



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E
GESTÃO DO CONHECIMENTO**

**APRENDIZAGEM GERENCIAL NA MUDANÇA EM UMA
ORGANIZAÇÃO INTENSIVA EM CONHECIMENTO**

DOCTORADO

Louise de Lira Roedel Botelho

**Florianópolis
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E
GESTÃO DO CONHECIMENTO**

Louise de Lira Roedel Botelho

**APRENDIZAGEM GERENCIAL NA MUDANÇA EM UMA
ORGANIZAÇÃO INTENSIVA EM CONHECIMENTO**

Tese apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Cristiano José Castro de Almeida Cunha, Dr. rer. pol.

Área de Concentração: Gestão do Conhecimento

Linha de Pesquisa: Teoria e Prática da Gestão do Conhecimento

Florianópolis
2012

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Botelho, Louise de Lira Roedel

Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização
intensiva em conhecimento [tese] / Louise de Lira Roedel

Botelho ; orientador, Cristiano José Castro de Almeida
Cunha - Florianópolis, SC, 2012.

260 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em
Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

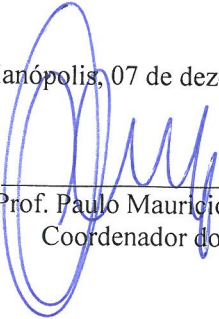
1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Aprendizagem
gerencial. 3. Mudança organizacional. 4. Organizações intensivas em
conhecimento. I. Cunha, Cristiano José Castro de Almeida. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Engenharia e Gestão do Conhecimento. III. Título.

LOUISE DE LIRA ROEDEL BOTELHO

APRENDIZAGEM GERENCIAL NA MUDANÇA EM UMA ORGANIZAÇÃO INTENSIVA EM CONHECIMENTO


Esta tese foi julgada e aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 07 de dezembro de 2012.

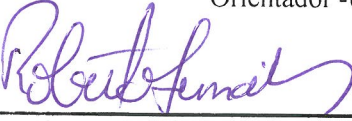


Prof. Paulo Maurício Selig, Dr.
Coordenador do Curso

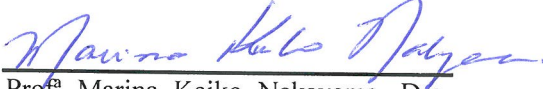
Banca Examinadora:



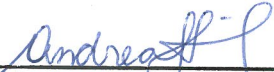
Prof. Cristiano J. C. A. Cunha, Dr. rer. pol.
Orientador -UFSC



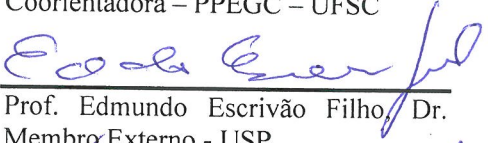
Prof. Roberto Lima Ruas, Dr. Membro
Externo – PUC




Profª Marina Keiko Nakayama, Dra.
Coorientadora – PPEGC – UFSC




Profª. Andrea Steil, Dra. Membro –
PPEGC – UFSC



Prof. Edmundo Escrivão Filho, Dr.
Membro Externo - USP



Prof. Maurício Roque Serva de
Oliveira, Dr. Membro IES – UFSC



Prof. Neri dos Santos, Dr. Membro –
PPEGC – UFSC

Dedico este trabalho ao meu filho
Henrique Roedel Botelho, que
através de suas palavras e de seu
amor incondicional fazem de mim
uma mulher feliz.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste doutorado significa, antes de tudo, vencer o maior desafio vivido. Desta forma agradeço:

Ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, cujos professores e colaboradores estiveram sempre presentes e à disposição para a conclusão deste projeto;

Ao professor e orientador Cristiano Cunha, que me auxiliou e guiou os rumos desta pesquisa com suas palavras e correções;

A todos os companheiros no Seminário Avançado de Pesquisa em Liderança, por construirmos juntos este projeto;

Ao Eduardo, por estar ao meu lado;

A meu filho, por me amar incondicionalmente;

A toda minha família, por me darem suporte e cuidados a meu filho durante a realização deste projeto;

A meu irmão Diego, por me auxiliar nesta caminhada;

Aos entrevistados da Embrapa Clima Temperado, por suas contribuições e pela possibilidade de proporcionarem a construção de novos conhecimentos para a área organizacional;

À minha amiga Eliana Quincozes, por me acolher nas idas a Pelotas, por discutir o texto e pelo suporte psicológico;

Aos meus colegas do curso de Administração da UFFS/ Campus Cerro Largo, por suas leituras, indagações, correções e suporte físico e psicológico;

E a todos que estiveram presentes durante esses anos e que contribuíram de uma forma ou de outra para este aprendizado.

RESUMO

BOTELHO, Louise de Lira Roedel (2012). *Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização intensiva em conhecimento*. 260f. Tese (Tese em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

Apesar da importância do assunto para os estudos organizacionais, atualmente encontra-se poucos materiais escritos sobre a aprendizagem de gerentes em situação de mudança organizacional, principalmente quando o universo de pesquisa trata de organizações intensivas em conhecimento. O presente trabalho objetiva compreender o processo de aprendizagem gerencial em uma organização intensiva em conhecimento, durante uma situação de mudança organizacional. Buscando descobrir as perspectivas dos respondentes sobre tal questionamento, um estudo funcionalista foi desenvolvido. Para esse estudo, seis gerentes de uma organização intensiva em conhecimento, a Embrapa Clima Temperado, foram selecionados. Tais investigados conduziram o processo de mudança organizacional naquela organização entre os anos de 2003 a 2006, quando a Embrapa Clima Temperado ascendeu no ranking nacional de desempenho e se tornou exemplo de boas práticas gerenciais no país. O principal método utilizado foi a entrevista em três tempos, a qual foi aplicada com cada pesquisado. Todas as entrevistas foram transcritas e a análise dos dados compreendeu na descrição e a interpretação de diferentes aspectos sobre o fenômeno investigado. A partir dos dados obtidos, categorias emergiram. Como resultado, esse trabalho indicou que os investigados aprenderam diferentes conteúdos durante o processo de mudança. Tais conteúdos foram encontrados em quatro dimensões de aprendizagem, sendo: individual, organizacional, do trabalho e contextual. O estudo apontou, ainda, que as principais formas de aprendizagem identificadas nas respostas dos entrevistados deste estudo foram: projetos de aprendizagem, aprendizagem em grupo, aperfeiçoamento, observação, reflexão e referência. Por fim, este trabalho indicou a presença de fatores facilitadores e inibidores de aprendizagem gerencial durante a mudança organizacional. Como fatores facilitadores destacam-se: pressão e crise, estrutura e estratégia, clima organizacional e liderança. Em nível individual, os fatores foram: humildade, proatividade e identificação com o outro. Em nível individual, a pesquisa apontou para

a existência dos seguintes fatores inibidores: falta de tempo, acúmulo de atividades e agenda. Espera-se que esse trabalho contribua teoricamente para a área dos estudos organizacionais, por conduzir uma pesquisa num campo ainda pouco conhecido pelos pesquisadores: a aprendizagem gerencial na mudança organizacional.

Palavras-chave: Aprendizagem gerencial. Mudança organizacional. Organizações intensivas em conhecimento.

ABSTRACT

Despite the importance of the subject for organizational studies, currently there are few written materials about learning managers in situations of organizational change, especially when the research universe comes to knowledge-intensive organizations. This paper aims to understand the process of managerial learning in a knowledge-intensive organization, during a situation of organizational change. Seeking to discover the views of respondents on this question, a functionalist study was developed. For this study, six managers of a knowledge-intensive organization, Embrapa Clima Temperado, were selected. Such managers led the organizational change process that took place in that organization between the years 2003 to 2006, when Embrapa Clima Temperado ascended the national performance rankings and became an example of good management practices in the country. The main method used was the interview in three phases, which was applied with each researched manager. All interviews were transcribed and data analysis consisted in the description and interpretation of different aspects of the investigated phenomenon. From the data obtained, categories emerged. As a result, this work indicated that the managers learned different contents during the changing process. These contents were found in four dimensions of learning, being: individual, organizational, labor and contextual. The study also found that the main forms of learning identified in the responses of the interviewees in this study were: learning projects, group learning, improvement, observation, reflection and reference. Finally, this work indicated the presence of facilitating and inhibiting factors on the managerial learning during organizational change. As facilitating factors: pressure and crisis, structure and strategy, organizational climate and leadership. At the individual level, the factors were: humility, proactivity and identification with others. At the individual level, the research pointed to the existence of the following inhibiting factors: lack of time, accumulation of activities and schedule. It is hoped that this work contributes theoretically to the area of organizational studies, by conducting research in a field still little known by the researcher: management learning in organizational change.

Keywords: Management learning. Organizational change. Knowledge-intensive organizations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Etapas da revisão integrativa	34
Figura 2 - Mundos da aprendizagem gerencial	48
Figura 3 - Ciclo de aprendizagem, segundo Kolb	54
Figura 4 - Modelo revisado do processo de aprendizagem	55
Figura 5 - Conteúdos da aprendizagem gerencial	60
Figura 6 - Fases da mudança organizacional.....	74
Figura 7 - Modelo metodológico para análise da mudança.....	77
Figura 8- Mudança organizacional como um processo.....	78
Figura 9 - Tipos de mudança organizacional	80
Figura 10 – Fontes de resistência individual à mudança.....	87
Figura 11 - Fontes de resistência organizacional à mudança	88
Figura 12 - Percurso da pesquisa.....	106
Figura 13 – Classificação do CPACT entre 1996 e 2005.....	114
Figura 14 – Formas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores pesquisados	151
Figura 15 – Dimensões de aprendizagem utilizadas como base para esta pesquisa.....	177
Figura 16 – Dinâmica da aprendizagem gerencial na mudança organizacional	195
Figura 17 – Síntese do trabalho.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estratégias de busca utilizadas nas bases <i>Scopus</i> , <i>Emerald</i> , <i>Web of Science</i> e <i>Scielo</i>	36
Quadro 2 - Número de publicações encontradas, pré-selecionadas, incluídas e excluídas.....	38
Quadro 3– Síntese das pesquisas desenvolvidas pelos autores.....	47
Quadro 4- Fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem gerencial no nível organizacional.....	69
Quadro 5- Fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem gerencial no nível individual.....	72
Quadro 6 – Características dos entrevistados.....	103
Quadro 7 – Eventos críticos na Embrapa, desde sua criação.....	108
Quadro 8 – Fases de mudanças estratégicas.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS

LGR	Laboratório de Liderança e Gestão Responsável
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
PPEGC	Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
OIC	Organização Intensiva em Conhecimento
PBE	Prática Baseada em Evidência
GBE	Gestão Baseada em Evidência
WOS	<i>Web of Science</i>
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
GMS	<i>General Management for Specialists</i>
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
DNPEA	Departamento Nacional de Pesquisa e Experimentação
CNPFT	Centro Nacional de Pesquisa em Fruteiras de Clima Temperado
CPATB	Centro de Pesquisa Agropecuária de Terras Baixas
PDE	Plano Diretor da Embrapa
PDU	Plano Diretor das Unidades da Embrapa
SAL	Sistema de Avaliação das Unidades da Embrapa
SAPRE	Sistema de Avaliação e Premiação por Resultados da Embrapa
IDI	Índice de Desenvolvimento Institucional
CPACT	Centro de Pesquisa Agropecuária de Clima Temperado
G6	Grupo 6
G23	Grupo 23
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
PED	Pesquisa e Desenvolvimento
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 JORNADA PESSOAL E INTERESSE PELO TEMA.....	21
1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E OPORTUNIDADE DE PESQUISA.....	23
1.2.1 Questão de Pesquisa	26
1.3 OBJETIVOS.....	26
1.3.1 Objetivo geral	26
1.3.2. Objetivos específicos	26
1.4 ABORDAGEM DO ESTUDO.....	27
1.5 JUSTIFICATIVA.....	27
1.5.1 Ineditismo	27
1.5.2 Relevância	28
1.5.3 Não trivialidade	29
1.5.4 Possíveis contribuições teóricas e práticas do estudo	29
1.5.5 Aderência ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento	30
1.6 LIMITAÇÕES DA PROPOSTA DE PESQUISA.....	31
1.7 ESTRUTURA DA TESE.....	31
2 REVISÃO DA LITERATURA	33
2.1 MÉTODO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INTEGRATIVA.....	33
2.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA REVISÃO INTEGRATIVA.....	39
2.2.1 O trabalho gerencial	39
2.2.2 Aprendizagem gerencial	48
2.2.2.1 Teoria e prática da aprendizagem gerencial.....	49
2.2.2.2 Perspectivas sobre aprendizagem gerencial.....	52
2.2.2.3 O que os gerentes aprendem.....	59
2.2.2.4 Como os gerentes aprendem.....	63
2.2.2.5 Fatores que facilitam e fatores que dificultam a aprendizagem gerencial.....	65
2.2.3 Mudança organizacional	72
2.2.3.1 Abordagens teóricas da mudança organizacional.....	73
2.2.3.2 Tipologias da mudança organizacional.....	79
2.2.3.3 Variáveis da mudança organizacional.....	81
2.2.3.4 Resistência à mudança.....	85
2.2.4 Integração das teorias sobre mudança organizacional e aprendizagem gerencial	88

2.2.4.1 Perspectivas da literatura sobre a aprendizagem gerencial na mudança organizacional.....	89
2.2.4.2 Oportunidades de pesquisa apontadas pela integração das literaturas.....	98
3 CAMINHO METODOLÓGICO.....	101
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	101
3.2 SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	102
3.3 ROTEIRO E ESTUDO PILOTO.....	103
3.4 COLETA DE DADOS.....	104
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	105
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	107
4.1 O PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL NA EMBRAPA CLIMA TEMPERADO.....	107
4.2 APRENDIZAGEM DOS GERENTES QUE CONDUZIRAM O PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL.....	120
4.2.1 Perfil dos entrevistados.....	120
4.2.2 Conteúdos de aprendizagem dos gerentes.....	125
4.2.2.1 Dimensões de aprendizagem nos períodos de mudança organizacional.....	125
4.2.3 Formas de aprendizagem dos gerentes pesquisados.....	150
4.2.3.1 Projetos de aprendizagem.....	151
4.2.3.2 Aprendizagem em grupo.....	155
4.2.3.3 Aperfeiçoamento.....	158
4.2.3.5 Referência.....	163
4.2.4 Fatores que facilitam e/ou inibem a aprendizagem pelos gerentes pesquisados.....	165
4.3 ANÁLISE TEÓRICA.....	176
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
5.1 CONCLUSÕES.....	198
5.2 IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES.....	199
5.3 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	202
5.4 APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS.....	203
5.4.1 Lições aprendidas como gestora.....	203
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICE A – Carta de Apresentação enviada aos Participantes... 251	
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 252	
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista..... 254	

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar ao leitor meu trabalho de tese de doutorado. Ele está dividido em sete seções, sendo que na primeira apresento minha jornada pessoal e meu interesse pelo tema; na segunda seção exponho o problema e a oportunidade da pesquisa; e na terceira seção apresento os objetivos. Na sequência trato da abordagem do estudo e em seguida exponho a justificativa de trabalho. Na sexta seção apresento as limitações desta tese e, por fim, na sétima seção, exponho um panorama geral dos capítulos deste trabalho.

1.1 JORNADA PESSOAL E INTERESSE PELO TEMA

*Nenhum vento lhe será favorável se
não sabes a que porto te diriges.
(Sêneca)*

O surgimento do tema de pesquisa deste trabalho tem origem na minha caminhada pessoal e profissional. O fenômeno da mudança na minha vida foi um processo importante que pude perceber, a partir de dois momentos distintos.

Esta seção objetiva retratar tais momentos, os quais culminaram no interesse e no desenvolvimento do presente trabalho. O primeiro momento está calcado nas situações vivenciadas por mim quando criança, adolescente, seguindo até o início de minha vida profissional. Nasci numa família em que todos os membros trabalhavam na mesma empresa estatal. Meus pais, tios, amigos da família, alguns vizinhos, todos estavam inseridos numa relação direta ou indireta com aquela organização.

Aquela empresa sempre teve um grande simbolismo para mim. Como uma espécie de “sombra”, as conversas de minha família tinham por base tal empresa, chegando a interferir nas relações estabelecidas dentro de meu lar. Para mim, quando criança e adolescente, essa “sombra” passava a sensação de ter algo desconhecido e misterioso, que estava ao mesmo tempo presente e ausente em minha vida.

Na juventude, graduei-me em Administração de Empresas e meu primeiro emprego foi naquela empresa estatal. Tudo parecia já estar consolidado; minha vida era o reflexo de minha família, parecendo um destino imutável, já traçado e culturalmente construído no cenário familiar. Olhando externamente, tudo parecia “ir de vento em popa”,

mas ao mesmo tempo, inquietações internas e uma vontade de construir meu próprio destino me consumiam.

No Brasil, no início dos anos noventa, o cenário econômico e político era favorável a processos de privatizações de estatais. Nesse contexto, as mudanças em minha vida foram mais enfáticas. Trabalhando na estatal, vivenciei e descobri que passar pela mudança, seja ela qual for, não é algo certo. Meu destino já não estava tão claro assim.

Presenciei o medo, o estresse, a insônia e as conversas de confissão de colegas de trabalho e de minha própria família. Sabia que o tempo iria mudar, só não sabia se a tempestade seria branda ou catastrófica. Via-me inserida nesse universo de mudanças; vi colegas sendo aposentados por incentivos, meus pais sendo aposentados, alguns tios sendo demitidos. Quem ficou na empresa, como eu, viveu algo que não imaginava, e, aos poucos, um a um, eram convidados a mudar suas carreiras. As demissões aconteciam em blocos, listas circulavam pela organização com os nomes dos próximos a serem demitidos. O cenário era desgastante.

Mudar não é fácil, mudar é incerto e, para muitas pessoas, pode ser angustiante. Para outras, pode ser uma oportunidade para novas coisas, um momento para aprender. Mudar pode provocar um amadurecimento pessoal. O indivíduo pode passar a questionar seus caminhos, suas metas e a forma como leva a vida. Foi o que fiz, mudei meu caminho, optei por me afastar daquele contexto, trilhei novas escolhas e como resultado segui profissionalmente o que tinha vontade de seguir.

Após essa experiência, algumas questões ainda me inquietavam, como a célebre frase da esfinge “decifra-me ou te devoro”. Esses questionamentos e a vontade de entendê-los levou-me ao cenário acadêmico.

Na academia, voltei-me para os estudos gerenciais. Os temas de minha pesquisa de mestrado foram às mulheres gerentes e os desafios que elas enfrentavam para ascenderem em suas carreiras. No início de meu doutorado, voltei meu olhar para o estudo dos gerentes, mais precisamente para questões sobre “como gerentes tornam-se gerentes”.

Inserida na linha de pesquisa sobre aprendizagem gerencial no Laboratório de Liderança e Gestão Responsável (LGR), na medida em que buscava entender o processo com outros colegas do doutorado, o “enigma da esfinge” voltava a me assolar: afinal, o que estava por detrás da mudança?

Nova mudança marca o segundo momento importante em minha vida. Foi quando estava no segundo ano do doutorado. Naquele período, fui aprovada num concurso para o cargo de professor assistente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Novamente a mudança ocorreu. Desta feita não foi apenas uma mudança profissional, mas pessoal e física. Mudei-me com minha família para uma cidade de treze mil habitantes, no interior do Rio Grande do Sul.

Esse fato teve grande significado em minha vida, pois me revelou novos valores e influenciou minha adaptação e a dos demais membros da família nesse novo contexto, o que, mais uma vez, foi sinônimo de aprendizagem para mim. Então, passei a questionar-me: - se eu aprendo diante da mudança e me torno uma pessoa melhor, como acontece com as outras pessoas? O que será que os gestores aprendem diante de um período de mudança?

Questionando e refletindo sobre minhas experiências em situações de mudança, aprendi novos valores. No entanto, sempre desejei alçar voos mais longos e aprender com as pessoas que passaram pela mesma experiência. A melhor maneira de realizar meu sonho era construir uma pesquisa onde eu mesma pudesse me identificar. Ou seja, aprender com as experiências de outros que viveram algo semelhante ao que havia experienciado. Tentar me encontrar através dos relatos de outros. E esse foi um dos fatores que me levou à construção desta pesquisa.

Considero que a chave para se tecer uma pesquisa que utiliza diferentes histórias de vida está em voltar o olhar do pesquisador para dentro de si mesmo. Ou seja, observar a si próprio, seus sonhos, suas imaginações, seus sentimentos. De acordo com Bateson (1990), é esse ponto que permite entender a forma pela qual a observação e a interpretação foram afetadas por fatores pessoais.

Este trabalho é exatamente isso, uma oportunidade de encontrar-me através da vivência de outros.

1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E OPORTUNIDADE DE PESQUISA

Esta tese se desenvolve na intersecção de dois campos do conhecimento: aprendizagem gerencial e mudança organizacional. A ideia de que a aprendizagem gerencial é um campo de pesquisas, é relativamente recente nos estudos organizacionais. Sua história inicia nos anos 1960, com a emergência de estudos acadêmicos na *Lancaster University*, no Reino Unido, havendo posteriormente uma replicação

dessas ideias nas escolas de gestão americanas. Ao mesmo tempo, empresas públicas e privadas iniciaram investimentos em programas de treinamento e desenvolvimento gerenciais com o intuito de aprimorar as técnicas e práticas dos gestores organizacionais (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997, p. 7).

A aprendizagem gerencial estuda a teoria e a prática da gerência (FOX, 1997). Ela tem como objetivo discutir tanto a prática profissional, quanto as teorias sobre como a aprendizagem ocorre nos gerentes (HAWTHORNE, 2010). Ao longo dos últimos vinte anos, a aprendizagem gerencial consolidou-se como um campo profícuo de estudos, e atingiu *status* importante como campo de pesquisa acadêmica. Estudos internacionais relevantes ajudaram essa área a se consolidar, entre eles estão: Roche (1979), Davies e Easterby-Smith (1984); Cervero, Miller e Dimmock (1986), La Paro (1991) e Richter (1998).

No Brasil, a partir do ano 2000, iniciou-se a emergência de estudos sobre aprendizagem gerencial. Estudos como os de Silva (2000), Moraes (2000), Gottwald (2001) Lucena (2001), Cunha (2003), são referências na área (ANTONELLO, 2004).

No campo de conhecimento da mudança organizacional, os estudos têm sido elaborados desde a metade do século passado. Lewin (1951) estudou a mudança a partir da perspectiva dos indivíduos dentro das organizações. Seu trabalho desencadeou o surgimento de pesquisas sobre a mudança organizacional na Administração. Na Administração, nos anos sessenta e setenta, pesquisas sobre a mudança organizacional começam a ser desenvolvidas a partir das visões das abordagens sistêmicas e contingenciais. Na abordagem sistêmica as organizações passam a ser vistas como um conjunto de transações com elementos externos (GIBSON, 1981), bem como, composta por subsistemas que interagem continuamente e são mutuamente dependentes (KATZ; KAHN, 1987).

A partir do final dos anos sessenta e início dos anos setenta, o ambiente passa a constituir a ênfase da pesquisa organizacional. Tal interesse levou ao desenvolvimento da Teoria Contingencial (LAWRENCE; LORSCH, 1967). Essa teoria concebe que "a melhor maneira de organizar-se depende da natureza do ambiente com o qual a organização deve relacionar-se". Desse modo, o ambiente passa a ser um contexto *incerto e mutável*. Para a abordagem contingencial, a mudança organizacional é vista como um acontecimento corriqueiro às organizações (LAWRENCE; LORSCH, 1967). Uma das críticas a essa ideia é de que esse tipo de visão é insuficiente para explicar os fenômenos de mudança (ORSSATO, 1995).

Para autores como Miles e Snow (1978) essa visão ignora o processo de adaptação, principalmente no tocante ao ajustamento entre organizações e ambientes. E também desconsidera escolha estratégica por parte das organizações em se adaptarem às mudanças. Assim, a forma com a qual a organização percebe e lida com o ambiente influencia e define seu tipo de adaptação (CHILD; SMITH, 1987). No processo de mudança organizacional, os gestores são os principais atores (YUKL, 1998), justamente pelo fato de que são eles os responsáveis por conduzirem o processo de mudança nas organizações (SCHEIN, 1992).

A partir dos anos setenta e oitenta, iniciaram-se estudos com o foco no papel dos gestores sobre a mudança organizacional. A figura do “gerente proativo”, como um indivíduo capaz de se antecipar ao processo de mudança e tomar decisões que concorram para a adaptação da organização de uma melhor forma, começa a ganhar corpo na pesquisa científica (WOOD, JR., 1999). Drucker (1980) corrobora com a concepção do gerente proativo à mudança. Para Drucker (1980) os gerentes devem estar constantemente em alerta na função de se antecipar ao fenômeno, atuando como monitores, de modo a se precaver e tomar decisões que conduzam a organização a uma melhor adaptação. Kotter (1997) acredita que os gestores além de monitorarem o ambiente organizacional, são agentes de mudança, assim reconhecerem a necessidade de tomar decisões, a identificar e organizar as informações que influenciam essas decisões. Senge (1990) considera que além do papel de monitoramento e de ser agente de mudança, o gerente é responsável pelo processo de aprendizagem da organização, uma vez que por meio das experiências nos processos de mudança, os gestores podem incorporar novos conhecimentos para o nível organizacional.

Os dois campos de conhecimento (aprendizagem gerencial e mudança organizacional) avançaram de maneira independente. As literaturas da aprendizagem gerencial e mudança organizacional pouco dialogaram ao longo dos anos. Como resultado, pouco se conhece sobre pesquisas que interseccionam tais campos do saber.

Apesar de, na prática do trabalho gerencial, o gestor muitas vezes conduzir e experienciar o processo de mudança organizacional e ser o maior responsável por essa condução no âmago das organizações, pouco se sabe na literatura sobre a relação entre a aprendizagem gerencial e o processo de mudança organizacional.

Através do método integrativo de revisão da literatura, encontrei uma lacuna sobre a existência de pesquisas que estudem a aprendizagem

de gestores durante a mudança organizacional, conforme demonstra a seção 2.4.3 deste trabalho.

Os estudos que encontrei focam temas periféricos às áreas da aprendizagem gerencial e da mudança organizacional, como por exemplo: experiência vivida por gerentes na mudança organizacional, competências gerenciais para a mudança, atividades de *coaching* para a mudança e programas de treinamento e desenvolvimento gerencial. Tais estudos não se preocupam em analisar a aprendizagem de gestores na mudança organizacional. Toda essa caminhada faz com que se surja uma oportunidade de pesquisa para esta tese: construir um trabalho que compreenda “como” e “o que” os gerentes aprendem na mudança organizacional.

Com a análise do estado da arte, percebi que se faz necessária a construção de uma pesquisa que permita ir além da compreensão do processo de aprendizagem gerencial na mudança. Faz-se necessário um trabalho que tenha tal temática num cenário particular de estudo: uma organização intensiva em conhecimento.

1.2.1 Questão de Pesquisa

Tendo em vista a problemática supracitada e as considerações feitas, formulei a seguinte questão de pesquisa:

- Como e o quê os gerentes de uma organização intensiva em conhecimento aprendem durante o processo de mudança organizacional?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

- Compreender o processo de aprendizagem gerencial em uma organização intensiva em conhecimento durante uma situação de mudança organizacional.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar e descrever os conteúdos (o quê) de aprendizagem dos gerentes durante o processo de mudança organizacional.
- Identificar e descrever as formas (como) de aprendizagem relevantes para os gerentes durante o processo de mudança.

- Conhecer os fatores facilitadores e inibidores de aprendizagem gerencial durante o processo de mudança.

1.4 ABORDAGEM DO ESTUDO

Devido às características do fenômeno que desejo investigar – a aprendizagem gerencial na mudança em organizações intensivas em conhecimento – adotei nesta tese a perspectiva funcionalista (BURREL e MORGAN, 1980). Tal perspectiva se fundamenta na idéia de que a ciência social é objetiva sendo possível que o pesquisador se distancie da cena que analisa através de métodos científicos, desde que realizados com rigor e técnica. Esta perspectiva é reguladora e pragmática na sua orientação básica. Pois, este paradigma preocupa-se em entender a sociedade numa maneira de generalizar o conhecimento empírico (MORGAN, 1980).

Desta forma, o paradigma funcionalista pode ser melhor visualizado nos seguintes momentos desta tese: 1) ao utilizar o método integrativo de revisão da literatura para compreender o estado da arte dos temas da aprendizagem gerencial e mudança organizacional; 2) ao relatar os achados empíricos desta pesquisa e intersecciona-los com a literatura corrente nas categorias analíticas utilizadas.

1.5 JUSTIFICATIVA

Esta seção está subdividida em cinco temas: ineditismo, relevância, não trivialidade, possíveis contribuições teóricas e práticas do estudo e aderência ao programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC).

1.5.1 Ineditismo

Os estudos mais próximos ao proposto nesta pesquisa, identificados na revisão da literatura, são aqueles conduzidos a partir de algum dos quatro pilares temáticos, os quais interseccionam as áreas da aprendizagem gerencial e mudança organizacional na literatura. Tais pilares temáticos são: programas de desenvolvimento gerencial, experiências vividas dos gestores na mudança organizacional, experiências de *coaching* e competências gerenciais.

Dessa forma, não identifiquei qualquer trabalho que investigue “o quê” e “como” os gerentes aprendem durante a mudança organizacional, sendo assim um tema de pesquisa inédito nos estudos organizacionais.

1.5.2 Relevância

Estudar a aprendizagem gerencial que ocorre durante a mudança organizacional é relevante devido aos seguintes fatores:

- a) há existência de poucos estudos que trabalhem na intersecção das áreas da aprendizagem gerencial e mudança organizacional, e por isso esta tese contempla essa oportunidade de pesquisa;
- b) a área do gerenciamento/liderança é um dos pilares da Gestão do Conhecimento Organizacional; assim, o estudo sobre o que os gestores aprendem diante de uma situação (mudança) e de um tipo de empresa (organizações intensivas em conhecimento) específica é relevante, pois amplia a gama de conhecimentos sobre a área; além disso, ajuda a explicar como tais conhecimentos podem ser incorporados e disseminados nas organizações;
- c) nas OICs, os gerentes são responsáveis por facilitar a aprendizagem, ou seja, por conceberem organizações nas quais as pessoas expandem suas capacidades de compreender complexidades e de esclarecer visões (SENGE, 1990); dessa maneira, as organizações intensivas em conhecimento necessitam de gerentes que contribuam para mudanças necessárias à adaptação dessas organizações aos novos cenários (KOTTER 1997; SENGE, 2000);
- d) as organizações intensivas em conhecimento (OICs¹) (ALVESSON, 2004) oferecem o resultado de suas atividades à sociedade, sendo esse o conhecimento; esse conhecimento, seja em forma de bens ou produtos, é fundamental para o desenvolvimento econômico e social de um país; então, estudar o tema da aprendizagem gerencial na mudança em uma OIC contribui para a geração de novos conhecimentos sobre esse tipo de organização;
- e) estudar o processo de aprendizagem gerencial durante a mudança ocorrida na Embrapa Clima Temperado contribuiu para a melhora do desempenho desses gestores e de suas organizações; como consequência, melhores serviços e

¹ As OICs recebem duas classificações: empresas de serviço profissional – consultoria, engenharia, saúde, entre outras –, e empresas de pesquisa e desenvolvimento – como organizações industriais, farmacêuticas e tecnológicas (ALVESSON, 2004).

produtos podem ser ofertados em resposta às necessidades da sociedade.

1.5.3 Não trivialidade

A não trivialidade deste estudo está centrada em cinco critérios:

- a) o presente trabalho desenvolve uma pesquisa na intersecção de duas áreas do conhecimento (aprendizagem gerencial e mudança organizacional), que de acordo com a revisão integrativa será mostrada no próximo capítulo, pois apresentam poucos pontos de intersecção, bem como tais pontos não focam na ideia central do presente trabalho;
- b) esta pesquisa utiliza o paradigma funcionalista (BURREL; MORGAN, 1979) para compreender o fenômeno pesquisado; na visão funcionalista, utiliza métodos objetivos para compreender uma realidade social;
- c) A pesquisa qualitativa requer atenção detalhada, principalmente devido ao volume de informações que derivaram das entrevistas; a não trivialidade deste item pauta-se na grande quantidade de dados e informações e a complexidade deles para o processo de análise;
- d) quanto aos desafios do trabalho de campo, no momento da coleta dos dados houve um grande esforço de minha parte na condução do processo de entrevistas; o grande desafio, naquele momento, foi vencer o cansaço físico e mental diante das longas horas de entrevistas com os informantes;
- e) a pesquisa resulta em uma descrição do fenômeno, que sintetiza informações complexas e contextualizadas.

1.5.4 Possíveis contribuições teóricas e práticas do estudo

Este trabalho contribui nos seguintes aspectos:

- a) a integração das áreas da aprendizagem gerencial e mudança organizacional;
- b) o uso do método da revisão integrativa para os estudos organizacionais como uma oportunidade para que os pesquisadores conheçam o estado da arte de temas organizacionais;
- c) o fortalecimento do campo de estudo sobre aprendizagem gerencial durante a mudança organizacional;

- d) a geração de conhecimentos sobre o processo de aprendizagem gerencial durante a mudança organizacional;
- e) a apresentação de conhecimentos adquiridos pelos gestores que conduziram o processo de mudança organizacional na Embrapa Clima Temperado.

1.5.5 Aderência ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento

Este trabalho converge para a proposta do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, que é a de estudar temas científicos a partir de uma abordagem multidisciplinar de trabalho.

A perspectiva multidisciplinar prevista nesta tese pode ser visualizada nos seguintes aspectos: 1) esta tese utiliza a temática da aprendizagem gerencial como um fenômeno social e contextual que envolve diferentes conhecimentos. Tais conhecimentos derivam de diferentes disciplinas a saber: sociologia, psicologia, administração, engenharia, antropologia entre outras. 2) a aprendizagem é vista como um fenômeno individual que transpassa para a organização, gerando novos conhecimentos, tanto em nível indivíduo, quanto grupo e organização; 3) utiliza-se a mudança organizacional como um outro fenômeno que reflete alterações em diferentes esferas, tanto nos indivíduos quanto na organização estudada, essas alterações geram conhecimentos que são compartilhados entre os membros do referido estudo; 4) utiliza-se como pano de fundo as organizações intensivas em conhecimento, organizações com características únicas, que utilizam o conhecimento como elemento essencial em seus processos produtivos de trabalho.

No PPEGC, este estudo contribui para a linha de pesquisa da Teoria e Prática da Gestão do Conhecimento. Esta tese é uma continuidade dos estudos sobre aprendizagem gerencial desenvolvidos pelo Laboratório de Liderança e Gestão Responsável, do mesmo programa.

Este estudo amplia a pesquisa de Quincozes (2010), também desenvolvida no PPEGC. Naquele trabalho, Quincozes (2010) buscou compreender o papel do líder na mudança enfrentada pela Embrapa Clima Temperado e sugeriu a necessidade de estudar e aprofundar a compreensão da aprendizagem experimentada pelos gestores durante o processo de mudança.

1.6 LIMITAÇÕES DA PROPOSTA DE PESQUISA

Esta pesquisa limita-se à aprendizagem dos seis gestores que conduziram o processo de mudança na Embrapa Clima Temperado, uma organização pública de pesquisa agropecuária. O estudo foi delimitado no tempo, uma vez que foi analisado apenas o período entre 2003-2006, no qual houve significativa melhora no desempenho da organização.

1.7 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está estruturada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo o leitor é situado em relação à pesquisa. Nele apresento a minha jornada pessoal de pesquisadora e o interesse pelo tema, o problema e a oportunidade de pesquisa, assim como a abordagem do estudo, a justificativa e os objetivos.

No segundo capítulo faço uma revisão da literatura sobre duas áreas do conhecimento: mudança organizacional e aprendizagem gerencial, salientando a integração delas na literatura vigente. Para subsidiar a construção e o entendimento do estado da arte dos temas apresentados, utilizei o método da revisão integrativa. O capítulo inicia delineando os conceitos e a aplicabilidade do método na construção do estado da arte em trabalhos científicos; depois, cada tema é tratado separadamente e, por fim, descrevi como ambos os temas se relacionam.

O terceiro capítulo aborda as questões metodológicas do trabalho. Inicialmente, apresento o delineamento da pesquisa; na sequência identifico a seleção e amostra, e depois descrevo o roteiro e estudo piloto. Por fim, apresento a coleta e descrevo a análise dos dados.

O quarto capítulo narra o processo de mudança ocorrido na Embrapa Clima Temperado entre os anos de 2003 a 2006, à luz da abordagem processual de mudança organizacional trabalhada por Dawson (1994), bem como apresenta o perfil dos gestores investigados. No capítulo, encontram-se as aprendizagens ocorridas com esses gestores, a forma como tais aprendizagens se deram e os fatores facilitadores e inibidores da aprendizagem gerencial.

O quinto capítulo discute os resultados empíricos encontrados no quarto capítulo, quando os confrontei com a teoria exposta no segundo capítulo.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo reviso os textos científicos que se relacionam com os temas: aprendizagem gerencial e mudança organizacional, de forma que se possa conhecer o estado da arte sobre o problema investigado.

O capítulo está dividido em duas seções: 1) apresenta o método de revisão integrativa como uma proposta de metodologia para a construção e detecção do estado da arte do tema de pesquisa; e 2) discute os resultados alcançados com a revisão integrativa e a oportunidade de pesquisa da presente tese.

2.1 MÉTODO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA INTEGRATIVA

O processo de revisão da literatura requer a elaboração de uma síntese, alicerçada em diferentes tópicos, capaz de criar uma ampla compreensão acerca do conhecimento já existente sobre o tema a ser estudado. A revisão é o primeiro passo para a construção do conhecimento científico, pois é por meio desse processo que são identificadas lacunas e oportunidades de pesquisa.

Existem diferentes formas de realizar uma revisão da literatura ou de descrever o estado da arte de um tema. Essas formas incluem tanto a revisão bibliográfica tradicional, também conhecida como revisão narrativa, quanto a revisão bibliográfica sistemática², a qual usa métodos ordenados e específicos para descrever um tema.

O método utilizado para fazer uma revisão bibliográfica sistemática pode ser encontrado no *Cochrane Handbook* (CLARKE; OXMAN, 2000). Tal método norteia-se na Prática Baseada em Evidências (PBE) (WHITTEMORE; KNAFL, 2005; URSI, 2005).

A PBE advém do campo da saúde (URSI, 2005), mas já foi incorporada à pesquisa nas ciências sociais aplicadas. Ela utiliza métodos que permitem a coleta, categorização, avaliação e síntese dos resultados de pesquisa do tema investigado, de maneira a facilitar a utilização destes na prática. Na área de Administração, essa metodologia recebe o nome de Gestão Baseada em Evidências (GBE) (PFEFFR; SUTTON, 1999).

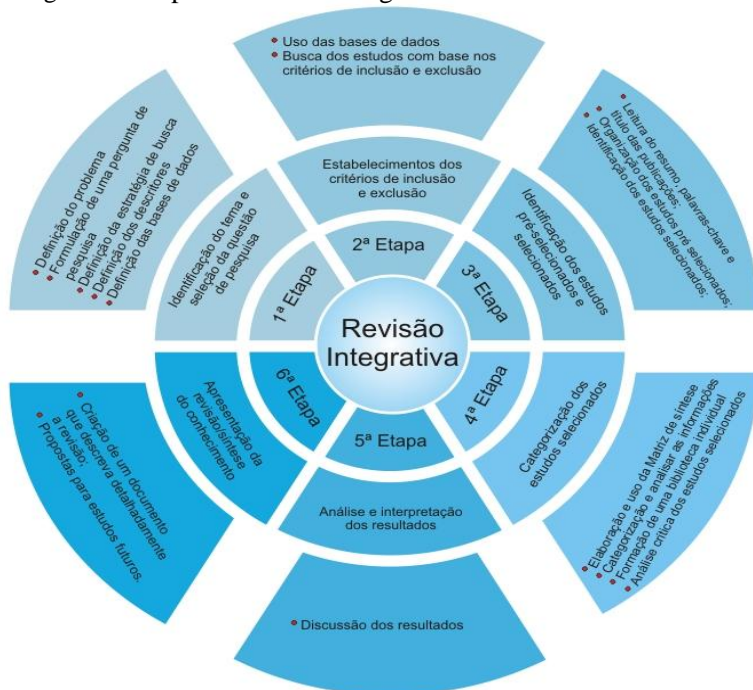
² “Uma revisão planejada para responder uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar dados desses estudos incluídos na revisão”. (CASTRO, 2010).

A revisão da literatura para este trabalho está alicerçada no arcabouço conceitual da Gestão Baseada em Evidências. Na GBE, normalmente é utilizado o método da revisão integrativa, como parte da revisão sistemática bibliográfica.

A revisão integrativa é um método específico que possibilita a síntese de várias pesquisas já publicadas, contribuindo para a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados em estudos anteriores (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; BENEFIELD, 2003; POLIT; BECK, 2006).

Esse método foi escolhido para elaboração da revisão da literatura desta pesquisa por possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico produzido sobre o tema investigado (COOPER, 1984; GANONG, 1987; BROOME, 1993; BEYEA; NICOLL, 1998; STETLER et al., 1998; WHITEMORE; KNAFL, 2005). O processo de revisão integrativa segue etapas bem definidas (figura 1), que serão apresentadas e detalhadas a seguir.

Figura 1 - Etapas da revisão integrativa



Fonte: Elaborado pela autora.

1ª Etapa: Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa

A primeira etapa estabelece o norte para a construção de uma revisão integrativa. Nela, são definidos o problema e a formulação de uma pergunta de pesquisa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). A pergunta de pesquisa deve ser clara e específica (SILVEIRA, 2005; URSI, 2005).

Portanto, para orientar a revisão integrativa deste trabalho, formulei a seguinte pergunta: **Como as teorias da aprendizagem gerencial e da mudança organizacional se relacionam?**

Com a pergunta estabelecida, o próximo passo foi a definição dos descritores³ ou palavras-chave da estratégia de busca⁴, e a determinação dos bancos de dados utilizados (BROOME, 1993).

Os descritores utilizados na estratégia foram: *organizational change, organisational change, strategic change, structural change e change management*, para identificar publicações relacionadas com o tema da mudança organizacional. E para a área da aprendizagem gerencial, os descritores foram: *management learning, managerial learning, leadership learning, learning leader, executive learning, managerial development, management development, leadership development e leader development*.

Esta pesquisa foi alicerçada nas seguintes bases de dados: *Scopus, Web of Science (WOS), Emerald e Scielo*. O levantamento dos estudos considerados na revisão integrativa foi realizado a partir do segundo semestre de 2010 até dezembro de 2011.

A estratégia de busca foi previamente testada nos bancos de dados, com o intuito de verificar como ela recuperaria os estudos pertinentes à pergunta de pesquisa. A estratégia foi implementada em três passos, descritos no Quadro 1:

³ Linguagem autorizada e reconhecida mundialmente. Significa um conjunto de termos organizados que auxiliam na elaboração de índices de assuntos e na descrição do assunto de um estudo, para a indexação nas bases de dados eletrônicos (TOLEDO, 2008).

⁴ [...] uma técnica ou conjunto de regras para tornar possível o encontro entre uma pergunta formulada e a informação armazenada em uma base de dados. Isto significa que um conjunto de itens que constituem a resposta a uma determinada pergunta será selecionado a partir de um arquivo (LOPES, 2002).

Quadro 1- Estratégias de busca utilizadas nas bases *Scopus*, *Emerald*, *Web of Science* e *Scielo*

Estratégia	Conceito	Descritores/termos utilizados	Estudos encontrados			
			SCOPUS	Emerald	WOS	Scielo
1°. Passo	Mudança organizacional	<i>organizational change</i> OR <i>organisational change</i> OR <i>strategic change</i> OR <i>structural change</i> OR <i>change management</i>	70.042	3.221	16.665	30
2°. Passo	Aprendizagem gerencial	<i>management learning</i> OR <i>managerial learning</i> OR <i>leadership learning</i> OR <i>learning leader</i> OR <i>executive learning</i> OR <i>managerial development</i> OR <i>management development</i> OR <i>leadership development</i> OR <i>leader development</i>	6.476	2.438	1.715	30
3°. Passo	Mudança organizacional e aprendizagem gerencial	<i>organizational change</i> OR <i>organisational change</i> OR <i>strategic change</i> OR <i>structural change</i> OR <i>change management</i> AND <i>management learning</i> OR <i>managerial learning</i> OR <i>leadership learning</i> OR <i>learning leader</i> OR <i>executive learning</i> OR <i>managerial development</i> OR <i>management development</i> OR <i>leadership development</i> OR <i>leader development</i>	245	207	34	30

Fonte: Elaborado pela autora.

