagem por ação	a) Identificação de necessidades de mudanças			x	x	x	
	b) Implementação de mudanças	x			x	x	
Mudança de consciência	a) Sobre si mesmo	x	x	x	x	x	
	b) Sobre as pessoas			x			
	c) Sobre o trabalho	x	x	x	x	x	

Fonte: Elaboração da Autora

Como pode ser visto, a primeira propriedade de como os executivos aprendem caracteriza-se pelos **projetos da aprendizagem**. Os sujeitos 2, 4 e 5 dizem ter realizado projetos de aprendizagem pessoais. Os mesmos sujeitos também dizem que seus projetos de aprendizagem se relacionam a projetos institucionais de desenvolvimento ou de linhas de ação, o que lhes exige aprender em determinados domínios. Tough (1973) é o autor que defende a idéia de que os adultos planejam suas aprendizagens ao longo da vida. Para este autor, os

motivos para os adultos realizarem tais projetos são os mais diversos, indo desde interesses pessoais até necessidades e imposições do trabalho e tecnologias. Este fato corrobora a afirmação de que a aprendizagem dos sujeitos deste estudo tende a ser autodirecionada, já que são os sujeitos que planejam, conduzem e avaliam suas experiências de aprendizagem (Merriam e Caffarella, 1991).

A segunda propriedade desta categoria demonstra que uma das formas significativas de aprendizagem dos executivos deste estudo é **compartilhar relacionamentos**. Esta parece ser uma propriedade significativa, já que todos os sujeitos relataram aprender em pelo menos uma de suas dimensões. A natureza desta forma de aprendizagem não é apenas informal mas também accidental já que várias de suas dimensões não são planejadas. Todos os sujeitos relataram ter aprendido através da interação com consultores e negociando significados. Somente os sujeitos 1 e 5 aprenderam através de interação com familiares; os sujeitos 2 e 5 aprenderam a ser gerentes mobilizando pessoas. Três sujeitos (1, 3 e 5) aprenderam identificando currículos de aprendizagem, e os sujeitos 2, 3, 4 e 5 aprenderam através de comunidades-de-prática.

As dimensões desta propriedade – em especial a negociação de significados, as comunidades-de-prática, a mobilização de pessoas e a identificação de currículo de aprendizagem – conferem à aprendizagem dos executivos do HVM um caráter que transcende a natureza informal para a aprendizagem accidental. Marsick e Watkins (1997) defendem a idéia de que a maior parte da aprendizagem gerencial ocorre de maneira natural, sem ser planejada nem premeditada, no dia-a-dia das vivências no trabalho. Para estas autoras, a aprendizagem ocorre tendo como pano de fundo um conjunto de crenças, valores e pressupostos que guiam a ação dos sujeitos (Marsick e Watkins, 1997). Ocorre que estas crenças, valores e pressupostos são construídos socialmente pelos membros da organização de uma maneira natural, de modo que eles possam agir, ou seja, exercer funções gerenciais. Já as dimensões da interação com familiares e consultores pode ser caracterizada como informal, já que para ocorrerem são premeditadas pelos sujeitos, ou seja, eles buscam as interações com consultores e familiares com intenção clara de aprender algo sobre sua prática gerencial. Contudo, como pode ser visto na tabela acima, é no dia-a-dia, negociando significados, identificando o que aprender e tornando-se membro de uma comunidade estabelecida que se dá a maioria da aprendizagem dos gerentes deste estudo.

Outra propriedade desta categoria é a **atualização profissional**. Todos os sujeitos relataram ter aprendido através desta propriedade. Os sujeitos 1, 2, 4 e 5 utilizaram recursos formais de aprendizagem, sendo que todos os sujeitos utilizaram atividades informais como recursos de aprendizagem. Nota-se que o único sujeito que não utilizou recursos formais é médico atuante, cuja função gerencial está relacionada à área técnica do hospital. Pelos depoimentos percebe-se que grande importância é dada pelos sujeitos à aprendizagem formal, que se dá por meio de cursos em universidades, como pós-graduações e mestrados na área de administração. Destacam-se como recursos informais a leitura de revistas como Exame e Management, e de livros da área da administração. De forma geral, as descobertas sobre os recursos utilizados corroboram os conceitos e a classificação de Cervero et alli (1986) sobre os recursos formais e informais de aprendizagem.

A **observação** é a quarta propriedade de como os executivos aprendem, sendo que todos os sujeitos relataram ter aprendido desta forma. Apenas os sujeitos 1, 2, 3 e 5 aprenderam através da observação de outras instituições e todos aprenderam observando o ambiente externo. Note-se que: os sujeitos 2 e 5 têm projetos de aprendizagem que hoje são mais institucionais do que pessoais, interagem com consultores, visitam outras instituições e mobilizam pessoas para aprender. O que estes dois sujeitos têm em comum é que ambos são superintendentes. A análise da tabela leva à conclusão de que o conteúdo do cargo passa a exercer influência na forma de aprendizagem dos executivos, o que vai diferenciando-os dos demais.

Esta descoberta corrobora a afirmação de Richter de que “é solitário estar no topo” (1999, p. 6). Segundo esta autora, conversas e interações para dar significado à sua prática são muito mais complicadas quando se é um executivo de topo, pois estes exigem confiança e alto grau de conhecimento contextual em suas interações. Os referidos executivos (2 e 5) deixam claro, ao falar sobre compartilhar relacionamentos, que *participaram* de comunidades-de-prática: “uma das características sempre do meu trabalho *era* sempre compartilhar e delegar. E isso eu entendo que tenha sido a necessidade de interagir constantemente com os outros para que um trabalho fosse bem-sucedido” (sujeito 5); “ela *vivia* comigo, *estava* sempre ao meu lado, observava como eu fazia, conversávamos, me criticava, mas ela *estava* sempre do meu lado” (sujeito 2). De fato, parece que agora é muito mais significativo para estes sujeitos interagir com consultores, visitar outras instituições e mobilizar pessoas, já que seus projetos de aprendizagem são, antes de mais nada, institucionais.

Três sujeitos relataram aprender através da **reflexão**. No presente estudo, a reflexão apareceu no cotidiano dos sujeitos como uma característica marcante de sua aprendizagem. Em especial para três sujeitos (2, 3 e 5), a reflexão aparece como algo mais estruturado. Estes sujeitos demonstram utilizar a reflexão como solução de problemas. Esta dimensão reflete também aquilo que Schön (1983) chamou de conversa reflexiva, onde o profissional reflete sobre uma situação na busca por uma melhor forma de ação, criando teorias para sua ação. Esta conversa reflexiva é demonstrada pelos sujeitos que dizem *fazer questionamentos* a si mesmos a respeito de suas experiências e *buscar a gênese* em tudo. O sujeito 1 utiliza diários escritos, o que lhe ajuda no processo de reflexão sobre problemas correntes (Daudelin, 1996; Rigano e Edwards, 1998). Note-se que, dos três executivos que utilizam este tipo de ferramenta para aprender, dois são superintendentes (2 e 5).

A reflexão como um processo intuitivo é citada pelos sujeitos 3 e 5. Alguns autores chamam este processo de tentativa e erro (Daudelin, 1996), mas é um processo intuitivo que leva os sujeitos a compreenderem as mais variadas situações vivenciadas no dia-a-dia. Para Schön (1983), este tipo de reflexão ocorre enquanto os profissionais agem (reflexão-na-ação), o que faz com que eles atribuam o resultado de suas ações à intuição.

Três sujeitos relataram ter aprendido **por ação**, como sugerido por Munford (1997) e Morgan e Ramirez (1983). Os sujeitos 3, 4 e 5 aprenderam identificando necessidades de mudança, e os sujeitos 1, 4 e 5 aprenderam implementando mudanças. Destaca-se que dos três sujeitos que, aprenderam nesta propriedade, o 4 e o 5 aprenderam nas duas dimensões, o que confere um padrão a esta propriedade. Além disso, os sujeitos que aprenderam através da implementação de mudanças são mulheres (1, 4 e 5).

Todos os sujeitos relataram **mudanças de consciência** em, no mínimo, uma dimensão. Todos os sujeitos declararam mudanças de consciência sobre si mesmos e sobre o trabalho gerencial. Apenas o sujeito 3 relatou mudança de consciência sobre as pessoas. Diferentemente do trabalho de La Paro (1991), as descobertas deste estudo apontam que os sujeitos desenvolveram habilidades de pensamento crítico, já que transformaram perspectivas de significado. Um exemplo claro é o depoimento do sujeito 5 sobre a mudança de consciência sobre o trabalho. Analisando este depoimento percebemos que a concepção que o sujeito tinha sobre a assistência em um hospital não era uma concepção natural, mas sim um produto histórico de uma estrutura social particular (Mezirow, 1991). Sua concepção sobre assistência lhe foi passada pela estrutura que moldou toda a sua formação como nutricionista, bem como

pelos próprios costumes do hospital em termos de assistência. De acordo com o sujeito 5, estes conhecimentos são fundamentais para seu trabalho como executivo. Ocorre que, devido a sua vivência, este sujeito sentia que seu trabalho, baseado nestas estruturas históricas, era incompleto. Assim, ele precisou romper com as perspectivas que moldavam sua visão sobre o trabalho de assistência no hospital de modo a adequar sua prática àquilo que achava correto como pessoa. Este mesmo sujeito, ao relatar mudanças de consciência sobre si mesmo, diz que este processo foi estimulado por terapia, o que certamente a levou a pensar criticamente.

Percebe-se que esta mudança de consciência do sujeito cinco repercutiu no nível organizacional (Araújo, 1998), uma vez que fez com que outros sujeitos questionassem criticamente premissas sobre o trabalho. Um exemplo vem do sujeito 1, que ao referir-se ao conceito de assistência integral introduzido pelo sujeito 5, afirma ter tido que mudar sua concepção sobre a prática da assistência no hospital para executar a sua atividade de enfermagem, tendo que revisar muitos conceitos, coisas que ela acreditava que eram corretas, imbatíveis em sua época de formação (notas de campo).

5.5 Categoria 5: fatores que facilitaram a aprendizagem

A análise dos depoimentos dos sujeitos deste estudo possibilitou verificar a importância de diversos fatores para sua aprendizagem na administração da organização estudada. Na verdade, tais fatores facilitaram de alguma forma a aprendizagem destes executivos. De forma similar, La Paro (1991, p. 169) identificou em seu estudo que “apoio, recursos e liberdade são fatores que os gerentes consideram facilitadores da aprendizagem”.

Os fatores que facilitaram a aprendizagem dos executivos deste estudo foram classificados em duas propriedades – relativos à organização e relativos ao sujeito – que serão descritas a seguir.

5.5.1 Fatores relativos à organização

O papel da organização e da cultura para a aprendizagem tem sido amplamente reconhecido por teóricos da área da aprendizagem (Mezirow, 1991; Coopey, 1995; Gherardi et all, 1998; Richter, 1998, 1999; Merrian e Caffarella, 1991; Silva, 2000; Ahmad, 1991).

Segundo Coopey (1995), a aprendizagem nas organizações pode ser considerada crítica dentro da estrutura de comportamento político e de poder. Isto se deve ao fato de que o conhecimento é visto como um elemento central da dialética que procura manter controle sobre a vida de trabalho das pessoas. Neste sentido, a colaboração baseada na confiança antes que na competição é a essência que leva ao conflito para ser usado construtivamente através do diálogo. A difusão de centros de poder e reconstrução de ideologias também pode contribuir para minimizar os efeitos desta dialética.

Segundo Geertz (apud Coopey, 1995), a ideologia – parte da cultura que é ativamente ligada a padrões estabelecidos de crenças e valores – pode ser o meio de reduzir a tensão entre os indivíduos e a pressão social quando os padrões de entendimentos compartilhados começam a se romper.

Não obstante, Merrian e Caffarella (1991) afirmam que a interação entre a estrutura, as pessoas e a cultura organizacional são responsáveis pelo clima de aprendizagem da organização. Para Knowles (apud Merrian e Caffarella, 1991, p. 31) afirma que existem “quatro características fundamentais de ambientes educativos para todos os tipos de organização, na tentativa de ajudar as pessoas a aprender: 1) respeito à personalidade; 2) participação no processo decisório; 3) liberdade de expressão e avaliação de informações; e 4) responsabilidade mútua na definição dos objetivos”.

No presente estudo, constatou-se que diversos aspectos relativos à organização contribuíram de forma significativa para a aprendizagem gerencial. As dimensões que compõem esta propriedade foram classificadas em: ampliação da área de ação; autonomia; credibilidade; pressão; cultura organizacional; ambiente de mudança e crescimento. O quadro a seguir sintetiza estas dimensões e sua distribuição entre os sujeitos entrevistados.

Quadro 17: Propriedades e Dimensões dos Fatores que Facilitaram a Aprendizagem

Fatores que Facilitaram a Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
1) Relativos à organização	a) Ampliação da área de ação	x		x		
	b) Autonomia			x		
	c) Credibilidade	x				
	d) Pressão			x		
	e) Cultura organizacional	x	x	x	x	x
	f) Ambiente de mudança			x	x	x
	g) Crescimento			x		

Fonte: estudos de caso

a) Ampliação da área de ação: dois gerentes alegaram que o fato de a empresa ampliar suas áreas de atuação foi fundamental para sua aprendizagem, como pode ser visto nestas declarações: “[...] me oportunizou trabalhar em outras áreas que não aquele mundinho da enfermagem” (sujeito 1). “Eu hoje coordeno mais áreas do que uma área só. Mas praticamente tudo o que eu fazia antigamente como coordenador é o que eu faço hoje.” (sujeito 3).

b) Autonomia: um sujeito afirmou que o fato de a empresa ter lhe dado maior autonomia contribuiu para sua aprendizagem gerencial, o que pode ser visto abaixo:

Evidentemente com uma autonomia maior, porque hoje como gerente eu consigo, eu tenho autonomia maior. Mas a minha atividade de controle, eu posso até te dizer que sempre foi a mesma. Então as responsabilidades que eu tinha sendo coordenador são praticamente as mesmas. Eu tenho hoje uma autonomia maior, como eu te disse, por decisão da superintendência. Então eu posso assumir coisas, decidir algumas tarefas que antes eu tinha que me reportar ao superintendente ou ao meu chefe maior, e isso foi muito importante para mim como gerente. (sujeito 3).

c) Credibilidade: um sujeito afirmou que a credibilidade e a abertura da empresa em lhe dar oportunidade de acesso a questões estratégicas e dados, assim como a oportunidade de participar de reuniões e de discussões sobre orçamento foi a maior contribuição para sua aprendizagem gerencial, como pode ser visto no excerto abaixo:

O que propiciou isso para mim foi a credibilidade que a instituição me deu, eu só consegui desenvolver esta visão porque a instituição compartilhou comigo: dados, questões estratégicas, questões políticas, [...]

Então a instituição me favoreceu que eu desenvolvesse essa visão, então como: acreditando e confiando em mim... me colocando numa mesa para discutir orçamento, me colocando numa mesa para discutir um planejamento estratégico, ouvindo o que eu tinha pra dizer... dizendo, olha, isso está certo, isso está errado, isso pode ser assim isso assado...(sujeito 1).

d) Pressão: um sujeito relatou como a pressão lhe facilitou a aprendizagem. Esta descoberta corrobora com a noção de que a natureza do trabalho executivo gera as necessidades e oportunidades de aprendizagem (Escrivão, 1995; Motta, 1998; Schön, 1983).

Eu acho que, com o passar do tempo, eu fui vendo a necessidade: “bom, eu preciso saber”, pois eu chegava em algumas reuniões e era questionado por uma coisa ou por outra, então eu tinha que saber. Não basta eu saber (como médico) que a mesa cirúrgica daquele modelo é importante, mas eu tenho que saber que ela faz 10 cirurgias, 11 cirurgias... por dia. Porque a minha produção tem que ser esta, porque eu tenho esta responsabilidade (sujeito 3).

e) Cultura organizacional: todos os sujeitos demonstraram a influência da cultura organizacional na aprendizagem gerencial. Ficou evidente que a cultura da organização, com valores fortes e tradição pela educação e formação profissional, foi um dos fatores que contribuíram para a aprendizagem gerencial. Percebe-se que a cultura desempenha papel de incentivar/induzir os sujeitos na busca pelo aprendizado, de modo a responder expectativas organizacionais de manutenção de seus princípios, como a qualidade no atendimento e respeito ao ser humano.

Esta dimensão da aprendizagem é diferente do que os gerentes do estudo de La Paro (1991) chamaram de apoio da instituição, no sentido de a organização ajudar nos esforços de aprendizagem, por exemplo, liberando o sujeito para cursos ou ajudando financeiramente. Para os sujeitos deste estudo, a própria cultura criou condições positivas para que os sujeitos buscassem aprender. Os excertos abaixo ilustram esta dimensão da aprendizagem gerencial:

Eu acho que a instituição teve um papel importante nisso. Teve um papel muito importante. Mesmo que tenha sido aquele de... cutucar. Tipo assim, me colocar numa posição aonde eu tive que me questionar. Meu Deus, eu preciso ser capacitada pra isso.

Se a organização te coloca numa posição gerencial, automaticamente ela te cutuca. É uma instituição tão exigente, é uma instituição que prima por qualidade, que prima por uma série de coisas... Ser gerente de uma instituição assim, ter responsabilidade numa instituição assim, no mínimo te exige capacitação!

E aí isso para mim é um cutucar muito grande, porque, puxa vida, eu tenho que buscar isso. Eu podia ter ficado lá atrás, esperando que a instituição me desse isso. Mas eu acho que ela fez o seu papel, foi mostrado: “Está aí, esse espaço é teu. Agora ocupa ele! Seja capaz de ocupar.”

Então esse papel da instituição até hoje sempre... me favoreceu. Ela sempre cumpriu e me ajudou muito, uma escadinha, foi bem uma escadinha (sujeito 1).

Eu acho que, com o passar do tempo, eu fui vendo a necessidade: “bom eu preciso saber isso...”.

Porque eu chegava em algumas reuniões e era questionado por uma coisa ou por outra, então eu tinha que saber responder à altura (sujeito 3).

Aí a aprendizagem transcende um pouquinho: tem o lado pessoal das características, mas tem o âmbito das técnicas, ferramentas e processos, e aí é o planejamento estratégico que tem que determinar. A empresa tem que saber aonde vai. E aí as pessoas caminham juntas (sujeito 5).

f) Ambiente de mudança: três sujeitos relataram que o ambiente da organização, caracterizado por constantes mudanças e inovações, contribuiu para suas aprendizagens como gerentes. Os excertos abaixo demonstram isso.