2ª Etapa: Estabelecimento de critérios de inclusão de estudos

Após a escolha do tema e a formulação da pergunta de pesquisa, defini os seguintes critérios de inclusão:

- a) artigos completos publicados em português, inglês e /ou espanhol⁵;
- b) estudos que tratam da aprendizagem gerencial em organizações que tenham passado por um processo de mudança; e
- c) estudos teóricos e/ou empíricos que tratem da intersecção entre os dois conceitos: mudança organizacional e aprendizagem gerencial.

3ª Etapa: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

Para a identificação dos estudos e sua pré-seleção, realizei a leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas localizadas pela estratégia de busca, e posteriormente verifiquei sua adequação aos critérios de inclusão no estudo. Nos casos em que o título, o resumo e as palavras-chave não foram suficientes para definir a seleção, o artigo completo foi recuperado. Nessa etapa da revisão integrativa, realizei reuniões com meu orientador, a fim de melhor definir quais estudos seriam selecionados para serem lidos na íntegra.

Com base na leitura dos títulos e resumos dos estudos encontrados pela estratégia de busca, excluí os estudos não relacionados com a temática. Embora todas as publicações apresentassem alguns dos descritores no título, resumo e/ou palavras-chave, nem todas atendiam aos critérios de inclusão.

Após a identificação dos estudos, defini os que seriam lidos na íntegra, desta forma tais artigos foram salvos em pastas específicas formando uma biblioteca pessoal. Na base Scopus, do total de 245 publicações recuperadas pela estratégia de busca, foram baixadas para a minha biblioteca 174 publicações completas. Após esse passo, separei as publicações consideradas incluídas (31) e excluídas (144). Na base *Emerald*, 207 publicações foram recuperadas. Destas, 134 estavam completas, sendo baixadas para a biblioteca pessoal. Após a leitura e análise, 50 dessas publicações foram incluídas na revisão integrativa. Na

⁵ Todas as bases de dados buscam seus artigos tendo como base os dados constantes no *abstract* e nos *keywords*, o que implica em contemplar, dessa forma, artigos que estejam em espanhol ou português, sem necessariamente se utilizar de descritores nessas línguas.

base *Web of Science*, a estratégia de busca recuperou 34 publicações, mas apenas 12 delas estavam completas e foram baixadas para a minha biblioteca; duas publicações foram selecionadas para o estudo (houve duplicação de duas publicações entre a *Web of Science e Scopus*, sendo esta alocada na base Scopus). Por fim, na base Scielo, foram resgatadas 30 publicações. Dessas, 22 estavam completas e apenas duas publicações foram incluídas na revisão integrativa, conforme pode ser visualizado no Quadro 2.

Quadro 2 - Número de publicações encontradas, pré-selecionadas, incluídas e excluídas

Bases de dados	Número de publicações encontradas	Número de publicações pré-selecionadas	Número de publicações incluídas	Número de publicações excluídas
<i>Scopus</i>	245	174	31	144
<i>Emerald</i>	207	134	50	84
<i>Web of Science</i>	34	12	02	09
<i>Scielo</i>	30	22	02	20
Total	516	342	85	257

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns artigos foram encontrados em mais de uma base de dados utilizada nessa revisão integrativa. Para evitar a duplicidade de informação, optei por escolher, entre as publicações duplicadas, as que se encontravam em sua base de dados de origem⁶.

Pelo fato de a maioria dos estudos incluídos nesta revisão serem procedentes das bases *Emerald*, *Scopus* e *Web of Science*, o idioma inglês foi o predominante, correspondendo a 99% das publicações. Da base *Scielo*, apenas dois estudos foram selecionados, sendo um em português e o outro em espanhol. A prevalência de estudos em inglês talvez se deva ao fato de que nessas bases de dados a grande maioria dos periódicos esteja em língua inglesa.

⁶ O termo base de origem é compreendido por mim como a base de dados onde os artigos foram indexados.

4ª Etapa: Categorização dos estudos selecionados

A quarta etapa teve por objetivo sumarizar e documentar as informações extraídas dos artigos científicos encontrados⁷ nas fases anteriores (BROOME, 1993). Esta etapa é similar à etapa da análise dos dados realizada em pesquisas científicas tradicionais (GANONG, 1987). As categorias⁸ utilizadas neste estudo basearam-se na literatura corrente sobre os temas e da análise dos artigos selecionados. Como categorias analíticas foram utilizadas: conteúdos, formas e fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem gerencial durante o processo de mudança organizacional.

5ª Etapa: Análise e interpretação dos resultados

Nesta etapa, debrucei-me sobre o material a ser analisado, lendo-o criteriosamente e passando sínteses e recortes dos artigos selecionados para a construção de um texto inicial.

6ª Etapa: Apresentação da revisão/síntese do conhecimento

Esta última etapa consistiu na elaboração da próxima seção (2.2).

2.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA REVISÃO INTEGRATIVA

Esta seção apresenta a síntese do conhecimento obtido por meio da revisão integrativa. Nela, abordei os temas: trabalho gerencial, aprendizagem gerencial, mudança organizacional e a relação entre aprendizagem gerencial e mudança organizacional.

2.2.1 O trabalho gerencial

No início do século passado estudos voltados ao trabalho gerencial começaram a ser tecidos. Abordagens prescritivas e descritivas voltadas ao entendimento da atividade gerencial emergiram. Tais abordagens serão narradas nesta seção.

Taylor foi o precursor nos estudos administrativos, embora sua teoria estivesse pautada no aumento da produtividade no ambiente de trabalho. Seus estudos foram salutares para a gestão organizacional.

⁷ A revisão integrativa da literatura possui como característica a possibilidade de uso de literaturas e estudos que alicerçaram ou foram apontados pelos estudos selecionados pelo processo, realizando dessa forma, uma integração de diferentes saberes sobre um tema específico.

⁸ Por exemplo: papel dos gestores na mudança, conteúdos de aprendizagem, formas de aprendizagem dos gestores, teorias e abordagens utilizadas entre outros.

Taylor preocupou-se com a base da pirâmide organizacional, tentando com um método prescritivo compreender a melhor forma de se fazer algo no cenário laboral (DAFT, 2008). Os estudos de Taylor foram importantes para o surgimento de novas pesquisas principalmente aquelas ligadas a gestão organizacional.

O primeiro grande estudo de destaque relacionado às funções do gerente foi realizado por Henri Fayol⁹ (ANTONELLO, 2005). Fayol (1916) descreveu o trabalho gerencial em termos de um conjunto de funções que formam um processo cíclico. Este processo subdivide-se nas seguintes ações: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar. O autor definiu o sentido de planejar como examinar o futuro e desenhar um plano de ação; o de organizar significava construir estrutura material e humana do empreendimento; já o de comandar era sinônimo de manter a atividade do pessoal, e coordenar significava, para Fayol (1916), reunir, unificar e harmonizar as atividades e esforços para assegurar que as atividades acontecessem de acordo com as regras estabelecidas e as ordens expressas (MINTZBERG, 1973b; WREN, 1995; ANTONELLO, 2005).

Os trabalhos de Fayol (1916) foram publicados somente em 1949, nos Estados Unidos. De acordo com o autor, a administração é uma atividade comum a todos os empreendimentos humanos (família, negócios, governo), que sempre exigem algum grau de planejamento, organização, comando, coordenação e controle (MAXIMINIANO, 2008).

No livro *Administração Industrial e Geral*, Fayol relaciona 14 princípios básicos sobre a gestão, conceituando-os como:

- a) divisão do trabalho: a especialização de todos os empregados favorece a eficiência na produção, aumentando a produtividade;
- b) autoridade e responsabilidade: autoridade é o direito do superior hierárquico de dar ordens e ser obedecido; responsabilidade é a contrapartida da autoridade;
- c) unidade de comando: cada empregado deve receber ordens apenas de um supervisor;

⁹ Paralelamente aos estudos de Taylor nos Estados Unidos, na França, outro engenheiro, Henri Fayol defendia princípios semelhantes através de um estudo denominado *Administration Industrielle et Générale*, em 1916. Graduado em Engenharia de Minas em 1860, Fayol atuou seis anos como engenheiro e 52 anos como gerente e diretor. Seus princípios e elementos da gerência foram extraídos de sua própria experiência profissional (ESCRIVÃO FILHO, 1995, p. 2).

- d) unidade de direção: o controle único é possibilitado com a aplicação de um plano para grupos de atividades com os mesmos objetivos;
- e) disciplina: há a necessidade de se estabelecer normas de conduta de trabalho que sejam válidas para todos os colaboradores; a ausência de disciplina joga a organização no caos;
- f) remuneração: deve ser o suficiente para garantir a satisfação dos colaboradores;
- g) centralização: as atividades cruciais da organização e a autoridade para a sua adoção devem ser centralizadas;
- h) hierarquia (ou cadeia escalar): significa a defesa incondicional da estrutura hierárquica, respeitando à risca uma linha de autoridade fixa;
- i) ordem: deve ser mantida em toda a organização, preservando-se um lugar para cada coisa (pessoa) e cada coisa em seu lugar;
- j) equidade: a justiça deve prevalecer também no ambiente de trabalho, justificando a lealdade e a devoção dos colaboradores;
- k) estabilidade dos colaboradores: a alta rotatividade das pessoas tem consequências negativas sobre o desempenho da organização e o moral dos trabalhadores;
- l) iniciativa: deve ser entendida como a capacidade de estabelecer um plano e cumpri-lo;
- m) espírito de corpo: o trabalho deve ser em conjunto, facilitado pela comunicação dentro das equipes. Os componentes de um mesmo grupo precisam ter consciência de classe, para, com isso, defenderem seus próprios interesses.

Apesar do esforço pessoal em divulgar a teoria que desenvolvera, Fayol não obteve o sucesso esperado. Uma das razões principais para isso foi o fato de seu trabalho ter sido ofuscado pelo de Taylor, que contava com muitos adeptos na França (WREN, 1995).

Novas teorias e abordagens foram surgindo ao longo do tempo, embora as ideias lançadas por Fayol ainda sejam copiadas ou adaptadas por diversos autores da área da Administração. Ao longo do tempo, o POC3 (planejamento, organização, comando controle e coordenação) proferido por Fayol (1916) tem sofrido modificações, como por exemplo, as palavras comando e coordenação têm sido substituídas pela palavra liderança. Nessa abordagem, a gestão é concebida como uma

sucessão de atividades executadas pelos gerentes, de forma sequencial e repetindo-se continuamente. Por isso, seus simpatizantes são chamados processualistas (ESCRIVÃO FILHO, 1995). O trabalho de Fayol (1916) é um trabalho prescritivo, pois estabelece a natureza do trabalho gerencial (ANTONELLO, 2005).

Mary Parker Follet¹⁰, já na década de 1920, publicava estudos e fazia palestras sobre liderança, motivação, forma adequada de lidar com pessoas e a importância da coesão do grupo (LACOMBE; HEILBORN, 2003). Follet deu início à era do gerenciamento científico, de maneira filosófica e intelectual. Seu trabalho serviu de elo entre os conceitos do gerenciamento científico e a natureza do trabalho gerencial (WREN, 1995, p. 302). A autora integrou os conceitos de autoridade e poder ao cenário do trabalho gerencial (WREN, 1995, p. 308). Os estudos de Follet sobre gerência sugerem que os gerentes possuem autoridade e poder no ambiente organizacional, mas sua principal tarefa é liderar e fazer que seus subordinados o sigam e trabalhem juntos para o alcance de objetivos comuns. O principal legado do pensamento de Follet é a noção de autoridade e poder, pois para a autora a autoridade e o poder estão na situação e não na pessoa. Dessa maneira, seus estudos podem ser considerados prescritivos.

Dando continuidade às pesquisas prescritivas sobre o trabalho gerencial, uma importante obra foi escrita por Barnard (1938), *The functions of the executive*, mostra um novo retrato das funções gerenciais. Barnard (1938) considera que, para poder compreender as funções do gerente, é necessário um estudo profundo sobre a natureza das organizações. O autor justifica sua tese argumentando que há uma lacuna no desenvolvimento de pesquisas relacionadas à organização formal, como um fator relevante e influenciador do processo social completo.

Para Barnard (1938), a função do executivo é nevrálgica, pois: “Se existe um sistema que mantém todo o corpo, direcionando as ações, é necessário mais efetividade em seu ajuste com o ambiente externo, pois é necessário que se gerencie o corpo, e muitas dessas funções são

¹⁰ Mary Parker Follet nasceu em Quincy, Massachussetts, em 1868, e teve uma vida difícil. Seu pai faleceu quando ela ainda era pequena, devido ao alcoolismo. Sua mãe era inclinada a uma vida social intensa. Assim, seu avô materno lhe proveu a subsistência. Estudou na *Thayer Academy* e teve sua professora de história como mentora. Continuou seus estudos na *Annexe at Harvard*, posteriormente migrando para a *Cambridge University*. Numa época em que as oportunidades eram limitadas para as mulheres, Follet mostrou-se uma das figuras mais marcantes dos estudos organizacionais de todos os tempos (WREN, 1995, p. 301-302).

independentes” (WREN, 1995, p. 319). As contribuições do trabalho de Barnard foram importantes para o estudo da atividade gerencial, pois o autor foi responsável por atrelar a função executiva à existência de um ambiente formal e informal na organização, que influencia a prática gerencial e que deve ser levado em conta no momento em que se deseja conhecer o trabalho executivo.

Carlson (1951) foi pioneiro no lançamento de estudos descritivos sobre a atividade gerencial. Seu trabalho utilizou a etnografia, numa amostra de dez gerentes, consistindo em anotações sobre as atividades cotidianas de nove presidentes de empresas suecas, classificando-as em categorias simples. Por exemplo: as atividades dos gerentes foram registradas e classificadas em fichas, em função: a) do local de trabalho (interno ou externo à organização); b) dos contatos com as pessoas (como colaboradores ou com vínculo institucional); c) das técnicas de comunicação (direta, indireta, telefônica, verbal, escrita); d) da natureza da questão tratada; e e) do tipo de ação exercida durante essa atividade.

Sayles, em 1964, publicou a obra *Mananagerial Behavior: administration in complex organization*. Esse trabalho apresentou o resultado de sua pesquisa etnográfica sobre o trabalho gerencial, desenvolvida numa empresa norte-americana de tecnologia, com 75 gerentes intermediários. Como conclusão de seu estudo, Sayles (1964) relatou que o comportamento dos gerentes é coerente com sua rede social. Para Sayles (1964), o gerente situa-se numa rede de dependência mútua entre superiores e subordinados, e o gerente se esforça para manter essa rede cotidianamente.

A pesquisa de Rosemary Stewart (1982) preocupou-se em conhecer o comportamento gerencial, mais precisamente sua variabilidade. A pesquisadora entrevistou, entre os anos de 1973 e 1980, mais de 500 gerentes britânicos. Como resultado, desenvolveu um modelo fundamentado em dois pilares: o cargo e a agenda. O cargo é representado por três conceitos principais, a saber: as demandas, as restrições e as escolhas (WREN, 1995; ESCRIVÃO FILHO, 1995; ANTONELLO, 2005).

As "demandas" incorporam todas as atividades que devem ser cumpridas pelos gerentes, ou seja, “tudo aquilo que um gerente deve fazer” (WREN, 1995, p. 404). São exemplos de demandas do trabalho gerencial: o alcance de um critério mínimo de desempenho, o estabelecimento de certos relacionamentos de trabalho, os procedimentos burocráticos que precisam ser feitos e as reuniões que devem ser assistidas.

As "restrições" dizem respeito aos fatores internos e externos à organização, tendo o papel de limite sobre o que um gerente pode fazer. Algumas das restrições comuns do trabalho gerencial são: as limitações de recursos e de tecnologia, as exigências legais e a atitude de outras pessoas diante das questões de trabalho (WREN, 1995, p. 404).

Quanto às "escolhas", estas estão caracterizadas como tudo aquilo que o gerente pode escolher, ou seja, o que ele pode fazer sem ser obrigado a isso. Elas representam oportunidades que os gerentes têm de modificar determinados aspectos do trabalho, tais como: seu modo (como é feito), seu conteúdo (o que é feito) e sua fronteira (quem faz o quê) (WREN, 1995, p. 404).

O modelo proposto por Stewart (1982) considerou que o trabalho dos gerentes baseia-se, por um lado, nas demandas; por outro, nas restrições e, em seu cerne, nas escolhas. Sendo que as demandas e as restrições delimitam as escolhas. Para a autora, esse processo é dinâmico, uma vez que as demandas e as restrições podem mudar ao longo do tempo, através de mudanças situacionais.

Em relação à agenda, Stewart (1982) analisou como os gerentes ocupam seu tempo. Suas conclusões mostraram que os executivos passam aproximadamente metade de seu tempo em reuniões, ao telefone ou em outras atividades sociais.

As contribuições de Stewart (1982) dizem respeito à natureza do trabalho gerencial. Dois dos quatro estudos realizados, na elaboração do modelo, possibilitaram comparar o comportamento de vários gerentes em posições gerenciais similares. Stewart (1982) notou que o padrão de trabalho desses gerentes variava em termos de características e conteúdo (papéis). Stewart (1982) atribuiu essas diferenças às escolhas individuais dos gerentes, os quais preferiam se concentrar em certos aspectos do trabalho e não em outros (WREN, 1995).

A questão sobre o que os gerentes fazem foi respondida por Mintzberg (MINTZBERG, 1973b). A pesquisa descritiva desse autor envolveu cinco executivos norte-americanos de empresas de médio e grande portes, de diferentes setores da economia. Através da observação estruturada, o pesquisador concluiu que a concepção do trabalho gerencial era uma sequência de processos intermitentes e organizados, com o gerente calmamente planejando, coordenando e controlando; era uma fantasia. Ao contrário do que se pensava, as atividades gerenciais eram caracterizadas pela brevidade, variedade e fragmentação (MINTZBERG, 1973b, p. 31).

Os resultados das pesquisas de Mintzberg (1973b) trazem um novo entendimento sobre o trabalho gerencial. Mintzberg diagnosticou

também que existe um conjunto de papéis que moldam os gerentes. Para Mintzberg (1973a), os papéis podem ser agrupados em três categorias: **informacional** (administrado por informação); **interpessoal** (administrado por meio de pessoas); e **decisória** (administrado por meio de ações). Cada papel representa as atividades que os gerentes desempenham para realizarem as funções de planejamento, organização, liderança e controle. Esses papéis foram agrupados por afinidade, em três conjuntos: papéis interpessoais, papéis informacionais e papéis decisoriais (MINTZBERG, 1973a).

A ênfase relativa que um gerente coloca nesses dez papéis depende de um conjunto de fatores, como a posição do gerente na hierarquia, seus talentos e habilidades naturais, o tipo de organização em que trabalha ou as metas departamentais a serem alcançadas. Outros fatores, como as mudanças nas condições ambientais, podem também determinar quais papéis são mais importantes para um gerente em uma dada época (MINTZBERG, 1973a).

O trabalho de Mintzberg (1973a) é um trabalho prescritivo, pois prescreve os papéis gerenciais nas organizações.

Já utilizando a linha dos trabalhos descritivos, estão as pesquisas de Kotter (1997). Ele desenvolveu uma pesquisa no intuito de conhecer os principais desafios da atividade gerencial, a saber: o grande volume de informações relevantes e a dependência de uma quantidade e diversidade grande de pessoas (KOTTER, 1997; ESCRIVÃO FILHO, 1995).

Sua pesquisa envolveu quinze executivos e compreendeu o período de 1976 a 1981. Os dados foram coletados através de entrevistas, observação, questionário e documentos. Durante o período de coleta foram realizadas três visitas a cada executivo, durando cada uma delas cerca de cinco horas. Além disso, foram entrevistadas pessoas ligadas diretamente ao trabalho dos executivos, em suas organizações. O objetivo da pesquisa foi conhecer o desempenho dos gerentes. Kotter (1997) concluiu que os gerentes efetivos tratam os desafios através de duas práticas: o estabelecimento de uma agenda e a construção de redes de contato.

Assim, os executivos gastam a maior parte de seu tempo com outras pessoas, e muitos desses contatos vão além da relação superior-subordinado (KOTTER, 1997; ESCRIVÃO FILHO, 1995). Outrossim, eles discutem assuntos genéricos com seus pares e subordinados, ou seja, muitas vezes sem importância para a organização. Nesses momentos de encontro, os executivos raramente dão ordens ou dizem o que as pessoas devem fazer.

Como importante contribuição de sua pesquisa, Kotter (1997) considera que a atividade gerencial está pautada em três vertentes:

- a) estabelecimento de uma agenda;
- b) construção de redes de contatos;
- c) implementação das agendas.

Por fim, tem-se Peter Drucker (1980), autor responsável por cunhar o uso do termo “trabalhador do conhecimento”. Para Drucker (1980), os gerentes são responsáveis pela disseminação do conhecimento organizacional. São eles os encarregados de proferirem os processos de mudança, bem como de agregarem novos conhecimentos advindos desse processo nas organizações.

O quadro 3, a seguir, faz uma síntese das pesquisas desenvolvidas pelos autores clássicos sobre a atividade gerencial.

Quadro 3– Síntese das pesquisas desenvolvidas pelos autores

Autor	País	Ano	Tipo de pesquisa	Método de pesquisa	Amostragem	Contribuições
Taylor	Inglaterra		Prescritiva	Observação	_____	Estudos dos tempos e movimentos, melhor forma de gerenciar o trabalho
Fayol	França	1916	Prescritiva	Observação	_____	Funções administrativas: planejar, comandar, controlar, coordenar, organizar.
Follet	Estados Unidos	1920	Prescritiva	Observação	_____	Integrou conceitos de autoridade e poder ao cenário gerencial
Barnard	Estados Unidos	1938	Prescritiva	Observação	_____	Gerentes operam como interconectores de sistemas de comunicação, sendo essenciais para a cooperação.
Carlson	Suécia	1951	Descritiva	Etnografia	Dez gerentes	As jornadas dos gerentes são fragmentadas, e eles usam a comunicação verbal.
Sayles	Estados Unidos	1964	Descritiva	Etnografia	75 gerentes interme- diários	Gerentes são tidos como líderes, monitores e participantes.
Stewart	Grã-Bretanha	1967	Descritiva	Observação	160 gerentes	As relações interpessoais influenciam a atividade gerencial.
Mintzberg	Canadá e Estados Unidos	1973	Descritiva	Observações diretas	Cinco gerentes	O trabalho gerencial é breve e fragmentado e possui um ritmo constante.
Kotter	Estados Unidos	1982	Descritiva	Observação e entrevistas	15 gerentes	Os gerentes possuem uma agenda e relações interpessoais.
Drucker	Estados Unidos	1970	Descritiva	Observação	-----	Gerentes são responsáveis pelo conhecimento organizacional

Fonte: elaborado pela autora.

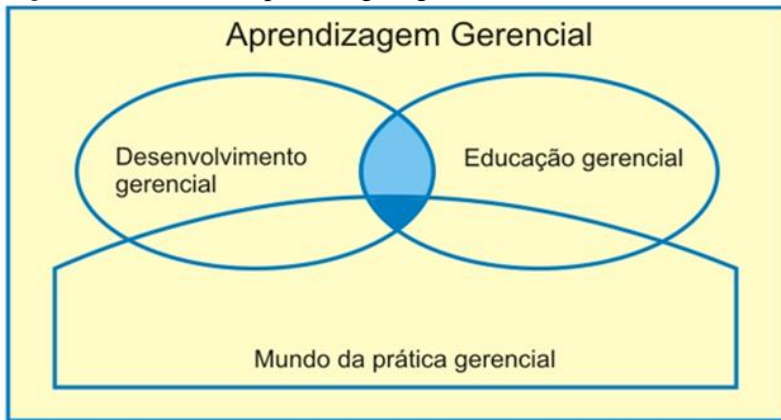
Dando continuidade ao estudo da gerência, na próxima seção apresento o tema da aprendizagem gerencial.

2.2.2 Aprendizagem gerencial

Neste trabalho, a aprendizagem gerencial é conceituada como o processo pelo qual o gerente adquire um conjunto de conhecimentos que o leva ao melhor exercício de sua prática gerencial.

Uma das concepções utilizadas por pesquisadores da área da aprendizagem gerencial é a de Fox (1997, p. 23), o qual coloca a aprendizagem gerencial como uma tentativa de suprir o *gap* existente entre as teorias e as práticas do desenvolvimento e da educação gerencial. Para Fox (1997), a aprendizagem gerencial é a intersecção entre três mundos: o mundo do desenvolvimento gerencial, o mundo da educação gerencial e o mundo da prática gerencial (figura 2).

Figura 2 - Mundos da aprendizagem gerencial.



Fonte: Fox (1997).

A educação gerencial é ofertada pelas escolas de administração. Nesse campo, priorizam-se as questões teóricas, como, principalmente, saber o que é a aprendizagem gerencial e porque ela ocorre. O campo do desenvolvimento gerencial é trabalhado por profissionais da área de recursos humanos. Nesse campo, priorizam-se questões práticas, desenvolvendo habilidades e competências nos gestores (FOX, 1997). A prática gerencial diz respeito à atuação do gerente nas organizações: por meio da reflexão sobre a ação, os indivíduos aprendem em seu cotidiano gerencial.

Como proposto na figura 2, o campo da aprendizagem gerencial pode ser concebido como uma área de pesquisa e prática, uma interface com a realidade vivenciada pelo gerente em seu cotidiano de trabalho.

2.2.2.1 Teoria e prática da aprendizagem gerencial

Para Burgoyne e Reynolds (1997), na aprendizagem gerencial há dois contextos: o contexto das práticas e o das teorias. Em relação às práticas gerenciais, os autores as classificam em três tipos: a "prática efetiva", a "prática reflexiva" e a "prática crítica reflexiva". Na prática efetiva, os praticantes não conseguem explicar o sucesso de suas ações, ou sua efetividade na prática gerencial, não conseguindo transferir o conhecimento adquirido. Na prática reflexiva, os praticantes conseguem articular a teoria com a prática, tornando-se agentes reflexivos, ou praticantes reflexivos, podendo adquirir a habilidade de transferir o conhecimento, ensinando e aprendendo durante o processo de gerência. Por fim, na prática crítica reflexiva, os agentes se subsidiam de outras teorias, como a descritiva, a interpretativa e a crítica o que os auxilia no desenvolvimento de uma visão sistêmica da organização.

Para o contexto das teorias, Burgoyne e Reynolds (1997, p. 3-5) sugerem quatro tipos:

- a) as teorias normativas, que têm como proposta responder à questão: o que pode ser feito?
- b) as teorias descritivas, que têm como proposta oferecer uma resposta à questão: o que está acontecendo?
- c) as teorias interpretativas, que tentam explicar o porquê do acontecimento das coisas e a maneira como elas ocorrem;
- d) as teorias críticas, que procuram examinar em profundidade as questões: Quais assuntos devem ser analisados? Quais aspectos são relevantes? Quais valores são construídos? Quais contradições e paradoxos existem entre os valores, assuntos e agendas?

Burgoyne e Reynolds (1997) consideram que a aprendizagem gerencial é tanto uma área da prática profissional e vocacional, quanto um campo emergente da academia. Para eles, a aprendizagem gerencial é concebida sob dois olhares: o primeiro vê a prática profissional como parte da aprendizagem gerencial, e se refere a como a aprendizagem é adquirida e como ela ocorre no ambiente de trabalho, entre os indivíduos ou grupos sociais. A segunda concepção trata das atividades vinculadas aos gestores, como o treinamento, a educação, o

desenvolvimento, os recursos humanos e programas de desenvolvimento, as práticas de desenvolvimento organizacional e a carreira gerencial. Essas atividades transmitem a ideia de que a aprendizagem pode ocorrer no ambiente de trabalho (MARSICK; WATKINS, 1997).

A história da aprendizagem gerencial como um campo de estudos acadêmicos, em que a teoria se vincula à prática, está embasada nas experiências de pesquisadores da área da *Lancaster University*, nos anos 1960 (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997; FOX, 1997).

Nos últimos vinte anos, a aprendizagem gerencial tornou-se um campo profícuo de estudos (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004), tanto que, em muitas universidades, essa temática obteve um *status* importante como campo de pesquisa. Burgoyne e Reynolds (1997) lembram que em 1997 existiam mais de 80 instituições de ensino superior e escolas de gestão tidas como centro de referência nos estudos sobre aprendizagem gerencial no Reino Unido. Por outro lado, o campo da aprendizagem gerencial continua sendo visto com certo receio, pois pesquisadores insistem em criticar as formas e os métodos utilizados nos estudos, nesse campo de conhecimento (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997, p. 7).

No Brasil, alguns trabalhos sobre aprendizagem gerencial são tidos como referência (ANTONELLO, 2004). Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a primeira pesquisa sobre aprendizagem gerencial, preocupada com o conteúdo e a forma de aprendizagem, foi a de Silva (2000), na qual a autora estudou professores que assumiram cargos gerenciais na UFSC. Em sua tese, Silva (2000) descobriu que o processo de aprendizagem ocorreu com maior intensidade de maneira informal, diante dos desafios e problemas enfrentados pelos gerentes em sua prática gerencial. A autora destaca que a bagagem de conhecimentos utilizados pelos gerentes em seu cotidiano profissional vinha de suas caminhadas pessoais e profissionais, como por exemplo, da vivência em família, com amigos, colegas, entre outros relacionamentos.

Moraes (2000) estudou a aprendizagem gerencial em um hospital. Em sua pesquisa, a autora utilizou a teoria de Mezirow (1991) como arcabouço conceitual. A dissertação de Moraes (2000) dá continuidade ao trabalho de Silva (2000) (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004). O objetivo geral do estudo foi compreender o processo de aprendizagem dos executivos diante dos desafios diários do trabalho. Como principais resultados, foi constatado que a aprendizagem gerencial não deve ser classificada apenas como formal e informal, pois não ocorre apenas em momentos pontuais e planejados. A aprendizagem gerencial é um

processo dinâmico, de ação e reflexão, em que conhecimentos são gerados e disseminados.

Gottwald (2001) buscou compreender o processo de aprendizagem de executivos do setor automobilístico. A empresa automobilística pesquisada foi a Volkswagen/Audi, uma multinacional instalada no Brasil, e a autora estudou como os executivos aprendem a cultura dessa organização. Essa pesquisa teve uma perspectiva humanista do tipo qualitativa, de caráter não longitudinal, e o método utilizado foi o estudo de caso interpretativo. Como resultados, Gottwald (2001) considera que os grandes agentes propulsores da aprendizagem de executivos são suas novas responsabilidades, que envolvem o confronto com situações desconhecidas. Os relacionamentos que envolvem o time também são importantes para a aprendizagem. A autora lembra que os executivos tendem a refletir sobre suas ações para melhorar suas atividades futuras e que a cultura organizacional é aprendida através da reflexão e assimilação, mas principalmente através da vivência na matriz da empresa, e a organização estudada teve uma influência construtiva na aprendizagem dos gestores.

Lucena (2001) analisou, em sua tese, a aprendizagem de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis (SC), sob o viés da teoria transformativa de Mezirow (1991). O autor concluiu que, entre os fatores desencadeantes da aprendizagem gerencial no ambiente de trabalho, estavam as demandas advindas do contexto organizacional, bem como as causas e recompensas experienciadas pelos gerentes. Em sua tese, o autor descobriu que a aprendizagem era promovida pelos relacionamentos sociais e pela reflexão sobre as situações de trabalho. Para ele, a reflexão sobre a prática é mais eficaz do que o processo formal de treinamento e desenvolvimento gerencial.

A tese de Possamai (2005) considerou que existe uma relação entre a cultura organizacional e a aprendizagem gerencial. Seu trabalho teve como objetivo geral compreender o processo da aprendizagem dos executivos de uma empresa, e a relação entre essa aprendizagem e a cultura da organização. Trata-se de uma pesquisa empírica, com abordagem qualitativa básica, cujos resultados mostram que a aprendizagem dos executivos da organização ocorre no ambiente de trabalho, implementando mudanças de ordem técnica e comportamental. A aprendizagem gerencial é eminentemente informal e está ligada à cultura da organização. O trabalho de Possamai (2005) utilizou o paradigma interpretativo, fazendo uso de elementos de cunho fenomenológico, como a percepção dos gestores sobre determinadas situações vivenciadas.

2.2.2.2 Perspectivas sobre aprendizagem gerencial

No campo da aprendizagem gerencial existem perspectivas que visam a integrar a teoria e a prática, buscando explicar como os gerentes aprendem. Entre essas perspectivas estão: a aprendizagem situada, a aprendizagem pela experiência, a *action learning*, a aprendizagem transformadora e a aprendizagem reflexiva. Cada uma dessas perspectivas possui características próprias.

Para fins deste trabalho, serão utilizadas as perspectivas teóricas da aprendizagem gerencial utilizadas nos trabalhos de Lucena (2001), Moraes (2000), Silva (2000), Gottwald (2001), Cunha (2003), Moraes, Silva e Cunha (2004), dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos por esses pesquisadores sobre a temática.

a) Aprendizagem situada

A aprendizagem situada parte do princípio de que é a pessoa e não a organização que aprende; tal perspectiva busca compreender e auxiliar o processo natural de aprendizagem dos indivíduos dentro das organizações. Fox (1997) considera que existe uma estreita ligação entre a aprendizagem propriamente dita e a prática gerencial (FOX, 1997).

Na aprendizagem situada, o processo de aprendizagem dos indivíduos ocorre a partir de sua prática social (LAVE; WENGER, 1991). Os indivíduos aprendem em decorrência de suas interações com o ambiente e com outros indivíduos e com isso começam a construir significados a respeito da vida e do trabalho (SCARATTI; GORLI; RIPAMONTI, 2009).

Na aprendizagem situada, os indivíduos são aprendizes que aprendem participando da prática, negociando e renegociando significados, sucessivamente (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem situada considera que as interações sociais são centrais para que ocorra a aprendizagem. Ou seja, no interior das organizações, os indivíduos formam grupos que geram conhecimentos e ações, sendo agentes coprodutores de conhecimentos.

Scaratti, Gorli e Ripamonti (2009) definem alguns pressupostos básicos para se trabalhar com a aprendizagem situada. Para os autores, a aprendizagem é um processo social. Por isso, pode-se tentar compreender como ocorre a aprendizagem a partir das comunidades de prática. Outro ponto importante é que os autores argumentam que, a partir da experiência prática e diária em seu local de trabalho, cada indivíduo (gestor) fomenta um campo profícuo de estudo para a compreensão do processo de aprendizagem.

A abordagem da aprendizagem situada focaliza o processo de aprendizagem localmente. Lave e Wenger (1991) lembram que, na aprendizagem situada, existe um processo denominado de participação periférica legítima, no qual os indivíduos adquirem competências e habilidades à medida que começam a participar do grupo. Tal participação pode ser entendida como o processo por meio do qual os aprendizes se tornam membros completos de uma comunidade e obtêm legitimação por meio de sua participação no grupo de trabalho (LAVE; WENGER, 1991). Como consequência, o aprendiz busca sua participação de forma legitimada por meio da ajuda de membros mais experientes da comunidade. Para Lave e Wenger (1991), a situação de posição periférica no grupo não tem conotação pejorativa, pois permite que o aprendiz observe e se insira na prática dos participantes mais experientes, sendo, então, possível ser aceito como um novo membro.

Outro importante conceito da aprendizagem situada é o de comunidade de prática. Para Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 277), a comunidade de prática representa uma agregação informal de pessoas, delimitada não apenas pelos indivíduos que são membros do grupo, mas também pelas maneiras compartilhadas com que eles fazem as coisas e interpretam os eventos.

Por fim, na abordagem da aprendizagem situada têm-se outros dois conceitos: o do currículo de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991) e o currículo situado (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 280). Conforme proposto por Lave e Wenger (1991), o currículo de aprendizagem enfatiza a perspectiva da participação do aprendiz no grupo, enfocando as oportunidades de aprendizagem relacionadas a uma ocupação específica. Enquanto o currículo situado enfatiza o fato de que seu conteúdo está vinculado às características materiais, econômicas, simbólicas e sociais do sistema de práticas e das atividades de trabalho de uma determinada comunidade.

b) Aprendizagem pela experiência

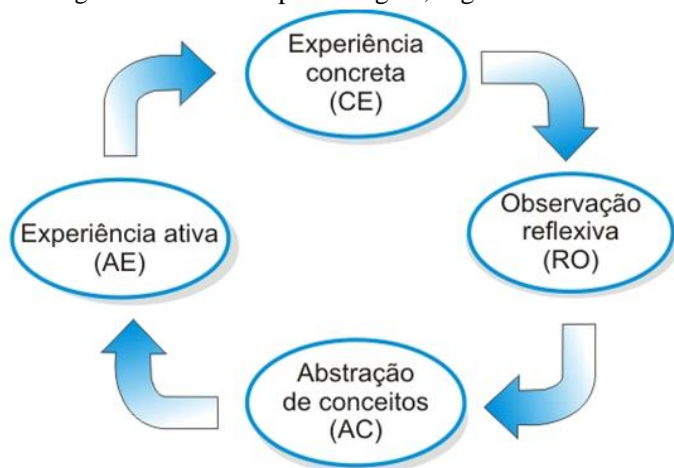
A aprendizagem pela experiência é resultado da experiência anterior do gerente. O conceito central da aprendizagem pela experiência é a própria experiência em si do indivíduo, ou seja, o indivíduo desenvolve novos conhecimentos a partir de suas vivências anteriores, isto é, a partir do arcabouço de toda aprendizagem adquirida ao longo de sua vida.

Nesse modelo teórico, um dos pesquisadores de destaque é John Dewey (1971), que desenvolveu a Teoria da Experiência, segundo a qual, toda construção do conhecimento ocorre através da experiência. O

autor expõe ainda que a qualidade da experiência irá influenciar a forma de construção do conhecimento. A exemplo de Dewey (1971), McCarthy, O'Connel e Hall (2005) consideram que haverá maior ou menor grau de aprendizagem conforme o tipo de experiência vivida pelo gestor. Para os autores, existem experiências que inibem a aprendizagem e geram tensões e conflitos, levando à ansiedade e a comportamentos defensivos, o que repercute negativamente no desenvolvimento pessoal dos gestores.

As ideias de Dewey (1971) alicerçaram também o pensamento de outros autores, como Kolb (1976) e Jarvis (1987). Para Kolb (1976), existe uma relação intrínseca entre experiência e aprendizagem, sendo esta última o resultado de um processo de transformação do conhecimento adquirido pela experiência dos indivíduos. O autor, visando explicar suas ideias a respeito da aprendizagem pela experiência, desenvolveu um modelo conceitual cujo objetivo é entender como o conhecimento é gerado pela experiência, em termos de conceitos, regras e princípios que condicionam o comportamento dos indivíduos diante de novas situações. O modelo de Kolb (1976) apresenta quatro momentos distintos nos quais ocorre a aprendizagem: na experiência concreta (CE), na observação reflexiva (RO), na abstração de conceitos (AC) e na experimentação ativa (AE). Neste modelo, a aprendizagem ocorre num ciclo, conforme mostra a figura 3,

Figura 3 - Ciclo de aprendizagem, segundo Kolb



Fonte: Adaptado de Kolb (1976).

Com base nesse modelo, Kolb (1976) elaborou algumas observações sobre a forma como ocorre a aprendizagem. Para o autor, o ciclo de aprendizagem se repete constantemente, podendo ocorrer infinitas vezes durante a vida dos indivíduos. Outro ponto importante é que esses têm o poder de governar a direção da aprendizagem de acordo com suas necessidades e seus objetivos. A terceira observação diz que, desde que o processo de aprendizagem seja dirigido pela necessidade e pelos objetivos individuais, os estilos de aprendizagem tornam-se altamente individuais, tanto na direção quanto no processo (MORAES, 2000).

Jarvis (1987) critica o modelo de Kolb (1976). Segundo esse autor, o modelo é incompleto, pois a aprendizagem é mais do que a simples aquisição ou criação de conhecimento: ela também se constitui de um processo de criação e desenvolvimento de habilidades e atitudes nos indivíduos. O pensamento de Jarvis (1987) se centraliza na reflexão, que deve se conectar à experimentação ativa dos indivíduos, como pode ser percebido na figura 4.

Dessa maneira, as habilidades dos indivíduos são adquiridas e aprimoradas por intermédio da experiência e da reflexão sobre a experiência, até o ponto em que esse processo seja internalizado (DIDIER; LUCENA, 2008).

Figura 4 - Modelo revisado do processo de aprendizagem



Fonte: Didier e Lucena (2008).

c) Aprendizagem pela ação (action learning)

Action learning, ou aprendizado pela ação, é um método estruturado que permite que pequenos grupos trabalhem regularmente e coletivamente para a resolução de um problema e, a partir disso, tomem medidas e aprendam como indivíduos e como equipe (SERRAT, 2008).

Muitas organizações utilizam o *action learning* em seus programas gerenciais, ou seja, esses programas gerenciais baseiam-se na ideia de que a aprendizagem gerencial ocorre a partir da ação gerencial, estando alicerçada na experiência dos gestores (SMITH; O'NEIL, 2003). Os programas de *action learning* têm as seguintes características:

- a) baseiam-se nos problemas reais dos participantes, em tempo real;
- b) seus participantes se reúnem em pequenos grupos de aprendizagem;
- c) cada grupo de aprendizagem procura uma solução para os problemas;
- d) os problemas identificados tornam-se relevantes para todos os participantes;
- e) o grupo oferece um suporte colaborativo para o desenvolvimento da aprendizagem;
- f) o processo de resolução de problema é baseado na reflexão; e
- g) os participantes são encorajados a agir sobre a resolução do problema.

Por mais de 20 anos o *action learning* tem emergido como uma fonte criativa de geração de novas teorias e práticas para a aprendizagem gerencial (PEDLER; BURGOYNE; BOYDELL, 1997). A proposta da *action learning* foi desenvolvida por Revans (1983, p. 54), sendo por ele considerada como a melhor maneira para a educação gerencial (NEWTON; WILKINSON, 1994). Para Revans (1983, p.54), “não há aprendizado sem ação e não há ação sem aprendizado”.

Os princípios-chave da *action learning* são:

- a) a aprendizagem começa com o não saber;
- b) os indivíduos e grupos que assumem a responsabilidade têm a melhor chance de adotar ações que farão a diferença; e
- c) a aprendizagem envolve tanto o conhecimento programado, como o discernimento e o questionamento (SERRAT, 2008).

Outro nome que se destaca nos estudos da *action learning* é Munford (1997). Esse autor elaborou um modelo que integra a ação e a reflexão no processo de aprendizagem. Para ele, cada indivíduo aprende

através da ação, tentando sistematicamente compreender o mundo através da ação reflexiva, que investiga a realidade de maneira ativa e autoconsciente (compreensão pela ação). De acordo com essa perspectiva, a ação é gerada dentro de um contexto social particular e pode desenvolver capacidades para uma ação inteligente (MORAES, 2000). A aprendizagem na ação visa garantir que os gestores aprendam a gerir melhor suas atividades em vez de apenas buscarem soluções formais para os problemas cotidianos. A aprendizagem na ação requer autodisciplina e compromisso (NEWTON; WILKINSON, 1994; SWITZER, 2008).

d) Aprendizagem transformadora

A teoria da aprendizagem transformadora foi concebida por Mezirow (1991), que sugere um novo conceito para o processo de aprendizagem. Moraes (2000) lembra que a teoria de Mezirow (1991) baseia-se no aprendizado dos indivíduos, nos significados atribuídos de suas experiências de comunicação e na interação social.

Para Mezirow (1991), a teoria transformadora alicerça-se na ideia de que o indivíduo adulto pode se emancipar por intermédio da reflexão. Para autores como Brookfield (1990) e Cranton (1994), a teoria transformadora é um divisor de águas na literatura sobre aprendizagem de adultos (andragogia). É justamente a perspectiva de transformação de uma estrutura conceitual anterior, que caracteriza a aprendizagem transformacional.

Existem duas importantes fases para a ocorrência da aprendizagem. A primeira é a infância, quando as crianças se preocupam em descobrir o mundo, em sua fase de maturação física e aquisição de habilidades, tudo num contexto de dependência de um indivíduo adulto. Numa outra fase, quando os indivíduos se tornam adultos, existe todo um arcabouço de experiências vividas e de aprendizagens adquiridas nesse processo. Assim, os adultos, por serem responsáveis pela própria vida, precisam tomar decisões continuamente em seu dia a dia, o que os leva a constantes questionamentos e reintegrações de significados (MEZIROU, 1991). Enquanto na infância há um processo de formação, na idade adulta existe o processo de transformação. Nesse contexto, Mezirow (1991, p. 1-2) conceitua sua teoria transformadora:

Aprendizagem transformadora é aprendizagem que transforma a estrutura de referência – série de suposições e expectativas (hábitos de lembrança, significados, perspectivas, conjunto de lembranças) - para torná-las mais inclusivas, discriminativas, abertas, reflexivas e emocionalmente aptas para mudanças.