Mudanças houve, sem dúvida houve. Quando eu iniciei, o responsável pela área cirúrgica, era uma área muito pequena, era uma área menor do que é hoje, nós tínhamos 600 procedimentos por mês, e hoje nós fazemos 1.500 procedimentos por mês. (...) Então, meu trabalho sempre foi permeado por mudanças.

Então tem vários produtos novos que surgiram em decorrência do próprio crescimento do hospital, que nós fomos construindo (sujeito 3).

A partir do momento em que o hospital buscou uma nova forma de gestão, nós assumimos isso mesmo! Buscando um trabalho voltado... ou utilizando as ferramentas adequadas para evoluir junto com a gestão indicada pela instituição (sujeito 4).

A nossa gestão, nessa época, passava por uma transição importante: de gestão leiga para uma gestão profissionalizada. E eu aproveitei esse período de mudanças, e hoje eu considero que eu estou no hospital vivendo a terceira grande mudança do hospital, nestes 72 anos de empresa.

[...] Eu acho que uma das coisas que caracterizam o hospital é sempre ter liderado mudanças. Mudanças em estilo de gestão, método de gestão, mudanças nas ferramentas de gestão, a aplicação de ferramentas atualizadas e atraindo sempre... oferecendo sempre melhor condição para uso da melhor tecnologia. E isso sempre significa que a retaguarda, a área de apoio e suprimentos como é a minha, tem que estar acompanhando estas mudanças. Seja através de ambiente físico, seja através da capacitação de pessoal, preparação de mudanças de processo. Então eu me caracterizo como uma das pessoas que lideraram mudanças de processo aqui no hospital (sujeito 5).

g) Crescimento: um sujeito afirma que o fato de o hospital ter crescido favoreceu sua aprendizagem como gerente.

Então houve um crescimento de mais de 100% nesse período. Claro que não foi só nessa área. Todo o hospital cresceu. E isto, o crescimento, é uma própria determinação do hospital. Nós procuramos sempre seguir o que a direção programa, e isto te exige mais. A direção me pergunta: “Nós podemos crescer 5% este ano?” “Não, este ano nós podemos crescer só 3%, ou vamos crescer 10%, não vamos crescer 8%”. Estas decisões, em conjunto com toda a área assistencial, nós fomos aprendendo a projetar (sujeito 3).

5.5.2 Fatores relativos ao sujeito

Um dos fatores determinantes da aprendizagem na fase adulta refere-se às características do aprendiz (Brookfield, 1991; Merriam e Caffarella, 1991). Neste sentido, a autodireção é uma das características mais marcantes da aprendizagem. A autodireção caracteriza-se por definir a aprendizagem que ocorre pela iniciativa do próprio aprendiz, com ou sem ajuda de alguém ou algum material (Merriam e Caffarella, 1991).

Cada aprendiz apresenta uma conduta diante da aprendizagem, utilizando diferentes estratégias de acordo com suas características pessoais (Brookfield, 1991). Diversos depoimentos desta pesquisa demonstraram que características e atitudes relativas aos sujeitos contribuíram para a aprendizagem gerencial.

Como pode ser visto no quadro a seguir as dimensões desta propriedade são: ser humilde; ser pró-ativo; ter interesse; ter vontade própria; trabalhar em equipe; adotar modelos; manter-se atualizado; identificar-se com a cultura e ter apoio da família.

Quadro 18: Propriedades e Dimensões dos Fatores que Facilitaram a Aprendizagem

Fatores que Facilitaram a Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
Relativos ao sujeito	a) Ser humilde	x				
	b) Ser pró-ativo					x
	c) Ter interesse		x	x		x
	d) Ter vontade própria					x
	e) Trabalhar em equipe					x
	f) Adotar modelos			x		x
	g) Manter-se atualizado	x	x	x	x	x
	h) Identificar-se com a cultura	x	x	x	x	x
	i) Ter apoio da família	x				x

Fonte: estudos de Caso

a) Ser humilde: um gerente relatou que ser humilde foi um fator que favoreceu sua aprendizagem como gerente. O excerto abaixo demonstra isso:

Isso é uma coisa que eu vejo como fundamental, quer dizer, se amanhã eu não estiver aqui no HVM e estiver em uma outra empresa em que os valores forem diferentes, eu acho que a única maneira de eu crescer, ser alguém, de ser reconhecida, é realmente sendo humilde e reconhecer onde estão as divergências e buscar um convívio pacífico, mas para isso a gente tem que ser muito aberto, tem que largar mão um pouquinho daquilo que só a gente acredita, e que a gente acha que tá certo (sujeito 1).

b) Ser pró-ativo: um gerente demonstra que a atitude pró-ativa contribuiu para sua aprendizagem como gerente, como pode ser visto nesta declaração: “E é da minha característica fazer as coisas, então eu não perguntava muito se me competia ou não. Eu ia fazendo.” (sujeito 5).

c) Ter interesse: três sujeitos relataram que o interesse sobre questões relativas à organização contribuíram para sua aprendizagem, como pode ser visto abaixo.

Tu observares ou trocares experiências com outras pessoas dentro da organização, fora da organização, aperfeiçoa o teu método de trabalho, sem dúvida (sujeito 2).

Então isso é fundamental tu saber como é que vai o hospital. A nossa prioridade é essa? (sujeito 3).

[...] Eu sempre tive grande curiosidade pelo que passa dentro da empresa e pelo que está acontecendo no ambiente. Então se eu leio, ouço ou vejo alguém falar de uma nova técnica, ou de uma nova ferramenta, eu sempre penso como seria aquilo aqui dentro e aonde daria: “bom, mas aqui dentro não dá” (sujeito 5).

d) Ter vontade própria: um sujeito relatou que a vontade própria foi um aspecto que facilitou sua aprendizagem gerencial. O excerto seguinte demonstra isso: “Teimosia, a minha vontade de fazer... inquietude, teimosia. Projetos pessoais... eu gosto de ganhar dinheiro. Gosto de gastar dinheiro. Desde criança... eu fazia crochê pra fora para ter meu dinheiro.” (sujeito 5).

e) Trabalhar em equipe: a aprendizagem através de relacionamentos de longo prazo foi identificada por Davies e Easterby-Smith (1984) como fundamental ao desenvolvimento gerencial. De forma similar, Richter (1999) identificou diversas formas de relacionamentos, que facilitavam a aprendizagem, entre elas a interação com gerentes de topo, contar com antigos colegas e trabalhar com outros gerentes.

No presente estudo, o trabalho em equipe foi identificado como uma dimensão importante dos fatores que contribuíram para a aprendizagem. Todos os sujeitos declararam que o trabalho em equipe foi um fator importante para a aprendizagem gerencial. O excerto abaixo ilustra este fato:

Então eu sempre tive comigo grupos de pessoas e compartilhei muito. Acreditar que a gente não anda sozinho, então eu nunca trabalhei sozinha, sempre trabalhei com outras pessoas.

E uma das minhas características que eu penso que as pessoas captam... primeiro eu acredito e confio, depois a pessoa valida o que eu tô dizendo (sujeito 5).

f) Adotar modelos: Schön (1983) destaca que, no dia-a-dia, os gerentes procuram criar teorias/modelos para sua prática através da reflexão sobre e na ação. De forma similar, Akin (1993) identificou que uma das formas de aprendizagem gerencial era a adoção de modelos, que caracteriza a busca do aprendiz por novas habilidades e atitudes que resultam da adoção de algum modelo prescrito pela literatura profissional, pela própria organização ou pela observação de outros profissionais.

A análise dos dados que emergiram do campo possibilitou verificar que para dois sujeitos a adoção de modelos foi utilizada como forma de facilitar sua ação. Os depoimentos abaixo demonstram como isso ocorre.

O meu próprio trabalho também me ajudou a desenvolver habilidades que no dia-a-dia eu fui desenvolvendo e com ajuda de outras leituras (sujeito 3).

Cada experiência somou alguma coisa para meu conhecimento. Então dentro do que eu te disse... cada um tem um conhecimento que resulta das suas experiências, mais a teoria que é de outro. Então eu não me identifico com um autor e sigo o que ele diz... minha ação é resultante de uma base teórica e da minha visão. [...] E eu acredito que essa conexão entre os dois, esta busca de sintonia entre os dois caminhos⁴², a integração entre eles me proporcionou essa facilidade de aprender com tudo. Eu aprendo com tudo (sujeito 5).

g) Manter-se atualizado: as descobertas do estudo de La Paro (1991) indicam que os conteúdos de cursos formais e treinamentos não eram significativos para sua aprendizagem como gerentes. Ao contrário, todos os gerentes do presente estudo relataram que se manter atualizado, tanto por meios formais ou informais, foi um fator que contribuiu para suas aprendizagens. Abaixo alguns depoimentos ilustrativos:

Então eu sempre procurei me manter atualizado, lendo, fazendo cursos, enfim, procurando me atualizar. A medicina é uma coisa que muda constantemente. Muda pra melhor. Eles fazem uma medicação, uma cirurgia ou uma técnica nova, um cuidado melhor ao paciente. Se tu fica parado no tempo, não dá. Então isso fez com que eu me atualizasse, não, é diferente nas outras áreas (sujeito 3).

Então essas coisas, eu digo, não dá para parar. E não é um âmbito de conhecimento só que constrói uma carreira. Quem se foca num único conhecimento não dá certo. Se eu tivesse ficado só na ciência de nutrição, eu não seria hoje superintendente do hospital. Por outro lado, só a gestão também não.

Onde eu me diferencio de outras pessoas: se eu olho alguns colegas meus que já estiveram em outros cargos e não ascenderam, eu olho e penso assim: mas quantas vezes eu fui para treinamentos, para capacitação, quanto investimento pessoal eu fiz independente dos investimentos institucionais. Então eu entendo que a responsabilidade pessoal, ela é na mesma proporção da responsabilidade institucional, para se ter um bom profissional, capacitado. Não basta só a empresa investir. Porque a empresa só investindo, alguns captam, outros não (sujeito 5).

h) Identificar-se com a cultura da organização: todos os sujeitos da pesquisa afirmam que a identificação com a cultura do hospital foi fundamental para sua aprendizagem como gerentes. Os excertos abaixo demonstram este aspecto facilitador da aprendizagem gerencial:

⁴² Neste trecho o sujeito se refere à teoria e prática que sempre envolveram seu desenvolvimento profissional.

Eu acho que isso é fundamental. Eu posso dizer que eu tive sorte, pois as coisas que eu acredito são as coisas que eu vejo que a minha instituição também acredita. Mas muitas pessoas passam certamente por situações diferentes, né? E se tivesse numa situação assim, eu acho que a maneira como eu ia trabalhar com isso é tentar reconhecer onde é que estão os pontos de divergência e tentar acertar eles, né? Se não fica complicado de trabalhar, eu acho que fica. (sujeito 1).

[...] os valores culturais dessa instituição – de respeito às pessoas, de atendimento personalizado, uma organização que quer as coisas bem-feitas, que quer ter eficácia no que faz, gosta de ter relações claras, de expressão bem livre e aberta, uma instituição que dá valor à questão religiosa, a princípios de relações entre as pessoas, princípios humanísticos – esses valores são meus, também. Isso tudo afina comigo e combina muito com a minha formação e com minha pessoa (sujeito 2).

Eu segui o que vi aqui, eu me identifiquei com o hospital. Veja bem, pra ti trabalhar 25 anos num mesmo lugar é porque tu tens que ter alguma identificação com o lugar. Então talvez a cultura que eu tive em casa serviu pra eu seguir aqui, porque eu achei que aqui os padrões que eram considerados eram os mesmos que eu tive na minha casa. Isso fez com que eu desse um segmento na minha vida. Padrões de valores, padrões de respeito, padrões de vida. E isso o hospital respeitou muito (sujeito 3).

As habilidades foram algumas adquiridas e outras aperfeiçoadas. Existem habilidades que são do perfil da pessoa, quer dizer, não adianta querer mudar caráter de pessoas. Então o que eu acredito ter sido uma das grandes alavancas na minha evolução é a identidade entre o caráter da instituição e eu, e assim sucessivamente. Eu tenho vários exemplos de colegas que têm um vínculo muito grande com a instituição porque têm essa identidade. Isto que gera vínculos, são identificações de valores, princípios, pressupostos, desafios, e isso gera o aprendizado (sujeito 5).

i) Ter apoio da família: ao menos dois gerentes declararam que a família teve significativa importância para seu desenvolvimento com gerentes. Os excertos abaixo demonstram isso.

Eu me lembro uma vez, foi a primeira vez que mexi com orçamento, eu levei uma cópia pra casa e me sentei horas e horas com o meu marido, que é um administrador e pedi pra ele me explicar cada coisinha daquilo ali (sujeito 1).

Então eu atribuo, sim, a uma mistura familiar, a toda um contexto de crenças e valores que me caracterizaram como uma pessoa que pudesse fazer uma carreira sustentada não só pelo conhecimento técnico, mas por princípios valores e também por habilidades emocionais, uma estrutura básica emocional. Acho que isso, sim.

Na medida em que eu sempre tive uma estrutura familiar boa, as minhas dificuldades eu tinha com quem compartilhar e, por consequência, tive sustentação. Isso não significa que a caminhada é fácil. E se alguém olha uma pessoa bem-sucedida e pensa que tudo sempre foram flores ou que tudo são flores, não! Tem colheita sim, mas ela teve um plantio primeiro, e ela continua para que as colheitas sejam permanentes e sazonais, conforme o que tu planta ela tem uma continuidade (sujeito 5).

A seguir, é apresentada uma tabela que permite uma comparação cruzada dos dados obtidos na pesquisa em relação aos fatores que facilitaram a aprendizagem gerencial, suas propriedades e dimensões.

Tabela 6: Categoria 5: Os Fatores que Facilitam a Aprendizagem

Categorias de Análise			Sujeitos				
Categorias	Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
Fatores que facilitaram a aprendizagem	Relativos à organização	a) Ampliação da área de ação	x		x		
		b) Autonomia			x		
		c) Credibilidade	x				
		d) Pressão			x		
		e) Cultura organizacional	x	x	x	x	x
		f) Ambiente de mudança			x	x	x
		g) Crescimento			x		
	Relativos ao sujeito	a) Ser humilde	x				
		b) Ser pró-ativo					x
		c) Ter interesse		x	x		x
		d) Ter vontade própria					x
		e) Trabalhar em equipe					x
		f) Adotar modelos			x		x
		g) Manter-se atualizado	x	x	x	x	x
		h) Identificar-se com a cultura	x	x	x	x	x
		i) Ter apoio da família	x				x

Fonte: Elaboração da Autora.

Dos fatores que facilitaram a aprendizagem, aqueles relativos aos sujeitos parecem ter sido os mais significativos, dada a concentração de depoimentos, embora esta concentração seja parecida em ambas as propriedades. No que se refere aos fatores relativos à organização, a cultura organizacional foi considerado um fator significativo por todos os sujeitos, fato que vai ao encontro das indicações da literatura sobre a importância deste fator na aprendizagem (Merriam e Caffarella, 1991; Mezirow, 1991). A ampliação da área de ação foi considerada um fator facilitador da aprendizagem para os sujeitos 1 e 3. Para o sujeito 3, foram facilitadores ainda: a pressão, a autonomia e o crescimento da organização. Para o sujeito 1, a credibilidade da organização foi um fator importante para sua aprendizagem gerencial. Para os sujeitos 3, 4 e 5, o ambiente de mudança também facilitou a aprendizagem.

No que se refere aos fatores relativos aos sujeitos, manter-se atualizado e identificar-se com a cultura organizacional foi importante para todos os sujeitos deste estudo. Para o sujeito 1, ser humilde em reconhecer divergências foi fator facilitador de sua aprendizagem, ao passo em que ser pró-ativo, ter vontade própria e trabalhar em equipe foi considerado apenas pelo

sujeito 5. Para os sujeitos 2, 3 e 5, o interesse foi um fator que facilitou a aprendizagem. Já os sujeitos 3 e 5 citam a adoção de modelos. Ter apoio da família foi considerado importante para os sujeitos 1 e 5.

A análise desta tabela revela dados muito importantes pois reflete características da aprendizagem de adultos e o que é importante para sua aprendizagem em ambientes de trabalho. Confirma ainda os pressupostos de diversos autores sobre a importância do contexto organizacional para a aprendizagem gerencial (Richter, 1998; Candy, 1991; Merriam e Caffarella, 1991).

5.6 Categoria 6: fatores que dificultaram a aprendizagem

O compreender por que os adultos participam de atividades de aprendizagem e por que não participam tem se constituído em um campo de interesse para os teóricos da aprendizagem de adultos (Merriam e Caffarella, 1991; Tough, 1972).

Segundo Merriam e Caffarella (1991), as duas razões mais aceitas na literatura para que os adultos não participem em atividades de aprendizagem (educação de adultos) referem-se a tempo e dinheiro. São, ainda, barreiras para a aprendizagem aspectos como: sentimentos negativos em relação a instituições de ensino, experiências negativas com atividades educacionais, resultados inválidos de atividades educacionais, entre outras. Estes aspectos estão ligados a obstáculos psicossociais como: crenças, valores, atitudes e percepção da educação ou sobre si mesmo como aprendiz (Merriam e Caffarella, 1991).

Tendo em vista que a aprendizagem de adultos se concretiza através da transformação de perspectivas, Mezirow (1994) argumenta que os adultos precisam utilizar a reflexão como forma de romper com pressupostos socioculturais e traumas da infância, que impossibilitam sua emancipação.

No presente estudo, foram identificados diversos fatores que dificultaram a aprendizagem gerencial dos sujeitos pesquisados. Estes fatores foram classificados em duas propriedades, fatores extrínsecos e intrínsecos ao sujeito, apresentadas a seguir.

5.6.1 Fatores intrínsecos

Conforme Mezirow (1991), as decisões tomadas por uma pessoa adulta são influenciadas por suas experiências anteriores, onde a linguagem, a cultura e as experiências

personais colaboram para estabelecer limites para o aprendizado futuro das pessoas. Neste sentido, foram identificados neste estudo alguns fatores que dificultaram a aprendizagem gerencial. Eles podem referir-se tanto a fatores psicológicos ou epistêmicos, como sociolinguísticos. O quadro abaixo sintetiza as dimensões desta propriedade da aprendizagem gerencial.