Na visão de Mezirow (1991), a aprendizagem transformadora possui duas vertentes de estudo: a primeira é a transformação de esquemas de significados, e a segunda refere-se à transformação de perspectivas de significado. Na transformação de esquemas de significados, a aprendizagem ocorre quando são transformados valores, crenças e atitudes tidos anteriormente como características do comportamento do indivíduo, por meio do processo de reflexão crítica e da mudança de hábitos e atitudes. A transformação de perspectivas de significado ocorre quando há uma série de mudanças nos esquemas de significados ou uma grande mudança na vida adulta. Como por exemplo, quando um indivíduo que dava mais valor ao trabalho do que à família de repente descobre estar acometido de câncer; na proximidade da morte, ele começa a questionar seus valores, suas atitudes. Esse questionamento faz com que ocorra uma transformação em suas perspectivas.

e) Aprendizagem reflexiva

A teoria da aprendizagem pela prática reflexiva, de Donald Schön (1983), está fundamentada nas ideias de Dewey. Schön (1983) demonstra que o processo de aprendizagem tem uma forte relação com a ação e propõe que a aprendizagem ocorre pela reflexão na ação, ou seja, quando um indivíduo busca, através de sua experiência anterior, compreender a nova situação que se apresenta. Para Schön (1983), os indivíduos são guiados por uma experiência anterior, que leva à compreensão de uma determinada situação. Através dessa compreensão, o indivíduo pode estruturar o problema, sugerir uma ação e então reinterpretar a situação à luz das consequências da ação. Tudo isso leva os indivíduos a estarem preparados para situações futuras. Switzer (2008) considera que cada trabalhador, no caso os gerentes, pode gerenciar seus conhecimentos e incorporá-los à organização.

Schön (1983) considera que existem três formas de aprendizagem: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. As duas primeiras diferem entre si apenas pelo

momento no qual ocorrem. A primeira ocorre durante a prática, a segunda após a prática (a ação é analisada pelo indivíduo *a posteriori*, fora do contexto em que ocorreu). Schön (1983) lembra que, no contexto da segunda forma de aprendizagem, o conhecimento tácito do indivíduo é essencial: “O aprendizado na reflexão na ação é incrivelmente tácito, espontâneo e automático” (SCHÖN, 1983, p. 60).

Já a reflexão sobre a ação tem por mérito o desenvolvimento do indivíduo. Trata-se de lançar um olhar *a posteriori* sobre a ação, refletindo sobre o momento da reflexão na ação. O indivíduo observa o ocorrido, o que ele observou e qual o significado atribuído ao que aconteceu. Tudo isso leva à consolidação do entendimento sobre determinada situação, possibilitando a adoção de novas estratégias (SCHÖN, 1983).

2.2.2.3 O que os gerentes aprendem

O que os gerentes aprendem diz respeito aos conteúdos aprendidos por esses indivíduos (HOULE, 1980; MERRIAN; CAFFARELA, 1991). Analisando os textos de Bonazina (1999), Silva (2000), Moraes (2000), Lucena (2001), Cunha (2003), Gottwald (2001), Brookfield (1990), La Paro (1991), Akin (1993), Spender (1994), Daft (2006, 2008), Bittencourt (2001), Antonello (2004), Ruas (2002), Tamkim e Barber (1998), verificou-se que, apesar de os autores utilizarem diferentes termos para designar os conteúdos de aprendizagem gerencial, todos concordam que tal processo ocorre em diferentes dimensões.

Nesta pesquisa, propõe-se trabalhar com quatro dimensões: dimensão individual, do trabalho, organizacional e contextual. Concebe-se como dimensão o local onde a aprendizagem ocorre. Tal conceito de dimensão de aprendizagem está alicerçado nas ideias de Moraes (2000) e Silva (2008). Para Moraes (2000) a aprendizagem gerencial ocorre em diferentes dimensões, desde o ambiente de trabalho até o contexto social. Silva (2008) corrobora, argumentando que a aprendizagem gerencial é multidimensional. Essas dimensões envolvem não apenas a dimensão técnica associada ao conhecimento, mas também a compreensão do contexto da ação profissional, que contribui para o desenvolvimento de habilidades, ampliando as perspectivas de comportamento dos gerentes e ajudando em seu autodesenvolvimento.

Dentro de cada dimensão existe um conjunto de conteúdos específicos de aprendizagem que podem ser adquiridos pelos gerentes. (SPENDER, 1994; DAFT, 2008; SILVA 2000; AHMAD, 1994; AKIN,

1993; LA PARO, 1991). Esses conteúdos de aprendizagem podem ser: conhecimentos, habilidades ou atitudes que o gerente desenvolve ao longo do tempo.

Figura 5 - Conteúdos da aprendizagem gerencial



Fonte: Elaborado pela autora.

A **dimensão individual** diz respeito ao local onde o indivíduo se estabelece como ser, ou, segundo La Paro (1991), seu *Self*. Nessa dimensão, os conteúdos de aprendizagem são: autorreflexão (emancipação) e autonomia individual.

A autorreflexão é desenvolvida a partir de um processo individual e interno do gerente. A autorreflexão diz respeito ao conhecimento adquirido pelo gerente que permite o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre suas ações, aprendendo com a experiência, o que gera sua emancipação (MEZIROW, 1991, p. 87).

A autonomia individual refere-se ao conteúdo de aprendizagem adquirido pelo gerente ao longo de sua vida; diz respeito à capacidade de tomar suas próprias decisões sem interferências externas. Para gerar autonomia individual, o gerente pode fazer uso de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e atitudes, e esses podem não serem semelhantes de gerente para gerente (CLARK, 1999; GARAVAN; BARNICLE; O'SUILLEABHAIN, 1999). Através da autonomia individual, os gerentes desenvolvem compreensão sobre seus processos de pensamento, suspendendo o seu julgamento em relação aos outros até obter mais informação (TAMKIM; BARBER, 1998, p. 32).

A **dimensão organizacional** refere-se aos conhecimentos relativos à organização. Fazem parte dessa dimensão os conhecimentos aprendidos pelos gestores sobre: estrutura, tecnologia, processos e pessoas. Inserido nessa dimensão, encontram-se os valores organizacionais e processos organizacionais (MORAES, 2000).

Os valores organizacionais refletem o conhecimento adquirido pelos gerentes sobre a cultura da organização (AKIN, 1993), sendo fundamentais para suas práticas gerenciais.

Os processos organizacionais são o conjunto de conhecimentos que permite que os gestores aprimorem-se sobre as atividades de trabalho realizadas, necessários para exercer sua prática gerencial (DAFT, 2006; SPENDER 1994; AKIN, 1993). Moraes (2000) salienta que, para bem desempenharem suas funções, é importante que os gerentes conheçam o negócio da organização. Assim, a autora complementa que “conhecer o negócio representa, para os sujeitos, ter um entendimento dos processos envolvidos na organização em que trabalham, compreendendo como funciona uma organização em sua totalidade”.

A **dimensão do trabalho** é caracterizada pelos conhecimentos que refletem a natureza do trabalho gerencial (DAFT, 2006; SPENDER, 1994; LA PARO, 1991; MORAES, 2000; SILVA, 2000). Nessa dimensão, encontram-se os conteúdos de aprendizagem: a capacidade de construção de redes de relacionamento, de superar os desafios no trabalho, comunicação, habilidades interpessoais e significado do trabalho (AKIN, 1993; LA PARO, 1991; MORAES, 2000; LUCENA 2001; SILVA 2000; GOTTWALD, 2001).

A capacidade de construção de redes diz respeito à aquisição por parte do gestor de conhecimentos relativos à formação de redes sociais. Através da aquisição desse conhecimento o gestor desenvolve sua capacidade de construir redes de trabalho. Essas redes de trabalho permitem que o gerente consiga ser mais efetivo em sua função gerencial através de outros indivíduos, incluindo seus subordinados (HILL, 1992, p. 6). La Paro (1991) conclui em seu estudo que, nas atividades diárias, os gerentes investigados utilizavam sua rede de relacionamentos, o que lhes fornecia importantes informações (*feedback*) sobre seu trabalho cotidiano.

O estudo de La Paro (1991) indicou que o aprendizado dos gerentes está relacionado com tarefas e novas responsabilidades assumidas, sendo, dessa forma, acionado pelos desafios existentes nas suas atividades profissionais. Além disso, foi observado que a avaliação dos gerentes com relação aos seus próprios esforços de aprendizagem,

tomou como base os resultados que eles obtiveram na prática do trabalho do dia a dia, e não no seu desenvolvimento profissional (LUCENA; CUNHA, 2001).

No conteúdo de aprendizagem da comunicação, o gestor passa a conhecer a importância do diálogo e da clareza de ideias para o repasse das informações no ambiente organizacional. Esse conteúdo de aprendizagem permite que o gestor desenvolva a capacidade de se comunicar de forma clara e precisa sobre as situações de trabalho na organização. É a capacidade de expor ideias e de encadeá-las, construindo um discurso coerente e motivador para os demais indivíduos (DAFT, 2006; ROBBINS, 1999; LA PARO, 1991).

As habilidades interpessoais são o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo gerente sobre como lidar com as pessoas que fazem parte do seu trato social, principalmente em nível organizacional (SPENDER, 1994; AKIN, 1993). Nas habilidades interpessoais, a capacidade de desenvolver a inteligência emocional é importante, pois o gerente deve ser capaz de promover um bom clima organizacional e saber fazer com que as pessoas trabalhem em conjunto em prol de uma meta única (MINTZBERG, 1973a; ESCRIVÃO FILHO, 1995; AKIN, 1993; GOLEMAN, 1996). A habilidade interpessoal também foi identificada por Silva (2000) como um dos principais conteúdos de aprendizagem adquiridos pelos gerentes de seu estudo.

Por fim, tem-se o significado do trabalho para o gerente. Esse conteúdo diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelo gerente sobre sua atividade gerencial na organização (AKIN, 1993; MORAES, 2000). La Paro (1991) indica, em seu estudo, que a satisfação, o compromisso e a própria identificação do gerente com a organização são relevantes e atuam como facilitadores na aquisição de novos conhecimentos sobre o trabalho gerencial. De forma similar, Loch (2009) identificou, em seu estudo sobre médicos de Unidades Básicas de Saúde que assumiram o cargo gerencial, que estes atribuem significado ao trabalho gerencial, que os motiva a desempenharem suas funções administrativas. O mesmo ocorreu com Bonazina (1999), que identificou, em sua pesquisa com gerentes de hospitais, que estes dão significados ao trabalho gerencial, que os influencia no modo de desempenharem suas atribuições nos cargos de gestores. Os gerentes pesquisados dão significado ao seu posicionamento pessoal diante das situações de trabalho, ao seu posicionamento profissional no processo de trabalho e à sua proposta individual.

A **dimensão contextual** é a dimensão da aprendizagem relacionada ao entorno da organização. Essa dimensão está voltada ao

ambiente extraorganizacional. Dessa forma, caracteriza-se como o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo gerente sobre as relações externas da organização. É no conhecimento sobre o ambiente que o gestor desenvolve a capacidade de planejar e agir estrategicamente, tendo uma visão global da organização e suas respectivas relações com a sociedade, a política, a economia e o meio ambiente (MORAES, 2000; SPENDER, 1994; DAFT, 2008). Isso leva os gerentes a desenvolverem habilidades conceituais (DAFT, 2008). De acordo com Lucena (2001), o aprendizado dos gerentes envolve questões relacionadas à forma como estes veem estrategicamente suas organizações.

2.2.2.4 Como os gerentes aprendem

Os gerentes aprendem ao longo de suas vidas. A aprendizagem deve ser compreendida como um processo de diversas naturezas e que pode acontecer de diferentes maneiras (BROOKFIELD, 1990). Segundo Ahamad (1994) os gerentes aprendem de três maneiras: formal, informal e autodirecionada.

a) Aprendizagem formal

A aprendizagem formal é aquela que ocorre orientada por um educador ou treinador (BROOKFIELD, 1990). De forma geral, essa aprendizagem ocorre nos gerentes por meio de cursos universitários, cursos de capacitação, treinamento, desenvolvimento gerencial, seminários, *workshops*, programas de autoestudo, palestras, videoconferências, cursos à distância, entre outros (FOX, 1997; CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986).

A aprendizagem formal muitas vezes pode ser oferecida pelas organizações aos gerentes como forma de incentivo ou requisito necessário à ascensão profissional. Geralmente esse tipo de aprendizagem fornece algum certificado como forma de comprovação do conhecimento adquirido durante o processo de ensino-aprendizagem (BROOKFIELD, 1990).

Fox (1997) lembra que o grande desafio para o campo da aprendizagem gerencial formal é verificar se os programas de aprendizagem gerencial estão trabalhando voltados tanto para a educação, como para o desenvolvimento do gerente, de modo que este possa desenvolver competências necessárias para enfrentar os desafios que encontra em sua prática gerencial.

b) Aprendizagem informal

A aprendizagem informal é aquela que ocorre fora de ambientes formais de aprendizagem (BROOKFIELD, 1990). Autores como Houle (1980) e Cervero; Miller; Dimmock (1986), consideram que a aprendizagem informal é mais frequente do que a formal. A aprendizagem informal pode envolver as seguintes atividades (CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986): consulta de dicionários e terminologias técnicas; procura de especialistas para relato sobre projetos; conselhos de supervisores ou coautores; consulta à fontes de referência; leitura de periódicos técnicos; trabalho em comitês para tomada de decisões sobre projetos; participação em convenções profissionais e apresentações técnicas para grupos de trabalho.

Para Brookfield (1990) a aprendizagem informal ocorre de duas maneiras: a) redes de aprendizagem e; b) grupos de ação comunitária. Nas redes de aprendizagem, as atividades são desenvolvidas sem o objetivo de obterem comprovação, ou seja, tais atividades não geram créditos ou certificados. Geralmente, as redes de aprendizagem não são afiliadas à instituições de ensino formal e tampouco oferecem cursos de qualificação ou capacitação. Isso ocorre devido ao fato de que elas reúnem grupos com o mesmo nível de *status*, que se agregam para trocar informações, ideias, habilidades e conhecimentos. Em consequência, geram novos conhecimentos. Nos grupos de ação comunitária, a aprendizagem informal acontece por intermédio da colaboração entre seus membros, dentro do grupo, tornando o processo contínuo e promovendo o desenvolvimento de habilidades, a aquisição de conhecimentos e a reflexão sobre suas experiências.

c) Aprendizagem autodirecionada

A aprendizagem autodirecionada ocorre concomitantemente de maneira formal e informal (BROOKFIELD, 1990). Nela os gerentes direcionam seus próprios processos de aprendizagem, com ou sem auxílio de outras pessoas, pautando-se em suas necessidades, carências e objetivos, selecionando e recortando o universo que desejam compreender (KNOWLES, 1975; SILVA, 2000; POSSAMAI, 2005).

A orientação de Brookfield (1990) estabelece que a aprendizagem autodirecionada pode ser entendida como a capacidade dos gerentes de planejar, conduzir e avaliar suas atividades de forma autônoma e independente. Para Cranton (1994), a aprendizagem autodirecionada ocorre quando o gerente decide o que quer estudar, mudando conscientemente seus comportamentos e conhecimentos sobre determinado assunto, escolhendo como e quando quer aplicá-los em sua

prática gerencial e em seu dia a dia na organização. A seguir, discutem-se os fatores facilitadores e/ou inibidores da aprendizagem gerencial.

2.2.2.5 Fatores que facilitam e fatores que dificultam a aprendizagem gerencial

No processo de aprendizagem gerencial, existem fatores que o facilitam e outros que o dificultam (MORAES, 2000). A partir da literatura (MORAES, 2000; LUCENA, 2001; SILVA; CUNHA; POSSAMAI, 2001; SILVA, 2005; SENGE, 1990; HILL, 1992; DAFT, 2008; AHMAD, 1994; MEZIROW, 1991; YUKL, 1998), foram elencados os principais fatores e como cada um deles influencia na dinâmica da aprendizagem gerencial. Para melhor compreensão desses fatores, eles foram divididos em dois níveis de influência: nível organizacional e nível individual.

a) Nível organizacional

No nível organizacional, os principais fatores são: cultura organizacional, pressão e crise, estrutura e estratégia, clima organizacional, liderança e estilo de gestão (SENGE, 1990; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; DRUCKER, 1980, 2005; VLOEBERGHES, 1998; MORAES, 2000; ESCRIVÃO FILHO, 1995; MOTTA, 2007; SCHÖN, 1983; FIALHO; MACEDO; SANTOS; MITIDIERI, 2006; YUKL, 1998; MINTZBERG, 1973b). O texto a seguir apresenta cada fator visto por duas lentes, ou seja, cada um deles atuando ora como facilitador ora como dificultador da aprendizagem, dependendo do contexto e da ocasião em que o gerente possa estar envolvido.

A **cultura organizacional** pode atuar como facilitadora do processo de aprendizagem gerencial quando proporciona que o conhecimento seja gerado e disseminado na organização (SENGE, 1990; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; DRUCKER, 1980, 2005). Da mesma forma, a cultura organizacional pode promover, para os indivíduos, o incentivo ao aprendizado formal (VLOEBERGHES, 1998).

O estudo de Moraes (2000) identificou que a cultura da organização pode ser construída por valores e tradições que incentivem a educação e formação profissional. Para ela esse é um dos fatores que contribuem para a aprendizagem gerencial. Moraes (2000, p. 172) comenta: “Percebe-se que a cultura desempenha papel de incentivar/induzir os sujeitos na busca pelo aprendizado, de modo a responder à expectativas organizacionais de manutenção de seus princípios, como a qualidade no atendimento e respeito ao ser humano.”

A cultura organizacional pode ainda incentivar o empoderamento dos indivíduos, ou seja, pode atuar como facilitadora da aquisição de conhecimento pelos gerentes e como fomentadora da aquisição de habilidades e competências gerenciais, que levem os indivíduos a alcançar um maior nível de autonomia pessoal, adquirindo mais responsabilidade sobre suas ações e segurança sobre seu cargo (GARAVAN; BARNICLE; O'SUILLEABHAIN, 1999; VLOEBERGHS, 1998; DAFT, 2008; SENGE, 1990; MINTZBERG, 1973a).

Por outro lado, a cultura organizacional pode atuar como dificultadora quando se mostra rígida e centralizadora, o que impossibilita o desenvolvimento pessoal do gerente e, conseqüentemente, sua conscientização. Isso pode ocorrer quando a cultura não está pautada na ideia de aprendizagem, sendo voltada para um modelo burocrático de gestão, com mais importância aos papéis do que aos indivíduos (FERREIRA et al., 1998).

A **pressão e a crise** são fatores facilitadores quando os gerentes aprendem com os desafios do trabalho gerencial (MORAES, 2000), e quando esses desafios e superações individuais geram um arcabouço de experiências que proporcionam a aquisição de aprendizado através da reflexão (MCCARTHY; O'CONNELL; HALL, 2005; BROUSSINE et al., 1998). Assim, a natureza do trabalho executivo gera as necessidades e oportunidades de aprendizagem (ESCRIVÃO FILHO, 1995; MOTTA, 2007; SCHÖN, 1983). Tudo isso pode desencadear, nos gestores, a visão de que o pior momento para uma organização poderá fornecer as melhores condições para a aprendizagem gerencial (BROUSSINE et al., 1998).

Pressão e crise, além de poderem gerar aprendizado gerencial, podem ser elementos inibidores deste. Tanto a pressão quanto a crise podem levar o gestor a vivenciar grande insegurança no ambiente de trabalho, desestabilizando-o como indivíduo (ARGYRIS; SCHÖN, 1974; MERRIAN; CAFFARELA, 1991). Em consequência, o gestor pode ser levado ao estresse e à sobrecarga (*burn out*) (PRIM, 2009). O trabalho de Moraes (2000) identificou que o estresse e a pressão do trabalho executivo desencadeiam uma série de sentimentos negativos nos gerentes, o que pode causar inibição do processo de aprendizagem gerencial.

Quanto à **estrutura e à estratégia organizacional**, estas atuam como facilitadoras quando a organização possui uma estrutura organizacional horizontal e uma estratégia voltada para a aprendizagem, de forma que a comunicação seja mais efetiva e o conhecimento seja

melhor disseminado e compartilhado (FIALHO; MACEDO; SANTOS; MITIDIERI, 2006; SENGE, 1990; FERREIRA et al., 1998; DAFT, 2008). Yeo (2009) lembra que o gestor deve possuir a habilidade de pensar estrategicamente e construir redes de compartilhamento de experiências vividas por ele, promovendo a disseminação do conhecimento.

A estrutura e a estratégia organizacional são dificultadoras quando a organização possui uma estrutura verticalizada, o que afeta o fluxo de trabalho dos gerentes (DAFT, 2008) bem como o nível de informação e de autoridade (YEO, 2009); ou quando podem prejudicar a comunicação e a construção do conhecimento coletivo (YEO, 2009).

As organizações, através de sua cultura, seus processos e suas pessoas, podem criar um **clima organizacional** favorável para a aprendizagem gerencial (MERRIAN; CAFFARELA, 1991; YEO, 2009). Nesse ambiente, indivíduos (gerentes) agem como aprendizes e como parte de um processo coletivo de aprendizagem. Quando o clima organizacional é favorável à aprendizagem gerencial, os gerentes adquirem consciência de sua importância para a organização (MERRIAN; CAFFARELA, 1991). O clima organizacional é apontado no estudo de La Paro (1991). Nesse estudo, a autora apresenta a ideia de que no ambiente organizacional existem sentimentos positivos e negativos, o que pode influenciar a construção de um clima organizacional favorável ou não para a aprendizagem gerencial.

Quando o clima organizacional é desfavorável à aprendizagem gerencial, emerge desse contexto uma série de emoções tóxicas no ambiente de trabalho (FROST, 2003). As emoções tóxicas são sentimentos e percepções negativas do gerente sobre determinado fato ou situação e que levam ao mal-estar físico e psicológico (FROST, 2003). Esse tipo de emoção pode ser danosa ao gerente. Um clima organizacional voltado para a competição entre os indivíduos pode gerar insegurança e desestabilidade emocional, fazendo com que os gerentes se tornem retentores do conhecimento. Essa retenção de conhecimento pode ser utilizada como estratégia e forma de garantir seu *status* e poder na organização. Por outro lado, pode inibir o processo de aprendizagem gerencial, pois se o conhecimento não é compartilhado e disseminado na organização, novos conhecimentos não são gerados.

A **liderança** pode atuar como facilitadora da aprendizagem gerencial quando o gerente, no papel de líder, promove um ambiente voltado para a aprendizagem (YUKL, 1998; SENGE, 1990). Nesse sentido, o gerente constrói visões compartilhadas, que se conectam às realidades de seu grupo de trabalho, criando, dessa forma, ambientes

onde o aprender e o trabalhar estejam integrados (SENGE, 1990, p. 411). Através das visões compartilhadas, os gerentes constroem um ambiente participativo, em que as pessoas de seu grupo de trabalho passam a se sentir parte de um processo (DAFT, 2008). A liderança exercida pelo gerente pode ainda ser vista pelo grupo como algo motivador e propulsor da aprendizagem organizacional (SENGE, 1990, p. 411-415). Assim, o gerente assume o papel de agente de mudanças (ROBBINS, 1999; DAFT, 2008). Segundo Yeo (2009), para que haja aprendizado na organização, é necessário que uma série de atores e fatores corrobore com esse ato, sendo que a liderança é um grande propulsor para transformar a organização numa entidade que aprende. Nesse contexto, o gerente possui influência constante quando exerce liderança.

No entanto, a liderança do gerente pode atrapalhar o processo de aprendizagem gerencial quando é exercida de forma autoritária (autocrática) e com centralização do poder, pois neste caso, o gerente cria um clima, em seus grupos de trabalho, em que a aprendizagem e a troca de conhecimentos não são favoráveis às suas ações gerenciais.

Por fim, têm-se os **estilos de gestão**. O estilo de gestão do gerente pode facilitar sua aquisição de conhecimentos sobre a prática gerencial quando ele promove um canal de comunicação com seus subordinados. Através da ferramenta de *feedback*, o gerente pode ter retorno sobre suas ações e atitudes em relação a seu grupo de trabalho. Essa retroalimentação de informações pode subsidiar o processo de reflexão sobre suas práticas cotidianas, gerando novos conhecimentos (YUKL, 1998; DAFT, 2008; MINTZBERG, 1973b; ESCRIVÃO FILHO, 1995). De forma oposta, quando o estilo de gestão é centralizado, pode provocar ruído na comunicação, prejudicando a ferramenta de *feedback*.

O quadro 4 a seguir, é uma síntese dos fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem gerencial no nível organizacional.

Quadro 4- Fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem gerencial no nível organizacional

Nível Organizacional		
Variáveis	Facilitadores	Dificultadores
Cultura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> quando proporciona e possibilita que o conhecimento seja gerado e disseminado na organização; quando ela impulsiona o empoderamento. 	<ul style="list-style-type: none"> quando é rígida e centralizadora, impossibilitando o desenvolvimento individual do gerente; quando está voltada para um modelo burocrático de gestão, dando mais importância aos papéis do que ao indivíduo (FERREIRA et al., 1998).
Pressão e crise	<ul style="list-style-type: none"> quando os gerentes aprendem diante dos desafios do trabalho (MORAES, 2000); quando esses desafios e superações geram experiências que, através da reflexão do gerente, geram aprendizado. 	<ul style="list-style-type: none"> quando os momentos de crise geram insegurança; quando há falta de informações para a tomada de decisão, o que pode levar o gestor a estresse e sobrecarga (<i>burn out</i>) (PRIM, 2009).
Estrutura e estratégia	<ul style="list-style-type: none"> quando a organização possui uma estrutura organizacional horizontal e uma estratégia voltada para a aprendizagem, de forma que a comunicação seja mais efetiva e o conhecimento seja melhor disseminado e compartilhado. 	<ul style="list-style-type: none"> quando a organização é muito verticalizada, afetando o fluxo de trabalho dos gerentes (DAFT, 2008), bem como o nível de informação e de autoridade; quando estrutura e estratégia podem prejudicar a comunicação e a construção do conhecimento coletivo.
Clima organizacional	<ul style="list-style-type: none"> quando é voltado para a aprendizagem; quando indivíduos (gerentes) agem como aprendizes e parte do processo; quando os gerentes têm consciência de sua importância para a organização. 	<ul style="list-style-type: none"> quando se tem um ambiente de competição; quando gerentes se sentem inseguros e não compartilham informações; quando a retenção do conhecimento por parte dos gerentes se torna uma estratégia para garantir o poder; quando os gerentes permitem que surjam emoções tóxicas no ambiente de trabalho.
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> quando a liderança exercida pelo gerente está voltada para a aprendizagem; quando o líder constrói um ambiente participativo; quando pessoas passam a se sentir parte do processo; 	<ul style="list-style-type: none"> quando o líder é autocrático; quando o gerente usa o autoritarismo; quando há centralização do poder; quando o líder exerce influência pelo medo;

Nível Organizacional		
Variáveis	Facilitadores	Dificultadores
	<ul style="list-style-type: none"> • quando a liderança é vista pelo grupo como fator motivador e propulsor; • quando o gerente assume o papel de agente de mudanças; • quando a condução do grupo por parte do gerente esteja clara e focada no alcance de um objetivo maior. 	<ul style="list-style-type: none"> • quando o gerente gera na equipe um sentimento de insegurança e medo.
Estilo de gestão	<ul style="list-style-type: none"> • quando o gerente exerce a gestão participativa; • quando há partilha do poder (YUKL, 1998); • quando as decisões são compartilhadas; • quando há discussão em conjunto; • quando a tomada de decisão é descentralizada; • Quando há integração dos líderes e seguidores; • quando a comunicação é mais eficaz (diminuição do nível de ruído); • quando o líder permite a construção de uma nova cultura organizacional; • quando há transparência na gestão; • quando os seguidores se sentem parte do processo de mudança. 	<ul style="list-style-type: none"> • quando o gerente exerce uma gestão centralizadora; • quando há ruído na comunicação; • quando há falta de clareza entre gerente e equipe na tomada de decisão; • quando os indivíduos se sentem afastados das decisões organizacionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

b) Nível individual

O nível individual é composto por características pessoais, família e identificação com a cultura da organização. O texto a seguir apresenta cada fator visto sob duas lentes: ora atuando como facilitador, ora como dificultador da aprendizagem, dependendo dos sentimentos com os quais o gerente esteja envolvido.

As **características pessoais** são concebidas como as características do aprendiz (BROOKFIELD, 1990; MERRIAN; CAFFARELLA, 1991). No caso desta pesquisa, são as particularidades do gerente. Cada gerente apresenta uma conduta diante do processo de aprendizagem, utilizando diferentes estratégias, de acordo com suas

necessidades e objetivos de aprendizagem (BROOKFIELD, 1990; MERRIAN; CAFFARELLA, 1991). Moraes (2000) salienta, em seu estudo, que as características pessoais dos gerentes entrevistados contribuíram para a aprendizagem. Como características pessoais são elencadas: a humildade – quando o gerente reconhece que não sabe e se propõe a aprender (MORAES, 2000); a proatividade – quando ele se antecipa aos acontecimentos e constrói uma solução para um problema futuro (CLARK, 1999, DAFT, 2008); e o espírito de equipe – quando ele possibilita a troca de conhecimento entre indivíduos (HORWITZ, 1996).

Mas as características pessoais também podem atrapalhar o processo de aprendizagem gerencial, quando os sentimentos ou valores adquiridos pelo indivíduo ao longo da vida (MEZIROW, 1991; CRANTON, 1994) interferem no seu estado de espírito, influenciando determinada situação de trabalho; e quando seus interesses pessoais (MORAES, 2000) são maiores do que sua vontade ou disposição para aprender. Geralmente o indivíduo que possui essas características tem como objetivo final a relação ganha-ganha, não se importando com as partes, buscando sempre situações que lhe sejam favoráveis. Assim, seleciona temas de aprendizagem que lhe são mais interessantes (MORAES, 2000).

A **família** também é concebida como um fator facilitador e dificultador da aprendizagem gerencial. A família atua como elemento facilitador quando fornece apoio às situações de trabalho vividas pelo gerente (MORAES, 2000). Ela é importante, ainda, por fornecer um modelo de conduta ética ao gerente, auxiliando na formação de sua personalidade.

Em contraponto, a família pode atuar como inibidora quando o gerente se depara com uma situação de conflito (família *versus* trabalho) (SILVA, 2005). Isso leva o gerente ao surgimento de estresse, com dificuldade de concentração e de reflexão sobre o aprendizado (BOTELHO, 2008).

Por fim, tem-se a **identificação com a cultura da organização**. Quando um gerente se identifica com a cultura da organização na qual trabalha, ele orienta seus esforços para o aprimoramento de seus conhecimentos (SENGE, 2000; MORAES, 2000). Mas o oposto pode ocorrer quando o gestor não se identifica com a cultura da organização, levando-o à falta de interesse em se aprimorar ou construir novos conhecimentos que alavanquem o desempenho da organização. O quadro 5, a seguir, é uma síntese dos fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem gerencial no nível individual.

Quadro 5- Fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem gerencial no nível individual.

Nível Individual		
Variáveis	Facilitadores	Dificultadores
Características pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • humildade (reconhece que não sabe e se propõe a aprender (MORAES, 2000)); • proatividade (antecipa-se aos acontecimentos e constrói uma solução para um problema futuro (CLARK, 1999; DAFT, 2008); • espírito de equipe (possibilita a troca de conhecimento entre indivíduos (HORWITZ, 1996). 	<ul style="list-style-type: none"> • sentimentos (valores adquiridos ao longo da vida (MEZIROW, 1991; CRANTON, 1994); estado de espírito do indivíduo pode influenciar determinada situação de trabalho; • interesses pessoais (MORAES, 2000); indivíduos aprendem de forma diferente; selecionam temas de aprendizagem que lhe são mais interessantes.
Família	<ul style="list-style-type: none"> • quando o gerente recebe apoio sobre situações de trabalho; • quando o gerente possui um modelo dentro da família que lhe sirva de base; • quando a família auxilia na formação da personalidade do gerente. 	<ul style="list-style-type: none"> • quando há conflito entre família e trabalho (SILVA, 2005); • quando a família gera estresse no gerente; • quando há dificuldade de se concentrar e refletir sobre o aprendizado (BOTELHO, 2008).
Identificação com a cultura da organização	<ul style="list-style-type: none"> • o gerente é simpatizante da cultura organizacional (MORAES, 2000); • guia seus esforços para o aprimoramento da aprendizagem (SENGE, 2000). 	<ul style="list-style-type: none"> • o gestor se concentra na aprendizagem, pois “veste a camisa” da organização, podendo se sentir frustrado com o passar do tempo, ou quando for desligado da organização.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta seção contribuiu com um panorama sobre aprendizagem gerencial. A temática da seção seguinte será a mudança organizacional.

2.2.3 Mudança organizacional

A mudança tem sido objeto de estudo de pesquisadores na área organizacional há muito tempo, tendo um número considerável de artigos científicos e livros, com enfoques bastante diversos (WOOD JR., 1999). Nessa literatura, não existe um conceito único que englobe todos os significados para o termo da mudança organizacional. Neste trabalho,

adotei o seguinte conceito: a mudança organizacional é processual, inerente às organizações e uma resposta da organização às transformações do ambiente externo ou interno. (DAWSON, 1994; DAFT, 2006; KOTTER, 1997, p. 4; SCARATTI; GORLI; RIPAMONTI, 2009; HANSEN; SOERENSEN, 2009; TOSEY; ROBINSON, 2002; O'HARA; SAYERS, 1996; DAVIS, 1995; KOTTER, 1997, p. 17; KUTH; SMITH, 2009; EVANS, 2007; SHANLEY, 2007; KOTTER, 1997, p. 17; VLOEBERTS, 1998).

A seguir, serão tratadas as principais abordagens teóricas do campo da Administração que enfocam a mudança organizacional.

2.2.3.1 Abordagens teóricas da mudança organizacional

Para se compreender o fenômeno da mudança organizacional é necessário verificar como ele tem sido estudado por diferentes pesquisadores. Na literatura acadêmica, existem diversas abordagens para mudança organizacional (DAWSON, 1994). Neste trabalho, esse fenômeno é visto a partir de quatro diferentes abordagens: **comportamental, contingencial, contextual e processual** (DAWSON, 1994, p 10-26).

a) Abordagem comportamental

Entre as abordagens de gestão da mudança, um dos modelos mais conhecidos é o criado por Kurt Lewin, na metade do século passado. Lewin (1951) desenvolveu seu modelo como uma proposta para a implementação da mudança nos indivíduos, dentro das organizações. Seu trabalho foi relevante e seminal para o desenvolvimento de um novo campo dos estudos organizacionais: a mudança organizacional (DAWSON, 1994, p. 02).

O modelo de Lewin discute como a mudança organizacional pode se tornar um processo de mudança efetiva no comportamento dos indivíduos que fazem parte da organização. Para Lewin (1951), a mudança deve ocorrer em três fases: descongelamento, implantação e recongelamento.

No descongelamento, os indivíduos são levados a acreditar que a mudança é inevitável e necessária à organização. Lewin (1951) colocou na base de seu modelo o pressuposto de que "a motivação para a mudança deve ser gerada antes que a mudança possa ocorrer", de modo que o processo tem início quando a necessidade de mudança for identificada pelos indivíduos (fase de descongelamento).

A primeira fase (descongelamento) representa uma espécie de estágio pré-mudança, cujo objetivo é preparar os indivíduos para a mudança. Geralmente nessa fase os indivíduos sentem seu *status quo* ameaçado, sendo crucial fazer com que as pessoas entendam, desde o início, a necessidade da organização e a urgência da mudança.

Na segunda fase (implantação), são introduzidas as mudanças desejadas no comportamento dos indivíduos, mediante a demonstração de novas situações, novos valores e atitudes, para o alcance de melhores resultados.

Por fim, a terceira fase (recongelamento) tem como objetivo a consolidação de um novo padrão de comportamento, através de mecanismos de reforço e apoio aos resultados e benefícios obtidos com a mudança (LEWIN, 1951). O modelo concebido por Lewin (1951) pode ser visualizado na figura 6.

Figura 6 - Fases da mudança organizacional



Fonte: Lewin (1951).

Na concepção de Lewin (1951), a mudança pode ser planejada e ocorrer dentro de condições de estabilidade nas organizações (DAWSON, 1994). Embora o modelo desenvolvido por Lewin (1951), seja reconhecido mundialmente como um método para que ocorra a mudança, pesquisadores e estudiosos do fenômeno criticam sua efetividade (DAWSON, 1994). Para eles, o modelo de Lewin é inapropriado para organizações que operam em ambientes de rápidas mudanças, como aquelas que lidam com novas tecnologias e com o conhecimento (DAFT, 2008; DAWSON, 1994; VLOEBERTS, 1998).

O modelo de Lewin foi criticado por ser “estranhamente linear e estático” e “descontroladamente inadequado” (KANTER; STEIN; JICK, 1992) e, em geral, “simplista” (DAWSON, 1994). Mesmo assim, a abordagem de Lewin ainda é considerada relevante por um número expressivo de autores e profissionais. Embora muitas coisas tenham mudado desde os anos cinquenta, quando o modelo foi apresentado, e o ambiente onde as empresas operam esteja evoluindo a uma velocidade cada vez maior, muitos dos modelos de mudança desenvolvidos em tempos mais recentes foram claramente definidos com base na abordagem de Lewin (1951).

b) Abordagem contingencial

Outra abordagem utilizada para compreender o fenômeno da mudança organizacional é a contingencial (DAWSON, 1994; DAFT, 2006, 2008). A abordagem contingencial visa compreender as relações entre as variáveis internas e externas à organização, recomendando estratégias e estruturas que podem ser mais apropriadas a cada situação.

Os teóricos contingenciais (PERROW, 1970; WOODWARD, 1980; BURNS; STALKER, 1961; LAWRENCE; LORSCH, 1967; DAFT, 2008) compreendem a mudança a partir das circunstâncias em que ela ocorre.

Para Chandler (1962), as mudanças podem causar grandes alterações estruturais nas organizações. O autor estudou quatro grandes empresas americanas, investigando e comparando como essas organizações e suas estruturas foram se adaptando continuamente às demandas do ambiente. Como conclusão, ele diagnosticou que a estrutura organizacional vai gradativamente se modificando de acordo com as demandas do ambiente e do mercado. Para o autor, a estrutura corresponde ao desenho organizacional, ou seja, a forma que a organização assume para utilizar seus recursos está de acordo com as estratégias traçadas com vistas a atender às demandas do ambiente (CHANDLER, 1962).

O modelo clássico desenvolvido por Burns e Stalker (1961) não visa apenas compreender a mudança como um fenômeno inerente à organização, mas como uma resposta da organização ao ambiente onde ela está inserida. Burns e Stalker (1961) pesquisaram 20 organizações, analisando a possível relação existente entre as práticas administrativas e o ambiente externo. Com base nos resultados desse estudo, os autores desenvolveram dois modelos de organização, em conformidade com as mudanças: organizações mecânicas e orgânicas.

Para Burns e Stalker (1961), as mecânicas são organizações pautadas em estruturas burocráticas de gestão, que possuem uma minuciosa divisão de trabalho, alta especialização das funções, com decisões centralizadas na cúpula, alta verticalização do poder, controle rígido e ênfase nas regras e normas da organização.

Já as organizações orgânicas são flexíveis; se adaptam mais facilmente às mudanças do ambiente; nela os indivíduos se organizam em times para execução de trabalhos; a estrutura organizacional é mais horizontal; o processo de tomada de decisão é descentralizado, podendo haver partilha do poder. As organizações orgânicas funcionam conforme um sistema vivo, aberto e complexo, e se adaptam ao ambiente onde

estão inseridas. A adaptação às demandas ambientais provocam constantes mudanças internas nessas organizações.

Na visão de Burns e Stalker (1961), à medida que a incerteza ambiental aumenta, as organizações tendem a se tornar mais orgânicas, o que significa descentralização da autoridade e migração da responsabilidade para níveis mais baixos da organização, incentivando os colaboradores a cuidarem dos problemas. Um exemplo de organização orgânica são as organizações de aprendizagem, utilizadas pelas empresas para competir em ambientes em rápida transformação (DAFT, 2008; SENGE, 2000).

Verifica-se que na abordagem contingencial é vista como uma consequência das mudanças no ambiente interno ou externo à organização, e cabe a esta desenvolver ferramentas que possibilitem sua adaptação a esses fenômenos (DONALDSON, 1978, p. 2).

c) Abordagem contextual

A abordagem contextual visa a compreender o fenômeno da mudança organizacional por uma perspectiva histórica e contextual (JOHNSON, 1987, p. 58). Tal abordagem geralmente utiliza perspectivas e métodos que envolvam o contexto histórico da organização, detalhando o processo de transição organizacional (CHILD; SMITH, 1987).

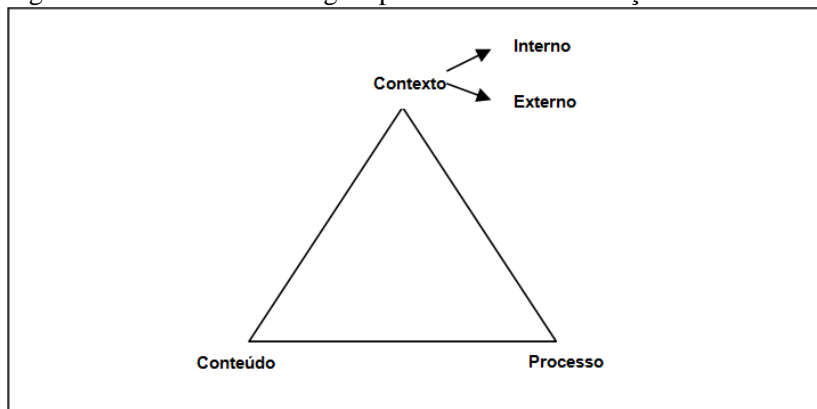
Para os teóricos da abordagem contextual, o âmbito onde a mudança ocorre é relevante para a compreensão da própria mudança. Assim, a relação entre conteúdo e contexto é explorada (PETTIGREW; WOODMAN; CAMERON, 2001).

Um dos representantes dessa abordagem é Pettigrew (DAWSON, 1994). Pettigrew (1987) desenvolve um modelo segundo o qual o processo de mudança organizacional deve estar alicerçado em três pilares: contexto, processo e conteúdo, juntamente com a habilidade de intermediar as relações entre os três. O modelo de Pettigrew (1987) trabalha com a concepção de que a mudança é contextual, pois considera, além da estrutura da organização, uma complexa rede política e cultural a ser investigada. O autor relata que os contextos externo e interno se referem ao “porquê” da mudança, sendo que o primeiro leva em consideração o ambiente social, econômico e político de atuação da organização, e o segundo foca na estrutura, cultura e política organizacional.

O conteúdo refere-se a “o quê” mudou, ou seja, às áreas específicas da mudança. E o processo representa o “como” mudou: as ações, reações, interações das partes interessadas e o que as mesmas

desejam alcançar em relação ao futuro (PETTIGREW, 1987). Conforme se pode perceber na figura 7.

Figura 7 - Modelo metodológico para análise da mudança



Fonte: Pettigrew, 1987.

Na academia, percebe-se o interesse em desenvolver pesquisas científicas com foco na abordagem contextual da mudança organizacional (DAWSON, 1994, p. 25). Isso ocorre devido ao fato de que na abordagem contextual são utilizados diferentes contextos para a compreensão de um mesmo fenômeno.

d) Abordagem processual

A abordagem processual visa a entender o fenômeno sob três pontos: conteúdo, políticas e contexto da mudança (DAWSON, 1994, p.41).

O conteúdo (ou substância) se refere ao tipo de mudança que a organização enfrenta. Esses tipos podem se referir à introdução de novas tecnologias e técnicas gerenciais (como por exemplo, *just-in-time*, gestão da qualidade total, sistemas gerenciais de gestão, entre outros). Em cada caso, tomar conhecimento dos constituidores da mudança é um pré-requisito para que os gestores compreendam, de forma holística, as causas e as consequências da mudança organizacional (DAWSON, 1994). As políticas de mudança são concebidas como qualquer atividade política, como por exemplo: consultoria, negociação, conflito e resistência, podendo ocorrer em diferentes intensidades no âmbito organizacional. Dawson (1994) comenta que as atividades políticas

ocorridas nas organizações podem ser externas e internas. Um exemplo de atividades políticas externas são as pressões governamentais. E como atividades políticas internas, tem-se a formação de grupos de influência, que praticarão ou intermediarão negociações entre a gerência e demais representantes da organização. Esses grupos podem ter influência sobre os processos decisórios, modificando as agendas e as conjunturas do próprio processo de mudança.

O contexto da mudança diz respeito ao passado e ao presente das situações que envolvem o ambiente interno e externo da organização (DAWSON, 1994). O contexto interno compreende as operações e processos produtivos de trabalho dentro da organização. O contexto externo são os fatores que envolvem as organizações, como por exemplo, as mudanças nas estratégias organizacionais, mudanças na legislação e governo, mudanças na sociedade, inovações tecnológicas, novas atividades de mercado, entre outras. A figura 8 mostra a mudança organizacional pela abordagem processual.

Figura 8- Mudança organizacional como um processo



Fonte: Dawson (1994).

A abordagem processual representa uma forma desafiadora de se entender a mudança organizacional (DAWSON, 1994). Para Dawson (1994), os novos arranjos organizacionais, as implicações de novas tecnologias e técnicas de gerenciamento guiadas pela flexibilidade, pelo controle e organização do trabalho, demandam a necessidade da

compreensão sistêmica e dinâmica da mudança organizacional. A abordagem processual pode ser a resposta para a gerência desse processo, pois nessa abordagem a mudança é apresentada como um processo que pode ser gerido (O'HARA; SAYERS, 1996).

Na abordagem processual, para que uma transição organizacional ocorra, deverá ter havido em algum momento um estágio conceitual, em que se discorreu sobre a necessidade de mudança. Nesse período de transição, os antigos métodos de trabalho são substituídos por um novo sistema de operação. A partir dessa substituição, surgem novas práticas e procedimentos de trabalho (DAWSON, 1994, p. 46).

Na abordagem processual, a mudança pode ainda ser vista como um processo de aprendizagem (SENGE, 2000). Segundo Senge (2000), cinco novos componentes ou disciplinas vêm convergindo para inovar as organizações pela aprendizagem. Cada uma delas é crucial para o sucesso das outras quatro e, em conjunto, elas desempenham papel fundamental na criação de organizações que podem, verdadeiramente, aprender e desenvolver cada vez mais a capacidade de realizar suas mais altas aspirações. Essas disciplinas, segundo o autor, são: raciocínio sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, objetivo comum e aprendizado em grupo.

A mudança organizacional como um processo, também pode desencadear a aprendizagem. Esse ponto de vista está concebido no trabalho de O'Hara e Sayers (1996), no qual as autoras questionam o próprio conceito de mudança organizacional. O'Hara e Sayers (1996) entendem que a mudança pode ser gerida e iniciada de dentro para fora da organização. Para sustentar o processo de mudança organizacional, é necessário que os indivíduos internalizem a própria mudança e façam com que ela se torne um processo de aprendizado individual e organizacional.

2.2.3.2 Tipologias da mudança organizacional

Os gerentes podem programar quatro tipos de mudanças dentro das organizações: mudanças tecnológicas, estruturais, de produtos e de pessoas/cultura (LEAVITT, 1964; DAFT, 2008), conforme mostra a figura 9.

Figura 9 - Tipos de mudança organizacional



Fonte: Leviatt (1964).

A **mudança tecnológica** está relacionada ao processo de produção da organização, ou seja, à forma como a organização realiza seu trabalho (DAFT, 2008). As mudanças tecnológicas geralmente envolvem a introdução de novos equipamentos, ferramentas, métodos, automatização, informatização ou a criação de conhecimento (ROBBINS, 1999; NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

As **mudanças estruturais** são concebidas como qualquer alteração na estrutura organizacional, o que pode envolver os sistemas de autoridade, poder, hierarquia, procedimentos administrativos, processos de trabalho (DAMANPOUR, 1992). Os gerentes podem introduzir modificações no desenho organizacional, que podem estar relacionadas à passagem de uma estrutura vertical para outra, baseada em equipes, ou ainda uma estrutura matricial (ROBBINS, 1999).

A mudança estrutural bem-sucedida é a realizada sob a forma *top-down* (DAFT, 1982), pois as mudanças na estrutura organizacional geralmente se iniciam nos níveis gerenciais médio e alto, os quais devem ser implementados no nível operacional (DAFT, 2008). Para Horwitz (1996), existe a tendência de os gerentes promoverem mudanças estruturais nas organizações de forma a torná-las mais flexíveis. Segundo o autor, para que esse tipo de mudança ocorra, é necessário que os gerentes programem cinco processos: descentralização da autoridade, *downsizing*, *delaying* (estrutura mais plana e multiequipes de trabalho), desagregação (redefinição do *core business*) e implantação.

As **mudanças de produtos** são alterações nos produtos ou serviços ofertados pelas organizações. Essas alterações permitem a

inovação e têm grandes implicações para as organizações, porque geralmente resultam de um plano ou estratégia adotada pela organização (LEVIATT, 1964). Em geral, a mudança de produtos ou por novos produtos é o tipo de mudança mais visível pelos indivíduos de dentro e fora da organização (RIFKIN, 1998). É por meio desse tipo de mudança que as organizações se adaptam às exigências do mercado (RIFKIN, 1998).

A **mudança de pessoas/cultura** refere-se às mudanças que afetam as normas, crenças, valores, atitudes e comportamentos presentes na organização (LEVIATT, 1964; SCHEIN, 1996). A mudança pessoal refere-se às alterações ocorridas nos colaboradores, e a mudança cultural diz respeito às modificações da cultura organizacional (SCHEIN, 1996). Existem duas ferramentas específicas para mudar as pessoas e a cultura da organização, que são: os programas de treinamento e desenvolvimento e o desenvolvimento organizacional.

A seção a seguir tratará das variáveis que compõem a mudança organizacional.

2.2.3.3 Variáveis da mudança organizacional

Adoto neste trabalho a abordagem processual da mudança organizacional. Assim, as variáveis influenciadoras da mudança estarão alocadas nos três critérios indicados por Dawson (1994) para o processo: conteúdo, políticas e contexto.

No **conteúdo**, encontram-se as seguintes variáveis de mudança: novo *status quo*, inovações tecnológicas, competição e novos mercados e crises.

O **novo status quo** é foco do trabalho de Pollitt (2009), no qual o autor relata que, nos processos de mudança da organização, são necessários gestores capazes de fornecer uma liderança inspiradora e não apenas uma gestão eficiente. As alterações no *status quo* vigente nas organizações podem causar insegurança nos indivíduos, pois interferem em suas zonas de conforto dentro das organizações. Cabe aos gerentes a tarefa de comunicar aos colaboradores as ações e a necessidade de fazer alterações no *status quo* para enfrentar essas mudanças (DAFT, 2008; POLLITT, 2009).

Quanto à visão da **inovação e tecnologia** como uma variável de mudanças organizacionais, tem-se o estudo de Connel (2004). Neste estudo empírico, o autor narra as mudanças ocorridas num conglomerado industrial, nos últimos vinte anos. A ideia de Connel (2004) é mostrar como, ao longo dos anos, o conglomerado

organizacional tem reagido diante de sua adaptação às novas tendências tecnológicas e inovações, para sobreviver. Para Connel (2004), a adaptação do conglomerado advém das novas oportunidades de captação de valor e do desenvolvimento ou reutilização dos recursos para a transformação e competitividade em novos mercados.

Nesse mesmo caminho, o trabalho de Speechley (2005) é enfático. Para esse autor, a mudança tecnológica é o primeiro fator externo que influencia a condução da mudança organizacional; o segundo fator é a globalização. Speechley (2005) explica que as organizações são suscetíveis à dependência e ao uso da tecnologia, o que acarreta em mudanças nas estruturas de trabalho.

A **competição e novos mercados** são enfocados no trabalho de Burnes (2003). Esse autor argumenta que as organizações precisam alinhar o desenvolvimento e a gestão da mudança organizacional à sua estratégia, a fim de manterem e aumentarem a sua competitividade. Burnes (2003) discute as razões pelas quais os projetos de mudança organizacional falham. O autor comenta que um dos motivos que levam as organizações a falharem é a visualização, por parte da cúpula, de que as atividades de desenvolvimento gerencial e a mudança não estão interligadas. Para ele, essa visão estreita do processo, agrava o *gap* entre essas duas áreas, não permitindo que se construa conhecimento organizacional. Burnes (2003) conclui que, numa época em que os bons líderes são um prêmio e a mudança é contínua, as organizações precisam alinhar esses dois fatores, a fim de manter e aumentar sua competitividade.

Outra variável que repercute no processo de mudança organizacional são as **crises**. Segundo McCarthy, O'Connell e Hall (2005). O trabalho desses autores retrata a experiência vivida por um líder organizacional num processo de crise numa empresa naval. Essa experiência diz respeito ao falecimento de toda a cúpula organizacional em um acidente aéreo. O líder relatado no trabalho dos autores foi contratado para conduzir o processo de mudança organizacional.

McCarthy, O'Connell e Hall (2005) relatam que o gestor conseguiu superar o momento de crise na organização devido as seguintes estratégias implantadas na mudança: 1) escolha da velocidade para a mudança (rápida ou lenta) - o gestor estabeleceu que os primeiros cem dias após a crise provocada pela tragédia aérea seriam essenciais para o sucesso da trajetória; 2) valores e visões - esse dois itens foram o centro da estratégia adotada pelo gestor, o que, para Covey (1991) indica seu grau de liderança no processo - nesse momento, o gestor adotou a postura diretiva de sua liderança para superar a crise; 3) poder

de compartilhar - existem duas formas de se utilizar o poder na organização (dura ou leve): na abordagem dura, os líderes utilizam o *downsizing* ou reestruturação; na leve, eles investem nas capacidades humanas da organização (DENISON; HOOIJBERG; QUINN, 1995, p.526).

Thorne (2000) argumenta que os momentos de crise são essenciais para a transformação organizacional. Assim, o conceito de mudança organizacional pode ser visto como sinônimo de transformação organizacional. Como consequência, essa visão sobre o conceito pode assumir a forma de reestruturação, reposicionamento e revitalização da organização.

Na **política**, que está relacionada à mudanças causadas a partir de alterações de ordem política e social nas organizações (DAWSON, 1994), têm-se como variáveis as mudanças político-econômicas e sociais (HORWITZ, 1996). Dessa maneira, um novo contexto externo, influenciado por **mudanças políticas, econômicas e sociais**, pode ser fonte de mudanças organizacionais, como é descrito no artigo de Horwitz (1996). Nesse trabalho, o autor utiliza o exemplo do período pós-*aphartaid*, na África do Sul, quando as novas políticas, a economia e as demandas da sociedade influenciaram a gestão das organizações. Horwitz (1996) relata que a compreensão dos fatores determinantes do processo de mudança são elementos essenciais em programas de desenvolvimento gerencial.

Do **contexto**, a mudança pode derivar de alterações internas e externas à organização (DAWSON, 1994). Fazem parte desses: cultura, empoderamento dos indivíduos, aprendizagem individual, competências, habilidades e atitudes, estilo de gestão, estratégia e estrutura.

A **cultura organizacional** diz respeito aos valores e crenças existentes no interior das organizações e que influenciam suas estratégias (DAFT, 2006). A própria definição de cultura, demanda reconsideração de papéis, processos e valores. As mudanças culturais têm mais chances de alcançar êxito quando são planejadas e geridas por executivos da cúpula organizacional (GUIDROZ; LUCE; DENILSON, 2010), já que o conceito de cultura organizacional engloba os valores e crenças compartilhadas entre os colaboradores (SCHEIN, 1992). Quando esses valores e crenças são modelados pela alta cúpula, normas e padrões de comportamento são estabelecidos e comunicados aos demais membros da organização. Como consequência, os gestores devem desenvolver novas habilidades e competências para moldarem a própria cultura organizacional, modificando-a conforme as necessidades

emergentes do ambiente organizacional (GUIDROZ; LUCE; DENILSON, 2010).

As novas **competências, habilidades e atitudes** requeridas pelas organizações, na atualidade, podem ser agentes desencadeantes de mudanças internas (O'HARA; SAYERS, 1996). Seguindo essa lógica, o processo de mudança organizacional também pode ser conceituado como um processo desencadeante da aprendizagem (O'HARA; SAYERS, 1996). Esse ponto de vista está concebido no trabalho de O'Hara e Sayers (1996), em que as autoras questionam o próprio conceito de mudança organizacional. O'Hara e Sayers (1996) conceituam-no como um processo que pode ser gerido, e lançam o argumento de que as mudanças se iniciam a partir dos indivíduos, tendo como resultado a influência na própria organização. Para elas, o importante é saber que a mudança, quando iniciada pelo indivíduo, acarreta em maior efetividade do trabalho gerencial no dia a dia. Em consequência, para sustentar o processo de mudança organizacional, é necessário que os indivíduos internalizem a própria mudança.

Na variável do **empoderamento individual**, novas competências, habilidades e atitudes são desencadeadas pelos indivíduos. Para a gestão da mudança, o papel do indivíduo é central (CLARK, 1999). Com o empoderamento, há o reforço da autonomia individual, facilitando a adaptação da organização aos ambientes em mudança (BUCHANAN; BODDY, 1993).

Outra variável que tem sido tratada na discussão sobre mudança organizacional é o **estilo de gestão**. Como resultado, numa mudança, as organizações que não apresentam efetividade no processo muitas vezes mudam o quadro gestor (HALL, 2004). Por isso, na mudança organizacional, os gerentes precisam desenvolver competências específicas que os auxiliem na condução do processo (FRAHM; BROWN, 2006).

O processo de mudança pode sofrer influência da **estratégia organizacional**. A estratégia pode ser modificada ao longo do processo de mudança, na medida em que o gestor ou gestores verifiquem a necessidade de corrigir seus rumos de modo a tornar o processo mais efetivo (DAFT, 2008).

Mudanças na estrutura envolvem a hierarquia de autoridade (CLARK, 1999), metas, características estruturais, procedimentos administrativos (DOYLE, 1995), fluxos de trabalho (DAFT, 2008). Quase todas as mudanças organizacionais recaem sobre a categoria da mudança estrutural (DAFT, 2008). Uma mudança estrutural bem sucedida geralmente está condicionada por uma mudança de cima para

baixo, da alta cúpula para o restante da organização (BROUSSINE et al., 1998).

2.2.3.4 Resistência à mudança

A resistência à mudança é o processo pelo qual os indivíduos submetidos à mudança se comportam adversos a ela. A resistência à mudança é uma barreira, e cabe aos gerentes o desafio de vencê-la ou superá-la, para garantir a efetividade do processo na organização (DAFT, 2008; EVANS, 2007; CLARK, 1999; MINK, 1998).

As mudanças organizacionais desencadeiam diferentes tipos de reação por parte dos envolvidos. Essas reações variam desde a aceitação imediata à proposta, até à resistência completa (BRESSAN, 2001). A mudança envolve a desestabilização da zona de conforto dos indivíduos, o que implica em produzir nas pessoas a rejeição a novas formas de pensar, agir e se comportar na organização ou na vida (ARGYRIS, 1991; CAÑIZARES, 2001; KOTTER, 1997).

Tanto indivíduos quanto organizações podem resistir às mudanças (MARCH; SIMON, 1981). Assim, cabe aos gerentes buscar novas alternativas para gerir o processo, diminuindo a intensidade e a insegurança dos indivíduos em sua condução.

A resistência à mudança possui duas fontes: as individuais e as organizacionais. Embora ambas as fontes se sobreponham durante a implementação da mudança, neste texto trataremos de cada uma delas separadamente.

a) Resistência individual

Os indivíduos resistem à mudança devido a suas necessidades, percepções, realidades, desejos e personalidades. Muito embora os fatores desencadeantes da resistência variem em grau e intensidade de indivíduo para indivíduo, eles podem ser resumidos como: hábitos, segurança, fatores econômicos, medo do desconhecido, processamento seletivo de informações, autointeresse dos indivíduos, falta de entendimento e confiança e, avaliações e metas diferentes (DAFT, 2008, 2006; ZALTMAN; DUNCAN; HOLBECK, 1977). Cada fonte de resistência individual será explicada a seguir.

Hábitos são costumes que os indivíduos adquirem ao longo de suas vidas. Fazem parte dos hábitos as rotinas diárias da pessoa.

A **segurança** implica em não mexer na zona de conforto dos indivíduos (DAFT, 2008). Fazendo com que eles não se sintam ameaçados ou com a sensação de incerteza.

Os **fatores econômicos** estão pautados no medo que a mudança pode causar na vida financeira e econômica dos envolvidos no processo.

O **medo do desconhecido** é visto como pano de fundo em todo processo de mudança, pois, já que não se sabe o que irá ocorrer, cria-se uma expectativa de ambiguidade e incerteza.

A **incerteza** é caracterizada pela falta de informações sobre acontecimentos futuros. Ela representa, conforme exposto anteriormente, o medo do desconhecido. A incerteza é ameaçadora quando há, na organização, indivíduos que possuem baixa tolerância à mudança (ZALTMAN; DUNCAN; HOLBECK, 1977). As organizações devem gerenciar e lidar com a incerteza, para serem eficazes. Incerteza significa que os tomadores de decisão não possuem informação suficiente sobre os fatores ambientais e têm dificuldade para prever as mudanças externas. A incerteza aumenta o risco de fracasso e torna difícil computar as probabilidades e os custos associados a decisões alternativas (DAFT, 2008).

No **processo seletivo de informações**, os indivíduos moldam suas visões de mundo de acordo com as percepções extraídas do meio. Uma vez criado o mundo, os indivíduos tendem a resistir a qualquer mudança que se contraponha a ele, por isso selecionam apenas informações que corroborem com seus pontos de vista, ignorando demais informações (DAFT, 2008).

O **autointeresse dos indivíduos** que formam a equipe de trabalho do gerente pode ser ameaçado por qualquer proposta de mudança no projeto de trabalho, na estrutura ou na tecnologia, pois essa mudança poderá levar a uma perda de poder ou de prestígio. O medo de perdas pessoais talvez seja o maior obstáculo para a aceitação da mudança (KOTTER; SCHLESINGER, 1979).

A **falta de entendimento e confiança** é compreendida como uma fonte de resistência, pois muitas vezes os colaboradores não entendem a intenção da mudança, desconfiando do processo. Nesse momento, é necessária a clareza e o estabelecimento de um bom nível de comunicação entre os gerentes e seus colaboradores, de modo a minimizar os ruídos na comunicação e a sensação de insegurança dos indivíduos (DAFT, 2008; KOTTER; SCHLESINGER, 1979).

Por fim, têm-se as **avaliações e metas diferentes**. Essa fonte de resistência diz respeito à forma como os indivíduos avaliam as estratégias e objetivos da organização. Ou seja, para um gerente, a inovação pode ser essencial para garantir que a organização se mantenha competitiva; para os colaboradores, a inovação poderá ser vista como um problema ou ameaça à sua segurança, à sua função na organização

(DAFT, 2008, p. 277). As principais fontes de resistência à mudança estão identificadas na figura 10.

Figura 10 – Fontes de resistência individual à mudança



Fonte: Kotter e Schlesinger (1979), Robbins (1999), Daft (2008) e Zaltman, Duncan e Holbeck (1977).

b) Resistência organizacional

A resistência organizacional é caracterizada como a resistência exercida pela organização sobre um processo de mudança. Essa resistência pode estar pautada em seis fontes: inércia estrutural, foco limitado de mudança, inércia de grupo, ameaça à especialização, ameaça às relações estabelecidas de poder, ameaça às distribuições estabelecidas de recursos (ROBBINS, 1999).

A **inércia estrutural** é caracterizada pelos dispositivos existentes no interior das organizações, que atuam como estabilizadores durante o processo de mudança. Esses mecanismos podem ser as pessoas que compõem a organização, a tecnologia, ou até mesmo os processos de trabalho.

O **foco limitado de mudança** diz respeito à estratégia adotada pela organização para a implementação da mudança. Nesse caso, a organização pode atuar tão direcionada para a mudança que não se atém aos acontecimentos vindos do contexto interno ou externo a ela, o que pode repercutir em resistências por parte dos envolvidos no processo, por entenderem que determinadas áreas ou indivíduos não foram atendidos pelo processo de mudança.

A **inércia do grupo** é concebida como o conjunto de comportamentos de um grupo, que atua como barreira para a mudança. Na **ameaça à especialização**, a resistência pode aparecer em forma de

medo dos indivíduos em relação aos novos processos de trabalho ou tecnologias importantes à organização. A **ameaça às relações de poder** pode ocorrer quando há uma redistribuição de autoridade na própria organização, levando os indivíduos a se sentirem inseguros quanto a seus cargos e funções. E por último, tem-se a **ameaça às distribuições estabelecidas de recursos**. Nessas, os grupos que controlam os recursos geralmente encaram a mudança como uma ameaça, pois tendem a estar satisfeitos com o *status quo* da organização (ROBBINS, 1999). As principais fontes organizacionais de resistência à mudança estão identificadas na figura 11.

Figura 11 - Fontes de resistência organizacional à mudança



Fonte: Robbins (1999).

Mesmo com todos os estudos sobre mudança, ainda não se tem claro o que realmente contribui para a superação das resistências. A seção a seguir mostra os resultados alcançados pela revisão integrativa, relacionada à intersecção das temáticas da aprendizagem gerencial e da mudança organizacional.

2.2.4 Integração das teorias sobre mudança organizacional e aprendizagem gerencial

Conforme visto nas seções anteriores, a aprendizagem gerencial emergiu como campo de estudos na metade do século passado, com as pesquisas da *Lancaster University* (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997), mesmo período em que surgiram pesquisas sobre mudança organizacional. Mesmo assim, a literatura científica carece de trabalhos que, em conjunto, enfoquem ambos os temas.

Na intersecção da literatura sobre aprendizagem gerencial e mudança organizacional, foram encontradas quatro perspectivas trabalhadas nas pesquisas científicas, sendo elas: experiência vivida por gerentes na mudança organizacional; competências gerenciais na mudança; atividades de *coaching* para a mudança e programas de treinamento e desenvolvimento de gestores. A seção a seguir apresenta cada perspectiva.

2.2.4.1 Perspectivas da literatura sobre a aprendizagem gerencial na mudança organizacional

2.2.4.1.1 *Experiência vivida por gerentes na mudança organizacional*

Existem poucos estudos sobre a mudança organizacional construídos a partir da visão dos gerentes, havendo ainda uma longa caminhada a ser trilhada no tocante à construção de pesquisas empíricas sobre aprendizagem gerencial na mudança organizacional (BURNES, 2000; HARTLEY; BENNINGTON; BURNS, 1997, p. 61).

A mudança organizacional tem sido vista como um desafio e uma responsabilidade dos gerentes, e a literatura tem contribuído para reforçar essa relação entre mudança organizacional e prática gerencial. Mesmo assim, as percepções relacionadas à mudança em si, as experiências vividas pelos gerentes na mudança e os processos de implementação têm sido largamente ignorados pelas pesquisas científicas (DOYLE; CLAYDON; BUCHANAN, 2000, p. 59).

Cunha (2003) constrói sua tese dentro dessa lacuna, relatando experiências vividas por gestores durante a mudança organizacional. Seu trabalho foi realizado em uma empresa do ramo de alimentos, situada no Estado do Rio Grande do Sul, e teve como principal objetivo compreender as experiências vividas por gerentes em mudanças organizacionais. Para ela, existe uma relação entre o contexto de mudanças organizacionais e o processo de aprendizagem gerencial. Ainda que não explore essa relação em seu trabalho, ela afirma que os gerentes são determinantes para garantir a efetividade das mudanças nas organizações, por isso, sua adaptação às mudanças determina a sobrevivência da própria organização. Cunha (2003) lembra que estudar a percepção e as experiências dos gestores no processo de mudança é relevante para a formulação de estratégias de gestão em diferentes contextos organizacionais. Cunha (2003) utiliza o método da fenomenologia para compreender a experiência vivida pelos gestores e, como estratégia de pesquisa, o paradigma interpretativista para observar

os fenômenos que emergem do contexto empresarial. Os resultados obtidos com o trabalho geraram um novo olhar sobre a prática gerencial, indicando a importância de estudos sobre as vivências como “fontes de inspiração estratégica nas empresas” (CUNHA, 2003).

Stuart (1995) argumenta que a literatura sobre as experiências vividas pelos gerentes é fragmentada e geralmente se encontra condicionada à literatura da área da mudança organizacional, sendo pouco explorada em termos de comportamento, aprendizagem e de como os gerentes respondem aos desafios da mudança.

Stuart (1995) entrevistou 63 gerentes em duas grandes organizações, e esses foram encorajados a expor suas experiências em relação à mudança organizacional. Stuart (1995) concluiu que havia grandes diferenças na maneira como eles experienciavam e aprendiam sobre a mudança organizacional. Mesmo que todos os gestores conheçam os objetivos e as propostas para a mudança organizacional, a maneira como esta é vivida, dependerá das opiniões e preocupações de cada um deles. A autora sugere que as abordagens para a gestão da mudança tendem a focar nos objetivos formais das organizações, ignorando a realidade dos gestores e não considerando suas percepções e experiências. Para Stuart (1995), essa falta de visão sobre a condução da mudança organizacional repercute na criação de dificuldades, inseguranças e resistências tanto dos gestores quanto dos indivíduos que farão parte do processo.

Bevan e Gitsham (1999) estudam até que ponto a experiência de gestores da alta cúpula organizacional contribui para o processo de gerenciamento de crises diante de mudanças. Os autores enfatizam que as aprendizagens dos gestores derivam de suas experiências. Para Bevan e Gitsham (1999), a compreensão do processo de aprendizagem vivenciado pelos executivos possui efeitos benéficos no entendimento de temas relevantes para o estudo gerencial, como a liderança, por exemplo.

O trabalho realizado por Bevan e Gitsham (1999) tramita no paradigma interpretativista de pesquisa. Os autores utilizam, para sua construção, passagens das experiências vividas pelos entrevistados, fazendo com que o texto se transforme numa espécie de bricolagem de experiências, conhecimentos e aprendizagens. A pesquisa de Bevan e Gitsham (1999) surpreende por tratar o conhecimento como uma rede complexa, em que as aprendizagens ocorrem e se interligam umas às outras, gerando novas formas de conhecimento. Para os autores, o conhecimento não é linear e sim, sistêmico e complexo.

Evans (2007) relata sua própria experiência como gestora em uma situação de mudança organizacional. Para ela, é muito mais fácil e confortável viver a experiência da mudança quando se pertence à alta cúpula da organização. Evans (2007) utiliza, para compreender o processo de aprendizagem gerencial na mudança, uma abordagem em quatro fases.

A primeira fase, chamada de "*wake-up*", objetiva despertar os indivíduos para a situação de mudança a ser experienciada, buscando diminuir a sensação desconfortante de resistência, originalmente emanada das pessoas, e aproximando-as da realidade. Nessa fase, os gerentes são os principais atores para intermediar esse processo.

A segunda fase, intitulada "focando a mudança", discute basicamente o processo da mudança, traçando perguntas relativas a "o que estamos tentando fazer?" e "como vamos fazer?". Nessa fase, são definidas as estratégias utilizadas para direcionar os gestores à mudança.

A terceira fase, "alavancando a mudança", visa ensinar novos hábitos, o que, para a autora, não é nada fácil, pois toda mudança organizacional está pautada em micromudanças, ou seja, em mudanças individuais. A quarta fase, "progredindo", é a fase em que os líderes devem estar atentos e finalizar o processo de mudança, implementando uma nova cultura na organização. Evans (2007) considera essa fase perigosa e tendenciosa, pois os líderes devem estar atentos aos reais princípios que conduziram a empresa ao processo de mudança. Esse trabalho deixa claro que deve haver envolvimento ativo e dinâmico dos líderes/gerentes no processo de mudança organizacional. Para ela, a aprendizagem gerencial está alicerçada nos problemas e soluções decorrentes do processo de mudança.

2.2.4.1.2 Competências gerenciais para a mudança

O processo de mudança gera, para a organização, uma necessidade constante de capacitação dos gerentes, como forma de desenvolver neles conhecimentos e habilidades que lhes permitam acompanhar esse processo. As competências gerenciais necessárias aos gestores na mudança organizacional veem despertando interesse tanto na academia quanto na prática empresarial (BITTENCOURT, 2001).

Para Bittencourt (2001), o desenvolvimento de competências possibilita que as práticas do trabalho gerencial sejam direcionadas para a condução efetiva da mudança organizacional. A autora critica os programas de treinamento e desenvolvimento gerenciais. Para ela, os programas tradicionais falham num ambiente de mudança, pois, para

acompanhar tal processo, é necessário que estes programas levem em consideração as necessidades e os contextos da organização, possibilitando que o aprendizado gerencial seja mais efetivo.

Os programas de treinamento e desenvolvimento tendem a gerar um *gap* entre o potencial de recursos desenvolvidos nestes programas (conhecimentos e habilidades) e aquilo que é efetivamente apropriado como competências nos ambientes de trabalho. É necessário repensar as questões relacionadas à formação gerencial, em que conceitos e práticas de competências parecem ser mais adequados. Dessa maneira, busca-se privilegiar práticas que desenvolvam competências a partir da realidade organizacional.

O desenvolvimento de competências gerenciais tem um papel significativo, à medida que contribui para a formação de pessoas e para a mudança de atitude em relação às práticas de trabalho (BITTENCOURT, 2001). Bittencourt (2001) elabora um estudo integrando a mudança organizacional à gestão de competências gerenciais. A autora trabalha com três empresas brasileiras e três empresas australianas. As experiências relatadas pelos gestores estudados focalizam em práticas organizacionais e extraorganizacionais.

O trabalho de Suikki, Tromsted e Haapassalo (2006) tem como objetivo salientar que o desenvolvimento de competências está se tornando mais crítico, nos ambientes de negócios na atualidade. Esse estudo utiliza como arcabouço teórico definições de competência de Hamel e Prahaland (1994), Drejer e Riis (1999), bem como as teorias da aprendizagem organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1974; KOLB, 1976), os conceitos estimuladores para a criação de aprendizagem na organização, de Senge (1990), da cultura organizacional, de Schein (1996), e as teorias de gestão do conhecimento de Kolb (1976) e Nonaka e Takeuchi (1997). Para Suikki, Tromsted e Haapassalo (2006), o desenvolvimento de competências é um fator crítico de sucesso para assegurar a competitividade das empresas. Os autores apresentam um modelo de desenvolvimento e gestão de competências (*Project management competence development - PMCD*) baseado nos conceitos de organização de aprendizagem, aprendizagem organizacional, cultura organizacional, gestão do conhecimento e gestão de projetos.

2.2.4.1.3 Atividades de coaching para a mudança

As organizações têm utilizado ferramentas de treinamento e desenvolvimento gerencial como forma de minimizar os impactos gerados pela mudança. As transformações organizacionais, seja através

de fusões ou aquisições, fazem parte do cotidiano do trabalho gerencial, pois as organizações sofrem metamorfoses constantes, influenciadas por uma complexa rede de transformações. Dentro da organização, essas mudanças devem se ajustar às necessidades do ambiente empresarial, a fim de mantê-lo saudável (GIGLIO; DIAMANTE; URBAN, 1998).

Da mesma forma, as transformações que ocorrem internamente devem ser congruentes com o modo como a organização é capaz de funcionar, e os indivíduos que fazem parte dela devem estar preparados para se ajustar à mudança. Atualmente, as organizações estão dispostas a fornecer um *coaching* (treinador) para nível gerencial superior, quando percebem que o executivo está em dificuldades, prestes a ter problemas, ou quando esse se isola do resto da equipe. Uma vez que deficiências de qualquer tipo podem comprometer o executivo em sua capacidade de analisar problemas, realizar o trabalho e trabalhar com as pessoas (GIGLIO; DIAMANTE; URBAN, 1998).

Nesse contexto, têm emergido, na literatura, trabalhos que relatam as experiências de pesquisadores ou de organizações que forneceram o *coaching* aos gestores, como estratégia para ajudá-los a lidar com a mudança organizacional. O principal foco desses estudos é a transferência de conhecimento entre gestores, por meio da experiência.

Gray (2006) traz a ideia de que a atividade de *coaching* é relevante para o desenvolvimento gerencial. No entanto, critica a forma como o *coaching* tem sido realizado costumeiramente nas organizações, pois, para que o *coaching* seja efetivo, o treinador deve ter autoconhecimento. Gray (2006) critica a literatura de *coaching*, pois, para ele, essa literatura tem sido escrita por psicoterapeutas, e alguns processos psicoterapêuticos demandam relacionamentos de longo prazo entre *coach* e *coachee*.

Para Gray (2006), muitas empresas, e os próprios gerentes, procuram soluções voltadas para problemas imediatos, principalmente para os oriundos do processo de mudança organizacional. O artigo de Gray (2006) trabalha a teoria da aprendizagem de adultos, mais precisamente, a teoria transformadora, como suporte para os processos de *coaching*.

No trabalho de Giglio, Diamante e Urban (1998), o *coaching* é visto como um processo essencial para a transferência de conhecimento entre os gestores. O artigo descreve três diferentes fases associadas a um programa de *coaching*, que podem ser utilizadas pelas organizações diante da mudança. O ponto chave do trabalho é a visão de que os gerentes devem ser constantemente treinados, pois é através do treinamento é que eles poderão expandir suas competências.

2.2.4.1.4 Programas de treinamento e desenvolvimento gerencial

Nesta revisão integrativa, identifiquei, na aprendizagem formal, três temas emergentes, sendo: artigos que tratam de delinear os resultados de programas de desenvolvimento gerencial; artigos que concebem os programas de desenvolvimento gerencial como alavancas para a promoção da mudança da cultura organizacional; e artigos que criticam a eficácia dos programas de desenvolvimento gerencial.

Quanto aos artigos que tratam de delinear os resultados de programas de treinamento gerencial nas organizações (KELLY, 1996; LONGENECKER; FINK, 2001; CONROY, 2009; FERRER, 2007; MCGURK, 2010; RHEE; SIGLER, 2010; DAWSON, 2005; CLARK, 1998; HANSEN; SOERENSEN, 2009; FRASER; HEMMINGS, 2010; POLLITT, 2009), verifiquei que eles se preocupam em relatar os resultados benéficos advindos da aplicação de programas de treinamento e desenvolvimento gerencial nas mais diversas organizações. Geralmente tais estudos são derivados da aplicação de um programa de treinamento e desenvolvimento gerencial realizado por empresas de consultoria, para auxiliarem ou guiarem gestores na mudança organizacional.

No trabalho de Kelly (1996), os resultados encontrados mostram que os programas visam construir uma atmosfera mais agradável para os gerentes, principalmente num período crítico como é o da mudança organizacional (KELLY, 1996; LONGENECKER; FINK, 2001). Kelly (1996) enfatiza que tais programas auxiliam os gerentes na própria mudança, fazendo com que estes compreendam a importância da mesma e de seus papéis no processo. Conroy (2009) compartilha da ideia de Kelly (1996), de que tais programas podem auxiliar os gestores na mudança organizacional. O trabalho de Conroy (2009) inova, dentre os trabalhos selecionados pela presente revisão integrativa, por apresentar uma metodologia projetada para o uso da narrativa com os gerentes investigados. O método da narrativa utilizado por Conroy (2009) baseou-se na contação de histórias pelos gestores, de como estes conduziram e implementaram o processo de mudança em suas organizações. O trabalho de Conroy (2009) falha por não se aprofundar no aspecto sobre o que os gerentes aprenderam com suas experiências durante a mudança.

Outro trabalho que associa a aplicação de programas de desenvolvimento gerencial ao processo de mudança é o de Longenecker e Fink (2001). De acordo com os autores, os programas de desenvolvimento gerencial devem pautar-se na identificação de

melhores práticas empregadas pelos gerentes na condução da organização para a mudança. Para Longenecker e Fink (2001), o período da mudança é um período de desafios, e cabe aos gerentes exercerem sua influência e guiarem os indivíduos para o alcance de resultados efetivos.

Tanto o trabalho de Longenecker e Fink (2001) quanto o de Kelly (1996) deixam implícita a importância da liderança dos gerentes para o período de mudança organizacional. Ferrer (2007) e McGurk (2010) são mais enfáticos quanto a essa questão: para eles, os programas de treinamento e desenvolvimento gerencial devem considerar que a liderança e a formação de líderes ocasionam um impacto significativo nas organizações, principalmente no tocante à estratégia organizacional.

Rhee e Sigler (2010) acreditam que os programas de treinamento e desenvolvimento gerencial, além de desenvolverem lideranças, deveriam se preocupar em desenvolver líderes que, além de gerenciar o processo de mudança organizacional, promovam mudanças na sociedade como um todo.

Dawson (2005) apresenta os resultados da implantação de um programa de desenvolvimento de lideranças realizado pela empresa de consultoria *Roffey Park*, para executivos seniores de uma organização inglesa. Esse programa é modular, condensado em três dias (módulos), com duração de seis semanas, em que são tratados temas como: liderança, gestão de pessoas, gerenciamento da mudança, comunicação, gerenciamento da *performance*, gestão de custos e trabalho participativo. Como método de trabalho, é utilizada a ferramenta de 360° graus, para ajudar os participantes a compreenderem suas necessidades e seus planos na organização. O trabalho de Dawson (2005) mostra que bons programas de desenvolvimento de liderança são eficientes quando auxiliam os gerentes a desenvolverem uma visão sistêmica da organização e a transladarem suas práticas de gestão para a estratégia organizacional. Muito embora o trabalho se mostre sensibilizado pelo modo como o programa foi pensado, desenvolvido e experienciado pelos gerentes, o artigo adota a visão dos gerentes do departamento de recursos humanos da organização, em relação aos benefícios auferidos pelos participantes em suas práticas gerenciais no período pós-programa.

Clark (1998) apresenta uma proposta inovadora sobre a aplicação de programas de treinamento e desenvolvimento gerencial. Para o autor, o uso da teoria paradoxal nos programas de treinamento e desenvolvimento, mostra uma nova forma de fazer com que o gerente aprenda dentro da organização. O artigo baseia-se no programa *general*

management for specialists (GMS). Esse programa visa o desenvolvimento gerencial e se inicia com a seleção de gestores com potencial para liderança, promovendo o desenvolvimento de experiências que os levem a criar ou apoiar a mudança organizacional.

Uma das críticas aos estudos selecionados nesta revisão integrativa é a de que, nesses estudos, não são relatadas explicitamente as teorias que deram origem a tais trabalhos, nem como os autores chegaram à construção do modelo teórico no qual alicerçaram seu programa de treinamento e desenvolvimento gerencial. Isso ocorre principalmente nos trabalhos de Hansen e Soerensen (2009), Fraser e Hemmings (2010) e Pollitt (2009). Embora os autores trabalhem em distintas organizações e com enfoques diferentes em seus programas de treinamento e desenvolvimento, seus trabalhos não explicitam os motivos e a forma como seus modelos teóricos foram construídos e aplicados nas organizações.

Quanto à abordagem dos programas de desenvolvimento gerencial como alavancas para a promoção da mudança da cultura organizacional, foram encontrados artigos de Hawthorne (2010), Smith e Kuth (2009) e Guidroz, Luce e Denilson (2010).

Como estratégia para promover a mudança organizacional, Hawthorne (2010) utiliza os programas de treinamento e desenvolvimento no intuito de preparar os gestores para uma mudança na cultura da organização. Para o autor, o processo de mudança organizacional é também um processo de mudança na cultura organizacional. Smith e Kuth (2009) conduzem suas ideias no mesmo sentido e trazem, em seu estudo, um caso prático, em que um programa gerencial foi utilizado para conduzir e programar a mudança organizacional de forma a promover uma mudança na cultura da organização.

Finalmente, tem-se o trabalho de Guidroz, Luce e Denilson (2010). No texto desses autores não aparece o tema da aprendizagem gerencial através de programas de treinamento e desenvolvimento. Porém, a relação entre a aprendizagem gerencial e a mudança organizacional pode ser vista na construção de um modelo teórico, em que os gerentes da empresa pensam sobre como seus *stakeholders* internos se sentem em relação à mudança. Guidroz, Luce e Denilson (2010) utilizaram 180 líderes em seu estudo e concluíram que as lideranças são essenciais na promoção das mudanças na organização.

Quanto aos artigos que criticam a eficácia dos programas de desenvolvimento gerencial (GARAVAN; BARNICLE; O'SUILLABHAIN, 1999; EASTERBY-SMITH, 1994; CONSTABLE;

MCCORMICK, 1987; THOMSON et al., 1997; VLOEBERGHES, 1998; DAVIS, 1995; MCGURK, 2010; CLARKE; BAILEY; BURR, 2008; VARNEY, 2008; NEWTON; WILKINSON, 1994), esses relatam que os programas de treinamento e desenvolvimento gerencial não são fórmulas mágicas que se adequam a qualquer organização, por isso, a mensuração de seus resultados deve ser cautelosa.

Garavan, Barnicle e O'Suillabhain (1999) discutem, em seu trabalho, o conceito de desenvolvimento gerencial e sua aplicação nas organizações. Para os autores, existem questões envolvidas na avaliação da eficácia desses programas. O trabalho dos autores dá ênfase a uma série de discussões atuais sobre as definições e os usos do desenvolvimento gerencial nas organizações, bem como sobre a efetividade do processo. Garavan, Barnicle e O'Suillabhain (1999) baseiam-se nos achados de Easterby-Smith (1994) e Constable e McCormick (1987), em que esses autores destacam a dificuldade de se estabelecer estatisticamente a correlação entre a incidência de programas de desenvolvimento de gestão e o desempenho da empresa. Da mesma forma, Thomson et al. (1997) criticam essa relação, ao constatarem que a literatura sobre o tema tende a se concentrar fortemente na formação e educação, com a ausência de um modelo coerente, ou de referencial teórico que identifique a existência de relações causais. Os programas de treinamento e desenvolvimentos gerenciais não podem ser vistos como um pacote padronizado, o qual pode ser implementado em qualquer organização (VLOEBERGHES, 1998). Pelo contrário, cada organização deverá seguir diferentes estratégias e utilizar novas ferramentas de desenvolvimento gerencial (VLOEBERGHES, 1998). Davis (1995) argumenta que décadas de programas de treinamento e desenvolvimento gerencial pouco mudou a forma como as organizações são gerenciadas. De acordo com ele, o pensamento fundamental para a execução da atividade gerencial é falho, pois os programas de aprendizagem gerencial pouco são utilizados, na prática cotidiana das organizações, como fontes de aprendizagem e conhecimento (MCGURK, 2010; CLARKE; BAILEY; BURR, 2008).

Varney (2008) alicerça seu trabalho na ideia de que, para promover a mudança organizacional, é necessário o desenvolvimento de líderes de aprendizagem. Para a autora isso só é possível através do uso de programas de desenvolvimento gerencial. Vaney (2008) trabalha com um modelo teórico, o qual pode ser introduzido em qualquer tipo de organização. A autora considera que as organizações geralmente investem muito em programas de treinamento e desenvolvimento, os quais acabam não atendendo suas reais expectativas. Varney (2008) sugere que uma solução é investir no desenvolvimento de lideranças.

Por fim, tem-se o trabalho de Newton e Wilkinson (1994), que exploram o uso da proposta do *action learning* em programas de desenvolvimento gerencial. Para Newton e Wilkinson (1994), a proposta do *action learning* possui grande potencial, principalmente ao concentrar seus esforços na compreensão do "como" se aprende nesses programas, e não no "o quê".

Nos trabalhos apresentados nesta seção, verifiquei que eles possuem uma particularidade: a de relatar apenas os benefícios advindos da realização desses programas, nas mais diversas organizações. Outra questão é que esses artigos geralmente são elaborados por consultores ou pelas empresas de consultoria, designados por organizações a prestarem um serviço, com o uso de algum tipo de programa de treinamento e desenvolvimento gerencial destinado a preparar a mudança organizacional. Como consequência, grande parte desses artigos não se aprofunda e muitas vezes, não apresenta as concepções teóricas que regem os modelos utilizados.

2.2.4.2 Oportunidades de pesquisa apontadas pela integração das literaturas

Este capítulo propôs apresentar o estado da arte sobre os temas da aprendizagem gerencial e mudança organizacional. Por meio do uso do paradigma funcionalista e do método da revisão integrativa, busquei identificar uma lacuna de pesquisa na intersecção dessas duas áreas do conhecimento.