Quadro 19: Propriedades e Dimensões dos Fatores que Dificultaram a Aprendizagem

Fatores que Dificultaram a Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
1) Intrínsecos	a) Sentimentos b) Interesse pessoal	x		x		

Fonte: Estudos de Caso

a) Sentimentos: um sujeito referiu-se a aspectos relacionados a seu estado de espírito como fatores que dificultam sua aprendizagem. Esta descoberta corrobora a afirmação de diversos autores sobre como pressupostos, crenças, sentimentos e valores adquiridos ao longo da vida podem dificultar a aprendizagem de adultos (Mezirow, 1991; Cranton, 1995). “As questões emocionais: às vezes a gente está mais aborrecido, deprimido com a vida... Eu acho que são coisas desse tipo, muito mais subjetivas do que objetivas.” (sujeito 1).

b) Interesse pessoal: um sujeito da pesquisa relatou que o fator que dificulta sua aprendizagem refere-se ao seu interesse pelo tema a ser aprendido. Esta descoberta vai ao encontro das prerrogativas de teorias da aprendizagem de adultos, que afirmam que os adultos tendem a realizar esforços de aprendizagem em temas que sejam de seu interesse e que tenham aplicação imediata (Tough, 1972; Merriam e Caffarella, 1991; Brookfield, 1991).

Talvez a dificuldade maior que eu tenha é quando eu tenho que aprender alguma coisa por uma necessidade da minha atividade, mas o meu interesse não é específico naquilo. Por exemplo, vou te dar um exemplo assim: eu vou ter que ir à China pra ficar 10 dias lá e querem que eu aprenda chinês pra saber aquilo que eu não vou usar. Isto talvez seja uma coisa minha. Quando eu tenho que aprender uma coisa que é pra usar por pouco tempo, isso me dificulta muito o aprendizado, se o meu interesse não é específico naquilo lá, se não é utilizado (sujeito 3).

5.6.2 Fatores extrínsecos

Merriam e Caffarella (1991) fazem uma revisão dos diversos fatores que inibem a participação dos indivíduos em atividades educacionais. Segundo as autoras, as questões mais apontadas são: falta de tempo e questões financeiras. Além disso, estas autoras ressaltam a

importância de aspectos da cultura, processos e pessoas para um clima propício à aprendizagem em organizações. Assim, procurou-se identificar os fatores que dificultam a aprendizagem gerencial e não são relativos à personalidade dos executivos, ou seja, são externos aos sujeitos. O quadro abaixo demonstra a distribuição destes fatores entre os sujeitos.

Quadro 20: Propriedades e Dimensões dos Fatores que Dificultaram a Aprendizagem

Fatores que Dificultaram a Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
2) Extrínsecos	a) Acúmulo de atividades	x	x			
	b) Falta de tempo	x	x			
	c) Família	x			x	
	d) Cansaço	x				
	e) Questão financeira				x	x
	f) Não ter aprendido línguas					x
	g) Oportunidades de estudo					x

Fonte: Estudos de Caso

a) Acúmulo de atividades: dois sujeitos relataram que o que dificultou sua aprendizagem foi “o acúmulo de coisas”. Isto pode ser visto nos excertos: “[...] o fato de tu ter que te dividir com muitas coisas [...]” (sujeito 1), e “Eu nunca pensei nisso. Mas, o que poderia ter dificultado a minha aprendizagem é o acúmulo de coisas” (sujeito 2).

b) Falta de tempo: dois sujeitos relataram que o que dificulta sua aprendizagem é a falta de tempo. Os excertos a seguir demonstram isso:

[...] os fatores que dificultaram a minha aprendizagem, pra mim são as coisas externas, por exemplo: o cansaço, a falta de tempo [...] (sujeito 1).

Quando eu fiz o curso de administração hospitalar, eu trabalhava todos os dias até às 19h30 e às 20h00 eu estava no curso que ia até as 23h30. A falta de tempo é uma coisa que dificultava. No mais, eu não tive empecilhos (sujeito 2).

c) Família: para os sujeitos 1 e 4 a família é um fator que pode dificultar a aprendizagem, como pode ser percebido nas frases:

[...] as questões pessoais: família, a questão profissional [...] (sujeito 1).

Eu acho que o profissional que fica estagnado, não busca um aprendizado, ele realmente não tem como se desenvolver, como crescer e às vezes a gente consegue fazer um curso. E às vezes a gente não consegue se afastar de casa [...] (sujeito 4).

d) Cansaço: o sujeito 1 relatou que outro fator que dificulta sua aprendizagem é o cansaço. De acordo com ele “[...] os fatores que dificultaram a minha aprendizagem pra mim são as coisas externas, por exemplo: o cansaço, a falta de tempo [...]”.

e) Questão financeira: outra dificuldade apontada por dois sujeitos foi a questão financeira, como pode ser visto nos excertos: “[...] ou, enfim, estar fazendo um curso fora, ou até mesmo pelo alto custo” (sujeito 4), e: “Isso me dificultou, porque eu aí tive que limitar alguns estudos por não ter condição financeira. Não pude fazer no tempo e hora” (sujeito 5).

f) Não ter aprendido línguas: o domínio de outras línguas é, na visão do sujeito 5, um aspecto que dificultou sua aprendizagem: “Outro fator foi eu não ter aprendido línguas na adolescência. Então a limitação no conhecimento de línguas... na verdade... isso retardou! Não impediu: criou caminhos paralelos. Mas se eu tivesse aprendido línguas na infância e adolescência, teria me facilitado fazer um pós-graduação no exterior, coisas desse tipo”.

g) Oportunidade de estudo: para o sujeito 5, a falta de acesso à escola gratuita também dificultou sua aprendizagem futura como gerente, como pode ser visto na frase: “Alguns fatores foram oportunidades de acesso à escola, vamos dizer assim, gratuita”.

Tabela 7: Categoria 6: Os Fatores que Dificultam a Aprendizagem

Categorias de Análise			Sujeitos				
Categorias	Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
Fatores que dificultam a aprendizagem	Intrínsecos	a) Sentimentos	x				
		b) Interesse pessoal			x		
	Extrínsecos	a) Acúmulo de atividades	x	x			
		b) Falta de tempo	x	x			
		c) Família	x			x	
		d) Cansaço	x				
		e) Questão financeira				x	x
		f) Não ter aprendido línguas					x
		g) Oportunidades de estudo					x

Fonte: Elaboração da Autora.

A análise da tabela acima demonstra que a propriedade de fatores extrínsecos parece ser mais significativa para os sujeitos, já que a incidência de depoimentos constatados foi bem maior. Apenas duas dimensões compõem os fatores intrínsecos, sendo que o sujeito 1 relatou que sentimentos são fatores que dificultam a aprendizagem, e o sujeito 3 que o interesse pessoal é determinante no que diz respeito aos fatores que dificultam a aprendizagem.

Na segunda propriedade, os sujeitos 1 e 2 atribuem suas dificuldades em aprender ao acúmulo de atividades e à falta de tempo. Os sujeitos 1 e 4 atribuem suas dificuldades à família. O cansaço é para o sujeito 1 outro fator dificultador. A questão financeira foi identificada pelos sujeitos 4 e 5. Além disso, o sujeito 5 diz que um dos fatores que dificultou sua aprendizagem foi o fato de não ter aprendido línguas e a oportunidade de estudo. Note-se que estas duas questões citadas pelo sujeito 5 dizem respeito a questões passadas que repercutiram em sua aprendizagem e, de certa forma, dizem respeito à sua formação. Estas descobertas corroboram as descobertas relativas aos sentimentos positivos frente à aprendizagem dos sujeitos deste estudo, uma vez que os fatores que lhes dificultam a aprendizagem são mais extrínsecos do que intrínsecos.

5.7 Categoria 7: resultados da aprendizagem

Diversos autores argumentam que os adultos aprendem como forma de responder a demandas do contexto social, econômico e tecnológico vivenciado pelos adultos, sendo que esperam que sua aprendizagem resulte em benefícios pessoais diante das demandas profissionais, tecnológicas e sociais vivenciadas (Merriam e Caffarella, 1991; Brookfield, 1991).

Em consonância com estes autores, verificou-se que os executivos deste estudo relacionavam o resultado de suas aprendizagens aos benefícios pessoais conquistados com a aquisição de diferentes conteúdos de aprendizagem. Esta categoria foi classificada em três propriedades relacionadas aos conteúdos de aprendizagem: resultados do autoconhecimento, resultados do conhecimento sobre a organização, e resultados do desenvolvimento profissional. Para realizar esta categorização, a pesquisadora respeitou a ordem dos depoimentos em cada parte do questionário da pesquisa.

5.7.1 Resultado do autoconhecimento

Segundo Mezirow (1991), um dos domínios de interesse dos adultos mais importantes é a aprendizagem **auto-reflexiva** (ou emancipatória). Este domínio envolve o interesse que os adultos têm pelo autoconhecimento. Este domínio possibilita aos adultos a consciência das

restrições psicológicas e culturais que influenciam a forma pela qual eles se vêem (Mezirow, 1981).

Para La Paro (1991), este é um aspecto central da aprendizagem gerencial e que vem sendo negligenciado por treinadores e educadores, pois é este domínio de conhecimento que pode levar o adulto a mudanças de suas perspectivas de significado. Tendo em vista que os sujeitos relataram significativa aquisição de conhecimento e mudanças de consciência sobre si mesmos, os resultados relativos à este domínio de conhecimento são considerados importantes pelos sujeitos frente a sua ação no grupo executivo do HMV. As dimensões desta propriedade referem-se a postura, tomada de decisões, maturidade e coragem. Abaixo, uma síntese das dimensões dessa propriedade.

Quadro 21: Propriedades e Dimensões dos Resultados da Aprendizagem

Os Resultados da Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
1) Relativas ao autoconhecimento	a) Postura	x				x
	b) Tomada de decisões	x				
	c) Maturidade					x
	d) Coragem					x

Fonte: Estudos de Caso

a) postura: dois sujeitos declararam que, como resultado de seu autoconhecimento, adquiriram uma postura adequada para trabalhar na instituição.

E o mais bonito disso tudo é que hoje eu consigo reconhecer essas minhas reações e, por reconhecer, também eu consigo tratar antes que elas possam gerar qualquer tipo de circunstância inadequada pra minha atividade (sujeito 1).

Na medida em que eu fui buscar um autoconhecimento através de uma terapia e até uma orientação para readequar algumas atitudes minhas, a empresa ganhou e eu ganhei. Então eu reconduzi, sim, eu mudei muitas coisas. Algumas, eu acho que continuam ali e eu não sei se quero mudar, mas as situações que me exigiram, como a impulsividade, reação de intolerância, mais flexibilidade, isso mudei bastante (sujeito 5).

b) Tomada de decisão: um sujeito relatou que o resultado de ter adquirido conhecimento sobre si mesmo foi tomar melhores decisões:

Este aprendizado interferiu muito no meu jeito de trabalhar. Hoje eu consigo pensar antes, com mais tranquilidade ver os dois lados da moeda, e isso tudo é um aprendizado. Tu aprende: no momento em que tu tá pensando; que tu tá vendo um lado, vendo outro; e levantando a situação e vendo tudo... tu tá aprendendo a ser

imparcial; tá aprendendo a tomar melhor decisão; tá aprendendo a não tomar decisão em cima de sentimentos, mas aprendendo a tomar decisão em cima de dados.

A consequência desse aprendizado é conseguir decidir da forma mais correta e coerente possível e tratar as coisas da forma mais racional possível no sentido de ser correta, ser justa, de ter a conduta adequada, tanto para as pessoas quanto para a própria instituição (sujeito 1).

c) Maturidade: para o sujeito, 1 o autoconhecimento contribuiu para que ele alcançasse uma maturidade, como pode ser percebido no seguinte depoimento:

Eu tenho falhas, eu ainda tenho muito aprendizado pela frente, mas como eu já tenho 50 anos eu já tenho uma bagagem que me permite um autoconhecimento. E hoje eu tenho como sentimento, assim, de que eu tenho uma maturidade hoje para encarar de uma forma mais serena as situações mais difíceis e por ter sempre refletido sobre elas (sujeito 5).

d) Coragem: o mesmo sujeito reconhece que este conhecimento lhe resultou em coragem para enfrentar dificuldades: “Eu não me surpreendo mais com as dificuldade e isso me dá uma coragem imensa!” (sujeito 5).

5.7.2 Resultado do conhecimento sobre a organização

Spender (1994) e Akin (1993) afirmam que um dos domínios de maior importância para os executivos é o conhecimento sobre a cultura e normas da organização onde trabalham. Mezirow (1991) concorda com estes autores na medida em que afirma que um domínio de interesse dos adultos é a **aprendizagem comunicativa**, através da qual eles adquirem conhecimento sobre normas consensuais como valores morais, ideais, conceitos e sentimentos que definem expectativas recíprocas sobre comportamento. Este domínio da aprendizagem se relaciona com o interesse prático.

Em consonância com estes autores, este trabalho mostrou que os executivos adquirem este tipo de conhecimento e relatam os resultados desta aprendizagem como um dos mais significativos. Foram identificadas cinco dimensões: segurança, postura, tomada de decisões, promoções e desenvolvimento pessoal.

Quadro 22: Propriedades e Dimensões dos Resultados da Aprendizagem

Os Resultados da Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensão	1	2	3	4	5
2) Relativos ao conhecimento sobre a organização	a) Segurança					x
	b) Postura		x			x
	c) Tomada de decisões	x				x
	d) Promoções					x
	c) Desenvolvimento pessoal	x				x

Fonte: Estudos de Caso

a) Segurança: para o sujeito 5, aprendendo sobre a organização “tu podes caminhar com segurança”.

b) Postura: para dois sujeitos aprender sobre a organização lhes proporcionou uma postura adequada, convergente aos valores da instituição:

Eu coloco assim: como a instituição, como diretor dessa instituição, como eu devo proceder nesse momento, sabendo que os valores da instituição são esses. Então isso me leva a ter uma postura e uma condição (sujeito 2).

O que eu acredito muito é que os valores de uma instituição podem estar em sintonia com os teus valores ou não. E em estando em sintonia é uma oportunidade de tu teres atitudes convergentes com os teus valores e tu crescer como pessoa numa empresa que tem valores coincidentes e, portanto, tu podes caminhar com segurança (sujeito 5).

c) Tomada de decisões: para o sujeito 1, aprender sobre a organização significa ainda “um reforço na tomada de decisão. São todos elementos que te orientam a decidir dentro de um caminho.”

d) Promoções: um sujeito mencionou que o resultado de ter aprendido sobre os valores da instituição foi o seu crescimento na organização: “Significou as minhas promoções. Acho que o reconhecimento dele (deste aprendizado) se deu através das oportunidades e dos cargos que eu ocupei e que estou ocupando.” (sujeito 5).

e) Desenvolvimento pessoal: dois sujeitos declararam que um dos resultados de ter aprendido os valores da instituição foi a sua satisfação pessoal e seu crescimento como pessoa.

Eu me identifico totalmente com o hospital, ele é quase que parte de mim. Eu me preocupo com isso, porque eu sei que nada na vida é eterno. Então eu não vou ser eterna aqui dentro, eu tenho consciência disso, que as coisas passam. Mas por que que eu me preocupo? Porque o hospital pra mim é uma coisa muito boa que me aconteceu,

assim como os meus filhos são uma coisa muito boa, meu marido é uma coisa muito boa, o hospital também é uma coisa muito boa.

Então, mesmo que amanhã eu não esteja aqui eu vou sempre guardar um carinho muito grande e sempre vou ter dentro de mim os princípios, os valores da instituição, porque eles são extremamente semelhantes àqueles meus princípios, os meus valores e a minha cultura. Talvez, principalmente pela minha formação, pela minha origem, que tem muito a ver com a própria origem do hospital (sujeito 1).

E pra mim, pessoalmente, significou que se hoje eu olho para trás eu posso dizer assim: eu construí coisas pessoais, institucionais, como pessoa, como mulher, como mãe, eu acho que eu não preciso ensinar meus filhos, se eles observarem eles vão aprender (sujeito 5).

5.7.3 Resultado do desenvolvimento profissional

Segundo Davies e Easterby-Smith (1984), os gerentes costumam pensar em aprendizagem como tópicos específicos de conhecimentos adquiridos e em desenvolvimento como aquisições de grandes competências, relacionando-o também a promoções. De forma similar, este trabalho demonstra que os executivos também atribuem resultados ao seu desenvolvimento profissional de uma forma geral. Assim, foram classificadas duas dimensões desta propriedade: crescimento e resultados operacionais.

Quadro 23: Propriedades e Dimensões dos Resultados da Aprendizagem

Os Resultados da Aprendizagem		Sujeitos				
Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
3) Desenvolvimento profissional	a) Crescimento	x	x	x	x	x
	b) Resultados operacionais		x		x	

Fonte: Estudos de Caso

a) Crescimento: todos os sujeitos da pesquisa mencionaram que o resultado de sua aprendizagem como gerentes pode ser visto pelo seu crescimento na organização.

Esse amadurecimento, eu acho que foi uma forte razão de eu ter, nos últimos sete anos, sido colocada aí, com a titulação de gerente, onde tu assumes responsabilidades maiores do que uma supervisão (sujeito 1).

Creio que a minha carreira foi ascendente, pois um médico do trabalho que chega a condição de diretor médico de uma instituição deve ter recolhido bons resultados da sua aprendizagem (sujeito 2).

Na realidade, isso talvez não seja fácil de responder pelo seguinte: o teu crescimento dentro de uma empresa pode ser o resultado do teu aprendizado. Então, eu trabalho há 22 anos no HMV e eu venho crescendo, então talvez isso seja o resultado da minha

aprendizagem. Pra eu te dizer de uma maneira simples, eu acho que é assim. Parece falta de modéstia, mas é a maneira mais simples de eu te responder (sujeito 3).

Eu acho que o meu crescimento, a minha evolução na carreira, as oportunidades que eu tive aqui dentro, eu valorizo muito isso (sujeito 4).

Eu considero hoje que ser superintendente assistencial do HVM é o resultado (sujeito 5).

b) Resultados operacionais: dois gerentes consideram que a conseqüência de desenvolvimento como gerentes são os resultados obtidos em seu trabalho.

Por outro lado, a organização também ascendeu. Quando eu assumi a nossa superintendência administrativo-financeira, o nosso resultado, há sete anos atrás, era praticamente nulo. Hoje somos uma organização que tem um resultado de 8 milhões de reais. Em sete anos isso é bom. Temos um resultado visível. Isso se deve ao trabalho de muitos. Outros projetos não tiveram bons resultados, mas isso também faz parte do aprendizado: o insucesso. E só agora eu vejo que eles não deram certo (sujeito 2).