Ao utilizar o paradigma funcionalista para desvendar as possíveis lacunas de estudo, pautei-me no uso de modelos, como uma forma de justificar as categorias analíticas que seriam utilizadas a posteriori na análise dos dados desta pesquisa. Os modelos teóricos foram alicerçados na literatura corrente. Neste sentido, foram utilizados os seguintes: Figura 5 - Conteúdos da aprendizagem gerencial, onde são apresentados quatro quadrantes de aprendizagem gerencial na mudança

organizacional; Figura 14 – Formas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores pesquisados, tal figura relata as principais formas vindas da literatura sobre o modo como os gerentes aprendem durante o processo de mudança;, Quadro 4 - Fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem gerencial no nível organizacional e Quadro 5 - Fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem gerencial no nível individual, no qual retratam os principais fatores que facilitam e dificultam o processo de aprendizagem gerencial numa situação de mudança organizacional.

Para o caso do método da revisão integrativa, o mesmo apontou que existem pesquisas científicas sendo desenvolvidas relacionando as áreas da aprendizagem gerencial e da mudança organizacional, muito embora tais pesquisas trabalhem temas periféricos ao que desejo estudar nesta tese. Os temas encontrados pela revisão integrativa foram: experiência vivida por gerentes na mudança organizacional; competências gerenciais na mudança; atividades de *coaching* para a mudança e programas de treinamento e desenvolvimento de gestores. Como oportunidade de pesquisa para este trabalho, verifiquei que nos estudos encontrados, nenhum se preocupou em estudar os conteúdos e as formas como os gerentes aprendem diante de uma situação de mudança. Em consequência da lacuna existente, relacionada à falta de pesquisas que enfoquem “o que” e “como” os gerentes aprendem durante a mudança organizacional, especificamente em uma organização intensiva em conhecimento, surge um cenário de oportunidades para a realização desta pesquisa.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

O capítulo anterior exibiu a base teórico-empírica que fundamenta este trabalho. Esse referencial contribuiu para subsidiar vários aspectos do fenômeno investigado, ou seja, a aprendizagem gerencial dos participantes desta pesquisa na mudança organizacional em uma organização intensiva em conhecimento.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos que utilizei na investigação do problema de pesquisa, exposto no primeiro capítulo. Os procedimentos metodológicos referem-se ao caminho que adotei para alcançar os objetivos traçados na pesquisa, ou seja, referem-se a sua forma de pensar, agir e compreender a realidade (MINAYO et al., 1994; TAYLOR; BOGDAN, 1997).

O presente capítulo está dividido em cinco seções: na primeira apresento o delineamento da pesquisa; na segunda identifico a seleção da amostra; na terceira descrevo o roteiro e estudo piloto; na quarta apresento a coleta de dados; e, por fim, na quinta seção descrevo como os dados desta pesquisa foram analisados.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Segundo Morgan (2002), as pesquisas científicas podem ser conduzidas pelos pesquisadores a partir de paradigmas. Esses paradigmas correspondem a uma lente implícita ou explícita de olhar a realidade. Para Morgan (2002), os estudos organizacionais podem pautar-se em quatro paradigmas: o funcionalista, o interpretativista, o humanista radial e o estruturalista radical. Dentre as diferentes visões de mundo mencionadas, explico que a presente pesquisa posiciona-se no paradigma funcionalista, o qual se fundamenta no olhar objetivo da realidade pesquisada. Segundo Morgan (2002, p. 16) o paradigma funcionalista “se baseia na pressuposição de que a sociedade tem existência concreta e real e um caráter sistêmico orientado para produzir um estado de coisas ordenado e regulado”. As pesquisas orientadas pelo funcionalismo são reguladoras e práticas, visam a produção de conhecimento empírico útil (MORGAN, 2002). Partindo de uma visão objetiva da realidade, a investigação proposta segue as orientações da pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa permite a compreensão do fenômeno no contexto em que ocorre. A pesquisa qualitativa tem sido prestigiada por pesquisadores que indagam em suas pesquisas “por quê”

e “como”, de modo a realizar explicações sem a preocupação com causas e efeitos (YIN, 1989).

Com base no objetivo geral deste trabalho, optei por pré-determinar o modelo teórico a ser utilizado na fase da análise dos dados, conforme já descrito na seção 2.2.4.2 deste trabalho. Sendo assim, para a construção desta pesquisa busquei descrever o processo de aprendizagem gerencial na mudança organizacional experienciado pelos investigados.

Verifiquei nesta pesquisa uma limitação relevante, a de que os resultados encontrados neste estudos dizem respeito ao método de pesquisa adotado por mim, o estudo de caso, pois este não fornece base para a generalização científica. Para YIN (1990), o estudo de caso é generalizável a proposições teóricas e não a populações ou universos sendo as conclusões válidas apenas para o caso em estudo. Assim, a impossibilidade de generalizações dos resultados obtidos com o estudo de caso constitui uma séria limitação deste tipo de trabalho (GIL, 1989).

3.2 SELEÇÃO DA AMOSTRA

Seguindo as orientações de Merriam (2002), minha pesquisa utilizou uma pequena amostra não probabilística de investigados. De acordo com Merriam (2002) os estudos qualitativos adotam uma amostragem intencional para entender um fenômeno específico.

Este estudo utilizou como amostra seis gerentes que conduziram o processo de mudança organizacional na Embrapa Clima Temperado entre os anos de 2003 a 2006. Esses seis gerentes são conhecidos na Embrapa Clima Temperado pela sigla G6, que significa grupo dos seis. O período em questão estudado refere-se ao momento em que essa organização elevou-se da 29ª posição para o 1º lugar no *ranking* de desempenho utilizado pela Embrapa para avaliar os serviços prestados à sociedade.

No período de coleta de dados desta pesquisa, o G6 da unidade era composto pelos entrevistados identificados no quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Características dos entrevistados

Entrevistados	Formação	Carreira na empresa	Tempo de serviço
A	Eng. Agrônomo	Pesquisador	1999
B	Administrador	Administrador	1977
C	Eng. Agrônomo	Pesquisador	1976
D	Técnico	Técnico	1979
E	Eng. Agrônomo	Pesquisador	1982
F	Zootecnista	Pesquisador	1992

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na escolha dos investigados, iniciei a pesquisa de campo, tendo como ponto de partida um contato, por telefone, com o ex-chefe-geral da Embrapa Clima Temperado na gestão 2003-2006. Após esse contato, e com a demonstração de interesse do ex-chefe-geral em participar do trabalho, viajei até Pelotas/RS, a fim de apresentar-me e de apresentar aos futuros investigados minha proposta de pesquisa.

Depois de uma reunião de apresentação houve aprovação imediata dos seis gestores para a efetivação desta pesquisa. Naquele momento entreguei aos envolvidos uma carta de apresentação (Apêndice A), explicando as intenções do trabalho. Após a entrega da carta e da realização de uma conversa com cada envolvido iniciei o processo de elaboração do roteiro piloto de entrevistas.

3.3 ROTEIRO E ESTUDO PILOTO

Com base nos objetivos deste trabalho e nos resultados da revisão integrativa, elaborei um roteiro piloto de entrevista. O documento abrangeu diferentes aspectos relativos à aprendizagem dos participantes durante a mudança organizacional, tais como: o contexto da mudança, perfil dos entrevistados, conteúdos aprendidos, formas de aprendizagem, fatores que facilitavam e dificultavam a aprendizagem.

O roteiro piloto foi aplicado a três colaboradores da Embrapa Clima Temperado. As entrevistas realizadas com esses colaboradores duraram em média uma hora. Após sua aplicação, passei para a fase de ajustes do mesmo instrumento.

No momento do ajuste do roteiro piloto, verifiquei que algumas questões e temas emergiram das entrevistas com os três colaboradores, as quais o instrumento não estava contemplando, razão pela qual foram inseridas ao roteiro num segundo momento. Outro ponto foi a retirada de alguns itens e o reordenamento de outros, com o intuito de que o

instrumento ficasse mais claro e coerente. De modo geral, buscando o aprimoramento do mesmo, efetuei mudanças em algumas perguntas.

Após os ajustes apresentei o novo roteiro aos três colaboradores entrevistados, buscando seus *feedbacks* sobre as temáticas tratadas. Com isso, o roteiro foi finalizado (Ver Apêndice C) e as entrevistas transcorreram de modo a contribuir para que a etapa de coleta de dados do estudo fosse bem sucedida.

3.4 COLETA DE DADOS

Para coletar os dados deste estudo baseei-me em um roteiro de entrevista e em dados documentais. O roteiro de entrevistas foi construído a partir de perguntas semiestruturadas, permitindo-me trocar a ordem das mesmas sempre que necessário durante o processo de condução de entrevistas com os gerentes. Isso possibilitou uma maior flexibilidade e consequente melhoria na qualidade das informações coletadas para a pesquisa.

Utilizei os arcabouços teóricos de Taylor e Bogdan (1997) para as entrevistas em profundidade. Além da técnica mencionada, as entrevistas seguiram o modelo proposto por Seidman (1997): a primeira entrevista com cada gerente estabeleceu o contexto da experiência dos participantes; a segunda reconstruiu os detalhes de suas experiências e o contexto em que ocorreram; e a terceira encorajou os participantes a refletirem sobre o significado de suas experiências vividas.

A segunda atividade desta fase compreendeu a coleta de documentos da organização. Essa iniciativa ocorreu juntamente com o primeiro encontro das entrevistas. Para a coleta dos documentos, uma funcionária da Embrapa Clima Temperado foi designada para me auxiliar na busca de documentos que ajudariam na reconstrução do contexto da mudança (2003-2006). Alguns exemplos de documentos utilizados neste trabalho foram: Plano Diretor da Embrapa, Plano Plurianual do Governo Federal, Plano Diretor da Embrapa Clima Temperado, Estatuto da Embrapa, Relatórios de Gestão da Embrapa Clima Temperado, Manuais do Sistema de Avaliação das Unidades da Embrapa, entre outros.

A etapa de coleta de dados desta pesquisa foi executada entre os meses de agosto de 2011 a junho de 2012. À medida que os investigados participavam do processo de entrevistas, eles assinavam o termo de consentimento (Apêndice B). Todas as entrevistas foram realizadas em encontros previamente agendados com os participantes. Cada entrevista foi gravada em mídia digital e transcrita. Na tarefa de transcrição contei,

além de mim, com o apoio dos serviços de dois funcionários terceirizados.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados compreendeu as seguintes etapas:

- a) leitura e releitura de cada entrevista;
- b) codificação das entrevistas;
- c) leitura e releitura das entrevistas codificadas;
- d) agrupamento dos relatos dos gerentes em quadros temáticos;
- e) preenchimento dos quadros temáticos;
- f) estruturação dos textos referentes a cada tema, tendo como referência os quadros temáticos;
- g) análise e interpretação dos resultados; a análise dos dados seguiu as seguintes etapas:
 - coleta de dados de fontes secundárias,
 - análise teórica do fenômeno.¹¹
- h) confecção do texto final.

A **leitura e releitura de cada entrevista** compreendeu a primeira etapa da fase pós-campo. Depois de concluída a transcrição de cada entrevista, realizei a leitura do texto transcrito, com o objetivo de identificar temas relevantes relacionados à aprendizagem gerencial na mudança nos entrevistados.

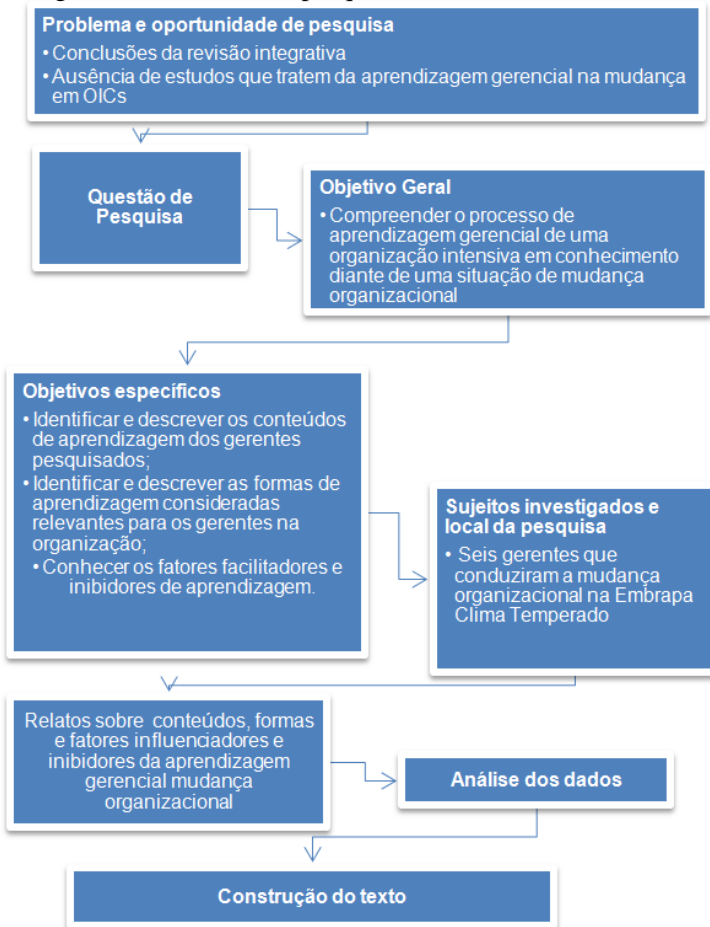
Na etapa da **codificação das entrevistas** procurei construir categorias que orientaram o tratamento dos dados coletados, tais t/categorias foram orientadas pelos modelos teóricos utilizados advindos da literatura. Depois de concluída passei para o terceiro momento, onde foi feita a **leitura e releitura das entrevistas codificadas**, visando a verificar a importância das categorias encontradas no texto.

Na quarta etapa realizei o **agrupamento dos relatos dos gerentes em quadros temáticos**, que consistiram na criação de um conjunto de categorias afins, identificadas no momento da leitura e releitura dos protocolos. Na quinta etapa preenchi os **quadros temáticos**, **tecendo** considerações, nas margens do texto, a respeito de trechos que aparentaram relevância para o estudo. A sexta etapa compreendeu a **estruturação dos textos referentes a cada tema**, tendo como base os quadros temáticos.

¹¹ Nas duas primeiras etapas, poderá ser utilizado o método da codificação de padrões proposto por Miles e Huberman (1994).

A sétima fase compreendeu a **análise e interpretação dos resultados**, um processo em que consolidei, reduzi e interpretei o que foi dito pelos entrevistados. Os resultados das análises das entrevistas foram comparados à teoria vigente sobre aprendizagem gerencial na mudança organizacional. Por fim, elaborei o texto final da análise dos dados coletados nesta pesquisa. A figura 12 mostra o percurso metodológico seguido.

Figura 12 - Percurso da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo objetiva compreender a aprendizagem gerencial durante o processo de mudança em uma organização intensiva em conhecimento. Para tanto, na seção 4.1 descrevi a mudança organizacional ocorrida na Embrapa Clima Temperado.

A aprendizagem dos gestores diante dos desafios da mudança foi relatada na seção 4.2. Já na seção 4.3 foram identificadas as formas de aprendizagem dos investigados e, por fim, os fatores que a facilitam ou dificultam são encontrados na seção 4.4.

4.1 O PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL NA EMBRAPA CLIMA TEMPERADO

Esta seção foi elaborada a partir dos relatos dos entrevistados e de documentos internos da Embrapa Clima Temperado. Para analisar o processo de mudança organizacional, utilizei a abordagem processual proposta por Dawson (1994). De acordo com o autor, a mudança organizacional processual é concebida como uma sequência de fatores ou atividades interligadas, que desencadeiam alterações na organização.

Para Dawson (1994), a mudança organizacional é um fenômeno processual desde sua concepção (ou necessidade de mudança) até sua operacionalização (em que são necessários novos arranjos organizacionais). Segundo o autor, a forma de abordar o fenômeno deve conciliar o conteúdo, o contexto e as políticas que o envolvem.

De acordo com a abordagem processual, a mudança organizacional ocorrida na Embrapa Clima Temperado é um processo desencadeante de aprendizagem. Para chegar a esse entendimento, identifiquei 31 eventos críticos ocorridos ao longo dos anos, que desencadearam o processo de mudança. Tais eventos críticos subsidiaram a construção de 6 (seis) períodos estratégicos de mudança¹², conforme pode ser visto no quadro 7, a seguir.

¹² Compreende-se neste trabalho, o termo “período estratégico de mudança” como sendo um período de tempo em que aconteceram mudanças significativas na organização (MINTZBERG, 1973; ALPERSTED; MARTIGNAGO; FIATES, 2006).

Quadro 7 – Eventos críticos na Embrapa, desde sua criação

Eventos Críticos	Período
O Ministro da Agricultura, Luiz Fernando Cirne Lima, junto com um grupo de trabalho, define os objetivos e funções da pesquisa agropecuária no Brasil.	1972
O governo de Emilio Garrastazu Médici cria a Embrapa, através da lei nº. 5.881/1973, que autorizou o Poder Executivo a instituir empresa pública sob denominação de Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), vinculada ao Ministério da Agricultura.	1973
Uma portaria do Executivo extingue o Departamento Nacional de Pesquisa e Experimentação (DNPEA), que coordenava todos os órgãos de pesquisa existentes até a criação da Embrapa.	1973
A Embrapa herda, do DNPEA, uma estrutura composta de 92 bases físicas: nove sedes de institutos regionais, 70 estações experimentais, 11 imóveis e dois centros nacionais.	1973
A Embrapa inicia suas operações, passando a gerenciar todo o sistema de pesquisa agropecuária no Brasil (EMBRAPA, 2011a).	1973
Com o surgimento da Embrapa, em 1973, foram criadas duas Unidades Experimentais de Pesquisa de Âmbito Estadual (UEPAE) na região Sul, denominadas Cascata e Pelotas.	1973
A Embrapa cria seus primeiros centros de pesquisa, distribuídos estrategicamente segundo sua geografia e de acordo com os produtos oferecidos.	1974
A Embrapa inicia o processo de transformação das Unidades (a Unidade de Pesquisa Experimental Cascata foi transformada em Centro Nacional de Pesquisa de Fruteiras de Clima Temperado- CNPFT).	1983
O Centro Nacional de Pesquisa de Fruteiras de Clima Temperado (CNPFT) ganha nova sede e campos experimentais.	1984
A UEPAE Pelotas deu origem ao Centro de Pesquisa Agropecuária de Terras Baixas de Clima Temperado (CPATB).	1985
A Embrapa elabora seu I Plano Diretor (PDE).	1989
Criada a Embrapa Clima Temperado, da fusão do CNPFT com o CPATB.	1993
Início do período do planejamento estratégico da Embrapa, com a elaboração de plano diretor (PDU).	1993
A Embrapa Clima Temperado passa a ter três estações.	1993
É implantado o Sistema de Avaliação e Premiação por Resultados da Embrapa (SAPRE).	1996
É implantado o Sistema de Avaliação das Unidades da Embrapa (SAU).	1996
Início da formação de um grupo de pessoas para assumir o poder na organização.	2002
Início dos preparativos e planejamento para a elaboração do plano de chefe da Unidade.	2002
Definição do modelo de gestão e liderança a ser utilizado na organização.	2002
Novo mandato na Presidência da República.	2003
Mudanças na diretoria administrativa da Embrapa, em função da mudança de governo.	2003

Eventos Críticos	Período
Unidades da Embrapa passam por mudanças, com o recrutamento e avaliação de candidatos ao cargo de chefe-geral das Unidades.	2003
Mudança do chefe-geral da Embrapa Clima Temperado.	2003
Mudança na gestão da organização.	Meados de 2003
Elaboração de um novo plano diretor da Unidade (PDU), para traçar as diretrizes para a unidade nos quatro anos seguintes.	Meados de 2003
Mudança na estrutura hierárquica da Unidade e desenho de um novo organograma funcional.	Meados de 2003
Formação e implantação do G6.	Meados de 2003
Implantação de reuniões semanais do G6.	Meados de 2003
Implantação do G23.	Meados de 2003
Diagnosticada a melhora no desempenho da Unidade Clima Temperado, através do SAU, decorrente do aumento de seu Índice de Desempenho Institucional (IDI).	2005

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos eventos críticos ocorridos na Embrapa identifiquei as seis fases estratégicas de mudança, apresentadas no quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Fases de mudanças estratégicas

Fase estratégica	Período
Surgimento	1972- 1973
Crescimento	1974-1985
Consolidação burocrática	1989-1996
Transformação	2002-2003
Continuidade	Meados de 2003-2004
Consolidação da visão gerencial	Meados de 2005-2006

Fonte: elaborado pela autora.

Fase 1: Surgimento (1972- 1973)

Esta etapa relata a formação da Embrapa. A primeira fase estratégica da organização em estudo é caracterizada por sua própria constituição. A fase do Surgimento é tida por Mintzberg (1973a) como um período de formação da organização (*Gestalt Strategy*), na qual são criados tanto os fundamentos da gestão organizacional quanto sua estrutura e estratégia.

O surgimento da Embrapa como uma empresa de pesquisa agropecuária no Brasil se deve à emergência de vários elementos configurados pelo ambiente externo, ou seja, na visão de Dawson (1994)

esses elementos estão alicerçados no contexto da mudança. Sob a ótica do contexto da mudança, os fatores externos impactantes para o surgimento dessa organização foram: 1) intensificação da agricultura; 2) criação de políticas governamentais de desenvolvimento agrário e; 3) extinção do Departamento Nacional de Pesquisa e Experimentação (DNPEA).

A intensificação da agricultura ocorrida no Brasil a partir da década de 1970 foi caracterizada pelo surgimento e adoção de políticas governamentais que incentivavam a criação de novos processos tecnológicos e incrementavam os investimentos na área agrária brasileira.

Com o ambiente político favorável ao desenvolvimento agrícola, iniciou-se um debate no Ministério da Agricultura pautado na necessidade da criação de um espaço físico onde novos conhecimentos técnico-científicos na área rural fossem gerados, incentivados e disseminados na sociedade.

Como resposta a essa necessidade, o então ministro da Agricultura, Luiz Fernando Cirne Lima, junto com um grupo de trabalho, definiu objetivos e funções da pesquisa agropecuária no Brasil. Essa situação impôs a criação da Embrapa, em 1973 (EMBRAPA, 2011a).

Emilio Garrastazu Médici, presidente do Brasil na época, por meio da lei nº 5.881/1973, autorizou o Poder Executivo a instituir uma empresa pública sob a denominação de Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), vinculada ao Ministério da Agricultura. A primeira diretoria dessa empresa foi empossada em 26 de abril de 1973. (LINHA ABERTA, 2011).

O último fator externo da fase de Surgimento, que contribuiu para o processo de mudança ocorreu no final de 1973, quando uma portaria do Executivo extinguiu o Departamento Nacional de Pesquisa e Experimentação (DNPEA), que coordenava todos os órgãos de pesquisa existentes até a criação da Embrapa. Com isso, a Embrapa herdou do DNPEA uma estrutura composta de 92 bases físicas: 09 sedes de institutos regionais, 70 estações experimentais 11 imóveis e 02 centros nacionais. Essa organização iniciou suas operações no mesmo ano, passando a gerenciar todo o sistema de pesquisa agropecuária no Brasil (EMBRAPA, 2011a).

Fase 2: Crescimento (1974-1985)

A segunda fase é caracterizada pelo crescimento da Embrapa. Nela verificou-se a presença do item do contexto da mudança proposto por Dawson (1994), já que a Embrapa inicia seu processo de crescimento, alavancado por políticas governamentais.

A existência dessas políticas governamentais, no segundo período, corroboram com o que Dawson (1994) entende como políticas de mudança, ou seja, políticas que fazem parte do contexto externo da organização, mas que estimulam o surgimento do processo de mudança na mesma. Neste sentido, essas políticas governamentais incentivam a Embrapa a construir novos arranjos internos, com o intuito de tornarem mais efetivos seus processos produtivos de trabalho. Como consequência, no ano de 1974, a Embrapa inaugurou seus primeiros centros de pesquisa, distribuídos estrategicamente segundo sua geografia e por produtos oferecidos, sendo: Trigo (no município de Passo Fundo-RS), Arroz e Feijão (Goiânia-GO), Gado de Corte (Campo Grande-MS) e Seringueira (Manaus- AM) (EMBRAPA, 2011).

A empresa também passou a incorporar, em sua estrutura, estações experimentais herdadas da DNPEA, como a Estação Experimental de Viticultura, Enologia e Frutas de Clima Temperado, localizada no Distrito de Cascata, em Pelotas, no Rio Grande do Sul. Com a incorporação dessa estação experimental, foi criada também uma unidade experimental de pesquisa em Pelotas.

Ainda incentivada pelas políticas governamentais, a Embrapa, em 1983, cria o Centro Nacional de Pesquisa de Fruteiras de Clima Temperado (CNPFT). E em 1985 inaugura o Centro de Pesquisa Agropecuária de Terras Baixas de Clima Temperado (CPATB).

Fase 3: Consolidação burocrática (1989-1996)

Essa fase caracteriza-se como sendo o da consolidação burocrática da Embrapa. Após a fase de crescimento, a Embrapa necessitava adequar sua estrutura organizacional. O ajuste dessa estrutura é o que Dawson (1994) concebe como contextos de mudança.

Segundo Dawson (1994), ajustes na estrutura hierárquica, física, em processos produtivos de trabalho ou em estratégias de uma organização, podem impulsionar novas formas de mudança. Como a visão de Dawson (1994) contempla um olhar processual sobre o fenômeno da mudança organizacional, para o autor pequenas mudanças em diferentes contextos podem ser agentes desencadeantes de um processo global de mudança em uma organização.

Um exemplo de ajustes em estratégias que se inserem no contexto interno de mudança proposto por Dawson (1994) foi a elaboração, em 1989, do I Plano Diretor da Embrapa (PDE) e conseqüentemente do Plano Diretor das Unidades da Embrapa (PDU). O I Plano Diretor da Embrapa desencadeou o desenvolvimento organizacional da mesma. Esse Plano apresentava a missão, a visão, e os valores da Embrapa para um período de quatro anos, além de indicar o foco de atuação, objetivos e estratégias, determinando o direcionamento a ser seguido. O PDE serve de subsídio para a elaboração do Plano Diretor das Unidades da Embrapa¹³ (PDU). O PDU, além de ser um contexto de mudança, tem por objetivo atender às demandas da região de abrangência de cada Unidade da Embrapa. Segundo Quincozes (2010), “é através do PDU que a Embrapa exerce influência sobre as Unidades; orientando-as e definindo os rumos a serem seguidos por elas, em busca do cumprimento de sua missão”.

Outro contexto de mudança foi a criação da Embrapa Clima Temperado, em 1993, resultante da fusão do CNPFT com o CPATB. Assim, a Embrapa Clima Temperado passou a ter três estações físicas (sua sede e duas estações experimentais: a Estação Experimental da Cascata e a Estação Experimental Terras Baixas).

Ainda em 1993, a Embrapa Clima Temperado elabora seu I PDU. Após a elaboração do Plano Diretor das Unidades. A Embrapa Clima Temperado implanta o Sistema de Avaliação das Unidades da Embrapa (SAU),¹⁴ que visa a avaliar o desempenho das unidades centrais e descentralizadas da empresa, a cada ano. É por meio dele que se obtém o Índice de Desenvolvimento Institucional (IDI) de cada unidade, que serve de base para o sistema de premiação da empresa (EMBRAPA, 2005b).

A implantação desse sistema pode ser visto como um conteúdo de mudança, já que o SAU é um sistema de gestão empresarial. Conforme proposto por Dawson (1994), a implantação de novos sistemas de gestão nas organizações pode ser vista como um exemplo de conteúdo de mudança.

¹³ O PDU é modificado de quatro em quatro anos e deve ser elaborado com base no Plano Diretor da Embrapa, em consonância com as orientações do governo federal e atendendo às necessidades da sociedade, especialmente na sua região de abrangência (QUINCOZES, 2010).

¹⁴ Para obter o IDI, é utilizada uma metodologia que apresenta critérios, pesos e métodos oriundos de reuniões entre a Diretoria Executiva da Embrapa e os chefes das unidades (QUINCOZES, 2010).

Fase 4: Transformação (2002-2003)

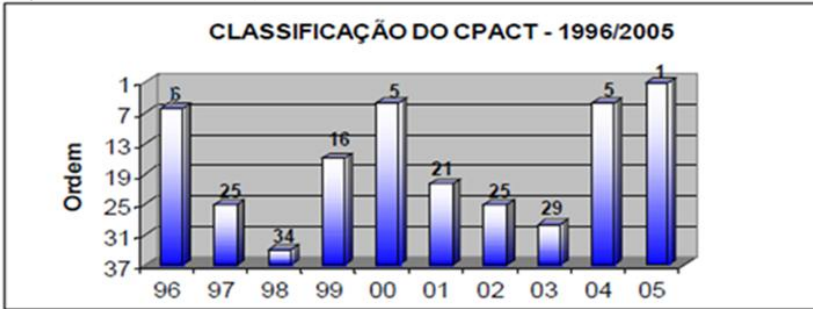
A quarta fase estratégica de mudança foi caracterizada pelo redirecionamento estratégico da Embrapa Clima Temperado. Para compreendê-la é necessário identificar os conteúdos, políticas e contextos da mudança que a unidade vivenciou.

Os informantes recordaram, através da análise dos dados, uma série de conteúdos e contextos que caracterizaram a unidade no início do processo de mudança, a saber: a classificação do CPACT no SAU devido ao baixo IDI; a falta de recursos na unidade; públicos não beneficiados com os conhecimentos gerados pela Embrapa Clima Temperado; falta de projetos em temas-chave para a sociedade e o baixo número de parcerias do CPACT com outras instituições, tanto públicas quanto privadas.

O contexto de mudança identificado nesta pesquisa, na fase de transição, baseia-se na posição da Embrapa de Clima Temperado no SAU e na falta de recursos que chegavam à unidade. A posição dessa organização no SAL, no ano de 2003, foi um dos fatores que desencadeou a mudança organizacional.

No ano de 2003 o CPACT atingiu o antepenúltimo lugar no ranking de desempenho das unidades da Embrapa (29º lugar entre 31 unidades). Salienta-se que o resultado do ano de 2003 tem como base as ações adotadas no ano de 2002, ou seja, os resultados são relativos a uma gestão anterior ao processo de mudança estudado nesta tese. A figura 13, a seguir, mostra a oscilação que a Embrapa Clima Temperado viveu ao longo dos anos dentro do *ranking* de desempenho das unidades. Como consequência dessa oscilação no desempenho da unidade, e pelo fato do SAU ser um sistema que visa à premiação desse desempenho, os recursos recebidos pela Embrapa Clima Temperado eram escassos.

Figura 13 – Classificação do CPACT entre 1996 e 2005



Fonte: Relatório de Gestão 2005-2006 (EMBRAPA CLIMA TEMPERADO, 2007)

Outro contexto que desencadeou a mudança na Embrapa Clima Temperado foi a constatação de que a unidade carecia de projetos de pesquisa contendo temas-chave para a sociedade, afastando-se da matriz de pesquisa que a evidenciava como um centro de pesquisa ecorregional. Essa constatação, de acordo com o modelo de Dawson (1994) está alicerçada nas políticas de mudança, já que a organização possui um compromisso com a sociedade e que, segundo os entrevistados, não estava sendo cumprido.

O quarto contexto de mudança foi o baixo número de parcerias que a empresa possuía com outras instituições, tanto públicas quanto privadas. Conforme o Relatório de Gestão 2005-2006, o número de parcerias do CPACT, em 2003, era de apenas 46 (EMBRAPA CLIMA TEMPERADO, 2007). O baixo número de parcerias da unidade é visto como um fator propulsor para transformações na organização em estudo, já que para Dawson (1994), os recursos humanos são essenciais para as organizações e a falta deles pode gerar sobrecarga no sistema produtivo. Dessa forma, o fato do CPACT dispor de poucos parceiros para construção de projetos de pesquisa acarretava em sobrecarga de trabalho dos empregados e pesquisadores da unidade, já que eram apenas eles que os conduziam.

Quanto às políticas de mudança, em 2003 inicia-se novo mandato na Presidência da República, com Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Com a mudança na Presidência, outras ocorreram concomitantemente, como a alteração da diretoria administrativa da empresa que, conseqüentemente, desencadeou um processo de recrutamento e avaliação de candidatos ao cargo de chefe-geral das unidades da Embrapa.

As mudanças políticas no Brasil repercutiram nas alterações organizacionais do CPACT. Na visão dos entrevistados, essas macromudanças ambientais no contexto político do país favoreceram as estratégias adotadas por um grupo de empregados do CPACT, que se uniu e colaborou no planejamento da mudança naquela organização.

De acordo com os entrevistados, um grupo de seis empregados do CPACT que formou o G6 já vinha interagindo em espaços externos da organização e possuía uma visão crítica da estrutura verticalizada e da gestão nos moldes presidencialistas da Embrapa. Esse grupo de seis pessoas defendia uma nova forma de gestão na organização: a gestão colegiada ou participativa, muito diferente do modelo gerencial utilizado no CPACT ao longo dos tempos.

Ao grupo de seis colaboradores agregaram-se mais vinte e três empregados do CPACT), iniciando-se uma série de reuniões informais sobre a situação da unidade, com o objetivo de tentar solucionar os problemas que a organização vinha enfrentando. Aos poucos esses encontros foram se fortalecendo, dando início ao lema da mudança no CPACT: o “fazer a diferença”.

O “fazer a diferença” tinha o objetivo de provocar uma mudança estratégica e contínua, em que a principal meta era elevar a posição do CPACT no *ranking* de desempenho da Embrapa. Para conseguir alcançar tal meta era necessário realizar uma ruptura com o modelo presidencialista de gestão.

Em consequência das mudanças externas, e também das alavancadas pelas situações internas da empresa, o grupo de colaboradores que se reunia informalmente iniciou os preparativos e o planejamento para a elaboração do Plano de Chefe da Embrapa Clima Temperado¹⁵. Esse esforço contínuo e conjunto desencadeou a nomeação de um dos membros do grupo para ser candidato ao cargo de chefe-geral da unidade, e que veio a ser o único candidato apresentado, pois a escolha do grupo fora unânime.

Fase 5: Continuidade (meados de 2003- 2004)

A fase da continuidade diz respeito ao período no qual houve a troca do corpo gerencial do CPACT por intermédio da eleição do candidato a chefe-geral. Essa fase é marcada pela formação de redes de influência, que comportam as características das políticas da mudança.

¹⁵ Salienta-se que o candidato a chefe-geral da unidade deve apresentar um plano de propostas para a organização para um período de quatro anos. O candidato vencedor é escolhido pelo presidente da Embrapa.

Segundo Dawson (1994), essas redes de influência derivam das pressões internas e podem ter repercussão sobre os processos decisórios da organização.

Em meados de 2003, com a troca de chefia da unidade, outras alterações foram desencadeadas. A fase 5 é composta pelos seguintes pontos desencadeantes da mudança organizacional:

- a) formação e efetivação de dois grupos de trabalho (G6 e G23);
- b) escolha do modelo de gestão e estilo de liderança;
- c) definição do fluxo de informações de apoio à tomada de decisão;
- d) revisão dos processos de trabalho; e
- e) designação de grupos de trabalho permanentes para compreensão dos indicadores.

Após assumir a chefia, o novo chefe da unidade escolheu sua equipe de trabalho, que foi formada pelos integrantes do grupo que liderou o processo de mudança organizacional. Divididos em dois escalões da unidade, o G6 e o G23¹⁶, esses colaboradores tinham o dever de continuar atingindo as metas traçadas na quarta fase da mudança.

O G6 passou a ser composto pelo chefe-geral, o chefe-adjunto de administração, o chefe-adjunto de pesquisa e desenvolvimento, o chefe-adjunto de comunicação e negócios, o supervisor da Estação Experimental da Cascata e o supervisor da Estação Experimental Terras Baixas.¹⁷ Já o G23 foi composto por vinte e três funcionários responsáveis pela supervisão e gestão tática da unidade. A maioria deles havia participado da elaboração da proposta de trabalho para o cargo de chefe geral. A composição do G6 e G23 pode ser vista como um exemplo de contexto de mudança, pois na ótica de Dawson (1994) qualquer mudança na estrutura física ou hierárquica na organização é um exemplo de contexto de mudança.

Quanto ao conteúdo da mudança, tem-se o modelo de gestão adotado pelo grupo do G6. Esse conteúdo da mudança confirma os preceitos defendidos por Dawson (1994). Para ele o uso de novas técnicas ou modelos de gestão são exemplos de conteúdos que desencadeiam o processo de mudança nas organizações. O estilo de

¹⁶ O G6 é formado por chefes de setores da Unidade, e o G23 é formado por assessores de setor ou também conhecidos como gerência média da unidade.

¹⁷ Uma das principais mudanças advindas desse período diz respeito à incorporação dos dois supervisores das estações experimentais ao modelo de gestão organizacional

gestão já havia sido definido na fase de transformação, a gestão seria participativa. A gestão participativa é uma filosofia ou política de administração de pessoas que valoriza a capacidade de um grupo de indivíduos em tomar decisões e resolver problemas. Essa forma de gestão aprimora a satisfação e a motivação no ambiente de trabalho, além de contribuir para o melhor desempenho e a competitividade das organizações (MOTTA, 2006; DAFT, 2008).

De acordo com o relato de alguns dos entrevistados, no momento em que o candidato a chefe-geral da unidade tomou posse na chefia foi estabelecido entre ele e os membros do G6 um pacto de governabilidade. Esse acordo coletivo teve por princípio garantir que a gestão participativa fosse embasada na confiança mútua entre os membros.

Após definidos os integrantes do G6 e do G23 e o modelo de gestão foi a vez de definir o fluxo de tomada de decisão nesses grupos de gestores. Esse fluxo é um contexto de mudança, pois objetiva redirecionar os processos produtivos de trabalho, o que coincide com as ideias de Dawson (1994). Assim, decisões técnicas eram debatidas dentro do G23, e seu resultado era exposto ao G6 quando necessário. Já as decisões estratégicas (de longo prazo) eram delineadas no âmbito do G6.

Outro exemplo de contexto de mudança foi a adoção da estratégia de profissionalizar a gestão do G6, que consistiu em capacitar formalmente os membros do G6.

O próximo passo da mudança organizacional foi a revisão dos processos de trabalho, ou seja, tentar compreender os indicadores de avaliação de desempenho do SAU, que estavam em baixa na unidade. Para a compreensão desses indicadores, foram feitos dois movimentos pelo grupo de gestores: a) designação de um funcionário para compreender os indicadores; e b) designação de grupos de trabalhos permanentes.

Os líderes do G6 designaram um empregado, que passou a trabalhar com o objetivo de compreender a metodologia do sistema de avaliação das unidades e, a partir daí, esse funcionário começou a informar a chefia sobre todos os aspectos positivos e negativos da unidade em relação ao sistema de avaliação. A análise da metodologia permitiu identificar alguns aspectos do sistema de avaliação que não estavam sendo considerados e que poderiam contribuir para melhora do desempenho da Embrapa Clima Temperado (QUINCOZES, 2010).

Em seguida, o G6 designou grupos de trabalhos permanentes, formados por colaboradores interessados na compreensão, avaliação e

acompanhamento dos indicadores de desempenho. O objetivo desses grupos era o de identificar as falhas e a necessidade de ajustes nos processos produtivos de trabalho da organização.

Para quebrar as resistências à mudança e à nova gestão e estimular os empregados a colaborarem com o processo de mudança organizacional na Embrapa Clima Temperado, o G6 modificou o sistema de avaliação dos empregados. Essa onda de mudanças internas repercutiu de maneira positiva na organização. Como consequência os empregados se comprometeram com suas atividades cotidianas, melhorando a qualidade do trabalho.

Todo o exposto demonstra que nessa fase os esforços do G6 para a mudança da organização surtiram efeito positivo para a organização em um curto espaço de tempo. Dessa forma, o período supracitado é visto, pelos entrevistados, como um tempo de muito trabalho, dedicação e amor à organização, com o resultado sendo alcançado devido ao esforço coletivo.

Fase 6: Consolidação da visão gerencial (meados de 2005-2006)

A sexta fase compreende o espaço de tempo entre meados de 2005 até a conclusão do mandato do chefe geral da unidade, em 2006, completando o ciclo da mudança organizacional no CPACT.

Os anos anteriores, que compreendem a quarta e quinta fases de mudança estratégica no CPACT, foram tempos de muito trabalho para o grupo de gestão do G6. Os resultados desse empenho começaram a serem visualizados a partir de 2005. Assim, a sexta etapa, chamada de Consolidação da Visão Gerencial, é compreendida como o momento em que houve a melhora significativa dos processos de trabalho, devido à reorientação estratégica do grupo.

No ano de 2005 a Embrapa Clima Temperado conseguiu se classificar em primeiro lugar no SAU. Diante dessa situação, o grupo de trabalho do G6 considerou que o cenário organizacional se mostrava produtor e otimista. Dentre os aspectos mais marcantes dessa fase, os entrevistados destacam: a) o aumento da motivação dos empregados para colaborar com o processo de mudança; b) o surgimento do trabalho em equipe; c) o aumento do número de projetos de pesquisa na unidade; d) o aumento da sua interação com a sociedade; e) o aumento de novas parcerias; f) a diversificação da matriz de pesquisa; g) o aumento de investimentos na unidade.

O aumento da motivação dos colaboradores foi gerado pelo apoio dos membros do G6 à tomada de decisão participativa, aspecto este que pode ser considerado um conteúdo de mudança. O aumento da

motivação dos colaboradores é um conteúdo da mudança, pois é resultado da adoção de novas estratégias (uso da gestão participativa) do G6 no gerenciamento da unidade. Esse estratagema fez com que os empregados se sentissem partícipes do processo de mudança, gerando neles o comprometimento e a responsabilidade. Como consequência, o grupo de gestores criou uma bonificação informal aos empregados que colaborassem, já que a estrutura da organização na época não permitia benefícios ou cargos de confiança, além dos concedidos ao G6 e ao G23. Para esses empregados, era permitida a participação nas decisões, comissões, grupos de trabalho e, algumas vezes, na substituição de gerentes que por algum motivo estivessem afastados.

A fase apresentou, ainda, ganho nos processos produtivos de trabalho, alavancados, principalmente, pela atuação em equipe, estimulada pelo grupo de gestores do G6. O trabalho de equipe também é um exemplo de conteúdo da mudança, pois é concebido como a adoção de uma nova estratégia de gestão utilizada pelo corpo de gestores no CPACT. Nesse sentido, um entrevistado lembra que os empregados não estavam acostumados a realizar trabalhos em conjunto. Para chegar a tanto, foi necessário que a cúpula administrativa do G6 realizasse um trabalho de conscientização. Os gestores consideravam que o trabalho em equipe faz com que pessoas de diferentes formações trabalhem em prol de um mesmo objetivo, o que estimula a criatividade e a construção do conhecimento coletivo. Para os entrevistados, essa é a melhor maneira de se melhorar o desempenho da organização. Devido a essa conscientização e pelo fato de as pessoas estarem trabalhando em conjunto, ampliou-se a matriz de parcerias e a quantidade de projetos de pesquisa elaborados.

Outra consequência dessa etapa foi o fortalecimento da relação entre o CPACT e a sociedade (contexto de mudança). Esse fortalecimento da relação entre a unidade e a sociedade é visto como um contexto de mudança. Para Dawson (1994) a organização e a sociedade possuem uma relação de mão-dupla, onde cada ação ou atitude tomada em ambos os lados repercutem nelas mesmas. Por meio da participação dos membros do G6 em fóruns e conselhos regionais houve melhora na tradução das necessidades da sociedade em termos de pesquisas no CPACT. Após a identificação das demandas da sociedade pelo G6 foi preciso conscientizar os demais empregados da unidade sobre essas aspirações. Como resultado, houve aumento no número de parcerias de pesquisa com a unidade, diversificando por consequência sua matriz de pesquisa.

O processo de mudança organizacional culminou no aumento de investimentos da União no CPACT, investimentos estes que foram aplicados na promoção de melhorias em infraestrutura, como por exemplo: renovação da frota de veículos e máquinas agrícolas; construção de novos laboratórios na sede da Embrapa Clima Temperado; construção do Laboratório de Qualidade do Leite, na Estação Terras Baixas (ETB); recuperação do galpão de máquinas agrícolas localizado na sede da Embrapa Clima Temperado e reforma nos restaurantes da sede e da ETB (QUINCOZES, 2010).

A mudança implementada dentro da Embrapa Clima Temperado, entre 2003 e 2006, fez com que ela passasse a ser considerada um modelo para as demais unidades da Embrapa (QUINCOZES, 2010). Essa transformação é condizente com a visão processual de mudança organizacional proposta por Dawson (1994). De acordo com sua visão, na abordagem processual ocorre um momento na organização onde se discorre sobre a necessidade de mudança. Geralmente esse período é conduzido por líderes. Nesse momento, os antigos métodos de trabalho são substituídos por um novo sistema de operação. A partir dessa alteração surgem novas práticas e procedimentos de trabalho, coincidindo com o que ocorreu na prática dentro da organização.

4.2 APRENDIZAGEM DOS GERENTES QUE CONDUZIRAM O PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Como apontado no capítulo 3, os sujeitos que compõem a amostra deste estudo são gerentes participantes do G6 da Embrapa Clima Temperado, os quais conduziram o processo de mudança organizacional nos anos de 2003 a 2006.

Este capítulo está dividido em cinco seções: na seção 4.2.1 apresento o perfil dos entrevistados; na seção 4.2.2 identifico e descrevo os conteúdos de aprendizagem dos gerentes; na seção 4.2.3 identifico e descrevo as formas de aprendizagem dos pesquisados; na seção 4.2.4 demonstro os fatores facilitadores e inibidores da aprendizagem gerencial no processo de mudança na Embrapa Clima Temperado; e na seção 4.2.5 apresento uma síntese teórica do capítulo.

4.2.1 Perfil dos entrevistados

Nesta seção descrevo o perfil profissional de cada um dos entrevistados nesta pesquisa.

Entrevistado A

Natural de Santa Maria, Rio Grande do Sul, com 42 anos, o entrevistado A é Engenheiro Agrônomo. Formou-se no ano de 1990 e, logo em seguida, iniciou o Mestrado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na área de Ciência do Solo. Após ter concluído seu mestrado, sua primeira experiência gerencial foi em uma instituição privada, como Gerente de Fazendas em um importante grupo empresarial voltado para o ramo de máquinas e equipamentos agrícolas no Rio Grande do Sul. O entrevistado A conta que essa empresa possuía duas fazendas e ele assumiu a gerência de uma delas, entre os anos de 1993 e 1996.

Mesmo tendo a oportunidade de aprofundar-se em sua carreira na empresa privada, e de gerenciar outra fazenda do grupo empresarial na região do Cerrado brasileiro, seu desejo de permanecer perto da família prevaleceu, e ele decidiu investir em uma maior qualificação, cursando doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 1997 e 2000, na área de Manejo e Conservação do Solo. O entrevistado conta que teve uma passagem como professor substituto na UFSM, o que lhe serviu de experiência e uma forma de “fazer currículo”.

O entrevistado A prestou concurso para a Embrapa Clima Temperado em 1995, mas foi chamado em 1999 pela Embrapa Suínos e Aves, no município de Concórdia, em Santa Catarina. Em 2002, conseguiu transferência para a Embrapa Clima Temperado, atuando como pesquisador e assessor técnico do P&D (Pesquisa e Desenvolvimento).

Entrevistado B

Natural de Arroio Grande, Rio Grande do Sul, o entrevistado B assumiu na Embrapa como desenhista no dia primeiro de junho de 1977. Posteriormente, formou-se na Escola Técnica, hoje Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). Após fazer o curso técnico, graduou-se em Engenharia pela Universidade Católica. Direcionou sua carreira na Embrapa Clima Temperado para a área de administração, fazendo pós-graduação *strictu sensu* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no programa de pós-graduação em Administração, na área da Gestão da Inovação.

Na Embrapa Clima Temperado, o entrevistado B possui o cargo de analista. Tem experiência de gestão por ter desempenhado diferentes funções ao longo de sua carreira, como por exemplo: chefe adjunto de administração a chefe-geral interino. Além de trilhar sua caminhada

profissional na Embrapa Clima Temperado, adquiriu experiência administrativa em espaços externos à empresa. Foi fundador do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Embrapa e primeiro presidente da seção sindical, coordenando, nessa mesma época, a elaboração da constituição dessa seção.

Além disso, foi fundador e primeiro diretor administrativo da fundação da Embrapa Clima Temperado. O entrevistado B, além de possuir experiência na administração da unidade, mostrou-se um experiente articulador político, elaborando projetos e captando recursos para a organização. Atuou também em diferentes esferas políticas que influenciam diretamente a Embrapa Clima Temperado.

Entrevistado C

Natural de Pelotas, Rio Grande do Sul, o entrevistado C teve sua origem social na agricultura familiar: seus pais eram pequenos agricultores familiares do interior do município de Pelotas, atualmente Morro Redondo, especializados inicialmente no cultivo de trigo e com o tempo sua família passou a produzir marmeladas, geleias, doces e passas.

O entrevistado acompanhou a evolução e ascensão social de sua família, que trabalhava numa situação complicada e conseguiu se diferenciar pela agregação de valores aos seus produtos, o que, na sua visão, foi algo gratificante. Durante a infância e parte da adolescência estudou como aluno de internato, num colégio agrícola.

Graduou-se como Engenheiro Agrônomo na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sendo muito bem colocado (4º Lugar), ingressando na Embrapa na época em que a organização selecionava os melhores alunos de diversos cursos para seus quadros. Após concluir um curso de Difusão de Tecnologia, em Brasília, foi contratado pela Embrapa em abril de 1976, empresa que continua sendo seu único emprego, até o momento desta entrevista.

Suas atividades na Embrapa se iniciaram na área da difusão de tecnologia. Era a década de setenta, época dos pacotes tecnológicos, quando um conjunto de tecnologias era agregado às atividades dos agricultores, para categorizá-los como de tecnologia alta, média ou baixa. Após três anos nessa atividade, o entrevistado C ingressou no mestrado em Extensão Rural, na UFSM, e logo em seguida, no começo dos anos 1980, participou de outro programa, já na Embrapa. O entrevistado havia iniciado esse programa na Estação Experimental da Cascata. Com a construção do espaço físico da Sede, os colaboradores

da Estação Experimental da Cascata foram realocados na Sede da Embrapa Clima Temperado. Nesse período ele cursava o mestrado.

Em 1993, com a fusão dos dois centros da Embrapa, o entrevistado tornou-se chefe de pesquisa do novo Centro de Pesquisa Agropecuária de Clima Temperado (CPACT). Seu desafio foi construir um diálogo entre esses centros integrados, em termos de pesquisa. Em 1993, inicia-se também o período de planejamento estratégico e o Plano Diretor da unidade (PDU) da Embrapa Clima Temperado. Para o entrevistado, esse período foi marcado por uma grande incógnita: “como reunir um grupo de pesquisadores para fazer projetos diferentes, se suas formações metodológicas eram tradicionais e disciplinares?” O entrevistado C conta que esse desafio o acompanhou durante anos.

Depois de nomeado chefe de pesquisa, atuou durante dois anos na pesquisa e desenvolvimento. A seguir exerceu suas atividades mais um ano e meio na chefia de apoio ao desenvolvimento, atualmente conhecida como chefia de transferência de tecnologia.

No final de 1996 o entrevistado iniciou o doutorado em agroecologia na Espanha. No final do ano de 1999 retornou ao CPACT e coordenou um projeto chamado RS Rural. Em 2003 houve a mudança no governo da República e foi aberto o processo de seleção para o cargo de chefe daquela unidade, cargo para o qual ele se candidatou. Como candidato único, foi nomeado chefe-geral da unidade em julho de 2003. O entrevistado C lembra que, a partir daí, seu maior desafio foi redirecionar as estratégias da unidade, o que lhe serviu de intenso aprendizado.

Entrevistado D

Natural de Pelotas, Rio Grande do Sul, o entrevistado D formou-se no nível médio em Técnico de Telecomunicações, pela Escola Técnica Federal de Pelotas. Atualmente ele está cursando Ciências Sociais pela UFPEL. Iniciou na Embrapa em 1979, como mensageiro, depois passou a auxiliar administrativo. Na Embrapa Clima Temperado exerce o cargo de assistente.

Nessa mesma organização atuou nas funções de supervisor do setor de recursos humanos em dois momentos, o primeiro no ano de 1986, e depois no ano de 2003. Foi também supervisor da Estação Experimental Terras Baixas entre 1995 a 1998. Na Estação Experimental Terras Baixas trabalhou de 1990 até 2003. O entrevistado D foi ainda supervisor administrativo, assessor da chefia administrativa e ocupou interinamente o cargo de chefe administrativo.

Entrevistado E

O entrevistado E é natural de Pelotas, Rio Grande do Sul, onde se graduou como Engenheiro Agrônomo pela UFPEL, em 1975. Depois de formado trabalhou por três anos na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), na área de extensão rural. Depois afastou-se, sem remuneração, para fazer seu mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na especialidade de Fitotecnia. Após apresentar sua dissertação de mestrado, prestou concurso para professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde também cursou doutorado.

Enquanto trabalhava na universidade aceitou convite para trabalhar na Embrapa, por indicação de um ex-professor e colega, numa época em que a empresa não realizava concurso público. Assim, mudou-se para Brasília em 1982, onde morou durante dez anos, quatro dos quais passou fazendo um curso em Nebraska (EUA). Voltou definitivamente ao Brasil em 1991 e transferiu-se para a Embrapa de Pelotas, onde atuou como pesquisador nas temáticas da agricultura familiar e sustentabilidade. Em 1999 trabalhou no projeto RS Rural, coordenado por outro membro do G6. Em 2001 foi alocado na Estação Experimental da Cascata, passando a trabalhar com agroecologia. O entrevistado assumiu a gestão da estação no período anterior à troca do chefe geral da unidade (meados de 2003) e continuou no mesmo cargo depois da substituição naquela chefia (2003-2006), permanecendo nessa função até a finalização desta pesquisa (2012).

Entrevistado F

Natural do Rio de Janeiro (RJ), o entrevistado possui duas formações: é zootecnista e engenheiro agrônomo. Como zootecnista formou-se no ano de 1980 pela Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais. Já como engenheiro agrônomo graduou-se pela Universidade Federal de Pelotas em 1984.

Em 1981 iniciou o curso de pós-graduação *strictu sensu* na Universidade Federal de Pelotas. Na Embrapa possui carreira de pesquisador, atuando em diversos projetos. Teve sua primeira experiência como gestor na Embrapa Clima Temperado supervisionando a área da produção animal. Desde 22 de maio de 2002 é supervisor da Estação Experimental de Terras Baixas.

Ingressou na Embrapa com quase 40 anos de idade e já havia tentado “quase tudo na vida para ficar rico”. Durante um período de sua vida foi vendedor e cobrador da empresa Sadia Comercial, no Rio de Janeiro. Naquela época, saía pelo interior do Estado do Rio de Janeiro

vendendo, cobrando e fazendo propaganda dos produtos Sadia. O entrevistado F trabalhou ainda numa empresa de representação comercial, onde era sócio-proprietário junto com seu irmão. Entre os anos de 1981 a 1989 cultivou soja e melancia na região de Capão do Leão, em Pelotas/ RS.

4.2.2 Conteúdos de aprendizagem dos gerentes

Esta seção tem por objetivo responder ao primeiro objetivo específico deste trabalho: identificar e descrever os conteúdos de aprendizagem dos gestores pesquisados. Para tanto, apresento dimensões e conteúdos de aprendizagem encontrados nos seis gestores da Embrapa Clima Temperado, na mudança organizacional ocorrida entre os anos de 2003 a 2006.

4.2.2.1 Dimensões de aprendizagem nos períodos de mudança organizacional

4.2.2.1.1 Dimensão individual

Na dimensão individual, o gerente adquire conhecimentos que ampliam sua compreensão como indivíduo. Ele desenvolve a capacidade de conhecer seus limites e potencialidades como gestor (SPENDER, 1994). O conteúdo de aprendizagem encontrado pelas entrevistas, relativo a essa dimensão é a autorreflexão.

a) *Autorreflexão*

Os gestores F e E relataram que aprenderam sobre o conteúdo da autorreflexão, percebendo que a mudança no CPACT possibilitou ganho de conhecimentos como gestores.

Aprendi que refletir [...] sobre nossas ações como indivíduo e grupo é muito importante e contribui para a gestão (grifo meu). Da minha parte, eu acredito que o fato de refletir sobre minhas atitudes, meus erros e sobre meus limites faz com que a aprendizagem ocorra. (Entrevistado F)

[...] a mudança foi muito importante, para mim como gestor [...] eu costumo refletir [...] tentando aprender e continuar aprendendo sobre o que conseguimos implantar no CPACT. Daí, eu acho que houve da minha parte um amadurecimento como profissional. (grifo meu) (Entrevistado E)

O conteúdo de aprendizagem da autorreflexão foi destacado nas falas dos entrevistados. Percebi com isso que, por meio do exercício da autorreflexão, os gestores expandiram algumas fronteiras de suas personalidades ou comportamentos tanto pessoal como profissional.

Para o entrevistado F, a autorreflexão provocou nele um aprendizado sobre si mesmo com base na revisão de conceitos pessoais, como erros e limites pessoais e profissionais. Na fala o gestor relata que a autorreflexão influenciou seu amadurecimento em dois níveis: pessoal e profissional.

Para o gestor E, a autorreflexão também lhe proporcionou amadurecimento como pessoa e profissional. Visualizei, no depoimento desse entrevistado, sua noção sobre a importância do processo de aprendizagem para a mudança. Para ele, a aprendizagem não é algo estanque e sim processual, onde conhecimentos são agregados a todo instante, o que leva à melhora do desempenho da atividade gerencial. O gestor E condiciona em sua fala de que a mudança implantada no CPACT causou aprendizagem gerencial. Para ele a oportunidade de participar e liderar o processo de mudança na organização agregou novos conhecimentos como gestor.

Seguindo tal direção, estão os trabalhos de Moraes (2000), Lucena (2001) e Antonello (2004), os quais destacaram que seus investigados aprenderam a partir da autorreflexão sobre suas experiências e ações no campo gerencial. Já Cranton (1994) coloca que o conteúdo de aprendizagem da autorreflexão é um conteúdo relevante para o processo de aprendizagem gerencial, pois diz respeito ao entendimento que o gestor tem sobre ele como indivíduo.

O extrato das falas dos entrevistados deste trabalho corrobora os pensamentos de Mezirow (1991). Mezirow (1991) coloca que por meio do processo reflexivo os gestores fomentam novos conhecimentos sobre si mesmos. Assim, os gestores desenvolvem a capacidade de autorrefletirem sobre suas atuações profissionais, ampliando suas potencialidades e passando a conhecer e a superar seus limites. Para Mezirow (1991), por meio da autorreflexão os gerentes emancipam-se,

aprimorando suas habilidades e atitudes na função gerencial. O conteúdo de aprendizagem gerencial baseado na autorreflexão é consonante com o comentário de Mintzberg (1973a), sobre o executivo na atuação profissional. Para ele o gerente aprende não apenas fazendo, exercendo sua atividade gerencial cotidianamente, mas sim refletindo sobre sua experiência, ou seja, sobre como ele atuou em determinado problema. Essa atitude é que faz o executivo aprender a ser executivo.

Por outro lado, Mezirow (1991) e McGill, e Brockbank (2004), consideram relevantes para que a aprendizagem gerencial seja um processo efetivo, que os gerentes atenham também a sua singularidade como indivíduos. Dessa forma, faz-se necessário que eles conheçam seus limites e possibilidades na atuação gerencial, pois segundo os autores, é somente assim que o aprendizado gerencial pode ser entendido e incorporado neles.

4.2.2.1.2 Dimensão organizacional

A dimensão organizacional refere-se aos conteúdos de aprendizagem adquiridos pelos gestores relativos à organização. No presente estudo constatei que diversos aspectos relativos à organização contribuíram de forma significativa para a aprendizagem gerencial. Por meio das entrevistas encontrei os seguintes conteúdos de aprendizagem: a) valores organizacionais; b) processos organizacionais; e c) gestão de pessoas.

a) Valores organizacionais

Os valores organizacionais são um conteúdo de aprendizagem encontrado nas falas dos entrevistados F e E. Esse conteúdo diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelos gestores sobre a cultura da empresa (AKIN, 1993). Os valores organizacionais podem ser visualizados na fala dos gestores a seguir:

Então, eu falei "**agora eu sou a Embrapa**", isso em relação ao meu individualismo. **Então eu sou a empresa; sempre me preocupei em nunca perder de vista que a Embrapa seja sempre o principal para mim** (grifo meu). Daí eu percebi que essa minha atitude era benéfica para o momento da mudança (Entrevistado F)

Eu aprendi que a identificação e a preocupação que o grupo do G6 tinha com a unidade era algo que incentivava para a mudança. Porque ninguém queria estar ali e continuar assim. **O que aprendi é que a partir do momento que as pessoas se identificam com a organização, sendo pelo lado bom ou não, gera um sentimento de cumplicidade** (grifo meu), onde a mudança acaba acontecendo. (Entrevistado E)

A partir das falas dos entrevistados F e E percebi que a aprendizagem desses gerentes foi além das habilidades e capacidades instrumentais promovidas em seu trabalho diário na organização.

O discurso do entrevistado F retratou uma forte identificação entre os valores pessoais e institucionais. Tal identificação, segundo ele, lhe foi benéfica como gerente na condução do processo de mudança, pois o fato dele “ser Embrapa” fez com que tomasse para si a responsabilidade de fazer do CPACT, por meio da mudança, uma empresa sinônimo de referência em pesquisa agropecuária no Brasil.

O mesmo ocorreu com o entrevistado E, segundo o qual, sua identificação com os valores da organização gerou cumplicidade com o processo. O entrevistado destacou que essa convivência também pode ser percebida nos outros membros do G6, já que esses passaram a sentir-se partícipes do processo de mudança organizacional. Essa identificação e posterior cumplicidade são vistas pelo entrevistado como um importante conteúdo de aprendizagem.

Com tudo isso, verifiquei que os investigados aprenderam sobre a importância dos gestores estarem identificados com os valores da organização. Essa identificação é uma questão primordial e ponto de partida para a ocorrência da aprendizagem gerencial de forma eficiente.

A identificação com os valores organizacionais encontrados na análise dos dados deste trabalho é semelhante ao que Mowday; Steers; Porter (1982) definem como comprometimento dos gestores com a organização. Para os autores, o comprometimento é tido como um processo pelo qual um indivíduo se identifica com os objetivos, valores e cultura de uma organização, promovendo nos indivíduos forte desejo de manter vínculo com essa organização. Esse comprometimento fomenta a intenção de empreender considerável esforço em prol da empresa. Dependendo da necessidade e da intensidade do vínculo, os indivíduos sentem-se responsáveis por promover o processo de mudança organizacional. A intensidade do vínculo é proporcional aos valores e

objetivos internalizados pelos empregados e refletem a maneira como eles se apropriam dos valores difundidos pela organização, reelaborando-os e reinterpretando-os (MOTTA, 2006; FOSSÁ, 2003).

Para Mowday Steers; Porter (1982) e Fossá (2003), ao assumir os valores organizacionais como próprios, o gestor cria sentimentos de afeição, de pertinência e de lealdade, uma postura ativa, que caracteriza a expressão "vestir a camisa da empresa" (FOSSÁ, 2003). Todo esse sentimento de pertencimento a uma organização pode servir de alicerce para que a aprendizagem do gestor ocorra, pois este pode se sentir impulsionado por tal sentimento, fazendo com que se desenvolva o interesse de melhorar sua atividade gerencial.

Os resultados encontrados nesse conteúdo de aprendizagem corroboram ainda com os trabalhos de Silva e Silva (2011). Para esses autores, a forte identificação dos gestores com os valores organizacionais levam os próprios gestores a “vestirem a camisa” da organização, ou pela causa em que trabalham. Segundo Silva e Silva (2011) essa identificação traduz um senso de responsabilidade quase poético nos gestores.

b) Processos organizacionais

Dois investigados (C e F) destacaram a importância de conhecer os processos da organização para desempenhar sua função gerencial. Esse tipo de conhecimento representa, para os gestores do G6, poder entender os processos produtivos de trabalho, permitindo uma melhor compreensão sobre como funciona o CPACT em sua totalidade, conforme o extrato das falas a seguir:

“Ah, tá, tudo bem nós temos que fazer projeto para um centro ecorregional. São projetos diferentes, mas, metodologicamente, nós sabemos trabalhar assim. E eu fiquei nesse negócio aí (vontade de implantar a mudança na organização) três anos e meio, com aquela coisa de tentar reorganizar a formação de pesquisa, de enxergar outro tipo de atividade, mas sempre enxergar o método, ali. **Era a esfinge: "decifra-me ou te devoro". Aquela coisa sempre cutucando. Tudo isso me ajudou a amarrar muitas inquietudes que eu tinha. Porque eu queria ver outro tipo de trabalho** (grifo meu), com inclusão de agricultores, um trabalho em outras regiões, com outro tipo de situação. Não só da produtividade,

do aumento do produtivismo, do pacote tecnológico, mas da questão ambiental, da questão social, do desenvolvimento das pessoas no contexto, nesse contexto né”. (Entrevistado C)

Eu acho, **assim, que foi importante naquele período (mudança no CPACT) ter uma visão total** (grifo meu), quer dizer, meu trabalho começou a ter sentido no momento em que passei a me ver dentro de uma instituição, que tem um monte de coisas em volta. Poder conhecer a dinâmica da unidade, como funciona (Entrevistado F).

Segundo o investigado C, a aprendizagem gerencial sobre os processos de trabalho ocorreu longitudinalmente, sendo resultado de suas inquietações pessoais por muitos anos. Verifiquei, no extrato da fala do gestor C, que ele visualizava um problema institucional, ou seja, falhas nos processos produtivos de trabalho do CPACT. E essas falhas não permitiam a integração de diferentes setores e atividades da instituição, afastando-a de sua proposta de ser um centro ecorregional da Embrapa.

Para o entrevistado C, seu grande aprendizado como gestor durante a mudança no CPACT foi justamente fazer com que diferentes atores e setores, na fala do investigado: “se conversassem” e, com isso, os processos de trabalho pudessem ser integrados e mais eficientes.

Como consequência, o gestor C passou a compreender os processos de trabalho da Embrapa Clima Temperado de forma estratégica, sistêmica, integrada e complexa. Toda essa nova compressão sobre os processos organizacionais desencadeou em questionamentos, por parte dele, sobre a atuação e o desempenho do CPACT no cenário nacional. Para o gestor C, esse aprendizado sobre os processos organizacionais adquiridos por ele foi ponto de partida para o processo de mudança na unidade.

O aprendizado obtido pelo entrevistado C afina-se com os achados da pesquisa de Cunha (2003). Nessa pesquisa, a autora coloca que para que o aprendizado gerencial ocorra se faz relevante que os gerentes incluam os objetivos pessoais aos organizacionais.

Na fala do entrevistado F verifiquei que ele aprendeu sobre sua atividade gerencial no período de mudança no CPACT, quando passou a se perceber como uma parte do próprio processo de mudança.

Para o gestor F, o fato de poder visualizar a forma dinâmica e sequencial, como os processos de trabalho se integram na mudança, foi algo que lhe proporcionou aprendizagem. O conhecimento adquirido pelo entrevistado F corrobora as exposições de Daft (2008) e Motta (2006). Segundo esses autores, a compreensão dos processos de trabalho são elementos essenciais para a qualidade da natureza da atividade gerencial. Dessa forma, o gestor deve estar apto a ver a organização de forma holística, o que repercute diretamente sobre os processos produtivos de trabalho. Nesse mesmo sentido, os resultados encontrados nesta pesquisa são condizentes com os achados de Silva e Silva (2011). Para esses autores, os gestores aprendem sobre a necessidade de desenvolvimento de uma visão sistêmica, capaz de integrar todos os processos produtivos de trabalho, como forma de melhorar sua atuação profissional.

De forma similar, Akin (1993) afirma que os gerentes precisam obter conhecimento sobre a organização e processos de trabalho. Spender (1994) segue essa mesma linha, afirmando que os executivos precisam ter conhecimento dos processos ligados à sua atividade, o que está relacionado ao desenvolvimento do conhecimento local, descrito pelo autor.

c) Gestão de pessoas

Com a análise dos dados identifiquei outro importante conteúdo de aprendizagem: a gestão de pessoas. A gestão de pessoas, como conteúdo de aprendizagem, visa a promover nos gestores o desenvolvimento de um olhar à cooperação dos indivíduos que atuam dentro da organização no intuito de alcançar os objetivos traçados para a mesma (MARRAS, 2001).

Para três entrevistados (D, A e C), esse conteúdo foi aprendido durante o processo de mudança. Para eles, o processo de mudança gerou no CPACT um ambiente rico em aprendizagem, conforme as falas a seguir:

Nós fomos chamados aqui, em 2003, para assumir a gestão e uma das coisas que foi foco do nosso trabalho, era a questão de desenvolver as pessoas, acreditar nas pessoas. **Se tu souberes trabalhar as pessoas, tu és capaz de fazer qualquer mudança** (grifo meu). Sem trabalhar com as pessoas, não se pode ir muito longe num processo

de mudança. Tudo isso eu aprendi na prática. (Entrevistado D)

Mas o forte, **a palavra-chave forte foi isso, foi tentar criar um contexto** (grifo meu). A gente chama sempre um contexto capacitante e um ambiente de trabalho mais favorável possível, **para que as pessoas se sentissem parte daquela construção** (grifo meu). [...] eu aprendi que na mudança as pessoas são muito importantes, elas contribuem para essa fase [...] quando se promove uma situação de mudança às pessoas devem estar motivadas a isso. Então **acho que cabe a quem conduz o processo de criar condições para que as pessoas estejam cada vez mais envolvidas** (grifo meu) (Entrevistado A)

Nós resolvemos investir nas pessoas, porque nós percebemos que se as pessoas **compreendessem o que estávamos planejando (mudança) e que era algo que iria beneficiar a elas também, elas se motivariam** (grifo meu) e contribuiriam para o processo. (Entrevistado C)

De acordo com as falas dos entrevistados D e A, existem dois pontos importantes na aprendizagem gerencial no CPACT: “as pessoas são importantes” e a necessidade de “criar um contexto”. No primeiro, conforme o relato do gestor D, a chave para o sucesso na mudança está pautada no entendimento por parte do gestor sobre a importância das pessoas para tal processo. Como consequência, para ele, um importante conhecimento adquirido como gestor foi o de que “sem pessoas não se faz gestão”.

No segundo ponto, a criação de um contexto foi destaque no extrato da fala do gestor A. Para esse investigado, o contexto organizacional deve incentivar a capacitação de colaboradores, permitindo um ambiente de trabalho favorável para as pessoas. Como aprendizado, o investigado A salientou que o investimento em pessoas durante o processo inseguro de mudança é fundamental, pois é por meio dele que os envolvidos sentem-se motivados, confiantes e menos resistentes à própria mudança.

Na mudança, os líderes incentivaram o cuidado com as pessoas. Para os gestores, se os demais colaboradores estivessem mais bem capacitados em suas funções, trabalhariam com mais prazer, criando um

círculo virtuoso benéfico para a organização, uma espécie de “espiral positiva para a mudança”.

Para o entrevistado C, o investimento nas “pessoas” facilitou o processo de mudança, porque alavancou nelas motivações para um processo desconhecido, com um novo grupo de trabalho gerencial à frente.

De acordo com Daft (2008), um fator que pode favorecer o processo de mudança organizacional é a gestão de pessoas. Para o autor, a gestão de pessoas cria na organização, um bom clima de trabalho, pois os empregados passam a ter um sentimento de pertinência com a organização e com o próprio processo de mudança.

4.2.2.1.3 Dimensão do trabalho

A **dimensão do trabalho** é caracterizada pelos conhecimentos que refletem a natureza do trabalho gerencial (DAFT, 2006; SPENDER, 1994; LA PARO, 1991; MORAES, 2000; SILVA, 2000). Nessa dimensão encontram-se os seguintes conteúdos de aprendizagem: a) a capacidade de construir redes de relacionamento; b) de superar os desafios no trabalho; c) comunicação; d) habilidades interpessoais; e) confiança nas relações; f) liderança; g) formação de equipe e; h) gestão participativa.

a) Capacidade de construir redes de relacionamento

Três investigados (gestores A, B e D) salientaram, nesta pesquisa, que aprenderam sobre a importância da construção de redes de relacionamento para a condução eficiente de um processo de mudança. Esses investigados contaram que o momento que antecedeu à troca do chefe-geral da Embrapa Clima Temperado foi um período intenso de aprendizagem. Naquela época foram traçadas estratégias para o início do processo de mudança.

Uma das estratégias utilizadas, e que também serviu de fonte de aprendizagem para eles, foi a construção e manutenção de redes de relacionamento. Neste caso, alguns entrevistados tiveram a tarefa de construir novas redes de relacionamento, e outros tiveram a missão de resgatá-las. Os critérios para selecionar e decidir sobre as atuações de cada entrevistado nas redes foram o perfil de cada um e suas interações com pessoas dentro e fora do CPACT ao longo dos anos.

O objetivo foi firmar vínculos e atrair novos parceiros ou simpatizantes à gestão do novo grupo gerencial no CPACT, conforme os relatos a seguir:

“A gente tinha uma relação com o sindicato, uma vida política, tínhamos, como pessoas e como empregados, uma boa referência, e isso facilitou (grifo meu), a nossa imagem qualificou junto à comunidade, mas a nossa imagem já era uma imagem positiva” (Entrevistado B).

“Nós começamos a buscar pessoas ou entidades que desejassem estar do nosso lado, atuando para a mudança. Cada um dos gestores teve um papel (grifo meu), seja na Casa Civil, nos movimentos (sociais), cada um fez a sua parte e ajudou no processo” (Entrevistado D).

Os resultados sobre os conhecimentos adquiridos pelos gestores do G6 na construção de redes de relacionamento podem ser observados nas falas a seguir:

Além de construirmos redes externas, nós nos preocupamos em estabelecer redes internas de relacionamento. Assim, sempre tentamos explicar para os demais colaboradores a real necessidade da mudança, além do que já era óbvio. **Mas sempre foi necessário estabelecer um diálogo franco com todos da unidade** (grifo meu), tínhamos novas responsabilidades e grandes desafios pela frente. (Entrevistado D)

E se foi à luta. **Foi atrás de recursos. Buscar isso nos ministérios, induzindo as equipes pra elaborar projetos. Fazendo articulação interna. Fazendo articulação externa, desde os movimentos sociais até a Federação das Indústrias do Estado** (grifo meu). Buscar muito recurso fora, por conta dessa movimentação, se ofertou muito projeto pros ministérios, em vários ministérios. Acho que isso deu uma fortaleza, assim, do ponto de vista, tanto interno quanto externo, do ponto de vista da retomada das relações, do diálogo. Articulando política pública com os ministérios, buscando recursos nos ministérios pra fortalecer a emissão de pesquisa. Acho que isso realmente ajudou a dar uma guinada na unidade (Entrevistado A)

No conteúdo de aprendizagem “capacidade de construir redes de relacionamento” verifiquei que os gestores aprenderam sobre a importância de manter uma rede de contatos tanto interna quanto externa à organização. De acordo com os entrevistados, as redes de relacionamento serviram ainda como suporte à gestão, como uma espécie de força que os apoiou de várias formas, desde informações, recursos, ajuda política até a negociação para angariar recursos para o CPACT.

Segundo o entrevistado B, “não há como fazer uma boa gestão se o gestor não tiver uma boa rede de relacionamentos que lhes deem respaldo quando necessário”.

Os resultados do conteúdo de aprendizagem da capacidade de construir redes de relacionamento encontrados neste trabalho corroboram com os resultados apontados por Hill (1992) em sua pesquisa com novos gerentes. Para essa autora, tornar-se gerente é mais do que possuir um conjunto de competências e formar relacionamentos. É um processo evolutivo, no qual os novos gerentes vão abandonando, relutantemente, atitudes e hábitos e experimentam novas maneiras de pensar e de ser. Assim, os gerentes passam a ser elaboradores de redes de trabalho, conseguindo fazer as coisas por meio dos outros.

Nesse mesmo sentido, as redes de relacionamento são concebidas como uma teia na qual cada indivíduo se conecta a outro a partir de seu convívio e de relacionamento profissional e/ou social (CAPRA, 2003; MARINHO-DA-SILVA, 2003). Corroborando os autores, Withaker (1998) afirma que uma estrutura em rede corresponde também ao que o próprio nome indica: seus integrantes se ligam horizontalmente a todos os demais, diretamente ou através dos que os cercam. Kotter (1997) lembra que um executivo mostra seu bom desempenho quando seleciona boas relações para fazerem parte de sua rede de contatos.

Nas organizações, as pessoas tendem a estabelecer relações de troca, não com estranhos, mais com indivíduos que lhe são familiares. Assim, através da interação com os pares, as redes de relacionamento vão sendo tecidas, muitas vezes de forma informal, nas organizações (BALKUNDI; KILDUFF, 2006; DAFT, 2006).

b) Capacidade de superar os desafios do trabalho

Os investigados deste estudo, assim como no estudo de La Paro (1991), McCall e cols (1988) e Daudelin (1996), demonstraram que suas aprendizagens foram conduzidas pela superação dos desafios do trabalho. Isto pode ser percebido quando o gestor A diz que:

“Quando nos deparamos com a necessidade de mudança, os desafios aumentam. Daí, a gente sente uma necessidade maior de aprender” (Entrevistado A).

De modo geral neste estudo, os gerentes E e A, relacionaram suas aprendizagens com novas responsabilidades ou desafios enfrentados no cenário de mudança no CPACT. Estas novas responsabilidades não implicam apenas em mudanças de área de atuação, mas nos acréscimos de responsabilidades ou de desafios desconhecidos pelos entrevistados em suas funções gerenciais, como pode ser visto a seguir:

A gente tem que ter consciência de que ser gerente trás um desafio enorme para a pessoa [...] **não só um desafio da função, mas um desafio pessoal de buscar informações dentro e fora do CPACT, outros conhecimentos estar disposto e ter humildade para aprender com os outros também (grifo meu)**[...] a gente tem consciência de que o cenário de mudança na unidade era uma oportunidade incrível para melhorarmos como gestores, como grupo e como empresa (entrevistado E).

Eu sou engenheiro agrônomo de formação, **então quando se assume um cargo de gestão você enfrenta muitos desafios. Porque a tua formação não te preparou pra aquilo. Você sente uma necessidade muito grande de aprender** (grifo meu). Eu tive a sorte de poder estar com pessoas que me ajudaram no processo devido à experiência, devido à prática. [...] e se você está preparando todo um processo de mudança, se você não estiver bem alicerçado você vai ter problemas (Entrevistado A).

Para o gerente E, a superação dos desafios do trabalho gerencial incorpora a necessidade de adquirir novas capacidades ou papéis gerenciais, como por exemplo, os papéis informacionais, como a busca de informações no ambiente externo e interno da organização para a melhora do processo de tomada de decisão. Ou, também, de aprimorar

capacidades individuais, como a escuta¹⁸ (capacidade de ouvir), ou a humildade no trato com as pessoas. Já para o investigado A, a superação dos desafios do trabalho levou-o a aprender com a prática gerencial, ou seja “aprender-fazendo”, utilizando acertos e erros do dia a dia da organização.

A superação dos desafios do trabalho, relatada pelos informantes, faz parte do que a literatura sobre aprendizagem gerencial condiciona como conteúdos de aprendizagem (“o que”) adquiridos por executivos em suas práticas diárias nas organizações.

Nesse contexto, o estudo de La Paro (1991) indicou que o aprendizado dos gerentes está relacionado com tarefas e novas responsabilidades assumidas, sendo acionado pelos desafios que surgem nas suas atividades profissionais. Além disso, foi observado que os gerentes do estudo de La Paro (1991) avaliaram seu aprendizado como resultado dos esforços feitos no dia a dia de suas práticas, e não com o objetivo de se desenvolverem profissionalmente (LUCENA; CUNHA, 2001).

La Paro (1991) pesquisou gerentes de um centro médico. O intuito de sua pesquisa era determinar o quê e como esses gerentes aprendem diante dos desafios do trabalho. A autora buscou compreender essa problemática a partir da perspectiva dos gerentes, classificando-a em três categorias: *self*, organização e trabalho. Como resultados, a autora relatou que os gerentes aprenderam diferentes conteúdos em diferentes situações, promoveram mudanças pessoais e aprenderam a influenciar pessoas e a tomar decisões. Para La Paro (1991), o aprendizado dos gerentes ocorreu devido às tarefas assumidas, às responsabilidades delegadas.

Nessa mesma direção, Richter (1998) examinou a aprendizagem de executivos em contextos organizacionais. Ela constatou que a maior parte do aprendizado dos gerentes não foi intencionalmente buscada. Os gerentes investigados relataram que, no cotidiano do trabalho gerencial, sua atenção estava voltada para problemas, situações e desafios do trabalho. Nenhum dos investigados mencionou que seu principal desejo seria aprender uma nova competência ou habilidade.

Seguindo a ideia de Richter (1998), McCauley (1986, p. 4) também enfatizou em sua pesquisa, a importância dos desafios do

¹⁸ Loch (2009) em seu trabalho com gerentes de Unidades Básicas de Saúde, identificou que uma das capacidades adquiridas por seus gerentes frente a essas organizações. Foi a escuta, ou como a autora coloca, a capacidade dos gerentes em ouvirem seus pares, superiores e subordinados.

trabalho, argumentando que eles podem estimular os gerentes a desempenharem melhor suas tarefas no cotidiano organizacional.

Além disso, os resultados encontrados neste conteúdo de aprendizagem, no presente trabalho, vão ao encontro das pesquisas empíricas de Moraes (2000), Gottwald (2001), Lucena (2000), Cunha (2003), Grohmann (2004), Bitencourt (2001), Leite; Godoy e Antonello (2006).

c) Comunicação

A comunicação foi identificada por meio da análise dos dados desta pesquisa, como um conteúdo adquirido pelos gestores do G6. Para os entrevistados, a unicidade no discurso dos membros do G6, no período de mudança, foi um importante aprendizado devido à eficiência no processo de comunicação entre o G6 e demais colaboradores do CPACT.

Tudo isso desencadeou um processo de mudança transparente na unidade, diminuindo ruídos e possíveis resistências dos demais envolvidos:

[...] quando a gente assumiu, a gente disse como que seria a nossa gestão, algumas variáveis que seriam consideradas, a forma de trabalho, a responsabilidade com uma coisa pública (CPACT), o comprometimento em dar resultado de qualidade à sociedade, comprometimento com os bens públicos. Todas essas variáveis deveriam ser comunicadas ao grande grupo de colaboradores. **A comunicação é a peça-chave para a mudança. Sem um canal de comunicação eficaz a mudança fica prejudicada** (grifo meu) (Entrevistado B)

Acho que uma das principais coisas que aprendi, no período, **foi a importância da comunicação e da unicidade do discurso entre o grupo**. Pois, da forma como foi feita a mudança, isso permitiu que a gente também contribuísse mais para o processo. [...] nesse período, por exemplo, nós implantamos vários instrumentos que ajudaram a divulgar o discurso na unidade, teve a agenda da chefia, o linha aberta, as reuniões [...] (Entrevistado A).

[...] **mas foi através da conversa que conseguimos que os demais compreendessem onde nós queríamos chegar** (grifo meu). Primeiro, nós explicamos que a nossa unidade, não poderia estar naquela posição (penúltima posição no ranking de desempenho da Embrapa), e que, quem ia mudar, a unidade são as pessoas e não as chefias, que não iam fazer sozinho. Mas pra fazer isso, nós precisávamos ter o comprometimento, **e o comprometimento veio através da conversa**, do que qualquer outra coisa. (Entrevistado D)

De acordo com os entrevistados, a comunicação apresentou-se como um conteúdo de aprendizagem gerencial devido à forma eficaz como foi conduzida na mudança no CPACT. Conforme pode ser visto nas falas, a comunicação como um conteúdo de aprendizagem foi alicerçada em três diferentes pilares: a) a comunicação como peça-chave da mudança; b) a comunicação como uma forma única de discurso e c) a comunicação como um processo de envolver pessoas para a mudança.

Para o entrevistado B, a comunicação como peça-chave da mudança, foi um importante conteúdo de aprendizagem devido ao fato de que esse gestor entendeu que a comunicação permite a transparência do processo de mudança organizacional, facilitando a atuação dele frente a esse processo, permitindo clareza ao demais envolvidos sobre sua atuação gerencial.

Já para o entrevistado A, a comunicação como conteúdo de aprendizagem foi traduzida pelo termo “unicidade do discurso”. O gestor A, comentou que essa unicidade de discurso foi obtida no âmbito do G6 e trazida aos demais colaboradores por vários canais de informação implantados no período de mudança, como por exemplo: agenda da chefia, intranet, Jornal Linha Aberta e reuniões periódicas. Para ele, tudo isso favoreceu o desencadear da mudança no CPACT, além de lhe servir de fonte de aprendizagem gerencial.

O entrevistado D visualizou a comunicação como um processo de envolver pessoas para a mudança. Ele aprendeu que não há como um gestor conduzir uma mudança eficaz sem envolver todos os colaboradores. Para o entrevistado D, a mudança promovida no CPACT foi eficaz, devido à participação de todos, desde a alta cúpula até a base organizacional. Isso só foi permitido devido à comunicação eficiente durante o processo.

Com as falas dos entrevistados verifiquei, neste trabalho, que eles aprenderam que para conduzir o processo de mudança organizacional de forma eficiente, é necessário que os gerentes construam e invistam no diálogo constante entre a cúpula administrativa e demais colaboradores. Os investigados aprenderam que, no processo de mudança organizacional, o diálogo intenso com membros da organização é indispensável. Ao dialogar, o gestor pode atribuir responsabilidades às pessoas resistentes, explicando a importância de seu trabalho para que atuem sobre a mudança, gerando o seu comprometimento e a neutralização das suas resistências. Os resultados encontrados nesse conteúdo de aprendizagem coincidem com os estudos de Pichai (2012), Mezirow (1996) e Richter (1998).

Comunicação é troca de informações, fatos, ideias e significados. O processo pode ser utilizado para informar, coordenar e motivar as pessoas (PICHAI, 2012). Mezirow (1996) coloca que a aprendizagem se estrutura por meio da comunicação humana. Dessa forma, os indivíduos são coprodutores do processo de aprendizagem, construindo sentido sobre o que os cerca, por meio da comunicação com outras pessoas.

Para Richter (1998), o uso habilidoso da linguagem, neste caso, a comunicação, é parte essencial da prática dos gestores. 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.

d) *Habilidades interpessoais*

A habilidade interpessoal foi um dos conteúdos de aprendizagem encontrados na análise das entrevistas realizadas com o G6. As habilidades interpessoais são conteúdos de aprendizagem relativos ao relacionamento dos gestores com as demais pessoas que fazem parte do seu ambiente social (SPENDER, 1994; AKIN, 1993).

A seguir apresento os relatos dos entrevistados sobre esse conteúdo de aprendizagem:

[...] pessoas são diferentes, e se você é um gestor tem que aprender a lidar com o outro.
(Entrevistado D)

Acho que a maior habilidade que eu adquiri participando do G6 e **ajudando a conduzir a mudança foi, justamente, de ouvir um pouco mais as pessoas, de aprender a conviver com que é diferente de você** (grifo meu). E eu achei fantástico, num desses cursos que a gente fez aí, que o cara dizia que a gente tinha um perfil na empresa que era diferente do nosso perfil natural. E realmente é, porque o meu perfil natural é muito diferente. Então isso é um grande aprendizado pra mim (Entrevistado F)

O entrevistado D relatou que aprendeu sobre suas habilidades interpessoais e a importância delas para a condução da gestão organizacional. Para ele, é fundamental que o gestor desenvolva a habilidade interpessoal, ou seja, que o gestor torne-se capaz de compreender que cada indivíduo é único e diferente, que possui aspirações, formas de motivação e necessidades ímpares.

O pensamento do gestor D corrobora com os achados da pesquisa de Meinicke (2003). Segundo a autora, para ser bem sucedido, o gerente precisa demonstrar habilidades interpessoais e capacidade de influenciar pessoas. Ou seja, a função gerencial adquire, atualmente, também uma complexidade maior no que se refere aos relacionamentos interpessoais. De forma semelhante, Mintzberg (1973a) quando descreve o que os gerentes realmente fazem em seu trabalho, sugere que esses indivíduos não só realizam atividades de planejamento, organização e controle, mas, sobretudo, de atividades voltadas para relacionamentos interpessoais.

Já para o entrevistado F, as habilidades interpessoais adquiridas dizem respeito ao aprendizado dele durante todo o período de mudança organizacional, sendo um somatório dos conhecimentos vindos do processo. A fala do entrevistado F apresenta consonância com os pensamentos de Senge (1990) e Yukl (1998). Para esses autores, as habilidades interpessoais dos gestores são colocadas à prova num momento de mudança. Devido à grande incerteza e ao alto risco, os gestores muitas vezes se sentem obrigados a liderar um processo sobre o qual não detêm o controle. Tudo isso os leva à aquisição de novos conhecimentos, derivados da experiência e da possibilidade da ampliação de suas habilidades interpessoais na condução do processo organizacional.