Ter bons resultados no teu trabalho, identificar e implementar mudanças e melhorias... (sujeito 4).

Tabela 8: Categoria 7: Os Resultados da Aprendizagem

Categorias de Análise			Sujeitos				
Categorias	Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
Resultados Relativos ao	Autoconhecimento	a) Postura	x				x
		b) Tomada de decisões	x				
		c) Maturidade					x
		d) Coragem					x
	Conhecimento sobre a organização	a) Segurança					x
		b) Postura		x			x
		c) Tomada de decisões	x				
		d) Promoções					x
		e) Desenvolvimento pessoal	x				x
Desenvolvimento profissional	a) Crescimento	x	x	x	x	x	
	b) Resultados operacionais		x		x		

Fonte: Elaboração da Autora

A análise da tabela acima permite verificar que, das três propriedades dos resultados da aprendizagem, a que teve maior incidência de depoimentos foi a dos resultados relativos ao **desenvolvimento profissional** como um todo, embora tenha apenas duas dimensões. Todos os sujeitos afirmam que um resultado importante desta propriedade foi seu crescimento na organização. Os sujeitos 2 e 4 afirmam ter obtido de seu desenvolvimento resultados operacionais. Note-se que este foi o único resultado relatado pelo sujeito 4.

A propriedade dos **resultados relativos ao conhecimento sobre a organização** obteve incidência de três sujeitos (1, 2 e 5). Apenas o sujeito 5 declarou ter como resultado uma maior segurança para agir e as promoções adquiridas. Apenas o sujeito 1 declarou ter como resultados deste conhecimento um reforço na tomada de decisões. O desenvolvimento pessoal foi relatado com resultado pelos sujeitos 1 e 5; já os sujeitos 2 e 5 afirmam que ter uma postura adequada foi resultado desta propriedade.

No que se refere aos **resultados relativos ao autoconhecimento**, os sujeitos 1 e 5 relataram que um importante resultado do autoconhecimento foi a conquista de uma postura adequada no trabalho. O sujeito 1 declarou que o autoconhecimento resultou também em uma melhor tomada de decisões, pois este aprendizado possibilita ao sujeito ser mais coerente, racional e justo, o que lhe gera uma conduta adequada nas decisões. O sujeito 5 relatou ainda que, como resultado de seu autoconhecimento, se sente mais maduro e corajoso diante das dificuldades do dia-a-dia da prática gerencial.

Note-se que o sujeito 5 foi o que declarou maior quantidade de resultados nas três propriedades; é superintendente, fez terapia e está na organização há 21 anos. O sujeito 3 citou apenas um resultado de sua aprendizagem gerencial relacionada ao seu crescimento na organização. Note-se que este sujeito, embora tenha aprendido sobre si mesmo e sobre a organização, foi o único a não participar de programas de educação gerencial como especializações e mestrados, pois afirma que sua ênfase maior ainda é a medicina e não administração, o que talvez implique na visão de que o crescimento seja único resultado da aprendizagem gerencial.

5.8 Categoria 8: recomendações sobre aprendizagem gerencial

Foi demandado aos gerentes da pesquisa que fizessem recomendações a respeito da aprendizagem gerencial na tentativa de suprir a lacuna apontada pela literatura entre o conteúdo e as formas de aprendizagem (La Paro, 1991).

As recomendações feitas pelos executivos referiram-se ao comportamento gerencial, de forma geral. Assim, classificou-se esta categoria em uma propriedade apenas, qual seja: recomendações relativas ao sujeito.

5.8.1 Relativas ao sujeito

Tendo em vista suas experiências pessoais no exercício de cargos gerenciais, os sujeitos deste estudo foram indagados quanto a recomendações que fariam a outros executivos sobre a aprendizagem gerencial. Todos os sujeitos fizeram recomendações sobre atitudes que os executivos deveriam ter diante desafios diários do trabalho gerencial, que de certa forma, refletem os seus próprios processos de aprendizagem e aquelas coisas que consideram mais importantes neste processo. As dimensões que compõem esta propriedade são: Ter projetos de vida; tirar proveito das experiências; compreender valores e metas organizacionais; valorizar relacionamentos e diversificar conhecimentos.

a) Ter projeto de vida: uma das mais marcantes recomendações feitas pelos sujeitos da pesquisa refere-se a possuir metas próprias, ter um projeto de vida. Todos os cinco sujeitos deram depoimentos sobre isso. Os depoimentos abaixo ilustram esta característica das recomendações:

Em primeiro lugar, ele tem que ter idéias próprias, a pessoa tem que primeiro acreditar em si mesmo, ter objetivos. Porque não é só acreditar, tem que se ter objetivos e traçar metas: “hoje eu quero chegar até ali, amanhã até lá...”.

Tem que se ter um planejamento na vida. As coisas não podem cair do céu, porque pode tanto cair o sol como a chuva. Então eu acho que tem que se ter um planejamento e ir atrás disso. Tem que ter metas e pra isso tu faz planos pra atingir aquelas metas.

Eu acho que, no momento em que tu estás dentro de uma empresa, tem algumas metas que a empresa te traça, mas tem outras metas que tu tens que traçar e levar isso. Então eu acho fundamental que tu tenhas idéias tuas e acredite nelas e faça planos de trabalho pra atingir as tuas metas (sujeito 3).

Os gerentes devem ter um plano pessoal, um projeto. Eles têm que ter um projeto de vida pessoal. Qual é o projeto de vida dele, de cada um? No meu caso, o meu projeto era sempre ter a posição do meu superior. E ainda penso assim. Isso me leva a me desenvolver, estabelecer etapas, um plano pessoal associado aos objetivos institucionais. Quando o projeto pessoal se identifica com o projeto da organização, há condições de crescimento pessoal e profissional. Há várias formas, mas o conteúdo é esse (sujeito 2).

b) Tirar proveito das experiências: dois gerentes recomendaram que os interessados em desenvolver carreiras como executivos devem tirar proveito de suas experiências práticas.

Viva e valorize cada minuto da tua experiência profissional, mesmo que seja uma coisa extremamente ruim que te aconteça.

[...] Não te martiriza com isso só pelo lado negativo. Tu tem que te cobrar, tu tem que repensar, mas tenta ver o que tu pode tirar dali, uma experiência como um aprendizado e que no futuro tu possa lembrar daquilo e não repetir. Agregar valor, porque é uma tendência natural das pessoas só verem o lado ruim.

Acho que o grande conselho seria: viva cada minuto da tua função vendo o lado bom e ruim. E o lado bom é o aprendizado. É que eu vejo esse errar como uma coisa ruim, então eu diria: veja também as coisas ruins que te aconteçam pelo lado bom, que para mim seria tirar a vivência, a experiência, o aprendizado das situações (sujeito 1).

[...] O trabalho, a vida de uma pessoa é feita de escolhas e todas as escolhas têm vantagens e desvantagens, das vantagens a gente tira proveito imediato e as desvantagens a gente tem que tentar transformá-las em aprendizado.

Então, o que eu acredito mesmo é que os jovens e as pessoas que estão iniciando e que têm projetos pessoais em encaminhar a sua vida em gestão, essas principalmente têm que ter a vivência prática nas questões operacionais (sujeito 5).

c) Compreender valores e metas da organização: dois sujeitos da pesquisa destacaram a importância de compreender e seguir os valores e linhas de ação da instituição em que se trabalha.

Não como conselho, mas como mensagem: valores a gente traz de casa, mas também pode desenvolver. Desenvolvê-los é um pouco mais difícil, porque requer uma persistência muito grande, porque isso é uma reconstrução que deveria ter sido feita numa fase anterior da vida da gente. Hoje os executivos egocêntricos e que têm uma visão única de realização só do ego, eles não se perpetuam, porque ninguém mais consegue ter domínio dos conhecimentos para trabalhar sozinho. E o egocêntrico só tem uma forma de se realizar: eu mais eu (sujeito 5).

Identificar claramente os objetivos de sua empresa. Procurar isso. Que eles tivessem abertura para discutir essas situações com clareza e buscar qual é linha estratégica da organização. Dentro daquela linha estratégica, que eles se posicionassem e ficassem constantemente auferindo se ele está dentro daquilo que se espera. E transferir isso ao grupo operacional e ver como o grupo operacional responde e sente estas orientações (sujeito 2).

d) Valorizar relacionamentos: dois sujeitos recomendam aos gerentes a valorização das pessoas e dos relacionamentos da organização para a sua aprendizagem.

Eu recomendaria que eles tivessem uma grande aproximação com a sua equipe operacional e com seus superiores... (sujeito 2).

Eu diria para eles serem críticos e olhar para quem trabalha com ele. Valorizar as relações que têm no trabalho e dar oportunidades dessas pessoas se expressarem (sujeito 4).

e) Diversificar conhecimentos: um gerente recomendou, ainda, a necessidade de buscar conhecimentos como essencial para a aprendizagem gerencial.

Então, o que eu entendo que seja hoje uma das razões que me façam ter, hoje, a superintendência assistencial dentro de um desafio conceitual que diferencia das outras instituições, é o fato de eu acreditar na integração dos diferentes conhecimentos e tentar buscar o ponto comum entre eles. E o ponto comum, ele é de todos, e os pontos especialistas, eles devem ser muito bem-feitos por cada especialista, e respeitados. Então é isso (sujeito 5).

Tabela 9: Categoria 8 - Recomendações Sobre a Aprendizagem Gerencial

Categorias de Análise			Sujeitos				
Categorias	Propriedades	Dimensões	1	2	3	4	5
Recomendações	Relativas ao sujeito	a) Ter projeto de vida	x	x	x	x	x
		b) Tirar proveito das experiências	x				x
		c) Compreender valores e metas da organização		x			x
		d) Valorizar os relacionamentos		x		x	
		e) Diversificar conhecimentos					x

Fonte: Elaboração da autora.

Entre as recomendações feitas pelos sujeitos do estudo, a mais significativa foi sobre possuir projeto de vida. Todos os sujeitos recomendaram que pessoas com interesse em seguir carreira em gestão devem ter uma meta de vida, saber onde querem chegar. Os sujeitos 1 e 5 recomendaram que os gerentes tirem proveito de suas experiências, boas ou não. Os sujeitos 2 e 5 recomendam também que os gerentes devem procurar compreender e seguir os valores e metas da organização onde trabalham de modo a ter êxito profissional. Valorizar os relacionamentos foi recomendado pelos sujeitos 2 e 4. O sujeito 5 recomendou, ainda, que os gerentes busquem conhecimentos, diversificando-os.

A análise desta tabela reflete e confirma as descobertas sobre a dinâmica da aprendizagem dos executivos deste estudo vistas até o presente momento no que se refere à importância dos relacionamentos, dos tipos de conhecimento adquiridos, do papel das experiências e dos valores organizacionais e da postura dos aprendizes frente à necessidade de aprendizagem.

5.9 Sumário da dinâmica da aprendizagem gerencial

As descobertas sobre o processo de aprendizagem dos executivos do HVM concordam com a literatura sobre as novas perspectivas para a educação gerencial e as recentes pesquisas empíricas sobre a aprendizagem gerencial. Estes estudos têm demonstrado o valor da aprendizagem informal (Cervero et alli, 1986; Brookfield, 1991; La Paro, 1991), acidental (Marsick e Watkins, 1997) e social (Richter, 1999; Gherardi et alli, 1998) para a aprendizagem em ambientes de trabalho.

A aprendizagem dos gerentes deste estudo é guiada pelo contexto vivenciado por cada executivo. Descobriu-se que em contextos de confronto com desafios os executivos aprendem através de mudanças na atividade desenvolvida e com os desafios que um mesmo cargo oferece. Além disso, as variações nos seus estágios profissionais dos sujeitos geram contexto de aprendizagem através de demandas profissionais e institucionais.

As descobertas apontam que, aliado a estes contextos de aprendizagem, existe um conjunto de perspectivas de significados adquiridas ao longo de suas vidas (Mezirow, 1991a) que são trazidos para o ambiente de trabalho. Estas perspectivas são formadas por esquemas de significado, cujos principais elementos são os sentimentos que demonstram a forma como os sujeitos percebem a questão da aprendizagem. Juntas, estas duas categorias – contexto e sentimentos – levam cada sujeito a ter uma dinâmica diferente de aprendizagem, pois encarando situações variadas e apresentando sentimentos diferentes frente a suas necessidades de aprendizagem, cada sujeito busca formas e conteúdos de aprendizagem que satisfaçam suas demandas do cargo. Ao contrário do que poderia se esperar, os sujeitos deste estudo relataram tanto sentimentos positivos quanto negativos, sendo que os primeiros foram relatados por todos os sujeitos. Como sentimentos negativos destacam-se a ansiedade, a insegurança, a expectativa, a preocupação e a cobrança pessoal. Em paralelo foram citados sentimentos positivos de oportunidade, crescimento, satisfação e entusiasmo.

Em consonância com a literatura da área descobriu-se que os gerentes aprendem mais do que apenas conhecimento instrumental (La Paro, 1991; Akin, 1993; Spender, 1994; Mezirow, 1991, 1994). Como sugerido por Spender (1994), foram descobertos quatro domínios de aprendizagem classificados nas seguintes propriedades: **conhecimento sobre a organização**, analítico, social e autoconhecimento. O conhecimento sobre a organização o

conhecimento sobre valores e processos organizacionais, relações interpessoais e o significado do trabalho como executivo. Como conhecimento analítico foram consideradas técnicas de gestão e conhecimentos específicos da profissão dos sujeitos. Os sujeitos aprenderam ainda sobre seu próprio potencial e comportamento. Como **conhecimento contextual** detectou-se que eles adquiriram conhecimentos sobre o ambiente externo.

As formas de aprendizagem utilizadas pelos gerentes do estudo confirmam que os adultos tendem a autodirecionar sua aprendizagem (Brookfield, 1991; Merriam e Caffarella, 1991; Houle, 1980; Tough, 1973; Silva, 2000). Esta confirmação aparece no fato de que os gerentes costumam planejar suas aprendizagens através de projetos institucionais e pessoais.

As descobertas demonstram, ainda, um importante aspecto da dinâmica da aprendizagem dos sujeitos deste estudo, que se caracteriza pelo fato de eles aprenderem *compartilhando relacionamentos* com consultores, com familiares, na negociação de significados, na identificação do currículo de aprendizagem, na mobilização de pessoas e em comunidades-de-prática. É esta propriedade das formas de aprendizagem – compartilhar relacionamentos – que leva à conclusão de que a aprendizagem transcende a classificação formal e informal para uma concepção mais ampla, onde a aprendizagem acidental e social aparecem como forte característica deste processo, já que várias das dimensões desta categoria têm uma essência não premeditada nem planejada pelos sujeitos. Outra forma da aprendizagem dos sujeitos caracteriza-se pela atualização profissional através de recursos formais e informais, indo ao encontro da literatura da área (Cervero et alii, 1986; Brookfield, 1991). Uma característica inédita das formas de aprendizagem dos sujeitos deste estudo é a observação de outras instituições e do ambiente externo de modo geral. Esta forma de aprendizagem não é citada em pesquisas da área.

Como proposto na literatura, os sujeitos deste estudo aprenderam através da reflexão como um processo de solução de problemas e como um processo intuitivo (Schön, 1983; Argyris, 1977; Cranton, 1995). Esta forma de aprendizagem caracteriza a reflexão sobre os conteúdos ou processos dos problemas, ou seja, reflexão sobre esquemas de significados (Mezirow, 1991). Os sujeitos apresentaram, ainda, a propriedade de aprendizagem por ação, caracterizada pela identificação de necessidades de mudanças e sua implementação. Esta descoberta vai ao encontro dos pressupostos de Munford (1997) e Morgan e Ramirez (1983),

para quem a aprendizagem através da ação leva os executivos a ações mais efetivas em sua prática gerencial.

Por último, mas não menos importante, a mudança de consciência aparece neste trabalho como uma forma central de aprendizagem, pois resultou da reflexão crítica sobre premissas dos problemas vivenciados pelos sujeitos (Mezirow, 1991). Tal aprendizagem resultou em ações, atitudes e comportamentos diferentes por parte dos sujeitos, o que causou impacto visível em suas práticas gerenciais e uma transformação individual. Os sujeitos relataram mudanças de consciência sobre si mesmos, sobre as pessoas e sobre o trabalho. Esta propriedade caracteriza a aprendizagem transformativa proposta por Mezirow (1991), quando os adultos refletem criticamente sobre perspectivas de significados, ou seja, sobre suas premissas.