Nessa mesma direção, os resultados da pesquisa empírica de Cunha (2003) apontaram que, para os gestores, o fato de vivenciar

processos de mudança é também atribuir valor aos relacionamentos interpessoais. Pois os indivíduos envolvidos na mudança encontram-se mais sensíveis e inseguros diante dos desafios, e provocados pela instabilidade do processo. Dessa forma, os gestores são peças fundamentais para diminuir essa instabilidade e isso só pode ser feito pelos gestores, através do uso das habilidades interpessoais. Essa experiência mostra a concretização das potencialidades humanas à medida que se é capaz de valorizar a si mesmo e aos outros.

e) Confiança nas relações

A confiança nas relações foi um conteúdo de aprendizagem recorrente nas entrevistas realizadas com os gestores do G6.

Esse conteúdo de aprendizagem diz respeito ao conhecimento adquirido pelos gerentes sobre a importância de se desenvolver relações de confiança com seus pares (SATO, 2003).

No extrato da fala do investigado A, verifiquei que o período de mudança no CPACT foi um momento rico em aprendizagem para ele como gestor. Sua aprendizagem ocorreu principalmente pautada nas relações de confiança construídas com os membros do G6. Com esse conteúdo, o gestor A aprendeu sobre a necessidade de desenvolver uma sólida base de confiança com seus pares no ambiente de trabalho:

Então, ali (momento em que o chefe-geral assumiu o controle da unidade) se começou toda uma nova caminhada, assim, uma nova construção, **e aí entra muito a questão de aprendizado. Foi um aprendizado não só, assim, da gente aproveitar o que os outros tinham também.** Claro, evidentemente, todo mundo aprendeu nesse contexto, nessa convivência, que foi muito ímpar, assim, muito forte, **acho que especialmente por um motivo: a extrema confiança nas relações. Acho que isso foi um ponto, assim, que foi decisivo, acho, para o sucesso** (grifo meu) (Entrevistado A).

Para o entrevistado A, o período de mudança no CPACT contribuiu para que ele aprendesse sobre a confiança nas relações. Segundo sua fala, esse aprendizado favoreceu a condução do processo de mudança na organização, pois o grupo do G6 compartilhava os mesmos ideais e isso desencadeou um ambiente de trabalho onde cada

membro apoiava e ajudava o outro na condução desse objetivo organizacional.

Já os entrevistados C e F consideram que, se não houvesse uma forte relação de confiança no trabalho do grupo e de todos os membros do G6, a efetividade do processo poderia ter sido prejudicada.

Conforme lembram os entrevistados C e F: “[...] era preciso confiança e coragem para poder mudar, mas, mais do que isso, a empresa precisava de mudança” (Entrevistado C); “[...] entre o grupo, confiança, assim, muito grande, uma vontade muito grande de acertar... Fazia muitos anos que esse grupo desejava assumir a gestão, estava se preparando pra isso” (Entrevistado F).

Já para o entrevistado E, o aprendizado foi concebido como uma experiência mais holística e estratégica. O investigado E, percebeu que o conteúdo de aprendizagem da confiança nas relações é relevante, devendo ser tomado como base por gestores que liderarão um processo de mudança organizacional.

Acho que a confiança nas relações estabelecida no G6 favoreceu o planejamento das estratégias para a unidade. A gente pode ver que houve o desenvolvimento de uma visão mais integradora dos processos, das pesquisas aqui na unidade. [...] **assim, se você tem um grupo de trabalho, é essencial que você confie no trabalho individual de cada um e no trabalho em grupo, para as coisas acontecerem** (grifo meu). (Entrevistado E)

Os resultados encontrados neste conteúdo de aprendizagem coincidem com a visão de Luhmann (1988), para quem a confiança é necessária em situações de incerteza, como no caso da mudança organizacional, ou ainda quando o interesse de um líder não pode ser alcançado sem que haja confiança de um em relação ao outro, nesse caso, entre líder e liderado. Relacionamentos organizacionais não se concretizam em uma única interação, mas em processos de interação contínua, em que cada membro, ao se relacionar com o outro, amplia seu nível de compreensão e de confiança (CUNHA, 2010).

A literatura atribui à confiança significados como lealdade, expectativas mútuas e reciprocidade (ZUCKER, 1986). Mas a confiança pode ser definida como expectativas em relação aos membros de um grupo envolvido no alcance de um objetivo comum. Essas expectativas,

segundo Hosmer (1995), devem estar alicerçadas em comportamentos eticamente justificáveis pelos envolvidos.

No contexto do trabalho em equipe, a confiança assume um papel relevante, que é o de facilitador das relações de trabalho. Como consequência, os processos produtivos de trabalho fluem melhor na organização, propiciando uma gestão mais efetiva (WILLIAMSON,1985).

Autores como Coleman (1990), Axelrod (1984) e Gambetta (1988) adotam a ideia de que relações de confiança demandam tempo para serem construídas: são relações estabelecidas em longo prazo. Pois a confiança resulta das atitudes de cooperação entre as pessoas. Verifiquei, pelos depoimentos dos entrevistados, que foi a partir de gestos de ajuda e cumplicidade que eles perceberam em quais pessoas poderiam confiar. E isso adveio da interação entre os membros do grupo ao longo dos tempos. Ou seja, pode-se dizer que a partir da convivência as pessoas obtiveram informações umas das outras e decidiram com quem teriam uma relação de confiança.

f) *Liderança*

Esse conteúdo aprendido pelos entrevistados mostrou-lhes a necessidade de haver gestores que exerçam liderança na condução do processo de mudança organizacional. Neste trabalho, percebi duas situações: 1) todos os membros do G6 atuaram como líderes no processo de mudança, e 2) entre os membros do G6 havia um que atuava como líder transformacional. Esse líder transformacional buscou agrupar os demais membros em torno de um objetivo comum, motivando-os e planejando estrategicamente todo o processo de mudança.

O entrevistado B recorda que na condução do processo de mudança, todos os membros do G6 atuaram como líderes. “é importante lembrar que foi algo em conjunto, todos (G6) contribuíram, todos lideraram esse processo”.

Já para a segunda situação, de acordo com o entrevistado E, a liderança se mostrou também sobre o enfoque da presença de um líder transformacional que fomentou o processo. Como lembra o entrevistado E:

O grande condutor foi o Entrevistado C. O entrevistado C sempre teve essa ideia de mudar. Ele sempre preconizou muito que as nossas mudanças eram centradas nas pessoas. **Então acho que o Entrevistado C foi, no primeiro**

momento, o grande condutor desse processo (grifo meu), porque, além de ser ele o responsável, se alguma coisa desse errado, ele sempre acreditou muito no projeto. (Entrevistado E)

Como aprendizado, o entrevistado E relatou que a liderança transformacional do candidato a chefe-geral atuou como "fio condutor" da mudança organizacional. No exercício da liderança, esse líder uniu o grupo, distribuiu atividades, formulou estratégias e motivou a todos (o grupo de gestores e demais colaboradores) para um objetivo único: mudar o CPACT e garantir à organização uma melhor colocação no *ranking* de desempenho entre as unidades da Embrapa.

O que ocorreu no CPACT assemelha-se ao relatado no estudo de Eisenbach, Watson e Pillai (1999), sobre a influência da liderança transformacional no processo de mudança organizacional. Nesse estudo, os autores fizeram um balanço entre ambas as literaturas (a relacionada à liderança transformacional e a referente à mudança organizacional), chegando à conclusão de que, para liderar o processo de mudança, é necessária a existência de um líder transformacional. Pois, os líderes transformacionais atuam como articuladores sociais e são eficazes na comunicação com seus seguidores, transmitindo-lhes informações positivas no decorrer da mudança, a fim de obter sua confiança e o seu compromisso com o processo de mudança.

Nesse mesmo sentido, os líderes transformacionais são aqueles que "estimulam e inspiram seguidores tanto para alcançar resultados extraordinários como, ao longo do processo, desenvolver sua própria capacidade de liderança" (BASS; RIGGIO, 2006).

Por outro lado, liderança transformacional significa dar atenção ao desenvolvimento de cada um dos liderados e à maneira como os líderes modificam a forma dos seguidores verem as coisas (BASS, 1990). Ajudando-os a pensar nos antigos problemas com outra lógica, entusiasmando-os, incitando-os e inspirando-os a darem o máximo de si na busca dos objetivos do grupo, as lideranças produzem nos liderados, níveis de esforço e desempenho que superam aqueles obtidos pela abordagem transacional (BASS, 1990).

g) Formação de equipe

Um conteúdo de aprendizado adquirido pelos entrevistados foi a formação de equipes efetivas de trabalho. Segundo os entrevistados F e A, o sucesso na efetividade da gestão da mudança só pôde ser alcançado

porque a equipe de trabalho do G6 possuía os mesmos objetivos e se empenhava em alcançá-los.

Essa atitude de formar equipes de trabalho e tornar o processo mais participativo, surtiu efeitos positivos na gestão dos membros do G6: “Nós vimos como funcionava na prática e acabamos adotando essa forma em outras esferas” (Entrevistado F).

Em concordância com o entrevistado F, o aprendizado do entrevistado A leva ao aprimoramento de sua capacidade de formar equipes de trabalho efetivas. Este entrevistado relata que a possibilidade dele ter atuado no trabalho do G6, aprimorou sua habilidade de lidar com as pessoas, extraíndo suas melhores qualidades e potencialidades, por intermédio do trabalho em equipe, conforme relato a seguir:

Essa experiência interna (atuar no G6) me ajudou a consolidar mais ainda isso (capacidade de formar equipes), reforçar mais ainda que isso era uma questão importante, uma época. Até hoje, assim, uma questão que eu valorizo muito, sempre reforço muito para as equipes (grifo meu). A construção de uma equipe passa por um diálogo interno, pelas relações distencionadas dentro de uma equipe, pela relação cordial, pela relação profissional. Acho que isso é o que constrói. Esse ambiente é fundamental pro processo de gestão, de equipes de gestão de liderança. (Entrevistado A)

Uma equipe de trabalho pode ser formada para discutir conflitos, metas, processo de tomada de decisões, comunicação, criatividade e liderança. A equipe pode então planejar para superar problemas e melhorar resultados. As atividades em conjunto melhoram a coesão do grupo na organização (DAFT, 2006, p. 411).

O conteúdo de aprendizagem gerencial da formação de equipes no ambiente de trabalho é uma constante nas pesquisas empíricas realizadas anteriormente. Os resultados do trabalho de Moraes e Silva (2004) indicam que os gerentes devem aprender a trabalhar com equipes, no intuito de melhor desempenhar suas funções gerenciais. A pesquisa de Antonello (2004) segue a mesma ótica. Gottwald (2001) considera que os relacionamentos com os times são importantes e contribuem para a aprendizagem dos gestores, já que esses relacionamentos possibilitam a troca constante e um leque maior de

oportunidades para agregação de novos conhecimentos entre os times e o gestor.

h) Gestão participativa

O conteúdo de aprendizagem da gestão participativa¹⁹ é lembrado, pelos entrevistados B e A, como um conjunto de conhecimentos aprendido por eles no exercício da prática gerencial. Para eles, a gestão participativa representa o estímulo e a facilitação da participação de outros colaboradores no processo de tomada de decisão.

A gestão participativa promoveu nesses entrevistados uma aprendizagem sobre o processo de tomada de decisão. Tanto para o gestor B, quanto o gestor A, houve o aprimoramento de suas capacidades de tomarem decisões conjuntas nas reuniões de trabalho. Conforme pode ser visto a seguir:

O que eu mais aprendi foi que, enquanto a gente não era gerente, a gente muito teorizava, na questão participativa, na descentralização, e **depois, na prática, a gente viu que a coisa funciona mesmo** (grifo meu), tem dado mais resultados positivos do que problemas (Entrevistado B).

Já o gestor A explica como ele entendia o processo participativo:

O que eu acho **que fazia a diferença era de que o momento de que a decisão tinha sido tomada, não era uma decisão de só aquele gestor, era uma decisão de todo um grupo gerencial** (grifo meu). [...] O princípio da gestão participativa é você ampliar o processo de participação. Como é que se faz isso? Um entendimento que a gente teve é criar alguns colegiados que nos ajudem a pensar as estratégias, nos ajudem a pensar e a implementar também essas estratégias. Essa foi uma derivação que se teve a partir do G6, do G23, e que começou a se desdobrar pra outras instâncias internas. (Entrevistado A)

¹⁹ Esse modelo de gestão parte do pressuposto de que os colaboradores devam ter a oportunidade de contribuir nas decisões organizacionais que afetam suas vidas ou seu trabalho (PICHAI, 2012).

A gestão participativa é tema central de investigação nas ciências sociais aplicadas. (KOOPTMAN; WIERDSMA, 1998). Outros termos muito utilizados para designar esse modelo de gestão são: consulta, tomada de decisão conjunta, partilha do poder, descentralização, autonomia e gestão democrática (YUKL, 1998).

A gestão participativa, considerada por muitos estudiosos como a “terceira revolução industrial”, é uma filosofia ou política de administração de pessoas, que valoriza a capacidade das pessoas de tomarem decisões e resolverem problemas. A administração participativa aprimora a satisfação e a motivação no trabalho, além de contribuir para o melhor desempenho e a competitividade das organizações (MOTTA, 2006). O gestor que adota o estilo participativo convida seus pares e/ou subordinados a compartilharem do processo de tomada de decisão. O gestor, por sua vez, os consulta, obtém suas ideias e opiniões e integra suas sugestões nas decisões sobre como o grupo irá proceder (NORTHOUSE, 2004).

Yukl (1998) considera que a gestão participativa se manifesta a partir de alguns pontos, como por exemplo: na consulta aos subordinados, superiores ou pares; na tomada de decisão conjunta; na descentralização das decisões; na delegação de poder; e na coordenação democrática. Essas características apontadas por Yukl (1998) são observadas nos relatos dos entrevistados sobre o grupo de gestores do G6. Nesse grupo de gestores, os processos administrativos são conduzidos em equipe, o que permite a construção de um bom clima de trabalho. Assim, o trabalho gerencial passa a ser visto, pelos membros do G6, como um momento de troca onde as decisões não estão pautadas apenas em um indivíduo, mas são reflexos de um processo participativo de trabalho gerencial, para o qual todos os membros do G6 contribuíram.

O conteúdo de aprendizagem da gestão participativa traz benefícios, não somente para a organização, mas também para os indivíduos que participam do processo. Dentre os benefícios, está o desenvolvimento de habilidades para a tomada de decisão.

Além disso, o processo participativo contribui para o empoderamento dos indivíduos, já que atribui a eles um grau de responsabilidade sobre as decisões organizacionais. (YUKL, 1998)

4.2.2.1.4 Dimensão contextual

Essa dimensão está relacionada ao contexto externo da organização. O conteúdo de aprendizagem que faz parte dessa dimensão é: a) ambiente externo.

a) Ambiente externo

O conteúdo do ambiente externo remete-se ao entorno organizacional. Com relação a ele, o gestor E referiu-se à importância da articulação política. A articulação política utilizada pelo grupo é considerada um conteúdo de aprendizagem gerencial e tida, pelo entrevistado, como uma boa prática de gestão.

[...] **Favoreceu, mas o governo Lula, quando ele assumiu, em 2003, lá estava no seu plano de governo as suas políticas públicas** (grifo meu). O que o Entrevistado C fez quando assumiu? Estou falando do Entrevistado C, porque toda gestão está centrada no nome do chefe. As unidades da Embrapa, até então, elas tinham como referência o Ministério da Agricultura. Então, todo o recurso que vinha era via Ministério da Agricultura, Essa unidade, ela entendeu que nós poderíamos trabalhar com outros ministérios. Então nós trabalhamos desde o Ministério da Educação, que foi o trabalho interno com os empregados, com mais cinco ministérios. Trabalhamos com ministérios naqueles primeiros anos do Entrevistado C. Hoje são mais, isso nos deu transversalidade de trabalho muito grande. Mas todas as unidades poderiam trabalhar, nós é que conseguimos visualizar aquele nicho. Tudo isso veio da articulação política do chefe na época, que foi buscar via articulação política, mas política institucional, de trabalho, não partidária. (Entrevistado E)

Daft (2008) considera fundamental para o desempenho gerencial a obtenção de conhecimentos relativos ao ambiente externo. Moraes (2000) coloca que aprender sobre o ambiente externo significa, para os gerentes, conhecer principalmente a concorrência e as variáveis políticas e econômicas que comandam a sociedade. Os resultados desse conteúdo de aprendizagem estão em consonância com os achados da pesquisa de

Cunha (2003), Gottwald (2001), Moraes (2000) e Lucena (2001). Para esses autores, o ambiente onde o gerente está inserido é uma fonte constante de aprendizagem.

4.2.3 Formas de aprendizagem dos gerentes pesquisados

O intuito desta seção é responder ao segundo objetivo específico deste estudo, qual seja, identificar e descrever as formas de aprendizagem consideradas relevantes para os gerentes no CPACT durante o processo de mudança organizacional.

Por meio dos depoimentos dos entrevistados, verifiquei os padrões do fenômeno da aprendizagem gerencial na mudança, os quais subsidiaram a construção de categorias de análise. Isso possibilitou a discussão sobre a forma como ocorreu o processo de aprendizagem nos gerentes pesquisados. As categorias de análise foram construídas com base no referencial teórico do trabalho e com a análise dos dados coletados. Ao todo, encontrei cinco formas de aprendizagem vivenciadas pelos investigados, conforme estabelecidas na figura 14, a seguir.

Figura 14 – Formas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores pesquisados



Fonte: elaborado pela autora

4.2.3.1 Projetos de aprendizagem

A atualização profissional diz respeito aos esforços empreendidos pelos gerentes para obter e reter conhecimento e habilidade que os auxiliem no trabalho gerencial. Dessa forma, os gerentes tendem a desenvolver ou buscar projetos de aprendizagem (TOUGH, 1971). Os projetos de aprendizagem, defendidos por Tough (1971), podem ser de tipos: pessoal e organizacional.

No primeiro, o próprio gerente busca o aprendizado, devido à sua necessidade de melhorar, aperfeiçoar escolhas, aprendizagens e conhecimentos. Geralmente tais projetos, derivam da necessidade do indivíduo de aperfeiçoamento, podendo ser incentivados pelo trabalho, colegas, família ou por curiosidade pessoal.

Já no organizacional, os projetos também designados pela literatura como projetos institucionais, são desencadeados pela

necessidade de aprimoramento do gerente no ambiente do trabalho, seja devido a mudanças ambientais ou até mesmo pelas mudanças tecnológicas (MORAES, 2000).

As formas “projetos de aprendizagem” que encontrei na análise dos dados desta pesquisa foram subdivididas em: a) projetos pessoais e b) projetos organizacionais. Tais formas de aprendizagem serão descritas a seguir.

a) Projetos pessoais

Dois entrevistados (D e C) argumentaram que planejaram a forma como suas aprendizagens ocorreram. Tal planejamento teve origem devido aos anseios e necessidades pessoais desses gestores, em suas carreiras dentro da Embrapa Clima Temperado. Além das necessidades emergentes sentidas por eles, durante o processo de mudança organizacional. Assim, os interesses pessoais pela aprendizagem surgem pelas mais diversas motivações:

Na verdade, sou formado no nível Técnico na Escola Técnica Federal de Pelotas, curso de telecomunicações. Estou me formando na área de ciências sociais, sociologia. **Mas na área de recursos humanos, eu tive vários cursos, até fornecidos pela Embrapa, e outros que fiz particular mesmo, porque eu sempre achei necessário o aprimoramento**, e isso que me levou a trabalhar na área de recursos humanos, gosto de trabalhar na área de desenvolvimento, capacitação, essas coisas. [...] **se eu acho que os cursos me ajudaram durante a mudança? Vou te dizer que sim. Os cursos deram uma boa base, trazem a teoria que muitas vezes nos falta no momento da prática da gestão** (grifo meu). [...] Dão uma visão mais integrada do que ocorre e o que pode ser feito. (Entrevistado D)

Fiquei dois anos na pesquisa e desenvolvimento. Depois fiquei mais um ano e meio numa chefia de apoio ao desenvolvimento, que é hoje a atual chefia de transferência de tecnologia, que eu estou ocupando de novo, ficou como uma grande barreira, um grande muro. **No final de 96, eu saí pra fazer o doutorado e tive a sorte, a felicidade, de parar num curso de formação de**

agroecologia na Espanha. [...] lá conheci muitas pessoas, com diferentes visões de mundo [...] **acho que isso impactou minha forma de pensar, de entender que a unidade precisava mudar** (grifo meu). (Entrevistado C)

Conforme verificado no extrato das falas dos entrevistados, percebi que os projetos pessoais de aprendizagem iniciaram no gestor C, num período anterior ao processo de mudança no CPACT. Constatei de suas palavras que o resultado de tais projetos pessoais desencadeou uma visão sistêmica do CPACT. Como consequência, o entrevistado entendeu que “a unidade precisava mudar”.

Já para o entrevistado D, os projetos pessoais foram planejados a partir de anseios privados, relacionados ao desenvolvimento e planejamento de sua carreira na organização. Mas que também permitiu ao gestor agregar conhecimentos que subsidiaram os desafios práticos do processo de mudança no CPACT. Pelos depoimentos dos investigados desta pesquisa, evidenciou-se que eles realizaram projetos de aprendizagem para obter e reter conhecimentos e habilidades específicos, produzindo mudanças em si mesmos, ou para a organização, a exemplo do entrevistado C.

Os resultados obtidos nessa forma de aprendizagem, tanto no gestor C, quanto no gestor D, estão em consonância com os estudos empíricos promovidos por Tough (1971), Moraes (2000) e Grohmann (2004).

Para Tough (1971), os projetos de aprendizagem são iniciados por motivos diversos, e geralmente envolvem questões relacionadas ao trabalho e até mesmo a interesses pessoais, curiosidade ou divertimento. De acordo com ele, a aquisição de conhecimentos ou habilidades derivadas dos projetos de aprendizagem pessoal é pautada nas diferentes necessidades sentidas pelos gestores em seu cotidiano, proporcionando-lhes novas formas de encarar as mudanças do ambiente.

No estudo de Moraes (2000), a autora, ao entrevistar os gerentes de um hospital, verificou que os mesmos planejavam seus projetos de aprendizagem como uma forma de suprir carências de ordem teórica no campo da atividade gerencial. Já Grohmann (2004) verificou que seus investigados realizaram cursos para adquirir melhores conhecimentos para a atividade profissional e pela própria vontade de se aperfeiçoar e aprender.

b) Projetos organizacionais

Os depoimentos dos investigados demonstraram que os gerentes do G6 realizaram projetos organizacionais de aprendizagem. Neste estudo, dois entrevistados (B e D) relataram que, em determinados momentos, suas motivações para aprender estiveram relacionadas às necessidades organizacionais, ou seja, a responder as expectativas da organização sobre sua atuação profissional, dentro de uma estratégia organizacional. Nesse caso, a estratégia organizacional em questão foi a mudança na Embrapa Clima Temperado.

O investigado B relatou que a Embrapa tem por princípio o incentivo à participação de gestores (chefias) em cursos de treinamento e desenvolvimento gerenciais. Para ele, esse incentivo da organização nesses cursos influencia diretamente no processo de aprendizagem gerencial, conforme pode ser visto a seguir.

[...] A Embrapa investe muito em cursos para quem está em alguma função de gestão e isso é importante [...] Esse curso que eu fiz no Dom Cabral, foram três módulos. Eles ocorriam em semanas intercaladas, em Nova Lima/MG. Tem uma super estrutura, eu recebo os boletins deles, considerados uns dos 20 melhores MBAs do mundo. [...] **sem dúvida qualquer curso que tu faças vai te ajudar como gestor [...] ainda mais quando você vai implantar uma mudança grande na empresa** (grifo meu). (Entrevistado B)

Apesar do grupo gerencial do G6 assumir a administração estratégica da unidade a partir da mudança organizacional (ocorrida com a eleição do chefe-geral da unidade), a estrutura hierárquica concebida pela Embrapa e indicada para todas as unidades não contempla a alocação dos dois supervisores das áreas experimentais na cúpula gerencial.

O gestor B relatou que a estrutura hierárquica do G6, de ter seis membros na gestão da Embrapa Clima Temperado, é um modelo criado e adotado por eles. Conforme explica o Entrevistado B: “na verdade o que existe para a Embrapa é o G4, com o chefe-geral, chefe administrativo, chefe de pesquisa e desenvolvimento e chefe de comunicação. O G6 foi invenção nossa”.

Ele destacou ainda que nos cursos oferecidos pela Embrapa, os supervisores das áreas experimentais não participavam de programas de

treinamento e desenvolvimento gerencial no CPACT, pois para a Embrapa “esses dois gestores não fazem parte da gestão formal da Unidade”, conforme lembra o entrevistado D:

Uma das mudanças que nós fizemos foi dar aos supervisores das estações o mesmo status das chefias de apoio. Então nós temos, na verdade, quatro chefias de apoio e um chefe geral, que formou o que nós chamamos aqui de G6. Nós entendemos que isso foi o que possibilitou o nosso crescimento, porque a fusão, ela não tinha sido bem aceita por todos os empregados. Quando tu elevas a categoria do supervisor da Estação Terras Baixas ao mesmo nível de um chefe administrativo ou de um chefe de pesquisa, os empregados enxergaram naquilo uma valorização maior e se sentiram parte deste centro, que até então eles não se achavam. Outra mudança que implantamos foi dar acesso aos supervisores à participação deles em cursos e treinamentos gerenciais, porque nós entendemos que somos um grupo e como grupo, não podemos dar acesso a apenas alguns membros. (Entrevistado D)

Neste estudo verifiquei que a participação dos membros do G6 em projetos organizacionais são reflexos das necessidades do CPACT. E que os gestores do G6 encontraram uma solução para que todos os membros deste corpo gerencial tivessem acesso a projetos organizacionais de aprendizagem.

Essa descoberta corrobora os achados de Gottwald (2001), para quem a aprendizagem advinda dos projetos organizacionais está relacionada com a capacidade de adaptação às mudanças no ambiente de trabalho. E também se encontra em consonância com Tough (1971), pois com a análise dos dados desta pesquisa constatei que as motivações dos gestores do G6 em buscar novos conhecimentos foram também originadas pela organização.

4.2.3.2 Aprendizagem em grupo

Os gestores A, B, C, D e F narraram que uma importante forma de aprendizagem utilizada por eles foi a aprendizagem em grupo.

Nesta pesquisa, a aprendizagem em grupo resulta do compartilhamento de um conjunto de conhecimentos adquiridos pelos gerentes entrevistados durante as práticas gerenciais do G6. Esse conjunto de conhecimentos reflete os resultados dos processos de trabalho no âmbito organizacional. Em consonância com os resultados apontados pela literatura na área da aprendizagem gerencial, os entrevistados demonstraram que grande parte de seu aprendizado gerencial ocorreu por intermédio de suas participações no grupo gerencial do G6, que atuou como uma comunidade de prática.

A comunidade de prática utilizada pelo G6 foi uma forma de aprendizagem encontrada neste estudo empírico, devido a algumas características: seus integrantes procuraram estabelecer um conjunto de atividades que levassem os indivíduos a tornarem-se membros; transferiram conhecimentos tácitos a novos membros; valorizaram a confiança no grupo gerencial; escolheram os novos integrantes do grupo e trabalharam o processo de transição entre a entrada de um novo membro e a saída de outro. Os membros do G6 costumam trocar informações, desde estratégias até situações corriqueiras como resolução de conflitos ou solução de problemas no trabalho.

Tudo isso pode ser visto no extrato das falas dos investigados, a seguir:

Como é que a gente faz isso? **Primeiro a gente dá corda [...] vê como a pessoa vai se saindo, dá mais trabalho ou faz ela trabalhar com algo novo, [...] vê se tem interesse, se consegue acompanhar,** (grifo meu) [...] a gente vê também a personalidade de cada um, para ver se vai se adequar no grupo. Geralmente acontece de alguém do G23 ascender ao G6, devido à saída de um membro do G6, ou seja, alguém do G6 assumir outro cargo. (Entrevistado C)

Acho que os momentos de reunião são muito importantes [...] lá a gente aprende muito com o grupo de trabalho (grifo meu) (G6) [...] desde como cada um atua na gestão, como pensa [...] tem um colega do G6 que eu me identifico muito, procuro sempre atuar na minha gestão, sempre me baseando na gestão dele (Entrevistado F).

O mais importante para a mudança foi a **confiança que todos nós (G6) temos um no outro. Acho que isso facilita tudo** (grifo meu) [...] (Entrevistado A)

Como é que a gente escolhe? **Bem não é uma norma, mais tem funcionado mais ou menos assim, nós temos o grupo gerencial (G6) e um grupo de supervisores (G23), alguns do G6 de hoje fizeram parte do G23** (grifo meu), ou foram assessores como no caso do Ômega. [...] conversamos muito no grupo (G6) para escolhermos quem fará parte com a saída de alguém, como aconteceu com o caso do Beta, que foi para Brasília. Daí o nome mais cotado para assumir a vaga foi o Entrevistado A [...] mais o processo de transição é algo que nós trabalhamos com a pessoa com o tempo, dando trabalho, oportunidades de aprender e ver como essa pessoa responde a tudo isso [...] então a pessoa tem que ter perfil, tem que gostar de trabalhar em grupo [...] tem que afinar com o grupo. (Entrevistado B).

O que eu gosto **no G6 é que nós temos uma política de trabalho coletivo, trabalhamos tudo desde estratégias de topo até situações do dia-a-dia** (grifo meu). É uma troca constante e coletiva (Entrevistado D)

Pelas explicações dos entrevistados verifiquei que a aprendizagem gerencial ocorreu pela forma da comunidade de prática, não apenas pela participação dos entrevistados num grupo gerencial, mas pela forma como cada um desses membros absorve e é absorvido pela prática gerencial. Tudo isso está de acordo com o exposto por Lave e Wenger (1991), segundo os quais o conhecimento de um grupo não pode ser retido apenas em estratégias, normas e planos numa organização, mais sim em hábitos criados pelos indivíduos, os quais podem ser transferíveis a novos membros.

Nessa mesma direção, Gherardi; Nicolini; Odella (1998) colocam que as comunidades de prática são úteis na compreensão do processo de aprendizagem gerencial, pois é por meio delas que há transmissão de conhecimentos. Neste trabalho, o aprendizado em grupo foi possibilitado pela comunidade de prática do G6. Os depoimentos

narraram que os membros do G6 (A, B, C, D e F) aprenderam com essa rede de interação social formada por eles mesmos.

4.2.3.3 Aperfeiçoamento

O aperfeiçoamento foi uma forma de aprendizagem evidenciada nos discursos dos entrevistados a respeito de suas aprendizagens gerenciais na mudança do CPACT. Segundo a literatura da área, o aperfeiçoamento está relacionado à forma como os gerentes buscam aprimorar-se profissionalmente, podendo ser formal ou informal (CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986; DAFT, 2006; ESCRIVÃO FILHO, 1995).

As seguintes formas de aperfeiçoamento encontradas neste trabalho foram: a) formal e b) informal.

a) Formal

Três entrevistados (C, D e F) relataram momentos de aprendizagem relativos à participação deles em cursos ou programas de treinamento e desenvolvimento gerenciais. De acordo com Cervero; Miller; Dimmock (1986), os recursos formais de aprendizagem utilizados por gestores podem ser a participação desses em *workshops*, seminários e cursos promovidos por instituições educacionais.

Ou seja, os recursos formais de aprendizagem são todas aquelas atividades que buscam desenvolver os conhecimentos, habilidades ou atitudes nos executivos de maneira formal e programada por uma instituição (HOULE, 1980; DAFT, 2006; CHIAVENATTO, 2010; MOTTA, 2007):

Depois da mudança, nós do G6, **contratamos uma empresa chamada Oficina de Gente, para dar cursos pros gerentes, todos do G23 e do G6** (grifo meu). Porque os do G6 que são supervisores, geralmente não são contemplados com os cursos que a Embrapa seleciona para a chefia fazer. Essa foi uma saída que encontramos para que todos pudessem ter acesso a novos conhecimentos. Um curso de Desenvolvimento de Liderança, um aprendizado de gestão. (Entrevistado C)

Segundo os entrevistados, a Embrapa possui uma dinâmica de incentivo a programas de desenvolvimento e treinamento gerenciais. Os

gestores de cúpula (G6) e os gestores intermediários (G23) periodicamente realizam cursos de aperfeiçoamento na unidade. Os cursos ministrados na Embrapa são realizados por instituições de ensino reconhecidas no Brasil, como por exemplo, a Fundação Dom Cabral. Já as Unidades da Embrapa possuem autonomia para colocarem em seus planejamentos estratégicos, o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento a seus colaboradores. A periodicidade do oferecimento desses cursos é estabelecida no planejamento de cada unidade.

No caso do CPACT, os gestores do G6, em reuniões de planejamento estratégico, delinearão temas dos cursos e decidiram quem deveria participar de cada evento. No período de mudança estudado nesta tese verifiquei por meio das entrevistas que o CPACT contratou empresas ou instituições para ministrarem tais *workshops*.

Para dois investigados (D e F) os cursos escolhidos pelo CPACT possibilitam renovar e construir novos conhecimentos como gestores e indivíduos. Para eles, esses momentos de aprendizagem serviram para conceituar, questionar e ampliar seus conhecimentos gerenciais.

Qualquer curso (capacitação), ele sempre te ajuda (grifo meu), mesmo quando é um curso que não relacionado direto com o que eu trabalho, mas, com certeza, tu vai agregar algum conhecimento que ele vai te ajudar no teu dia a dia, ou senão ajudar como pai, como marido, como esposa e como cidadão. (Entrevistado D)

Bom, fora essa capacitação mais formal, **que a gente fez cursos, interessantíssimo a gente saber o que é estratégia** (grifo meu), o que é tática, o que é operacional, conhecer perfil, enfim, toda essa profissionalização na área de gestão. Tudo isso ajuda muito. (Entrevistado F)

Conforme pôde ser visto na fala do entrevistado F, os conhecimentos que ele adquiriu participando de cursos de capacitação foram importantes para sua atuação como gestor. Tudo isso corrobora com Jarvis; Holford e Griffin (1998), para quem o processo de aprender é sobre o fazer sentido das experiências formais e sua aplicação resulta aumento de conhecimento, habilidades e comportamentos incorporados ao ambiente de trabalho do gestor.

Os resultados que encontrei, pela análise dos dados desta pesquisa, são coerentes ainda com os achados do trabalho de Leite;

Godoy e Antonello (2006). De acordo com elas, os sujeitos investigados em sua pesquisa citaram que quanto ao treinamento explícito (formal) que receberam nas instituições de ensino ou na própria empresa, obtiveram como principal resultado o aprendizado de disciplinas que fornecem base ao gerenciamento. O treinamento formal foi reconhecido por quase todos os envolvidos naquela pesquisa como um facilitador ao desenvolvimento das habilidades gerenciais.

b) Informal

Dois gestores (B e F) relataram ter utilizado de recursos informais de aprendizagem durante sua trajetória gerencial, mas principalmente quando vivenciaram o processo de mudança no CPACT.

Os recursos informais de aprendizagem podem ser: uso de dicionários, leitura de livros ou periódicos técnicos, conselhos de supervisores e grupos de trabalho (CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986).

As maneiras como os gestores utilizaram os recursos informais de aprendizagem podem ser vistas nas falas a seguir:

“Não tenho tido tempo, eu leio, acompanho lendo, me informando, **procurando algumas coisas na internet**, mas eu não tenho tido oportunidade para isso. [...] durante a mudança, acho que antes de tudo começar, **eu já pesquisava muita coisa, para saber mais sobre aquilo (mudança), como funcionava, etc. (grifo meu)** [...]” (Entrevistado B).

Curso, não. Eu leio alguns livros, tipo "O Monge e o Executivo", "O Segredo", **mas o que eu leio mais mesmo é a Bíblia. Tiro lições diariamente dela (grifo meu)**. Na verdade, eu considero que eu estou aprendendo sempre, e os cursos, eles às vezes te dão a capacidade de enxergar de uma forma uma coisa que tu não tinhas conseguido enxergar ainda. Então eu acho os cursos importantes, mas o aprendizado é diário. [...] tendo mudança ou não [...] (Entrevistado F)

Conforme seus relatos, os gestores buscam constantemente se atualizar e agregar novos conhecimentos que levam ao enriquecimento de suas práticas gerenciais. O destaque nas falas é para as diferentes

fontes informais de aprendizagem que eles buscaram. Em suma, para os investigados os recursos informais de aprendizagem permitiram a criação de novas sínteses e ideias sobre suas atuações gerenciais.

Os resultados que encontrei estão de acordo com que Brookfield (1990) considera aprendizagem informal. Para Brookfield (1990), a aprendizagem informal é tida como aquela que se dá por meios informais, redes de aprendizagem, grupos de ação comunitária e outros cenários não institucionais. Nas redes de aprendizagem, as atividades são desenvolvidas sem o objetivo de serem comprovadas e, portanto não geram certificação. Nos grupos de ação comunitária a aprendizagem informal acontece por intermédio da colaboração entre seus membros, já em outros cenários não institucionais, a aprendizagem ocorre quando os gestores recorrem ao uso de ferramentas ou outros recursos de aprendizagem, como no caso a internet, livros, mídia entre outros.

4.2.3.4 Reflexão

A aprendizagem pode ocorrer, também, pela reflexão na ação, ou seja, quando um indivíduo busca, por meio de sua experiência anterior, compreender a nova situação que se apresenta. Para Schön (1983), os indivíduos são guiados por uma experiência anterior, que leva à compreensão de uma determinada situação.

Schön (1983) argumenta que através dessa compreensão, o indivíduo pode estruturar o problema, sugerir uma ação e então reinterpretar a situação à luz das consequências da ação. Tudo isso leva os indivíduos a estarem preparados para situações futuras.

Este estudo mostrou que uma das maneiras eficazes de aprendizagem gerencial está embasada na reflexão dos executivos sobre suas experiências vividas na gestão. Dessa forma, a aprendizagem na reflexão, nesta pesquisa, remeteu-se à reflexão sobre os desafios do trabalho gerencial.

A reflexão sobre os desafios diários do trabalho gerencial foi uma forma de aprendizagem destacada pelos investigados C e F. Esse modo de aprendizagem está pautado na conduta pessoal desses gerentes, a saber, como eles atuam frente aos acontecimentos não planejados do cotidiano de suas práticas gerenciais.

Teve um momento em que teve gente que disse: “com esses caras do Partido X eu não trabalho!” (grifo meu) [...] Então o que a gente fez? A gente (G6) precisava quebrar essa barreira, tinha que desmontar essa arapuca, desconstruir esse preconceito. Mostrar o que queríamos de verdade, e o que queríamos iria muito mais longe do que nossos apontamentos políticos. Nós queríamos era uma Embrapa mais aberta, mais plural, mais democrática. **Nós refletíamos no G6 sobre como iríamos enfrentar esses problemas** (Entrevistado C)

No início tinha um pouco de resistência sim, uma coisa meio que um medo por causa da relação política e partidária do grupo (G6) (grifo meu)[...] mas nós fomos mostrando que isso não existia, que estávamos ali para trabalhar e melhorar a unidade. Porque a coisa já tava tão ruim que era complicado. Mas no início nós enfrentamos algumas caras feias. Mais quando há algum problema para ser resolvido, nós compartilhamos, refletimos e tomamos uma decisão e foi assim que fizemos para resolver essa situação inicial. (Entrevistado F)

Nos relatos, os entrevistados C e F demonstraram que os gestores do G6 utilizaram a reflexão mais como uma forma de encarar as situações do dia a dia do que como um método estrategicamente delimitado para o aprendizado. O relato do investigado C direcionou para os achados de Moraes (2000), em que a autora argumenta que seus respondentes aprenderam, com as experiências, a solucionar problemas e desafios oriundos do ambiente de trabalho gerencial, mostrando que essa aprendizagem repercutiu em suas ações futuras como gestores.

Os momentos de conflito com os subordinados ou outros gestores, situações que emanam de crises estão calçados em períodos de grande incerteza (DAFT, 2008).

No caso dos gestores do G6, na reflexão sobre os desafios diários do trabalho gerencial estão também os momentos de conflito e crise. Conforme pode se observar no extrato da fala do entrevistado A:

Nesse período de 2003 a 2006, nós dissemos que o nosso papel como gestor era eliminar, ou diminuir ao máximo, quebrar esse gelo que existia. O clima organizacional na época não era muito bom [...] **tinha conflitos com alguns empregados, talvez alguma desconfiança sobre o grupo que estava se formando (G6)** (grifo meu) [...] Mas o G6 é assim, se tem algum problema na unidade ou com algum gestor, nos pensamos coletivamente como resolver aquela situação [...] e isso sempre foi assim, desde que esse grupo foi montado [...] **acho que isso (pensar coletivamente/ refletir sobre alguma situação) é uma coisa importante, faz com que a gente aprenda em grupo** (grifo meu). (Entrevistado A)

A reflexão sobre momentos de conflito e crises contribui para o aprendizado gerencial, conforme identificado pelo investigado, para o qual tais reflexões proporcionam uma assimilação intensa do papel de ser gerente no CPACT. Tudo isso coincide com o estudo de Moraes; Silva e Cunha (2004). Tal estudo mostrou que a aprendizagem depende de contextos vivenciados e das pressões internas e externas que os gerentes enfrentam no seu dia a dia. Para as autoras, os momentos de conflito e crise incorporam o cenário do trabalho gerencial e podem servir de aprendizado para a gestão.

4.2.3.5 Referência

Por meio da forma de aprendizagem da referência os gerentes formam atitudes e criam valores para sua atuação profissional (MOTTA, 2006; SILVA, 2009).

O entrevistado A revelou que tomou como referência um colega de gestão do G6, o qual se tornou para o investigado uma espécie de mentor. Essa identificação pessoal do entrevistado com outro integrante do grupo foi essencial para sua aprendizagem:

Mas ele é uma pessoa, assim, muito calma, muito tranquila, muito ponderada. Eu me afinei muito com a forma dele trabalhar, e comungamos assim de muitas coisas, muitos valores, muitos princípios semelhantes. Então, pra mim foi muito tranquilo, assim, e foi um

aprendizado realmente muito grande (grifo meu)[...] eu acho assim, que poder trabalhar e ter contato com ele (membro do G6), possibilitou que além de eu aprender como gestor, possibilitou que eu melhorasse certos pontos que eu tinha dificuldade. [...] na verdade eu me identifiquei muito com a forma de gestão dele (membro do G6) [...] desde como ele resolvia os problemas, até mesmo como atuava [...] eu acredito que ele é uma grande referencia para mim [...] (Entrevistado A).

De acordo com o entrevistado A, a identificação dele com um mentor contribuiu para seu aprendizado gerencial. Verifiquei que por meio do mentor o gestor A pôde identificar pontos em sua personalidade que careciam aperfeiçoamento.

Talvez eu tenha me identificado não só com a personalidade, com a forma como ele fazia as coisas acontecerem (grifo meu) [...] mais porque eu estava entrando na época nesta unidade e ele já tinha toda uma caminhada feita aqui dentro (CPACT) [...] acho que essa troca de experiências contribuiu muito para que além de aprender como gestor, absorvesse as informações e a própria cultura daqui (CPACT). (Entrevistado A)

Por intermédio da troca de ideias e sugestões com o mentor, o gestor novato (Entrevistado A) passou a perceber como o mentor (membro do G6) atuava diante dos desafios diários do trabalho gerencial. Por exemplo, como o mentor resolvia conflitos, como tomava decisões, como discursava, como encadeava suas ideias num debate, entre outras práticas de gestão.

Essa referência narrada pelo investigado A condiz com a literatura empírica da área, pois tem a referência como uma forma de aprendizagem. O trabalho de Gottwald (2001) concebe que os gerentes copiam ou tomam alguém como referência, como uma forma de reterem conhecimentos ou habilidades para atuarem ou melhorarem sua forma de gestão. Assim, o gerente analisa e absorve aquilo que pensa ser construtivo e eficiente, passando a agir conforme o novo pensamento, a nova ideia e as novas ações.

O *mentoring* envolve a participação de uma pessoa experiente (o mentor), para ensinar e preparar outra pessoa (o orientado) com menos

conhecimento ou familiaridade em determinada área ou assunto (PICHAJ, 2012).