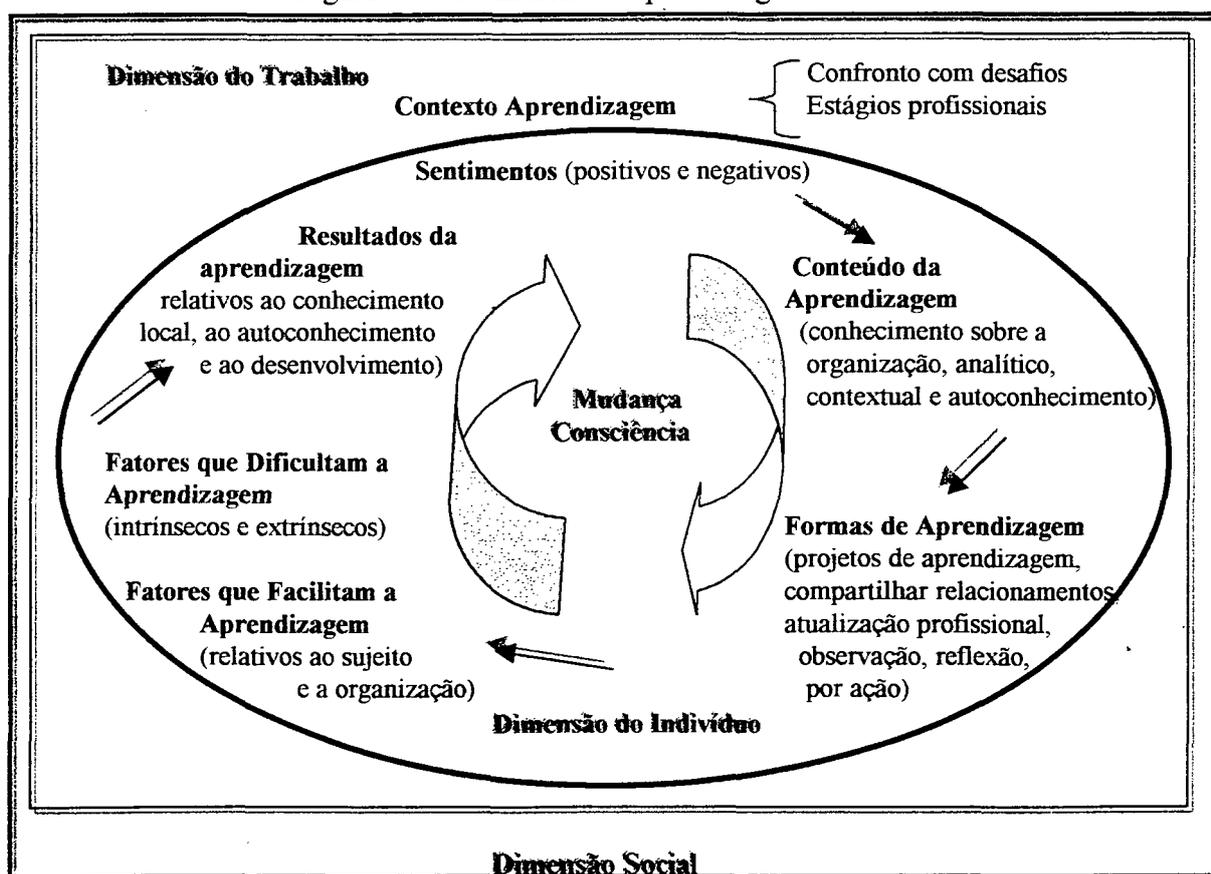
Diferente do que aponta La Paro (1991) sobre a influência da organização na aprendizagem gerencial, este estudo demonstrou que o que mais influenciou os gerentes em suas aprendizagens foi a cultura organizacional que sempre esteve voltada para a valorização da educação e formação de seus funcionários ao longo de sua história. Para os gerentes deste estudo, entre os fatores que facilitaram a aprendizagem relativos à organização não aparece a questão do auxílio financeiro, como no estudo de La Paro, mas sim a ampliação da área de ação, a autonomia, a credibilidade, a pressão, a cultura organizacional, o ambiente de mudança e o crescimento da organização. No que se refere aos fatores pessoais que facilitaram a aprendizagem, aparecem ser humilde, ser pró-ativo, ter interesse, ter vontade própria, trabalhar em equipe, adotar modelos, manter-se atualizado, identificar-se com a cultura e ter o apoio da família.

As descobertas também apontaram os fatores que dificultam a aprendizagem gerencial na visão dos sujeitos. Estes fatores foram classificados em duas propriedades: intrínsecos e extrínsecos. Como fatores intrínsecos identificou-se que sentimentos e o interesse pessoal podem dificultar a aprendizagem. A primeira dimensão vai ao encontro da ideia de Brookfield (1991) de que os adultos tendem a buscar experiências de aprendizagem que sejam de seu interesse e que tenham aplicação direta em suas vidas. Os fatores extrínsecos que dificultam a aprendizagem são: acúmulo de atividades, falta de tempo, família, cansaço, questões financeiras, o fato de não ter aprendido línguas e a oportunidade de estudo.

Os sujeitos deste estudo relataram resultados da aprendizagem relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento sobre a organização e ao desenvolvimento profissional. No que se refere aos resultados do autoconhecimento, os gerentes citaram: postura, tomada de decisão, maturidade e coragem. Obter conhecimentos locais resulta em segurança para agir, uma postura adequada, tomada de decisões coerente, promoções e desenvolvimento profissional. Os resultados relativos ao desenvolvimento profissional são o crescimento na organização e os resultados operacionais. Como recomendações à aprendizagem, os sujeitos referem-se apenas aos que desejam seguir carreira gerencial e não à organização em si. Eles sugerem que os gerentes tenham um projeto pessoal de vida, tirem proveito de suas experiências, compreendam os valores e as metas da organização, valorizem os relacionamentos e diversifiquem seus conhecimentos.

A figura abaixo esquematiza a dinâmica do processo de aprendizagem dos sujeitos deste estudo descrita acima, a partir da interpretação da autora dos depoimentos e das categorias criadas para que o processo de aprendizagem pudesse ser compreendido.

Figura 6: A Dinâmica da Aprendizagem Gerencial



Fonte: Elaboração da Autora.

A figura ilustra a dinâmica da aprendizagem gerencial em sua totalidade, como um processo em movimento que envolve o indivíduo, o trabalho e a dimensão social em que ambos estão inseridos, evoluindo na medida em que eles interagem no ambiente de trabalho.

A dimensão social refere-se ao contexto político, econômico e cultural em que a organização está inserida e as influências que este contexto traz à sua atividade, bem como a interpretação que as pessoas fazem desta realidade (Daft e Weick, 1984). Expressa também a influência desta dimensão na formação das perspectivas de significado dos indivíduos ao longo de suas vidas, já que a concepção que temos das coisas não é plenamente natural, mas um produto histórico de um contexto social particular (Mezirow, 1991).

A dimensão do trabalho caracteriza a natureza do trabalho a que os gerentes estão sujeitos. Nesta dimensão é que se forma o contexto da aprendizagem dos gerentes, influenciado pela natureza do trabalho, pelo contexto organizacional e pelas práticas habituais. Esta dimensão destaca a importância do contexto social e organizacional na aprendizagem gerencial.

A dimensão do indivíduo destaca como elemento central da aprendizagem dos executivos a mudança de consciência, pois esta se revelou uma propriedade importante das formas pelas quais os sujeitos aprendem. Esta interpretação se deve ao fato de que os sujeitos demonstraram que as transformações de perspectivas de significados fizeram com que eles mudassem suas formas de ação, ou seja, aprendessem novas formas de conduzir sua prática gerencial, bem como alterassem suas crenças e atitudes. Como consequência, novas práticas organizacionais foram criadas.

Neste processo, cada indivíduo, com suas perspectivas pessoais, interagiu no ambiente de trabalho e encarou de forma diferente as demandas do dia-a-dia. Lidou com sentimentos característicos de sua individualidade, que iam sendo interpretados e questionados através da reflexão, para que pudessem dar conta dos desafios diários do trabalho. Foi também diante dos diferentes contextos vivenciados e da forma como reagem as demandas de aprendizagem no trabalho, que estes indivíduos buscaram adquirir conhecimentos e habilidades. Este movimento é vivenciado por cada sujeito em sua individualidade, bem como em sua interação com demais membros da organização, o que atribui significativa importância ao contexto social e organizacional para a aprendizagem gerencial.

6. CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

“Houverem surpresas na pesquisa? Como elas se comportaram com o que já é conhecido? A quais conclusões se chegou? Qual a contribuição única que seu estudo traz para o conhecimento nesta área?” (Merriam, 1998, p.231).

“A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, a ação também será. Se mágica a compreensão, mágica será a ação” (Freire, 1987, p.106)

“...o aprendizado sobre a gestão para formar dirigentes e líderes também não deve se limitar ao domínio de técnicas administrativas. Estas técnicas servem apenas para melhorar as estruturas e procedimentos organizacionais” (Motta, 1997, p.27).

A resposta da questão principal deste estudo - como os executivos de uma organização hospitalar aprendem a administrar de modo a lidar com os desafios diários do trabalho – possibilitou a compreensão da amplitude que envolve o processo de aprendizagem gerencial.

Mais do que isto, a trajetória da pesquisadora na realização deste estudo fez com que os objetivos da pesquisa fossem valorizados quando a compreensão do processo de aprendizagem passou a ser visto como um produto socialmente construído e, pelo fato de o *homem* ser o sujeito central desta dinâmica, um processo capaz de transformações tanto no plano individual quanto social.

Ao considerar a influência das ações do executivo na sociedade, as descobertas deste trabalho contribuem para um *olhar* diferente sobre a aprendizagem gerencial, que inclua maior responsabilidade e o desafio de contribuir para o desenvolvimento positivo deste profissional.

6.1 Conclusões relacionadas à questão de pesquisa

A riqueza das descobertas oportunizadas por este trabalho está no fato de ter-se compreendido que a aprendizagem gerencial é um processo dinâmico, pois ocorre ao longo da trajetória destes profissionais, com ajustes em estágios de transição, não dependendo apenas das demandas e desafios do trabalho, mas de três dimensões: **individual** (história de vida e padrões culturais e psicológicos adquiridos ao longo da vida), do **trabalho** (a organização, sua cultura e as interações entre os seus membros) e **social** (aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciam as atividades da organização e a ação do indivíduo).

Estas três dimensões juntas interagem formando o contexto, os sentimentos, o conteúdo e as formas de aprendizagem dos sujeitos, que têm em comum apenas o ambiente de trabalho e as relações que ali se estabelecem. Nesta dinâmica, surgem fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem, resultados e ainda uma visão pessoal, que cada sujeito forma sobre a aprendizagem em ambientes de trabalho. As particularidades que envolvem as dimensões desta dinâmica, tornam difícil a delimitação do processo de aprendizagem. De todo modo, a análise dos dados da pesquisa empírica levou às seguintes conclusões:

1) A aprendizagem dos executivos deste estudo transcende a classificação de aprendizagem formal e informal.

O primeiro objetivo específico da pesquisa preocupava-se em descrever as naturezas e as formas de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. As descobertas apontam que a aprendizagem dos sujeitos tende a ser autodirecionada, já que os eles planejam, buscam e avaliam suas próprias experiências de aprendizagem. Todavia, sua natureza transcende a classificação formal e informal.

Em consonância com a pesquisa de Ahmad (1994), as descobertas demonstram que, embora as atividades de aprendizagem possam ser facilmente categorizadas como formal e informal, os executivos deste estudo utilizam recursos de aprendizagem que transcendem esta classificação. Da mesma forma que descrito por este autor, evidenciou-se que “a aprendizagem no trabalho é uma mistura de atividades informais com atividades de observar e competir com os outros, fazer o trabalho, cometer enganos, tentativa e erro, refletir, ou, de forma breve, aprender pela experiência” (Ahmad, 1994, p. 196).

A aprendizagem dos executivos deste estudo “foi resultado de transações entre adultos, engajados numa livre troca de idéias, crenças e práticas, interpretando políticas, procedimentos, metas e objetivos da organização” (Silva, 2000, p.192) o que leva a natureza de sua aprendizagem ao nível social, caracterizando-se por ser situada na prática diária.

Pode-se dizer ainda, que a natureza da aprendizagem dos executivos deste estudo, vai ao encontro do que Marsick e Watkins (1997) chamam de aprendizagem acidental, pois a maior parte das formas de aprendizagem dos gerentes não foi premeditada nem planejada pelos sujeitos. Ocorreu de forma natural, no dia-a-dia e na evolução de suas práticas profissionais, através da interação espontânea com outros membros. Sendo assim, os executivos identificam

o que aprender, negociam os significados da prática gerencial no HMV, participam de comunidades-de-prática e mobilizam pessoas para que sua prática gerencial seja efetiva.

Os executivos podem esporadicamente participar de atividades de aprendizagem formais, como workshops e seminários, baseados no conceito de instrução de Houle (1980), mas a aprendizagem em ambientes de trabalho é predominantemente acidental ou informal para executivos de topo. Esta afirmação pode ser compreendida pelo depoimento do sujeito 5 (superintendente) que afirma que, na fase em que se encontra, “já não há tempo de ir para a sala de aula por longos períodos para depois executar projetos” (notas de campo).

A análise dos depoimentos possibilitou verificar que as formas de aprendizagem dos executivos deste estudo são: projetos de aprendizagem, compartilhar relacionamentos, atualização profissional, reflexão, observação, ação e mudança de consciência.

As descobertas destas características da aprendizagem gerencial coincidem com as indicações de publicações recentes da área que enfatizam o caráter experiencial e social da aprendizagem, apontando a reflexão e a interação social como fatores decisivos para a aprendizagem gerencial (Marsick e Watkins, 1997; Marsick, 1988; Richter, 1998, 1999; Davies e Easterby-Smith, 1998).

2) A aprendizagem dos executivos deste estudo não se restringe ao domínio instrumental de conhecimento.

Tendo em vista que, aqueles interessados em compreender o processo de aprendizagem de adultos devem preocupar-se com o que e como eles aprendem, estabeleceu-se como segundo objetivo específico a identificação do conteúdo da aprendizagem gerencial.

As descobertas sobre o conteúdo da aprendizagem dos executivos do HMV, coincidem com as afirmações de La Paro (1991) de que, os esforços de aprendizagem dos executivos, não refletem uma ênfase limitada na aquisição de habilidades analíticas, mas incluem múltiplos domínios, como proposto por Mezirow (1991).

Verificou-se que o conteúdo da aprendizagem dos sujeitos era considerado significativo para o desempenho de suas atividades gerenciais. Em consonância com as colocações de Spender (1994), sobre os conhecimentos que os executivos bem-sucedidos devem ter, constatou-se que os executivos deste estudo aprendem em quatro áreas: conhecimento sobre a organização, autoconhecimento, conhecimento analítico e conhecimento contextual. La Paro

(1991), por sua vez, identificou apenas domínios de aprendizagem relacionados ao autoconhecimento, conhecimento sobre a organização e sobre o trabalho.

Evidenciou-se que o domínio instrumental de aprendizagem representa apenas um dos interesses de aprendizagem dos sujeitos deste estudo (Mezirow, 1994). Neste domínio, os executivos aprenderam conhecimentos específicos de suas profissões e recursos de gestão. Embora não seja o único, foi constatado que os gerentes deste estudo atribuíam significativa importância a este tipo de conhecimento.

As descobertas do estudo demonstram que os executivos do HMTV aprenderam sobre seus potenciais e sobre seus comportamentos (autoconhecimento), atribuindo importância aos resultados desta aprendizagem. Esta aprendizagem influenciou tanto em seus autoconceitos como pessoas quanto, as suas ações. Esta afirmação pode ser confirmada pelos resultados da obtenção do autoconhecimento, apontados pelos sujeitos.

No que se refere ao conhecimento sobre a organização (Spender, 1994), os sujeitos deste estudo aprendem sobre o trabalho como executivos, habilidades interpessoais, assim como sobre valores e processos organizacionais. Destaca-se a importância mencionada pelos executivos da identificação dos valores pessoais com os valores institucionais para o desenvolvimento profissional dentro da organização. Esta descoberta vai ao encontro da afirmação de Mezirow (1981) de que um dos domínios de interesses dos adultos é a aprendizagem comunicativa, pela qual os adultos aprendem normas consensuais de comportamento entre indivíduos que envolvem questões morais, ideais, valores, conceitos e sentimentos que criam condições para a comunicação e intersubjetividade.

Spender (1994) classifica ainda, o conhecimento contextual como fundamental para o desempenho gerencial, o que neste estudo se evidenciou pela necessidade dos sujeitos em obter conhecimentos relativos ao ambiente externo. Conhecer as políticas sociais e econômicas da atualidade, bem como a concorrência, faz parte daquilo que os executivos do HMTV necessitam aprender no desempenho de suas funções executivas. Se levado em consideração que os hospitais são organizações complexas, cujo ambiente está em rápida e constante transformação, e que as demandas da sociedade são cada vez mais apuradas (Gonçalves e Aché, 1998; Rodrigues Filho, 1990; Thompson, 1976; Nogueira, 1997), evidencia-se a importância desta dimensão da aprendizagem dos executivos de organizações hospitalares.

Pode-se dizer que as descobertas deste estudo vão ao encontro da afirmação de La Paro (1991), de que a aprendizagem gerencial pode ser aumentada quando a aprendizagem individual não é limitada pela aprendizagem instrumental, principalmente se considerada a complexidade das organizações hospitalares, que envolve mudanças em seu ambiente, nas tecnologias utilizadas e no público a que atende.

3) O contexto organizacional desempenha um papel fundamental para a aprendizagem dos executivos deste estudo.

Concluiu-se que o clima de aprendizagem, definido pela cultura, pessoas e estrutura do HMV, favorecem a aprendizagem de seus executivos. Esta descoberta responde ao objetivo específico que procurava verificar a importância do contexto organizacional e social para a aprendizagem dos executivos da pesquisa.

Em consonância com Ahmad (1994) e Silva (2000), concluiu-se que o contexto cultural pode influenciar as habilidades, conhecimentos, competências e atitudes adquiridos pelos executivos pertencentes a diferentes subculturas organizacionais.

Se considerado o nível profundo da cultura organizacional (Schein, 1996), a cultura da organização estudada pode ser considerada forte, tendo em vista os valores compartilhados pelos sujeitos. A análise da história da organização leva-nos a perceber que a educação sempre foi considerada algo fundamental dentro da instituição. Desde a sua fundação, o HMV mantinha o costume de formar seus profissionais da área da saúde, como enfermeiras e nutricionistas. No início, estes profissionais eram moças de família que estudavam no colégio interno do hospital e depois seguiam como diaconisas. Mais tarde, seguindo as tendências de mudanças, a instituição de ensino do HMV, tornou-se uma escola aberta para a formação de profissionais através de cursos técnicos dentro de seus critérios de excelência.

Percebe-se entre os sujeitos da pesquisa que esta tradição e o valor dado pelo hospital no que se refere à educação, têm uma forte ligação com os sentimentos positivos relatados pelos sujeitos diante das necessidades de aprendizagem, já que pelo lado da organização, tinham pleno apoio e estímulo para aprender.

Analisados os depoimentos de colaboradores do hospital, percebe-se que uma das grandes mudanças pelas quais a organização passou foi a sua profissionalização administrativa. Nesta mudança o hospital deixou de ser administrado por religiosas e passou a ter uma

administração profissionalizada. Este processo de mudança nas estruturas do HVM reforçou a valorização da formação e instrução profissional dos seus executivos. Reforçou também os valores ligados à educação entre os membros. Isto pode ser percebido nos relatos dos sujeitos, onde aparece ênfase dada às questões de formação técnica, da educação continuada na profissão (Houle, 1980) e a importância da consolidação de conhecimentos teóricos para a prática gerencial (Akin, 1993).

O hospital tem atualmente uma estrutura responsável pelo treinamento e desenvolvimento de seus profissionais. O centro de capacitação e desenvolvimento (CCD) é responsável pela formação e desenvolvimento dos profissionais de enfermagem do hospital dentro de seus critérios de qualidade e assistência. No que se refere ao corpo gerencial, a organização possui uma política que rege os cargos gerenciais. Um dos requisitos para ocupar posições executivas é a participação de um curso de pós-graduação em administração hospitalar.

Outro aspecto que demonstra a influência positiva do contexto organizacional na aprendizagem, se refere às pessoas ligadas a educação e treinamento na organização. Este ano o departamento de recursos humanos lançou como meta a implementação de um programa de desenvolvimento para o corpo gerencial inédito na organização, cuja preocupação está em aprimorar a aprendizagem do grupo executivo do hospital.

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa revelam ainda que os pressupostos de Knowles (apud Merriam e Caffarella, 1991) sobre ambientes organizacionais favoráveis à aprendizagem aplicam-se neste estudo. Para ele, ambientes favoráveis à aprendizagem devem: respeitar a personalidade, propiciar a participação no processo decisório, garantir a liberdade de expressão e avaliação de informações e a responsabilidade mútua na definição dos objetivos.

Isto pode ser percebido quando o sujeito 1 afirma que “[...]a instituição me favoreceu que eu desenvolvesse essa visão, então como: acreditando e confiando em mim... me colocando numa mesa para discutir orçamento, me colocando numa mesa para discutir um planejamento estratégico, ouvindo o que eu tinha pra dizer... dizendo, olha, isso está certo, isso está errado, isso pode ser assim, isso assado...”.

Pode-se dizer ainda, que a aprendizagem dos executivos deste estudo, poderia ser aumentada se fosse facilitada a comunicação entre as diversas subculturas do hospital (Schein,

1996). De acordo com Merriam e Caffarella (1991), um dos aspectos da estrutura que favorecem a aprendizagem é o fluxo de comunicação. Este fato aparece no depoimento do sujeito 1 sobre essa questão: “Eu acho que ainda aqui na instituição a gente tem que evoluir. Talvez a instituição tenha que favorecer mais essa integração. Ela hoje ainda deixa muito isso à condição pessoal de cada gerente, né? Talvez se ela tivesse um método, não sei qual é, não sei se existe algum, que favorecesse essa integração, as pessoas conseguiriam se influenciar mais, né?”

Sobre isso, Schein (1996, p. 19) afirma que “as organizações não irão aprender efetivamente até que elas reconheçam e confrontem as implicações de suas culturas ocupacionais [...] Precisamos achar formas de comunicarmos através das fronteiras culturais, primeiro, estabelecendo alguma comunicação que estimule o entendimento mútuo antes que a culpa”. Neste sentido, as descobertas deste trabalho vão ao encontro das colocações de Silva (2000) sobre a influência das subculturas na aprendizagem gerencial. As várias subculturas originadas por diferentes culturas acadêmicas, são responsáveis pela formação de nichos que facilitam o surgimento de conflitos e discussões.

Em consonância com esta autora, percebeu-se que a existência de subculturas originadas entre os diferentes grupos de profissionais que integram o hospital (Schein, 1996), exige dos executivos um posicionamento maior, para que exista uma linha de conduta e compatibilidade de procedimentos éticos e técnicos entre os executivos da organização (Silva, 2000). Isto foi verificado pelas características sociais e ineterpessoais que marcam a aprendizagem dos executivos deste estudo, o que será comentado a seguir.

4) O contexto social desempenha papel fundamental para a aprendizagem dos executivos deste estudo.

Ao estabelecer como objetivo específico verificar a importância do contexto social para a aprendizagem gerencial, pretendia-se essencialmente verificar qual o papel dos outros, ou seja, das pessoas na aprendizagem dos executivos e qual as características destes relacionamentos que se estabelecem (Richter, 1999).

A presente pesquisa demonstrou que o contexto social é fundamental para a aprendizagem dos gerentes deste estudo, na medida em que, das diferentes formas de

aprendizagem, a propriedade mais citada pelos sujeitos foi compartilhar relacionamentos de modo a compreender a prática situada da atividade gerencial.

Tanto este trabalho quanto outros apontam a visão limitada da aprendizagem vista como uma atividade totalmente individual (Candy, 1991; Gherardi et alli, 1998; Brown et alli, 1989; Silva, 2000). Verificou-se que a aprendizagem dos sujeitos deste estudo possui um componente social muito forte, já que as descobertas apontam como o contexto social influenciou a aprendizagem dos executivos.

Verificou-se que o processo de participação e interação em atividades sociais, faz com que os sujeitos se tornem membros e, como consequência, confere a eles habilidades e conhecimentos da perícia prática daquele grupo. Os depoimentos demonstraram que aprender a gerenciar, para estes sujeitos, passou pelo reconhecimento de uma prática gerencial situada, compartilhada e sustentada pelos executivos da organização.

Silva (2000) corrobora esta descoberta no momento em que afirma que a aprendizagem mais comum entre os diretores de seu estudo, ocorreu no trabalho e através da ação, caracterizando-se pelo processo de interação social que possibilitou um melhor entendimento do significado das experiências para os executivos exercerem suas funções.

Através da linguagem e da participação, os executivos deste estudo foram apropriando-se de conhecimentos não apenas analíticos (como recursos de gestão), mas também do significado do trabalho gerencial e dos valores predominantes da organização e do grupo executivo. Os sujeitos identificam as ferramentas e os recursos apropriados para seus trabalhos como executivos do HNV (currículos de aprendizagem). Neste caso, identificar a importância do orçamento para o trabalho gerencial nesta organização foi fundamental para que os sujeitos se tornassem executivos.

Verificou-se que os sujeitos utilizam a linguagem em sua prática profissional para adquirir e influenciar o desenvolvimento do conhecimento em sua trajetória de participação, pois o conhecimento está distribuído entre os membros da organização. Este fato pode ser percebido na necessidade que os executivos, especialmente os de topo, têm de mobilizar pessoas e negociar significados como forma de viabilizar e aperfeiçoar a ação gerencial. Aprender a administrar implica então, em aprender a utilizar a autoridade e a influência inerentes ao papel do executivo através do discurso, de modo a influenciar a formação do conhecimento organizacional. Isto pode ser percebido no relato do sujeito 5 ao afirmar que

“[...] para chegar no que eu quero, no futuro, transformar isso num sistema de cuidado hospitalar, [...] só pode ser através de pessoas”.

O estudo demonstrou ainda como os sujeitos buscam influenciar as percepções e atitudes de outros membros, negociando significados através da linguagem, o que mostra a disseminação do conhecimento entre os membros da organização através da comunicação, como pode ser visto: “Então eu sempre tive que repassar a informação para o outro e o conhecimento para o outro, daquilo que eu queria, ou daquilo que eu acreditava ou daquilo que eu estava implementando” (sujeito 5).

Verificou-se, ainda, que a aprendizagem é utilizada como forma evolutiva para ser membro. A participação do executivo no contexto social é uma forma de aprendizagem, tanto para absorver como para ser absorvido na cultura da prática. As comunidades-de-prática viabilizam a disseminação do conhecimento (hábitos) através das relações sociais que se estabelecem no cotidiano da prática gerencial. Este depoimento expressa esta relação que se estabelece entre os executivos: “Então, ela vivia comigo, estava sempre ao meu lado, observava como eu fazia, conversávamos, me criticava, mas ela estava sempre do meu lado” (sujeito 2).

5) As mudanças de consciência dos executivos são uma propriedade essencial de sua aprendizagem, pois podem contribuir para atualizar a estratégia empresarial e a transformação pessoal.

O terceiro objetivo específico da pesquisa pretendia verificar os sentimentos e mudanças de consciência dos executivos pois, existem fortes indicações na literatura de que a aprendizagem dos executivos envolve uma dimensão psicocultural, constituída de sentimentos adquiridos culturalmente ao longo da sua vida, e que influencia suas aprendizagens.

As descobertas demonstraram que a dinâmica da aprendizagem gerencial envolve sentimentos, os quais foram classificados em duas propriedades: positivos e negativos. A existência de sentimentos negativos reflete, em parte, padrões culturais adquiridos na formação dos sujeitos (Mezirow, 1991a) e, por outro lado, o contexto de estresse e pressão do trabalho do executivo que lhes impulsiona a aprender de modo a lidar com os desafios diários do trabalho (Argyris e Schön, 1974; Merriam e Caffarella, 1991).

Ao contrário do que La Paro (1991) aponta em seu trabalho, os executivos deste estudo manifestaram mais a existência de sentimentos positivos do que negativos diante das

necessidades de aprendizagem. Este fato está relacionado com o clima propício à aprendizagem encontrado no HMV, que resulta da interação positiva entre as pessoas, a estrutura e a cultura da organização. Pode-se dizer, que estes sentimentos positivos - sentimento de oportunidade, crescimento, satisfação e entusiasmo - afloram na medida em que os sujeitos possuem como interesse de aprendizagem a auto-reflexão (Mezirow, 1994).

Verificou-se que esta auto-reflexão possibilita aos sujeitos mudanças significativas de consciência, ou seja de perspectivas de significado. Isto é para eles, não somente uma forma de aprendizagem gerencial, sobre a aprendizagem de adultos, mas também uma forma de transformação pessoal já que isto interfere em sua ação e autoconceito (Freire, 1987; Mezirow, 1994, 1981; Reynolds, 1998).

Destaca-se que os sujeitos aprenderam a administrar através de mudanças de consciência sobre o trabalho, sobre as pessoas e sobre si mesmos. Segundo Mezirow (1994), entre os três domínios de aprendizagem, a auto-reflexiva é a que permite aos sujeitos explorar as restrições psicoculturais que influenciam a visão que têm de si próprios e a forma com que agem. É este domínio que habilita os adultos a transformarem suas perspectivas de significados, emancipando-se. Neste processo, os indivíduos avaliam suas pressuposições para determinar quando uma crença, muitas vezes assimilada culturalmente na infância, permanece funcional na fase adulta (Mezirow, 1991; Freire, 1987). Em consonância com Mezirow (1991), evidenciou-se que os sujeitos deste estudo fizeram isto através do exame crítico das origens, natureza e conseqüências de tais crenças. Esta possibilidade caracteriza a aprendizagem de adultos como emancipatória. Os excertos abaixo exemplificam característica da aprendizagem:

Uma coisa é o plano da instituição, outra coisa é o que tu acreditas [...] porque eu tive que mudar o meu entendimento, a minha consciência sobre a prática, a prática de executar a própria atividade de enfermagem, e aí eu revisei muitos conceitos, coisas que eu acreditava que eram corretas, e que eram imbatíveis na minha época de formação... para aí poder entender isso e depois poder trabalhar uma coisa minha (sujeito 1).

Na medida em que eu fui buscar um autoconhecimento através de uma terapia e até uma orientação para readequar algumas atitudes minhas, a empresa ganhou e eu ganhei. Então eu reconduzi, sim, eu mudei muitas coisas (sujeito 5).

Estes depoimentos demonstram em que circunstâncias e conteúdos os sujeitos transformaram suas perspectivas de significado, na medida em refletiam sobre as premissas, crenças e comportamentos não funcionais para eles diante dos desafios do trabalho. Mostram

ainda, como estas mudanças de significados, ora causada pelas próprias práticas da instituição, afetam a prática gerencial, forçando-os a abandonar certos pressupostos ou adquirir outros, o que lhes proporcionou novas formas de compreensão e ação (Mezirow, 1991).

Sustenta-se, com base em Brooks (apud Mezirow, 1991, p. 180), que esta forma de aprendizagem gerencial é importante ainda, não apenas pela possibilidade de os gerentes “responderem ao ambiente em mudanças, mas por contribuir e atualizar a estratégia empresarial de forma a ir ao encontro de desafios contextuais”.

As descobertas deste trabalho apontam que a mudança de consciência dos gerentes entrevistados foi essencial para o desenvolvimento de estratégias da organização, como é o caso do sujeito 5, que mudou sua concepção sobre o que é assistência em um hospital, criando uma nova concepção e implantando-a no hospital. Por consequência, toda estratégia do hospital passou a se voltar para este novo conceito de assistência, que contribui para a visão de atendimento diferenciado, humano e de qualidade que o hospital sempre sustentou e adotou como diferencial competitivo para os próximos anos. Como resultado desta aprendizagem pode-se dizer que a organização como um todo aprendeu, já que respondeu a problemas de performance típicos de organizações hospitalares, através de uma realização coletiva (Araújo, 1998), incentivado por uma mudança de consciência individual.

Por fim, pode-se dizer que as descobertas demonstraram “o potencial emancipatório da razão de refletir criticamente sobre como a realidade do mundo social, incluindo a construção do *eu*, é socialmente produzida e, ainda, aberta para a transformação”(Alvelsson, e Willmott, 1992, p.435).

6) A aprendizagem dos executivos deste estudo está relacionada às experiências vivenciadas em sua atividade e à natureza de seu trabalho.

A aprendizagem dos executivos deste estudo está relacionada com as experiências de trabalho em diferentes contextos. Segundo Lowy et alli (1986), a aprendizagem gerencial está relacionada a fatores pessoais, bem como com o contexto vivenciado pelos executivos.

Evidenciou-se que "os gerentes de elevada aprendizagem tendem a trabalhar em serviços que envolvem variedade, muitos contatos pessoais, e a oportunidade de influenciar o nível de decisões políticas. No geral, estes serviços caracterizam-se por serem estressantes e dinâmicos" (Lowy et alli, 1986, p.34). Neste sentido, os executivos do HMT são privilegiados

pois têm acesso a questões estratégicas da empresa, participam de reuniões com seus superiores, têm acesso a informações e abertura para discutir as práticas organizacionais.

Alguns autores destacam ainda que a natureza do trabalho gerencial – que envolve diversidade, fluidez e intuição – demanda dos executivos capacidades analíticas, de julgamento, de decisão, de liderança e de enfrentar desafios e riscos (Schön, 1983; Motta, 1997; Stewart, 1982; Marsick, 1994; Richter, 1999). Esta afirmação mostra a relação entre a natureza do trabalho gerencial e as necessidades de aprendizagem dos executivos.

Neste sentido, constatou-se que a aprendizagem dos executivos deste estudo ocorreu em contextos de mudança na atividade desenvolvida e diante de desafios de seus cargos. A aprendizagem também ocorreu diante de demandas institucionais e profissionais. Assim, compartilhar questões estratégicas e ter maior autonomia de decisão, são fatores considerados importantes para a aprendizagem dos executivos deste estudo.

6.2 Implicações para a prática

Demonstrou-se neste trabalho que os executivos do HVM aprendem não somente no domínio instrumental de aprendizagem, mas aspectos culturais, pessoais e sociais do conhecimento. As formas pelas quais eles adquirem tais conhecimentos transcendem a classificação de aprendizagem formal e informal.

As implicações práticas que surgem da compreensão desta dinâmica da aprendizagem podem ser traçadas no âmbito da educação gerencial formal, do desenvolvimento individual e profissional, bem como no âmbito organizacional. Com base nas descobertas do presente estudo, foram desenhadas algumas implicações para a prática, como pode ser visto a seguir:

1) Os executivos seniores deveriam incentivar a mudança de consciência de seus colaboradores.

Embora a mudança para o HVM não seja uma novidade, já que a organização sempre se preocupou em aprimorar suas ferramentas de gestão e o cuidados ao paciente, recomenda-se que a mudança de consciência seja encorajada e desenvolvida entre seus colaboradores.

Falar em mudança de consciência diz respeito a falar sobre a reflexão de valores, crenças e sentimentos adquiridos muitas vezes culturalmente e que moldam a forma como as pessoas vêem o mundo, a si próprias, o que por consequência, influi em suas ações. Para

ocorre, este processo necessita de certas experiências educacionais e abertura da gerência para *escutar* as perspectivas de grupos e pessoas, e suas intuições. Brooks (apud Mezirow, 1991, p.181) sugere que organizações preocupadas com o desenvolvimento de pensamento crítico deveriam monitorar processos de pensamentos, coletar informações e utilizar processos analíticos para “encarar questões reais, não categorizar pessoas e procurar por oportunidades em qualquer situação de mudança”.

Pelo fato de ter sido descoberto neste trabalho que os gerentes que mudaram suas consciências trouxeram benefícios para a estratégia organizacional, sua manutenção e aperfeiçoamento, investir no desenvolvimento do pensamento crítico poderia resultar em novas estratégias ou práticas para a organização que lhe trouxesse benefícios. Tendo em vista que a pessoa capaz de exercer o pensamento crítico pode melhor interferir na criação e recriação de sua realidade (Freire, 1987, 1982), a empresa poderia contar com a possibilidade de um nível maior de inovação, já que seus profissionais se tornariam capazes de agir sobre temas atuais.

Assim, poder-se-ia trabalhar no desenvolvimento de transformação de perspectivas de significados através: do estímulo à responsabilidade pessoal; da abertura nos relacionamentos interpessoais; do encorajamento de expor convicções; da consciência de que existe mais do que uma realidade (Mezirow, 1991).

Este processo poderia ser benéfico para a criação de uma cultura que visasse o crescimento e não apenas a manutenção estanca de valores que possam reprimir o surgimento de *insights* entre os colaboradores. Por outro lado, este processo permitiria que os executivos se tornassem mais conscientes de sua influência tanto na formação de sentido organizacional (Dafat e Weick, 1984), como de sua influência e impacto dos executivos como grupo social na economia, ecologia e sociedade de uma forma geral, seus valores e moral (Reynolds, 1998; Alvesson e Willmott, 1992). Este fato torna-se ainda mais importante se considerada a natureza das organizações hospitalares citadas neste trabalho.

Sugere-se que a organização poderia manter os padrões culturais que lhe asseguram a tradição em qualidade e atendimento, porém estaria primando pela transformação benéfica de padrões de ação, como foi o caso específico da assistência integral. Para que isto seja possível, é preciso que esta cultura (da transformação de perspectivas) seja também incentivada entre os membros da organização e não seja vista como um fator de risco, já que a reflexão crítica pode levar à ação social e política. Movimentos como este já estão sendo percebidos entre as

organizações que buscam trabalhar com uma cultura de diversidade, encorajando a contratação de funcionários das mais diferentes culturas, raças e credos. Estas práticas consideram esta diversidade potencial criativa e competitiva.

2) Os executivos deveriam primeiro perceber-se como membros de uma comunidade para depois buscarem uma prática efetiva através da autodireção de sua aprendizagem.

Uma vez considerada a importância do contexto social para a aprendizagem dos executivos, qualquer movimento em direção à construção de uma prática gerencial efetiva deveria ser precedido pela compreensão de que os executivos fazem parte de uma complexa rede de relacionamentos. Isto levaria os executivos a perceberem que o conhecimento se origina de uma prática social situada, de onde surgem as oportunidades para sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Este posicionamento facilitaria a utilização, pelos gerentes, dos recursos de aprendizagem que os levam à capacidade de lidar com a diversidade, influenciar pessoas e utilizar a intuição no processo de decisão.

Seria apropriado ainda que os gerentes: estabelecessem redes de contato tanto dentro como fora da organização; lessem sobre áreas que não só a de sua formação (vale para executivos com formação em administração), com objetivo de diversificar e aprofundar conhecimento, principalmente em áreas afins da instituição onde trabalham; participassem de seminários, tanto para obter conhecimento, como para estabelecer contatos e observar experiências diferentes da sua.

Deveriam também valorizar as relações com mentores, procurando da mesma forma ser mentores, além de utilizar a reflexão como forma de aprendizagem mais sistemática. Destaca-se que programas de desenvolvimento gerencial baseados nas relações entre mentores e aprendizes tem sido utilizado por diversas organizações na atualidade.

3) Executivos seniores deveriam preocupar-se de forma mais profunda com a cultura organizacional.

As descobertas deste estudo apontaram a importância da cultura organizacional para a aprendizagem dos executivos. Este e outros estudos sugerem características organizacionais que dão suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento gerencial. Estas características estão relacionadas ao clima que a cultura organizacional estabelece diante dos esforços de aprendizagem (Merriam e Caffarella, 1991).

No caso deste estudo, percebe-se que o nível de pressupostos tácitos da cultura desta organização gera um clima positivo de aprendizagem, uma vez que a educação sempre foi um princípio da organização. Contudo, outros níveis devem ser considerados, como os valores que refletem os interesses das subculturas, o comportamento que é criado no dia-a-dia por novos membros e devido a diversidade de profissionais envolvidos no processo de trabalho em organizações hospitalares. Esta diversidade poderia ser útil para a aprendizagem gerencial e organizacional, na busca por vantagens competitivas.

Como exposto por Schein (1996), percebe-se claramente a existência de diversas subculturas na organização estudada. Entre elas podemos citar a dos executivos, a dos médicos e a do pessoal operacional. Embora este não tenha sido o foco deste estudo, percebe-se que cada um destes grupos possui visões diferentes acerca do mundo, de uma forma geral, e da organização, de uma forma específica. Ver o conceito de cultura de uma forma mais séria, implica não tentar apenas manipular algumas aspectos da cultura (Meyerson e Meyer, 1987). É preciso que seja reconhecido e aceito o quão enraizado e profundo é cada conjunto de pressupostos tácitos das várias subculturas da organização (Schein, 1996). É preciso encontrar formas de comunicação entre as fronteiras culturais da organização, através do estabelecimento de uma comunicação que estimule o seu entendimento mútuo; porque nenhum dos grupos pode resolver os problemas sozinhos diante da complexidade, tecnologia e competitividade do mundo moderno, especialmente em se tratando de organizações hospitalares. Criar este tipo de comunicação pode depender da aprendizagem de como conduzir o diálogo entre as culturas diferentes.

Destaca-se, ainda, que construir um clima propício para a aprendizagem, como visto neste estudo, passa necessariamente pela adequação de, no mínimo, três fatores: estrutura, pessoas e cultura. Assim, um clima propício para aprendizagem envolve características organizacionais que permitem: uma maior liberdade para definir objetivos, enfrentar desafios, uma maior descrição dos trabalhos com ampliação da área de ação, abertura a questões estratégicas, menores estruturas organizacionais e hierarquia. Executivos devem enfatizar a solução conjunta de problemas e a descentralização na tomada de decisão, além de aumentar a interação entre áreas como forma de melhorar a performance.

Neste sentido, deve-se tentar construir culturas que enfatizem a renovação individual e organizacional, através de incentivo à educação e à aprendizagem transformativa dos adultos que ali trabalham.

4) Profissionais de treinamento e desenvolvimento, bem como da educação gerencial formal deveriam examinar as pressuposições que norteiam suas práticas.

As descobertas deste estudo indicam que os profissionais ligados ao treinamento, desenvolvimento e educação gerencial deveriam examinar as pressuposições que norteiam suas práticas, tendo em vista que constatou-se que a aprendizagem ocorre em domínios que não somente o instrumental e que as formas de aprendizagem transcendem a classificação formal e informal.

Neste trabalho evidenciou-se que as mudanças de consciência dos sujeitos configuraram a aprendizagem transformativa, onde os sujeitos questionaram crenças tidas como certas, mas que se demonstraram disfuncionais em seu trabalho. Estas mudanças de consciência geraram alterações nas práticas gerenciais e organizacionais a partir do exame crítico de crenças e valores sobre as pessoas, o trabalho e sobre si mesmos. Pode-se dizer que isto teve impacto significativo sobre as condições morais e econômicas da sociedade (Reynolds, 1998; Alvesson e Willmott, 1992), já que a organização como um todo mudou suas práticas de atendimento médico-hospitalar, atendendo a novas demandas sociais e econômicas.

Acredita-se que os responsáveis pela educação gerencial, principalmente aqueles envolvidos na criação dos currículos de ensino em escolas de gestão, deveriam levar em conta estas questões sobre a aprendizagem gerencial, reformulando seus currículos ou modificando suas metodologias.

Os profissionais da área de treinamento e desenvolvimento gerencial também deveriam ajudar os executivos a criarem uma consciência sobre seu próprio significado e responsabilidade como executivos, encorajando-os a perceberem a influência e impactos de seu trabalho na sociedade e o potencial produtivo capaz de ser obtido através da reflexão crítica de suas perspectivas de significado.

Criar programas centrados na integração, através da reflexão, das experiências gerenciais e da ação efetiva, poderia ser o meio de conciliar os interesses organizacionais e pessoais dos executivos no que se refere à aprendizagem. Vários autores indicam a utilização de modelos para a aprendizagem através da ação e da reflexão, que poderiam ser utilizados como fomento para desenvolvimento de programas voltados à aprendizagem gerencial (Munford, 1997; Daudelin, 1996; Regano e Edwards, 1998).

Objetivando o domínio do conhecimento sobre a organização (como valores, o trabalho como executivo, etc.), a integração das diversas áreas poderia ser promovida através de programas de mentores gerenciais. Por exemplo: além de se incentivar a formação em curso de administração hospitalar, os gerentes deveriam ter a oportunidade de um relacionamento maior e mais estruturado com executivos do hospital, que lhes serviriam como mentores. Isto seria útil, tanto para aquele que busca um mentor, como para o executivo que é mentor. Destaca-se que este tipo de prática já vem sendo utilizado por diversas empresas e é apontado como forma de aprendizagem por autores como Akin (1993) e Zenke (1986).

Este tipo de iniciativa poderia diminuir o tempo que os gerentes levam para identificar o currículo de aprendizagem e melhorar a comunicação de significados entre o grupo executivo. Neste sentido, programas que incentivem a formação de times podem ser importantes. O sentimento de confiança que é gerado em times pode contribuir para uma maior aprendizagem e desenvolvimento (Heavens e Child, 1999).

Auxiliar a aprendizagem gerencial através da observação e da tomada de ação poderia ser um meio para o desenvolvimento gerencial. Criar programas de “intercâmbio” ou redes de aprendizagem entre executivos da organização e outras instituições poderia incentivar a aprendizagem que ocorre através da observação. Auxiliar os gerentes no desenvolvimento de habilidades que lhes permitam identificar e implementar mudanças também pode ser uma forma de aprendizagem e desenvolvimento, não só gerencial, como organizacional.

6.3 Recomendações para futuras pesquisas

As considerações feitas até este momento dão alguns *insights* de pesquisas que poderiam ser úteis ao desenvolvimento das questões vistas neste trabalho. A seguir, são apontadas algumas idéias de pesquisas que poderiam ser desenvolvidas com a finalidade de dar continuidade e desenvolvimento às descobertas feitas neste estudo:

1) Pesquisas sobre aprendizagem de executivos deveriam preocupar-se com as formas de aprendizagem que transcendem a classificação formal e informal.

O maior propósito deste trabalho consistia na compreensão de como os executivos de organizações hospitalares aprendem a administrar diante dos desafios de seus trabalhos. Devido ao fato de que as descobertas tenham revelado que os padrões de aprendizagem

transcendem a classificação de aprendizagem formal e informal, pesquisadores da área deveriam ater-se ao estudo destas formas de aprendizagem.

As descobertas apontam que, além das atividades formais e informais de aprendizagem, os executivos deste estudo planejam sua aprendizagem, compartilham relacionamentos, aprendem através da reflexão, tomada de ação e da mudança de consciência. Estas formas de aprendizagem não são planejadas pelos sujeitos, ocorrendo de forma natural no dia-a-dia da prática gerencial, o que a caracteriza como acidental.

Poucos trabalhos empíricos têm se preocupado com estas questões, mas há indicações de que estas sejam formas significativas da aprendizagem em ambientes de trabalho (Marsick e Watkins, 1997). Mais pesquisas precisam ser feitas no sentido de esclarecer e desenvolver a compreensão de como os aspectos sociais e a reflexão integram a dinâmica da aprendizagem. Isto possibilitaria melhores práticas de treinamento e desenvolvimento gerencial no aperfeiçoamento da performance dos executivos, bem como seria de extrema utilidade à área acadêmica, que poderia implantar novas metodologias e currículos de aprendizagem.

Sugere-se especial atenção à mudança de consciência como forma de aprendizagem gerencial tendo em vista que como grupo social os gerentes exercem considerável influência sobre as condições morais, econômicas e ecológicas da sociedade (Reynolds, 1998; Alvesson e Willmott, 1992). No presente estudo a mudança de consciência demonstrou ter um papel central no processo de aprendizagem gerencial, pois não apenas alterou as práticas, ações e comportamentos dos executivos como também as estratégias organizacionais.

Além disso, a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas nesta área se deve ao fato do reconhecimento de que este é um estudo predominantemente exploratório em natureza, buscando interpretar o ponto de vista dos sujeitos do caso estudado. Como a metodologia adotada não objetiva a generalização, outros trabalhos poderiam ampliar a abrangência de estudo através de pesquisas em outros campos.

2) Pesquisas deveriam preocupar-se com a instrumentalização de novas formas de ensino nas práticas de educação, treinamento e desenvolvimento gerencial.

Tendo em vista as descobertas deste estudo, recomenda-se que pesquisadores explorem a utilização de formas de ensino que enfatizem a natureza acidental e socialmente construída, característica da aprendizagem gerencial verificada neste trabalho.

Assim como indicado pela literatura da área, profissionais da educação, treinamento e desenvolvimento gerencial poderiam contribuir para o aprimoramento da performance gerencial a partir da utilização de técnicas que favoreçam a reflexão, a comunicação e a interação social nos ambientes de trabalho (Richter, 1998, 1999; Marsick e Watkins, 1997; Rigano e Edwards, 1998; Daudelin, 1996).

Desenvolver programas baseados em formação de times e equipes poderia ser uma forma de aumentar a aprendizagem gerencial e, como consequência, a aprendizagem organizacional. Para isso são necessárias pesquisas que validem a utilização destas formas de aprendizagem pelos executivos em sua prática gerencial.

3) Pesquisas futuras devem preocupar-se com a influência da cultura na aprendizagem gerencial.

As descobertas deste estudo demonstraram que a cultura é um fator facilitador da aprendizagem gerencial e também se constitui em um dos principais domínios da aprendizagem dos gerentes deste estudo.

Assim, pesquisas futuras deveriam centrar-se na investigação de como os executivos aprendem a cultura organizacional. Isto seria útil na medida em que o contexto social é o campo onde o conhecimento organizacional está disseminado, e que a aprendizagem se dá através da negociação de significados, da linguagem e do tornar-se membro.

Compreender como a cultura interfere na aprendizagem contribuiria para o entendimento dos aspectos da cultura e suas subculturas que influenciam a aprendizagem gerencial, podendo-se propor formas de trabalhar esta cultura em prol da aprendizagem.

Outro tema que poderia ser investigado é como os executivos aprendem em culturas diferentes, como em multinacionais, por exemplo. Este estudo possibilitaria verificar e comparar o processo de aprendizagem que ocorre em ambiente familiares e o que ocorre em ambientes não familiares, ou seja, onde a cultura não é conhecida. As conclusões de estudos nesta área contribuiriam para a compreensão de como a linguagem é utilizada por executivos na negociação de significados, na identificação de comunidades-de-prática e na mudança de consciência, que são formas pelas quais os executivos aprendem.

4) Pesquisas deveriam investigar a viabilização da transferência da aprendizagem individual para a organização – aprendizagem organizacional

Dado o interesse crescente pela aprendizagem organizacional, as descobertas deste estudo poderiam contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que buscassem compreender os mecanismos de transferência da aprendizagem individual para o nível organizacional.

Sugere-se esta pesquisa pelo fato deste trabalho ter verificado que de fato a entidade primeira de aprendizagem é o indivíduo e não a organização, como sugerem diversos autores (Richter, 1998; Kim, 1993). Assim, as descobertas relativas à importância do contexto social na aprendizagem podem contribuir para a construção do conhecimento sobre a transferência do conhecimento do nível individual para o coletivo.

Para isso, questões como a comunicação, a linguagem e a negociação de significados na aprendizagem podem ser úteis para que a transferência do conhecimento nível individual para o coletivo seja aprimorada. As contribuições de pesquisas nesta área encontram-se principalmente na possibilidade de aprimorar o processo de inovação tão almejado pelas organizações modernas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKIN, G. Varieties of managerial learning. **Health Administration Education**. v. 11, n.2, p. 161- 177, 1993.
- AHMAD, Z. **Chief academic officers as learners: adult learning patterns within an organizational context**. Illinois: Northern Illinois University; Tese de Doutorado, 1994.
- ALVESSON, M. WILLMOTT, H. On the idea of emancipation in management and organization studies. **Academy of Management Review**. v. 17, n. 3, p. 432 – 464, 1992.
- ARAÚJO, L. Knowing and learning as networking. **Management Learning**. v. 29, n. 3, p. 317-336, 1998.
- ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**. v. 69, n. 3, p. 99-109, may-jun 1991.
- _____. Double loop learning in organizations. **Harvard Business Review**. v. 55, n. 5, p. 115-125, 1977.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. **The theory in practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass Publications, 1974.
- BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.
- BELANGER, P.; TUIJNMAN, A. The silent explosion of adult learning. In: **New patterns of adult learning: a six-country comparative study**. London: Pergamon e UNESCO Institute for Education, 1997.
- BONAZINA, M. C. R. **A construção do processo de trabalho dos gerentes nas relações cotidianas de uma organização hospitalar**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. Dissertação de Mestrado.
- BRANDÃO, C.R. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, C.R., FREIRE, P., CHAUI, M.S. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- BROOKFIELD, S. Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. **Adult Education Quarterly**. v. 43, n. 4, p. 227-242, summer, 1993.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A. and DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Education Researcher**. v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.
- BRUYNE, P.; JAQUES, HERMAN, J.; SHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- BUNNING, C. Turning experience into learning. In: MUNFORD, A. **Action learning at work**. Hampshire: Gower Publishing Limited, 1997.

- BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice.** London: Sage, p. 1-16, 1997.
- CANDY, P. **Self direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice.** San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.
- CARNEVALE, A. P. The learning enterprise. **Training and Development Journal.** v. 40 n. 1, p. 18-26, 1986.
- CARVALHO, C. C. R. **Avaliação de um sistema de informação gerencial pela Gerência de Recursos Humanos do Hospital Moinho de Ventos: a visão dos funcionários.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão do curso de graduação em administração. Dezembro de 1999.
- CERVERO, R. M. A factor analytic test of Houle's typology of professionals modes of learning. **Adult Education Quarterly.** v. 37, n. 3, Spring, p. 125-139, 1987.
- CERVERO, R. M.; MILLER J. D.; DIMMOCK, K. H. The formal & informal learning activities of practicing engineers. **Engineering Education.** November, p. 112-114, 1986.
- COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. **Administrative Science Quarterly.** v. 35, n. 1, p. 128-152, 1990.
- COOPEY, J. The learning organization, power, politics and ideology. **Management Learning.** v. 26, n. 2, p. 193-213, 1995.
- CRANTON, P. **Professional development as transformative learning: new perspectives for teachers of adults.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.
- CUNHA, M. S. **O impacto da Aids nas relações sociais dos profissionais de saúde: o estigma, a impotência e o medo da morte.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, 1997.
- DAFT, R.; WIGINTON, J. Language and organization. **Academy of Management Review.** v. 4, n.2, 179-191, 1979.
- DAFT, R.; WEICK, K. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review,** v. 9, n. 2, p. 284-95, 1984.
- DAVIES, J.; EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experience. **Journal of Management Studies.** v. 21, n. 2, p. 169-183, 1984.
- DAUDELIN, M. Learning from experience through reflection. **Organization Dynamics.** Winter, p. 36-48, 1996.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DRUCKER, P. F. **Administração em tempos turbulentos.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1980.

- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice. **Management Learning**. v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.
- EISENHART, M. Learning as movement in networks of knowledge and power. **Educational Researcher**. v. 24, n. 7, p. 35-36, 1995.
- ESCRIVÃO, E. **A natureza do trabalho do executivo: uma investigação sobre as atividades racionalizadoras do responsável pelo processo produtivo em empresas de médio porte**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. Tese de Doutorado.
- FINCKLER, D. M. **O impacto da Aids na organização do trabalho de uma unidade hospitalar: a complexidade, centralização e formalização**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. Dissertação de Mestrado.
- FINGER, M.; BRANDT, S. Learning in the face of power. **I Congress of Organizational Learning**. Lancaster, June, 1999.
- FLEURY, M. T. L. Aprendendo a mudar – aprendendo a aprender. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 5-11, julho/setembro 1995.
- _____. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J., REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997.
- FREIRE P. Cultural action for freedom: author's introduction. **Harvard Education Review**. v. 8, n. 4, p. 476-479, winter, 1998 a.
- FREIRE P. The adult literacy process as cultural action for freedom. **Harvard Educational Review**, v. 68, n. 4, p. 480-498, win, 1998 b.
- FREIRE P. Cultural action and conscientization. **Harvard Education Review**, v. 68.n. 4, p. 499-521, win, 1998 c.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 9ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**. v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1989.
- GODOY, A. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.
- GONÇALVES, E.; ACHÉ, C. A. Estrutura organizacional do hospital moderno. **Revista de Administração de Empresas**. V. 38, n. 1, p. 80-90, jan-mar 1998.

- HALL, R. H. **Organizações: estruturas e processos**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.
- HEAVENS, S.; CHILD, J. Mediating individual and organizational learning: the role of teams and trust. **I Congress of Organizational Learning**. Lancaster, June 1999.
- HOULE, Cyril O. **Continuing learning in the professions**. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1980.
- HUGHES, J. **A filosofia da Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- JACOBSON, W. Learning, culture and learning culture. **Adult Education Quarterly**. v. 47, n. 1, p. 15-28, Fall, 1996.
- KANTER, R. The change master. **Training and Development Journal**. April, p. 39-43, 1984.
- KANTER, R. The new managerial work. **Harvard Business Review**. Paperback: n. 90064, p. 13-20, 1994.
- KIM, D. The Link Between Individual and Organizational Learning. **Sloan Management Review**. v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.
- KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- KOLB, D.; Rubin, I.; McIntyre, J. **Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1978.
- KOLB, D. Management and the learning process. **California Management Review**. V. 18, n. 3, p. 21-31, 1976.
- KOTTER, J. What effective general managers really do. **Harvard Business Review**. v. 60, n. 6, nov-dec, p. 156-167, 1982.
- _____. What leaders really do. **Harvard Business Review**. v. 68, n. 3, p. 103-111, may-jun, 1990.
- KNOX, A. B. **Helping adults learn**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- LA PARO, M. E. **Health care midle managers: what and how they learn**. New York: Columbia University, 1991. Tese de Doutorado.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEAN, E. No more pencils, no more books. **Training and Development Journal**, v. 4, p. 62-67, 1985.
- LIMA, C. R. A avaliação custo-eficácia das intervenções em organizações de saúde. **Revista de Administração de Empresas**. V. 38, n. 2, p. 62-63, jan-mar, 1998.



- LIMA, V. A. **Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LIVINGSTONE, J. The myth of the well-educated manager. **Harvard Business Review**. 1971, v. 49, n. 1, p. 79-89
- LOWY, A.; KELLEHER, D.; FIRESTONE, P. Management learning: beyond program design. **Training and Development Journal**, 1986, jun, p. 34-37.
- Manual do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade. Hospital Moinhos de Vento, 1999.
- MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997.
- MARSICK, V. J. (1988) Learning in the workplace: the case of reflective and critical reflective. **Adult Education Quarterly**, v. 38, n. 4, p. 187-98.
- MARSICK, V. J. (1994). Trends in managerial reinvention: creating a learning map. **Management Learning**, v. 25, n. 1, p. 11-33.
- MEYERSON, D.; MARTIN, J. Cultural change: an integration of three different view. **Journal of Management Studies**. v. 24, n. 6, p. 623-647, November, 1987.
- MERRIAN, S. Adult learning and theory building: a review. **Adult Education Quarterly**. v. 37, n. 4, summer, p. 187-198, 1987.
- _____. **Qualitative research and case study applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.
- MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991a.
- MEZIROW, J. **Transformative theory and cultural context: a replay to Clark and Wilson**. **Adult Education Quarterly**, v. 41, n. 3, Spring, p. 188-192, 1991b.
- MEZIROW, J. A critical theory of adult learning. **Adult Education**, 32:3-24, 1981.
- MEZIROW, J. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly**. v. 46, n. 3, spring, p. 158-173, 1996.
- MEZIROW, J. Understanding transformative theory. **Adult Education Quarterly**. v. 44, n. 4, summer, p. 222-232, 1994.
- MILES, M.; HUBERMAN, A. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

- MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINTZBERG, Henry. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. Coleção Harvard de Administração. São Paulo: Abril, 1986.
- MINTZBERG, Henry. **The nature of managerial work**. New York: Harper Collins Publishers, 1973.
- MORGAM, G.; SMIRCICH, L. The case for Qualitative Reserch. **Administrative Science Quartely**, 1980.
- _____ ; RAMIREZ, R. Action learning: a holographic metaphor for guiding social change. **Human Relations**. v. 37, n. 1, p. 1-28. 1993.
- _____ ; SMIRCICH, L. The case of Qualitative Research. **Administrative Science Quaterly**. v. 5, n. 4, p. 491-500, 1980.
- _____. Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quarterly**. v. 25, n. 4, dec, p. 605-622, 1980.
- MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MUMFORD, Alan. Action learning as a vehicle for learning. In: MUMFORD, Alan. **Action learning at work**. Hampshire: Gower Publishing Limited, 1997.
- NOGUEIRA, R. P. A força de trabalho em saúde. **Revista de Administração Pública**. V. 17, n. 3, p. 61-77, jul-set, 1983.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. The knowledge creating company. **Harvard Business Review**, v. 69, n. 6, november/december, 1991.
- NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization Science**. V. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.
- REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**. v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.
- RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. **Management Learning**. v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.
- RICHTER, I. Executive learning and organizational learning: difuse power or dormant potential. **I Congress of Organizational Learning**. Lancaster, june, 1999.
- RIGANO, D.; EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice. **Management Learning**. v. 29, n. 4, p. 431-446, 1998.
- RODRIGUES FILHO, J. Performance das organizações de saúde – uma agenda para pesquisa. **Anais do 20º ANPAD**, Belo Horizonte, v. 6, p. 273-285, 1990.

- SCHEIN, E. Three cultures of management: the key to organizational learning. **Sloan Management Review**. v. 38, n. 1, p. 9-20, Fall, 1996.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.
- SHUFFSTALL, R. M.; HEMMAPLARDH, B. **The hospital laboratory: modern concepts of management, operations and finance**. Saint Louis (USA): Mosby Company, 1979.
- SILVA, M. A. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina 2000. Tese de Doutorado.
- SIMS, D.; MCAULAY, L. Management learning as a learning process: an invitation. **Management Learning**. London: Sage, v. 26, n. 1, p. 5-20, 1995.
- SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**. v. 28, p. 339-358, 1983.
- SPENDER, J. C. Knowing, Managing and learning: a dynamic managerial epistemology. **Management Learning**. v. 25, n. 3, p. 387-412, 1994.
- STEWART, R. (1986) Management education and knowledge of managers' job. **International Social Science journal**. 20, 77-89.
- STEWART, R. A Model for understanding managerial jobs and behavior. **Academy of Management Review**. v. 7, n. 1, 7-13, 1982.
- STONER, J. A. F. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1985.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory procedures and techniques**. London: Sage, 1990.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introduction to Qualitative Research methods**. New York: John Wiley & Sons, 1984.
- TOUGH, A. **The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning**. 2ª edição. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1971.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKY, L.S. **Mind in Society: the development of higher psychological processes**. London: Harvard University Press, 1978.
- WEBER, B.; DEMENEGHI, L. S. **Assistência Integral: o paciente como núcleo, a equipe como célula**. Porto Alegre: Hospital Moinhos de Ventos, 1997.
- WHEATLEY, M. **Liderança e a Nova Ciência**. São Paulo: Cultrix, 1992.

WILLETS, J. W.; BOYCE, M. E.; FRANKLYN, C. A. Praxis as a new method in the academy. **Adult Learning**, jully/august, 1995.

YIN, Robert. **Case study research: design and methods**. 2 ed. v. 5. Thousands Oaks: Sage, 1994.

ZEMKE, R. The Honeywell Studies: how managers learn to manage? **Training**, v. 22, n. 8, p. 46-51, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO

À
Superintendência Geral
Hospital Moinho de Ventos
Dr. Genésio Kerbs

Carta de Apresentação

Apresentamos a Srta. Liége Viviane dos Santos, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/UFSC - CTC - EPS, nível Mestrado, sob a orientação do Professor Dr. Cristiano J. A. C. Cunha.

Na oportunidade solicitamos a especial atenção de V.S.a. no sentido de autorizar o acesso da referida aluna à essa instituição, para o desenvolvimento de sua pesquisa empírica, para conclusão do curso de Mestrado. O título (provisório) do trabalho desenvolvido pela pesquisadora é: "A Aprendizagem de Executivos em Organizações Hospitalares". O estudo seria realizado nos meses de janeiro e fevereiro/2000 e contaria, basicamente, com a disponibilidade de entrevistas com um grupo de gerentes da organização e com a familiarização da aluna sobre a história do hospital e suas atividades.

Aproveitamos para enfatizar a relevância do estudo para o meio acadêmico, pois constitui-se num trabalho inédito na área de aprendizagem gerencial. Além disso, acentuamos a importância das contribuições desta pesquisa para a prática gerencial.

Outrossim, informamos que, durante a realização dos trabalhos nas instalações desta conceituada instituição, a acadêmica se compromete a seguir o regulamento interno do hospital e a garantir o anonimato acordado entre as partes. Os dados da pesquisa serão submetidos à apreciação e aprovação da instituição, antes de sua divulgação e publicação.

Na certeza de contarmos com sua pronta acolhida, subscrevêmo-nos.

Cordialmente,

Dr. Cristiano J. A. C. Cunha
Professor Orientador

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM GERENTES DO HMV**Instrumento de Coleta de Dados
Roteiro para Entrevista com Executivos do HMV****A - História Pessoal**

1. De forma breve, conte um pouco de sua vida: origem, idade, família, influências na escolha da profissão, formação, experiências profissionais, etc.
2. Há quanto tempo trabalha no HMV? Quais os cargos/funções que já ocupou?
3. Há quanto tempo está na posição de gerência? Como se tornou gerente? Comente esta experiência, seus significados e conseqüências?

B - Sendo Gerente

1. Fale um pouco de seu trabalho, suas atividades do dia-a-dia. Caracterize-o.
2. Houveram mudanças em seu trabalho desde que assumiu o cargo até hoje? Quais foram?
3. Para você o que gerou estas mudanças no seu trabalho e quais as conseqüências disso?
4. Como você efetivou estas mudanças?

C - Sendo Membro da Organização

1. Você acredita ter aprendido algo sobre cultura, normas, valores e sobre o funcionamento geral da organização? O que aprendeu e como isso ocorreu?
2. O que este aprendizado significou para você e para o seu trabalho?

D - Sendo um Indivíduo

1. Você acredita ter aprendido algo sobre você mesmo desde que assumiu o cargo dentro do grupo executivo? O que aprendeu e como isso ocorreu?
2. Esta aprendizagem interferiu de alguma maneira suas formas de ação e atitudes no trabalho? Quais as conseqüências e importância deste aprendizado?

E - Compartilhando significados

1. De que forma o seu trabalho passou a ter nexo/sentido para você?
2. Você acredita que a interação com outros membros da organização trouxe novas percepções ou influenciou suas ações e atitudes no desenvolvimento de seu trabalho como gerente? Você diria que aprendeu com estas interações? Comente.
3. Você acredita ter influenciado as ações e percepções de outros membros da organização? Você diria que aprendeu com estas experiências? Comente.
4. Que fatores foram importantes nestas interações? Quais as conseqüências e importância deste aprendizado?

E - Os Sentimentos em Relação à Aprendizagem

1. Em que momentos você esteve mais receptivo à aprendizagem? Comente.
2. Você poderia descrever seus sentimentos quando da iniciativa em engajar em uma experiência de aprendizagem?

F - O Processo de Aprendizagem

1. De uma forma geral como você caracterizaria sua aprendizagem como executivo?
2. O que gerou suas experiências de aprendizagem ao longo do tempo?
3. Você planejou sua aprendizagem ao longo da carreira (projetos de aprendizagem)?
4. E no seu trabalho atual (atual cargo), você faz projetos de aprendizagem? Quais os significados da aprendizagem destes projetos? Comente.
5. Como você identificou as necessidades de aprendizagem no seu trabalho?
6. Que formas/recursos viabilizaram esta aprendizagem?

7. Você acredita ter aprendido acidentalmente? Comente.
8. Que fatores contribuíram (foram significativos) para sua aprendizagem? Como?
9. Que fatores dificultaram sua aprendizagem?
10. Que papel você atribui à suas experiências passadas neste contexto? Você costuma refletir sobre suas experiências diárias?

G - O Conteúdo de Aprendizagem

1. Se pudesse, como você classificaria o que você aprendeu (em que “áreas” aprendeu)?
2. Que habilidades você acredita ter adquirido em sua experiência como executivo do HVM? Que habilidades considera mais significativas para seu trabalho como executivo?
3. Existem diferenças nas formas pelas quais adquiriu estas habilidades?

H - Mudanças de Consciência

1. Você experienciou o surgimento de *insights* (idéias diferentes/inusitadas) durante suas experiências de trabalho?
2. Você acredita que estas novas idéias influenciaram suas concepções e atitudes no trabalho ou vida pessoal?
3. Você diria que tais idéias mudaram seu sistema de crenças e valores básicos? Descreva.

I - Resultados da Aprendizagem

1. Você poderia descrever os resultados oriundos da aprendizagem que você sentiu no desempenho de seu trabalho?
2. Estes resultados tiveram implicações em sua carreira profissional?

J - Recomendações

1. À luz de sua experiência, que conselhos você daria para outros gerentes sobre a aprendizagem em ambientes de trabalho?

ANEXO 3: CARTA DE SENSIBILIZAÇÃO AOS SUJEITOS DE ESTUDO

Foi aprovado pela instituição a realização de uma tese de mestrado com alguns executivos do HVM. A pesquisadora chama-se Liége Viviane dos Santos e é da Universidade Federal de Santa Catarina, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

A Pesquisa caracteriza-se por ser um estudo qualitativo. Dentre os critérios estabelecidos pela pesquisadora e orientador para a seleção do número de entrevistados, o tempo de casa (10 anos) e tempo de atividade na função gerencial (5 anos) foram determinantes para que vocês fossem os selecionados para o estudo.

As pessoas a serem pesquisadas estão recebendo em anexo o Resumo da pesquisa e das questões da entrevista. A pesquisadora irá agendar as entrevistas pessoais com os gerentes selecionados. Nas minhas férias o Glademir fica como pessoa de referência para este trabalho.

Atenciosamente, Angela Lasch.

ANEXO 4: NOTAS DE CAMPO**FORMULÁRIO PARA REGISTRO DE NOTAS DE CAMPO**

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - CTC - EPS

Departamento de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas

Instrumento para notas de observação pessoal da pesquisadora

Organização:

Sujeito:

Local:

Data:

Horário:

Pesquisa:

Notas de Campo (descrição das pessoas, lugares, acontecimentos, atividades, falas, etc)	Análise

ANEXO 5: NOTAS DA PESQUISADORA**FORMULÁRIO PARA REGISTRO DE NOTAS DA PESQUISADORA**

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - CTC - EPS

Departamento de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas

Instrumento para notas de observação pessoal da pesquisadora

Organização:

Sujeito:

Local:

Data:

Horário:

Pesquisa:

Notas da Pesquisadora (comentários, impressões, sensações, opiniões, etc)	Análise

ANEXO 6: NOTAS METODOLÓGICAS**FORMULÁRIO PARA REGISTRO DE NOTAS METODOLÓGICAS**

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - CTC - EPS

Departamento de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas

Instrumento para notas de observação pessoal da pesquisadora

Organização:

Sujeito:

Local:

Data:

Horário:

Pesquisa:

Notas Metodológicas (alterações metodológicas, pressupostos assumidos, posturas adotadas, etc)	Análise

ANEXO 7: TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**FORMULÁRIO PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - CTC - EPS

Departamento de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas

Instrumento para transcrição das entrevistas

Organização:

Sujeito:

Local:

Data:

Horário:

Pesquisa:

Transcrição da Entrevista	Observações	Análise

ANEXO 8: EXCERTO DE TRANSCRIÇÃO CODIFICADA

FORMULÁRIO PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - CTC - EPS

Departamento de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas

Instrumento para transcrição das entrevistas

Organização: Hospital Moinhos de Vento

Sujeito 5

Local: Superintendência Administrativo Data: 16 e 28/03/2000

Horário: 17:00

Pesquisa: Aprendizagem de Executivos em Organizações Hospitalares

Transcrição das Entrevistas	Comentários	Análise
<p>História Pessoal</p> <p>1. De forma breve, conte um pouco de sua vida: origem, idade, família, influências na escolha da profissão, formação, experiências profissionais, etc.</p> <p>Eu tenho 50 anos, eu sou de uma família de origem italiana, fui criada dentro da essência da cultura italiana. Nascida na cidade de Muçum, com uma família com todas as características de agregação da cultura italiana. Família espontânea, afetivamente muito ligada, de auto-proteção, mas ao mesmo tempo com uma influência muito forte, principalmente da minha avó e da minha mãe, de que as mulheres deveriam ter palavra, ter posição, ter formação, ter profissão. E que não deveriam depender, não precisassem depender só do homem. E que homem e mulher tinham o mesmo espaço. Isso me fez durante, sempre na minha adolescência, e mesmo quando comecei a pensar eu me lembro então que eu já eu idealizei algumas profissões de acordo com pessoas do meu ambiente. Por exemplo: eu tinha uma prima que tinha se graduado na área.. se concursado para a Universidade, então ela tinha o título de catedrática naquela época, então eu sempre almejava seguir uma carreira pra chegar nesse nível. Isso corresponde hoje a um doutorado, na linguagem atual de universidade. Então desde cedo eu tinha esse horizonte de profissão.</p> <p>Eu precisei trabalhar a partir do segundo grau, e a escolha de uma profissão na área da saúde sempre foi assim...o cuidado, a atenção, o apoio às pessoas... era uma vocação. Qual o campo na área da saúde foi uma oportunidade, entre odontologia, a parte de citologia, pesquisa, eu queria algo assim voltado para esse âmbito da saúde... ligado às ciências médicas. Foi quando surgiu na UNISINOS o primeiro curso de formação de nutricionistas. Eu tive conhecimento desse primeiro curso e eu achei que fosse um segmento interessante para eu trabalhar porque, além de ser uma coisa nova, eu via assim....</p>	<p>Família (mãe, vó) influenciaram no sentido de que mulheres deveriam se posicionar</p> <p>Uma das influências mais marcantes para a decisão da profissão foi o exemplo de uma prima, em quem se espelhava. Esta escolha mostra a personalid. dela "curiosidade" demonstra como foi influenciada pelos valores culturais de sua família - o cuidado às pessoas era uma foi vocação</p>	<p>Inventário Pessoal (A)</p> <p>Nome (a1) Idade (a2) Origem (a3) Influência na escolha da Profissão (a4) Origem (a31)</p> <p>Exemplo de um ídolo (a32)</p> <p>Características Pessoais/ Personalid(a5) empenho (a51) curiosidade (a52)</p> <p>Formação (A7) Nutrição (a71)</p> <p>Interesse pela pesquisa (a33)</p>