A relação entre mentor e aprendiz é concebida como “uma relação de ajuda, em que uma pessoa experiente (mentor) empresta sua experiência, orientação e incentivo para uma pessoa mais jovem (aprendiz). O mentor facilita o desenvolvimento pessoal, social ou educacional do aprendiz” (GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE, 2002). Os mentores dedicam-se ao desenvolvimento das pessoas mediante a orientação cuidadosa e a empatia. Nesse papel, o gerente contribui para aprimorar competências e planejar o desenvolvimento individual dos empregados ou de outros gerentes (PICCHAI, 2012).

A relação entre aprendizagem gerencial e um mentor não é algo novo. Ela é lembrada na pesquisa desenvolvida por Akin (1993) que investigou como e o que aprenderam 60 gerentes de organizações hospitalares. O objetivo do estudo era contribuir para a construção de teorias sobre a aprendizagem gerencial. Como resultado, grande parte dos gerentes relacionou suas experiências de aprendizagem à observação de mentores/pessoas possuidoras de uma visão de mundo coerente e bem desenvolvida.

A seguir apresento os fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem dos gestores na Embrapa Clima Temperado.

4.2.4 Fatores que facilitam e/ou inibem a aprendizagem pelos gerentes pesquisados

O objetivo desta seção é responder ao terceiro objetivo específico desta tese: conhecer os fatores facilitadores e inibidores da aprendizagem gerencial na mudança organizacional. Neste sentido, este trabalho converge com a pesquisa de Moraes (2000), no qual a autora considera que existem fatores que facilitam o processo de aprendizagem gerencial e outros que o dificultam.

A seguir elenco, a partir dos relatos dos entrevistados, os fatores encontrados neste estudo e como cada um deles influencia a dinâmica da aprendizagem gerencial.

4.2.4.1 Fatores que facilitam a aprendizagem dos gestores na mudança

Os fatores que facilitam a aprendizagem dos gestores do G6 durante o processo de mudança organizacional no CPACT foram

classificados em dois níveis: relativos à organização e relativos ao indivíduo.

4.2.4.1.1 Fatores relativos à organização

Nesta pesquisa, constatei que alguns aspectos relativos à organização contribuíram de forma significativa para a aprendizagem gerencial nos membros do G6 da Embrapa Clima Temperado. Assim, os principais fatores que encontrei foram: pressão e crise, estratégia e estrutura, clima organizacional e liderança.

a) Pressão e a crise

Dois investigados (A e E) avaliaram que momentos de pressão e crise no âmbito organizacional alavancaram seus processos de aprendizagem como gerentes. Assim, tanto a pressão, como a crise, oportunizaram a agregação de conhecimentos nesses indivíduos no tocante ao período de mudança vivenciado pelos investigados no CPACT:

[...] Quando tem alguma situação que merece alguma intervenção, isso nós vimos principalmente quando implementamos a mudança na unidade, ela é combinada antes. Nós discutimos as estratégias, para poder fazer uma intervenção num momento de crise (grifo meu). Em grupo, verificamos o melhor encaminhamento, pra resolver. (Entrevistado E)

Eu acompanhei justamente a gestão de outro membro do G6, como chefe de PED, e **também o momento de transição (mudança). Participei de rodadas assim mais espinhosas, momentos de muita pressão de dentro e de fora da unidade** (grifo meu), tive oportunidade de ver como é que as coisas eram tratadas, como é que eram colocadas. Acho que isso certamente contribuiu como aprendizado. (Entrevistado A)

Verifiquei tanto na fala do entrevistado E, quanto na do entrevistado A, que existiram momentos significativos de pressão e crise durante o processo de mudança no CPACT, os quais culminaram em aprendizagem para esses gestores. Cada situação apresentada e a forma

como foi encaminhada possibilitou, na fala do gestor A, uma intensa aprendizagem sobre a forma de conduzir os encaminhamentos e a tomada de decisão. Segundo os entrevistados, os fatores da pressão e crise, atuaram apenas como fatores facilitadores, já que eles aprenderam com os desafios do trabalho gerencial, gerando um arcabouço de experiências e novos conhecimentos sobre a prática gerencial.

Os resultados encontrados nesta pesquisa são coerentes com o que Leite; Godoy e Antonello (2006) consideram sobre a função gerencial. Para essas autoras, a função gerencial tem se modificado ao longo dos tempos. Na atualidade, o gerente necessita se ajustar às mudanças, promovê-las em sua organização e trabalhar em ambientes imprevisíveis, com pressão e crises.

b) A estratégia e a estrutura organizacional

Tanto a estratégia quanto a estrutura atuaram como facilitadoras de aprendizagem gerencial no caso dos investigados do G6. A seguir apresento as observações dos gestores C e A sobre esses influenciadores da aprendizagem gerencial na mudança organizacional.

A outra vantagem que você tem, no momento que você definiu a estratégia de forma colegiada, você não tem mais um problema de comunicação da estratégia porque a estratégia já está consensuada (grifo meu), já está pactuada no seu grupo, no seu *staff* de gestão. A grande gestão é como e o que você faz, essa comunicação do estratégico e o tático pro operacional. Aí sim, isso você já vai trabalhando também com esse *staff* de apoio, pra ver como é que a gente vai levar aquela estratégia pró-operacional. Como é que a gente vai articular aquilo com as equipes. Como é que a gente traduz, numa linguagem acessível, numa forma que as pessoas compreendam qual é a estratégia. Esse processo, ele fica mais fácil. (Entrevistado A)

A mudança foi importante porque aqui, **nós trabalhamos no intuito de disseminar o conhecimento gerado pela e para a organização. Podemos dizer que criamos uma nova forma de gerenciar a Embrapa, uma estrutura mais horizontal, onde o conhecimento é compartilhado** (grifo meu),

distribuído entre todos os colaboradores, uma organização de conhecimento. (Entrevistado C)

Conforme verifiquei pelas falas, com a mudança no CPACT o conjunto de gestores do G6 criou uma estrutura organizacional horizontal e uma estratégia voltada para a aprendizagem. O intuito disso foi criar uma maneira para que a comunicação fosse mais efetiva e o conhecimento fosse mais bem disseminado e compartilhado.

Tanto a estratégia organizacional quanto a estrutura foram fatores passíveis de muitas críticas por parte da cúpula do G6 antes da mudança. Os gestores criticavam a forma hierarquizada que a unidade possuía, onde o poder e o processo de tomada de decisão se concentravam, muitas vezes, nas mãos do chefe-geral da unidade. E as ações estratégicas e táticas não eram discutidas com os demais envolvidos e tudo isso acarretava em morosidade do fluxo de informações e no baixo desempenho dos processos produtivos de trabalho, conforme comenta o entrevistado C:

Nós tínhamos aqui uma cultura presidencialista, onde o poder se concentrava nas mãos de poucos. Pouco se discutia, as coisas vinham prontas (grifo meu). Outro problema era que ninguém tinha autonomia. Por exemplo para pegar um carro na garagem, hoje você telefona e pede direto para o supervisor da garagem, se tiver carro você sai. Agora ele tem autonomia para decidir, antes não era assim, tinha que pedir autorização para o Fulano, se ele não tava tinha que pedir para o Beltrano e assim por diante.

Os gestores C e A exemplificam, em suas falas, como eles atuavam na prática gerencial. A mudança na Embrapa Clima Temperado permitiu que os eles construíssem uma estrutura mais flexível, onde o processo de comunicação fosse mais fluido. Os membros do G6 desenvolveram uma estratégia voltada para o aprendizado coletivo de forma que cada indivíduo torna-se responsável pela organização.

Os fatores facilitadores da estratégia e estrutura encontrados nesta tese são condizentes com o que a literatura relata sobre as organizações de aprendizagem, onde para Fialho *et al* (2006) essas organizações possuem um modelo peculiar de estrutura, onde os processos produtivos de trabalho se baseiam no conhecimento e na distribuição desse por toda a organização através de canais de comunicação eficientes. Nessas

organizações a gestão tende a serem participativos, assim os colaboradores possuem um grau maior de autonomia no processo de tomada de decisão.

c) Clima organizacional

Por meio das entrevistas verifiquei que existia uma grande preocupação, por parte dos gestores do G6, em promover um bom ambiente de trabalho na Embrapa Clima Temperado.

Os entrevistados D e C contam que o clima organizacional já foi desfavorável para a aprendizagem gerencial na Embrapa Clima Temperado. Com a mudança no CPACT, uma das medidas salutaras tomadas na gestão do G6 foi através do uso do diálogo, com o intuito de diminuir as emoções tóxicas no ambiente de trabalho. A principal meta era promover um bom ambiente de trabalho, onde os colaboradores se sentissem partícipes do processo de mudança organizacional.

Para esses gestores, o clima organizacional é um item a ser constantemente trabalhado na organização. Nesse sentido, segundo a expressão do entrevistado C “não deixar a peteca cair”.

[...] **Hoje as pesquisas de clima organizacional tem mostrado que praticamente inexistem resistências** (grifo meu). Nesse período de 2003 (ano de 2003 foi onde se deu o início da mudança), nós dissemos que o nosso papel como gestor era eliminar, ou diminuir ao máximo, quebrar esse gelo que existia. (Entrevistado D)

[...] Ali a gente começou a trabalhar (mudança), a ver algumas coisas interessantes, em termos de enxergar o papel de todo mundo, o nosso papel da instituição, e nos conectar assim com quatro ou cinco grandes coisas que a gente tinha que estar sempre de olho. **Uma questão relevante era enxergar o clima organizacional, ter um bom clima de trabalho** (grifo meu), ter uma boa relação com a sociedade, da forma mais aberta possível, ter uma boa relação com a diretoria da Embrapa e ter uma boa relação com a classe política. Porque da classe política que sai projeto, sai ementa parlamentar, sai coisa desse tipo. São formadores de opinião. (Entrevistado C)

O fator do clima organizacional atuou como um elemento motivador para a aprendizagem gerencial na mudança organizacional, pois os gestores do G6 perceberam que o clima organizacional, influencia diretamente no alcance dos resultados traçados pela cúpula gerencial da Embrapa Clima Temperado.

Os entrevistados argumentaram ainda que, a partir do momento em que os colaboradores passam a entender as estratégias e objetivos desse corpo de gestores para a organização, o ambiente de trabalho se torna mais acolhedor.

E quando as pessoas passam a se sentir parte de um processo, passam a querer se engajar mais no processo, em busca dos resultados esperados. Quando o clima organizacional é favorável à aprendizagem gerencial, os gerentes adquirem consciência de sua importância para a organização (MERRIAN; CAFFARELA, 1991).

d) Liderança

Esse item aparece nas entrevistas dos membros do G6, na forma como eles se veem como grandes incentivadores de um ambiente de aprendizagem.

A liderança foi identificada pelos entrevistados B, E e F como algo motivador e propulsor da aprendizagem organizacional. Para alguns dos entrevistados a liderança foi uma característica encontrada no chefe-geral da unidade na época da mudança, e, por isso, ele assumiu o papel de agente de mudanças.

Porque a liderança não é uma coisa imposta, **o grande motivador do processo de mudança foi o Entrevistado C, embora todos tivessem contribuições** (grifo meu). (Entrevistado B)

[...] **era um momento de mudança, essa personalidade forte dele (Entrevistado C) foi importante nesse momento** (grifo meu), [...] precisava um choque de gestão na Unidade, ele tem essa característica de fazer as coisas acontecerem. (Entrevistado E)

Nesse período (mudança) o Entrevistado C atuou como uma espécie de maestro, conduzindo todos os setores (grifo meu), fazendo as mudanças acontecerem. (Entrevistado F)

Neste estudo, a liderança mostrou-se como um fator facilitador da aprendizagem gerencial na mudança organizacional. Um dos entrevistados (entrevistado C) atuou como líder transformacional, incentivando a criação de um ambiente organizacional voltado para a aprendizagem coletiva.

É o que colocam os autores BASS; RIGGIO (2006) e YUKL, (1998), para os quais o líder transformacional faz com que os seguidores o respeitem, admirem e confiem em suas ações.

Como consequência, esse líder desperta nos seguidores um sentido de missão para com a organização, um sentimento de pertencimento (YUKL, 1998).

Segundo a literatura na área, o fator “carisma” é atuante no líder transformacional, pois está relacionado às pessoas que influenciam os outros a seguirem a visão que elas propõem (NORTHOUSE, 2004).

4.2.4.1.2 Fatores relativos ao indivíduo

Os fatores relativos ao indivíduo são determinantes para o processo de aprendizagem (BROOKFIELD, 1990). Esses fatores dizem respeito às características do aprendiz, no caso do presente estudo os gestores do G6. Cada aprendiz possui uma conduta para a aprendizagem, ou seja, desenvolvem estratégias de acordo com suas características pessoais. Conforme referido nos relatos dos investigados, os fatores relativos aos indivíduos são: a) humildade; b) proatividade; e c) identificação com a cultura organizacional.

a) Humildade

O entrevistado A argumenta que foi muito importante para ele como gestor o fato de ter humildade para reconhecer seus limites para o cargo. Nesse sentido, explica que apesar dele nunca ter sentido a necessidade de se qualificar como gestor, pois seu cargo no CPACT é de pesquisador, durante o período de mudança na unidade, quando foi convidado a participar do G6, ele percebeu que ter humildade lhe favoreceu a aprendizagem como gerente, permitindo que ele aprendesse com maior desenvoltura, sem medo de errar diante dos desafios do trabalho.

O desafio maior era exatamente esse, **assumir uma coisa que eu tinha pouco conhecimento (período em que assumi a gestão no G6 durante a mudança), nunca tinha me preocupado em me qualificar, em me capacitar como gestor, como líder, não conhecia, talvez tivesse algum conhecimento intuitivo, mas não profissional mesmo. Então esse era o grande desafio**, quer dizer, como é que a gente vai fazer essa passagem aí de membro da equipe, para líder da equipe. **Eu sempre tive essa preocupação, acho importante a pessoa ter humildade e reconhecer que pode melhorar aprender** (grifo meu). (Entrevistado A)

O relato do entrevistado A sobre o fator facilitador de aprendizagem da humildade está em consonância com os resultados da pesquisa de Moraes (2000). Moraes (2000) argumenta que a humildade é um fator facilitador da aprendizagem gerencial. Para a autora a humildade é vista como um facilitador quando o gerente reconhece seus limites de conhecimento, ação, físicos ou psicológicos, propondo-se a aprender.

b) Proatividade

O investigado B demonstrou que possuiu uma atitude proativa, o que o favoreceu na aquisição de conhecimentos gerenciais durante a mudança, conforme pode ser visto na fala a seguir:

“acho que é um pouco assim, **uma característica minha de sair à frente, resolvendo o que tem que resolver**, nós já enfrentamos muita coisa na mudança, claro que sempre dentro de um processo de discussão participativo [...] **O que eu penso é o seguinte: primeiro, hoje todo o empregado tem que ser empreendedor**. Ele tem que, na atividade dele, se é muito importante, se é menos importante, ela é a mais estratégica, ela é a menos estratégica, mas ela é uma atividade que fez um processo, ele tem que ser empreendedor, tem que ser proativo, tem que inovar e agregar valor. [...] **Eu acho que isso é uma característica minha, que passo para a gestão. [...] também tem outra coisa, eu acho que pelo fato de eu ter**

proatividade isso acaba possibilitando que eu aprenda cada vez mais (grifo meu).
(Entrevistado B)

A proatividade, como um fator facilitador de aprendizagem gerencial, é percebida quando o gestor se antecipa aos acontecimentos e constrói uma solução para um problema futuro (CLARK, 1999, DAFT, 2008).

c) Identificar-se com a organização

Para o gestor F, a identificação com a organização foi o elemento primordial para que ocorresse nele o processo de aprendizagem gerencial. Ele coloca que a partir dessa identificação, orientou seus esforços para o aprimoramento de seus conhecimentos e para que a mudança organizacional ocorresse.

[...] Mas, voltando para a questão da empresa, é o seguinte: **absoluta clareza que eu não era mais eu, que eu era a empresa, então não interessava o meu crescimento, interessava o crescimento da empresa** (grifo meu). (Entrevistado F)

Conforme pode ser visto, a identificação com a cultura da empresa é um fator favorável à aprendizagem gerencial, pois na medida em que o gestor é simpatizante com a organização, ele passa a se comprometer cada vez mais com ela. Essa identificação com a empresa pode ser percebida na pesquisa de Cunha (2003), a qual apontou que, quando o gerente identifica seus objetivos pessoais com os organizacionais, provoca nele vontade de aperfeiçoar-se em benefício da organização.

4.2.4.2 Fatores que dificultam a aprendizagem dos gestores na mudança

Além dos fatores apontados pela literatura e constantes na seção 2.2.2.5 deste trabalho, a análise dos dados das entrevistas indicou ainda que os fatores dificultadores da aprendizagem, nesta tese, foram apenas relativos aos indivíduos, sendo eles: falta de tempo e agenda e acúmulo de atividades.

a) Falta de tempo e agenda:

O entrevistado E revela que a falta de tempo atrapalhou sua aprendizagem como gestor, principalmente quando o cenário foi a mudança organizacional:

“a mudança tem que se ter atenção a vários aspectos dela. [...] **quando você está a frente de um processo você** passa a ter muita responsabilidade tanto pelo resultado final, quanto pelos envolvidos, coisas acontecem muito rápido [...] **acho que isso dificulta a aprendizagem** (grifo meu). (Entrevistado E)

Os resultados que encontrei neste fator dificultador de aprendizagem gerencial corroboram com o trabalho de Silva e Silva (2011). Para esses autores, o ritmo de trabalho e a falta de tempo são ingredientes que dificultam o processo de aprendizagem nos gestores, já que isso não permite que os gerentes reflitam sobre sua atividade cotidiana de forma tranquila.

A agenda para o Entrevistado C é um dos principais fatores dificultadores de sua aprendizagem gerencial, conforme sua fala a seguir:

Um fator dificultador que eu posso colocar aqui é a questão da agenda. Porque eu vou te explicar, muitas vezes a gente dá prioridade para as urgências sem se preocupar com as importâncias. Por exemplo, nós temos toda uma programação para a unidade, de repente surge outra agenda para comparecermos, uma agenda externa marcada pela Embrapa que se torna mais importante do que as importâncias que tínhamos para resolver. Então acabamos priorizando as urgências e não as importâncias. Então não dá muita oportunidade para que a gente aprenda sobre os processos ou sobre nossa atuação como gestores, porque é como se sempre estivéssemos correndo atrás da carruagem. (Entrevistado C)

Para o entrevistado C, a agenda é um dificultador porque não lhe permite espaço para reflexão sobre sua atuação gerencial, devido à forma como ela é posta pela Embrapa.

A questão da agenda é recorrente nos estudos sobre aprendizagem gerencial, sendo tema do trabalho de Hill (1992) e Loch (2009). Nele, as autoras encontraram que a agenda para os gestores, pode ser um entrave para a questão da aprendizagem. O estudo de Cubas (2005) constatou que a agenda dos gerentes geralmente é lotada de problemas emergenciais, não sobrando tempo para o planejamento devido à sobrecarga de demandas do trabalho executivo.

b) *Acúmulo de atividades:*

O entrevistado F conta que o acúmulo de atividades durante o período de mudança no CPACT pode ter dificultado sua aprendizagem por um momento. O acúmulo de atividades, neste estudo, refere-se às várias tarefas que o gestor efetua para executar o trabalho gerencial nas organizações. O acúmulo de atividades pode ser decorrente da falta de tempo do gestor, fator esse já tratado nesta seção, ou das inúmeras tarefas atribuídas a ele no trato gerencial. Ambos os fatores ocorrem no cotidiano organizacional.

“esse acúmulo de coisas [...] por mais que façamos uma gestão participativa e democrática ele acaba acontecendo quando você está em uma gestão. É muita responsabilidade.” (Entrevistado F).

Os resultados destacados na fala do gerente F assemelham-se com o estudo sobre a natureza do trabalho gerencial promovido por Mintzberg na década de setenta.

Conforme coloca Mintzberg (1973a), a atividade gerencial possui três características: brevidade, variedade e fragmentação. Assim, o estudo mostrou que os gerentes trabalham em ritmo intenso e suas atividades são caracterizadas pela brevidade, variedade e descontinuidade, fortemente orientadas para ação e pouco reflexivas; o trabalho gerencial envolve um número regular de obrigações, incluindo rituais e cerimoniais, negociações e processamento de informações que ligam a organização com o ambiente externo; os gerentes preferem fortemente a comunicação verbal, telefonemas e reuniões; e os programas dos gerentes - gerenciar o tempo, processar informações, tomar decisões e outros - permanecem trancados no interior de seus cérebros. Para descrevê-los, confio em palavras como planejamento e intuição, mas são apenas rótulos para nossa ignorância. Com os resultados das pesquisas de Mintzberg, o trabalho gerencial passa a ser considerado como sendo complicado e difícil. Os gerentes são

sobrecarregados com obrigações que não podem delegar, agindo como um respondente em tempo real às demandas e pressões resultantes do cargo que ocupam.

Neste mesmo sentido, sobre a sobrecarga de atividades, o trabalho de Prim (2010) indicou que os gerentes podem sofrer ao longo de suas jornadas de trabalho com o *Burnout*. Para o autor, as diferentes pressões, e o cansaço físico e mental dos gestores desencadeado pelas situações cotidianas e pelo alto grau de responsabilidade na organização, pode afetar o processo de aprendizagem, já que o gestor passa a se sentir esgotado.

Na próxima seção apresento as discussões dos resultados a luz da literatura.

4.3 ANÁLISE TEÓRICA

Esta seção objetiva sintetizar os resultados que encontrei em campo e confrontá-los com a literatura corrente sobre o fenômeno investigado: aprendizagem gerencial na mudança organizacional. Para tanto, fiz a divisão em quatro momentos: a) conteúdos de aprendizagem gerencial na mudança; b) formas de aprendizagem gerencial na mudança; c) fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem gerencial na mudança e d) dinâmica do processo de aprendizagem gerencial na mudança organizacional.

O debate promovido indica em quais pontos esta pesquisa contribuiu para o conhecimento existente sobre o fenômeno investigado, ou seja, como os resultados deste trabalho podem reforçar, ampliar ou contradizer as pesquisas desenvolvidas anteriormente.

a) Conteúdos de aprendizagem gerencial na mudança:

Os achados sobre o processo de aprendizagem gerencial nos seis gerentes que conduziram a mudança organizacional na Embrapa Clima Temperado são convergentes com a literatura (CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986; BROOKFIELD, 1990; LA PARO, 1991; MARSICK e WATKINS, 1997; RICHTER, 1998; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Para o campo dos estudos organizacionais, esta pesquisa contribui nos seguintes aspectos relativos aos conteúdos de aprendizagem gerencial na mudança: 1) apresenta dimensões de aprendizagem gerencial na mudança organizacional de forma integrada, pois dentro de cada dimensão o presente trabalho enfoca diferentes conteúdos de aprendizagem; 2) ainda nas dimensões de aprendizagem

gerencial na mudança organizacional, este trabalho apresenta um modelo (vide figura 15) que integra as diferentes dimensões e conteúdos de aprendizagem na mudança organizacional; 3) o trabalho contribui ainda para a construção da relação entre aprendizagem gerencial e mudança na literatura acadêmica; 4) esta pesquisa aponta, ainda, o surgimento de novos conteúdos de aprendizagem na mudança organizacional, adquiridos pelos entrevistados, como por exemplo: confiança nas relações, liderança, formação de equipe e gestão participativa. Cada contribuição exposta será tratada a seguir.

Este estudo aponta que a aprendizagem dos gerentes do G6 durante a mudança organizacional foi conduzida por diferentes dimensões vivenciadas por cada investigado. Descobri também que nessas dimensões existiam diferentes conteúdos de aprendizagem e cada um deles apresentou graus de importância diferenciados.

Através das falas dos entrevistados foi possível perceber que as dimensões de aprendizagem gerencial na prática são mais complexas do que aquelas apontadas pela literatura, conforme delimitadas na seção 2.2.1.3. Por intermédio das entrevistas realizadas encontrei novos conteúdos de aprendizagem adquiridos pelos gestores da Embrapa Clima Temperado durante o processo de mudança organizacional. A figura 15 mostra as dimensões utilizadas, bem como seus conteúdos de aprendizagem.

Figura 15 – Dimensões de aprendizagem utilizadas como base para esta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

Na *dimensão individual* este estudo demonstra que, durante o processo de mudança ocorrido na Embrapa Clima Temperado, os investigados adquiriram conhecimentos relativos a eles como indivíduos, sendo essa a autorreflexão.

Na autorreflexão os gestores relataram que aprenderam a meditar sobre suas atuações diante de situações de trabalho. Tudo isso levou ao desencadear de um processo de aprendizagem reflexivo. Para os membros do G6, o fato deles perceberem através da autorreflexão seus limites e possibilidades como indivíduos, permitiu que eles melhorassem constantemente como gestores.

Os resultados desta pesquisa assemelham-se aos achados das pesquisas de La Paro (1991), Mezirow (1991) e Marsick; Watkins (1997). La Paro (1991) concluiu em seu trabalho que os gestores investigados por ela aprenderam conhecimentos alocados na dimensão que ela chamou de *Self*. No estudo de La Paro (1991), a autora verificou que os gerentes promoveram mudanças pessoais por meio da reflexão. Tais mudanças levaram a modificações em suas formas de pensar e agir com os outros e na forma como eles atuavam como gerentes diante dos desafios e problemas no ambiente de trabalho.

O resultado da presente pesquisa também reforça as propostas de Mezirow (1991) e Marsick; Watkins (1997), McGill e Brockbank (2004) sobre a dimensão individual de aprendizagem. Para Mezirow (1991) e Marsick; Watkins (1997), o desenvolvimento de adultos pode envolver áreas que ultrapassam os limites do domínio instrumental, isto é, a aprendizagem de gestores também envolve a emancipação (autorreflexão), o que permite que o gerente desenvolva a capacidade de refletir sobre suas ações, aprendendo com a experiência. Já McGill e Brockbank (2004) argumentam que quando os gestores conhecem seus limites e possibilidades de atuação gerencial, por meio da reflexão sobre si como indivíduos, tanto suas aprendizagens quanto suas ações são mais efetivas.

Os resultados que encontrei neste trabalho, na dimensão individual, estão de acordo ainda com os achados de outras pesquisas empíricas na área da aprendizagem gerencial (LUCENA, 2001; MORAES, 2000; SILVA, 2000; GOTTWALD, 2001),

Na *dimensão organizacional*, os resultados da pesquisa de campo desta tese demonstraram que os membros do G6 aprenderam durante o processo de mudança organizacional no CPACT sobre os valores organizacionais, os processos organizacionais e a gestão de pessoas.

Os resultados que encontrei neste estudo sobre a dimensão organizacional condizem com a literatura, e apontam para a emersão de

novos conhecimentos na área. Corroborando com a literatura sobre aprendizagem gerencial, estão os seguintes conteúdos de aprendizagem: valores e processos organizacionais.

Sobre os valores organizacionais, esta pesquisa demonstra que houve influência da cultura organizacional na aprendizagem gerencial. Evidenciou-se com isso, que a cultura da organização mais os fortes valores, a tradição pela pesquisa, a disseminação de conhecimento e a descentralização do processo decisório são fatores que contribuíram para que a aprendizagem gerencial ocorresse durante o processo.

Percebi neste trabalho que a cultura organizacional desempenha papel de incentivar e induzir os sujeitos na busca pelo aprendizado, de modo a corresponder às expectativas do CPACT na manutenção de seus princípios. Para os sujeitos deste estudo, os valores organizacionais criaram condições positivas para que eles buscassem aprender.

Para os processos organizacionais, esta pesquisa indica que é importante para a aprendizagem gerencial na mudança que os gestores conheçam o negócio da organização, ou seja, tenham entendimento sobre a complexidade dos processos de trabalho do CPACT, de forma a favorecer seu desempenho gerencial.

De acordo com a literatura para os conteúdos de aprendizagem dos valores e processos organizacionais, o resultado desta pesquisa assemelha-se aos de Akin (1993). Para o autor, os gerentes precisam obter conhecimento sobre normas e valores organizacionais no intuito de melhorar suas práticas de gestão. Do mesmo modo, Spender (1994) comenta que os gestores necessitam de conhecimentos relativos a processos produtivos de trabalho ligados à sua área de atuação na organização. Os resultados da tese de Lucena (2001) condizem com os conteúdos de aprendizagem encontrados nesta dimensão de aprendizagem. Para ele, a análise dos dados de sua pesquisa compreendeu temas concernentes à dimensão organizacional. Ou seja, os participantes de sua pesquisa mencionaram ter aprendido sobre questões relacionadas à organização, como por exemplo: questões estratégicas, tecnológicas e estruturais. Tais questões incorporam conhecimentos relativos a valores e processos de trabalho.

Por outro lado, apontando para a emergência de novos conhecimentos na área, os resultados da presente tese demonstram que o conteúdo de aprendizagem da gestão de pessoas surgiu nos relatos dos entrevistados, sendo incorporado à presente pesquisa devido a sua relevância para a aprendizagem dos gestores no processo de mudança no CPACT. Saliento que tal conteúdo de aprendizagem não foi encontrado

em nenhuma outra pesquisa empírica utilizada como referência nesta tese.

Na *dimensão do trabalho*, este estudo demonstra que os investigados adquiriram conteúdos de aprendizagem relativos à natureza do trabalho gerencial, sendo: capacidade de construir redes de relacionamento, de superar os desafios do trabalho, comunicação, habilidades interpessoais, confiança nas relações, liderança, formação de equipe e gestão participativa. Os resultados que encontrei nesta dimensão ampliam os achados das pesquisas de La Paro (1991), Mezirow (1991), Marsick; Watkins (1997), Lucena (2001), Moraes (2000), Antonello (2004), Gottwald (2001), Silva (2000), Moraes, Silva e Cunha (2004).

Concordando com os trabalhos supracitados, verifiquei que na dimensão do trabalho os investigados obtiveram o maior número de conteúdos relativos à aprendizagem deles como gestores na mudança organizacional. Esse volume de conteúdos alocados nessa dimensão condiz com a tese de Lucena (2001). No trabalho de Lucena (2001), o autor argumentou que a dimensão do trabalho é regida pelo domínio instrumental de aprendizagem. O conceito de aprendizagem instrumental trabalhado na pesquisa de Lucena (2001) deriva da ideia de Mezirow (1991), para quem a aprendizagem instrumental refere-se à forma como os indivíduos adultos controlam ou manipulam o ambiente que os cerca. Tal ação pauta-se no conhecimento empírico dirigido por regras técnicas. O ponto máximo dessa aprendizagem é que a mesma possibilita que o indivíduo eleve seu desempenho nas atividades do trabalho. Dessa forma, tanto para Mezirow (1991), quanto para Lucena (2001), a dimensão do trabalho é desencadeante de conteúdos de aprendizagem nos gestores, passando os autores a perceber que o ambiente do trabalho é um grande estimulador de novos conhecimentos e desafios para esses indivíduos.

O aprendizado na dimensão do trabalho também foi focado na pesquisa de La Paro (1991). Para a autora, seus gerentes investigados mencionaram que aprenderam conteúdos relativos a essa dimensão. Entre esses conteúdos estavam gerenciamento de materiais, habilidades para o cargo, uso de equipamentos entre outros.

Nas pesquisas empíricas relatadas neste trabalho e delineadas na seção 2.2.2.3, geralmente foquei nos conteúdos de aprendizagem adquiridos pelos gestores na dimensão do trabalho, sendo eles: capacidade de construção de redes de relacionamento, de superação dos desafios do trabalho, comunicação, habilidades interpessoais e significado do trabalho.

Nesta tese, os resultados que encontrei no campo caminham de duas formas distintas: por um lado, assemelham-se a alguns conteúdos de aprendizagem relatados anteriormente pelas pesquisas empíricas; por outro, apontam para o surgimento de novos conteúdos de aprendizagem adquiridos pelos entrevistados.

Condizendo com a literatura vigente, estão os seguintes conteúdos de aprendizagem: capacidade de construção de redes de relacionamento, de superar os desafios do trabalho, comunicação e habilidades interpessoais.

Na capacidade de construção de redes de relacionamento verifiquei que os investigados aprenderam sobre a importância desse conteúdo de aprendizagem para a condução efetiva do processo de mudança no CPACT. Por meio da construção e manutenção das redes de relacionamento, os gestores do G6, além de se manterem informados, puderam atrair novos parceiros para sua gestão. Os resultados que encontrei confirmam os de Hill (1992). Ela coloca que os gestores, por meio do uso das redes de relacionamento ou dos conhecimentos adquiridos por essas redes, podem melhorar sua função gerencial, pois a troca de informações entre os gestores e a rede promove o desenvolvimento de novos conhecimentos, como uma espiral. Para La Paro (1991), que segue a mesma linha de pensamento, os gerentes utilizam redes de relacionamento como uma forma de aquisição de conhecimento e informações que facilitem sua efetividade gerencial.

Para a capacidade de superar os desafios do trabalho, os resultados deste estudo condizem com os achados de La Paro (1991), Lucena (2000), Moraes (2000), Moraes, Silva e Cunha (2004), Richter (1998) e Silva (2000). Os investigados nesta tese demonstraram que aprenderam a partir da superação dos desafios do trabalho gerencial. Os desafios apontados neste estudo são condizentes com novas responsabilidades e novos desafios advindos do processo de mudança organizacional. Assim como os resultados encontrados por La Paro (1991), os aprendizados ocorridos nos entrevistados derivam de novas responsabilidades e tarefas que lhes são delegadas.

No conteúdo de aprendizagem da comunicação verifiquei que tal conteúdo condiz com pesquisas empíricas já promovidas. Nesta pesquisa, a comunicação mostrou-se um conteúdo salutar de aprendizagem adquirida pelos gestores do G6 durante a mudança organizacional. Tal conteúdo foi importante, pois, segundo os investigados, permitiu a transparência do processo de mudança no CPACT, especialmente entre a cúpula e a base organizacional. O estudo de Lucena (2001) coincide com o conteúdo de aprendizagem da

comunicação encontrado neste trabalho. Na tese de Lucena (2001), os gestores envolvidos demonstraram terem aprendido e aprimorado sua habilidade de comunicação. Seguindo esse pensamento estão Mezirow (1996) e Richter (1998). Para o primeiro autor, a aprendizagem se estrutura a partir do processo de comunicação. Já para o segundo, a comunicação é, além de um conteúdo de aprendizagem, uma parte fundamental do trabalho gerencial.

Nas habilidades interpessoais, esta pesquisa identifica que houve aprendizado desse conteúdo por parte de um investigado, o qual relatou que com o desenvolvimento da habilidade interpessoal passou a compreender melhor as pessoas que fazem parte de seu trato social no CPACT. Esse resultado converge com os achados de Silva (2000), onde a autora identificou que seus gerentes investigados aprenderam a lidar com os demais pares e subordinados, o que os levou a adquirir novos conhecimentos e a melhorar sua função gerencial.

Já no conteúdo *significado do trabalho*, neste estudo não encontrei tal conhecimento adquirido nos gestores investigados.

Para os resultados que apontam o surgimento de novos conteúdos de aprendizagem na mudança organizacional adquiridos pelos entrevistados na dimensão do trabalho estão: confiança nas relações, liderança, formação de equipe e gestão participativa.

Para o conteúdo de aprendizagem da confiança nas relações, com base nos resultados da revisão sistemática que utilizei e descrevi no segundo capítulo, foi a primeira vez que se constatou que esse conteúdo de aprendizagem apareceu em um trabalho empírico. Dessa forma, este trabalho inova em trazer tal conteúdo para o debate sobre o tema da aprendizagem gerencial no cenário de mudança organizacional. Muito embora já existam trabalhos relevantes sobre o tema da confiança nas relações no ambiente de trabalho, como os de Luhmann (1988), Cunha (2010), Zucker (1986), Williamson (1985), Coleman (1990), Axelrod (1984) e Gambetta (1988), não detectei com a revisão integrativa nenhum estudo que tenha utilizado o conteúdo da confiança nas relações como um conhecimento adquirido pelos gestores durante um processo de mudança organizacional.

No conteúdo de aprendizagem da liderança, constatei que ele ocorre. Dentro dos trabalhos empíricos que resgatei e utilizei nesta pesquisa, verifiquei que a liderança como um conteúdo de aprendizagem não havia sido tratada anteriormente naquelas pesquisas.

A formação de equipes aparece neste trabalho como um importante conteúdo de aprendizagem devido ao fato de que os gestores do G6 aprenderam a trabalhar em conjunto, promovendo um trabalho

gerencial coletivo e de cúpula. Não encontrei tal conteúdo em trabalhos empíricos anteriores.

E, por fim, foco o conteúdo da gestão participativa. Neste trabalho, a gestão participativa mostrou-se relevante, devido ao fato de que os gestores investigados promoveram no CPACT, com a mudança organizacional, o uso desse modelo de gestão, o que repercutiu positivamente na condução da mudança na organização. Também não encontrei esse conteúdo de aprendizagem em pesquisas anteriores.

Na *dimensão contextual*, este estudo demonstra que os investigados adquiriram conteúdos de aprendizagem relativos aos contextos da organização, sendo esse o ambiente externo. Os resultados que encontrei ampliam os achados de pesquisas empíricas sobre a temática desta tese. Para o conteúdo de aprendizagem do ambiente externo, verifiquei que os gestores aprenderam que é importante observar e identificar tendências econômicas, sociais, políticas e tecnológicas, para constantemente aprenderem em um cenário de mudança. Os achados sobre a *dimensão contextual* estão de acordo com os trabalhos promovidos por Moraes (2000), Richter (1998) e Spender (1994). Esses autores argumentaram em suas pesquisas que os gestores devem considerar como fundamental para a efetividade de seu desempenho gerencial, adquirir conhecimentos advindos do ambiente onde eles estão inseridos. Posso dizer que os resultados da dimensão contextual são condizentes com a afirmação de Moraes (2000) de que os gestores necessitam conhecer as políticas sociais e econômicas da atualidade, pois isso faz parte dos conteúdos que os gestores necessitam aprender para o desempenho de suas funções executivas.

Nesta pesquisa, tanto as dimensões quanto os conteúdos de aprendizagem gerencial na mudança organizacional são conhecimentos inovadores para o estudo da temática no campo das teorias organizacionais. Verifiquei neste trabalho que nunca antes uma pesquisa havia tentado identificar e descrever os conteúdos de aprendizagem adquiridos por gestores durante um processo de mudança organizacional. Dessa forma, concluo que este trabalho avança sobre tal problemática, pois apresenta e justifica a presença de cada conteúdo relacionando-os com as dimensões onde ocorrem no cenário de mudança.

b) formas de aprendizagem gerencial na mudança:

Os achados sobre as formas como a aprendizagem gerencial ocorreu nos seis gerentes na mudança organizacional do CPACT corroboram com a literatura sobre o fenômeno investigado. Esses

estudos têm demonstrado que os gerentes aprendem de diferentes formas, podendo conduzir, direcionar, planejar ou não sua aprendizagem (BROOKFIELD, 1990; MERRIAN; CAFARELLA, 1991; HOULE, 1980; TOUGH, 1971; SILVA, 2000, LUCENA, 2001; MORAES, 2000; MORAES, SILVA e CUNHA, 2004; CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986; LA PARO, 1991; MARSICK; WATKINS, 1997; RICHTER, 1998; GHERARDI, 1998).

Para os estudos organizacionais sobre aprendizagem gerencial na mudança organizacional, esta pesquisa contribui nos seguintes aspectos relativos às formas de aprendizagem ocorridas nos gestores do CPACT durante a mudança: 1) a pesquisa aponta para a semelhança entre as formas de aprendizagem gerencial já encontradas em estudos empíricos realizados; 2) embora utilize o cenário da mudança organizacional como pano de fundo para o processo de aprendizagem gerencial, neste trabalho acentua algumas formas de aprendizagem gerencial já tratadas pela literatura. Outras surgem, sendo tratadas pela primeira vez em estudos científicos sobre o tema, como no caso da aprendizagem em grupo. Cada contribuição exposta será tratada a seguir.

Este estudo aponta que a aprendizagem dos gerentes do G6 ocorreu de cinco formas distintas, sendo elas: projetos de aprendizagem, aprendizagem em grupo, aperfeiçoamento, reflexão e referência.

Os resultados empíricos deste estudo convergem com o indicativo dos autores Brookfield (1990), Tough (1971) e Houle (1980), os quais condicionam a ideia de que os adultos tendem a autodirecionar suas aprendizagens, ou seja, os gerentes guiam seus esforços no planejamento de suas aprendizagens. Esse planejamento pode ser verificado nesta tese, por meio do uso de projetos pessoais e organizacionais de aprendizagem utilizados pelos membros do G6. Para os projetos pessoais de aprendizagem, os resultados confirmam a ideia de Tough (1971), para quem os projetos de aprendizagem são iniciados nos gestores por motivos diversos, mas geralmente envolvem alguma questão ou necessidade emanada do ambiente de trabalho. Por meio da análise dos dados desta tese, verifiquei que os investigados utilizam-se de projetos pessoais de aprendizagem no intuito de obter ou reter conhecimentos que os auxiliem na efetividade de suas funções gerenciais no CPACT. Já para os projetos organizacionais, os depoimentos dos membros do G6 apresentam consonância com a proposta de Tough (1971). Pela análise dos dados constatei que as motivações dos gestores do G6 em buscar novos conhecimentos foram também originadas pela organização. Verifiquei que a participação dos membros do G6 em projetos organizacionais refletiu as necessidades do

CPACT, corroborando tal descoberta com os achados de Gottwald (2001).

Para a forma de aprendizagem em grupo, concluo neste estudo que grande parte do aprendizado gerencial dos investigados aconteceu devido a suas participações como membros do G6 no CPACT. Verifiquei ainda que a aprendizagem ocorreu pela forma da comunidade de prática, ampliando a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio dos relacionamentos no ambiente de trabalho proposto por Lucena (2001). Nesta tese, a aprendizagem pelo grupo foi propiciada por meio da interação entre os membros e no compartilhamento de informações e conhecimentos no âmbito do G6. Os resultados que encontrei confirmam as pesquisas da área (McCauley, 1986, Marsick; Watkins, 1997, La Paro, 1991, Guerardi; Nicolini; Odella, 1998).

Na presente pesquisa diagnostiquei que os membros do G6 aprenderam uns com os outros dentro de uma comunidade de prática. Os resultados assemelham-se ao exposto no trabalho de Lucena (2001), sobre aprendizagem por pares. De acordo com ele, os investigados de sua pesquisa aprenderam por meio de interações com amigos e profissionais da área o que permitiu o desenvolvimento profissional deles.

Sobre a forma de aprendizagem do aperfeiçoamento, neste estudo identifiquei que ela ocorreu por meio de duas maneiras nos gestores investigados: formal e informal. Sob o ponto de vista formal, os cursos ou programas de treinamento e desenvolvimento gerencial trouxeram para os membros do G6 uma oportunidade de conceituar, questionar e ampliar seus conhecimentos gerenciais. Para os investigados, os cursos apresentaram-se como uma proposta para a criação e disseminação do conhecimento na organização. Por outro lado, a aprendizagem informal apresentou-se como uma importante forma de aprendizado durante o processo de mudança no CPACT. Verifiquei que os gestores do G6 utilizaram diferentes recursos de aprendizagem informal. Durante o processo de mudança, os entrevistados buscaram constantemente a atualização de novos conhecimentos para suas práticas gerenciais. Os resultados empíricos que encontrei nesta tese corroboram as pesquisas de Moraes (2000), Silva (2000), Lucena, (2001), Gottwald (2001), Brokfield (1990) e La Paro (1991). Nelas, os referidos autores acrescentaram que o fenômeno da aprendizagem gerencial pode transcender o espaço da sala de aula (modo formal de aprendizagem) e recursos físicos (dicionários, livros, internet, por exemplo) para a aprendizagem informal. Conforme proposto na literatura, os investigados deste estudo aprenderam além das maneiras formal e

informal. Eles utilizaram outras formas de aprendizagem para dar suporte à geração dos conhecimentos para sua atuação gerencial.

Para a forma de aprendizagem da reflexão, este estudo mostra que a reflexão é uma das formas mais eficazes de aprendizagem gerencial, pois ela pauta-se nos conhecimentos adquiridos a partir das experiências vividas pelos gestores. Nesta pesquisa, essa forma de aprendizagem surge a partir da reflexão sobre os desafios diários do trabalho gerencial. Nesse sentido, a pesquisa de La Paro (1991, p. 185) concluiu que o aprendizado dos gerentes esteve relacionado com tarefas e novas responsabilidades assumidas, sendo acionado pelos desafios existentes nas atividades profissionais deles. O trabalho de La Paro (1991) é crítico no sentido de que seus investigados consideraram que programas formais de desenvolvimento não foram importantes para o seus aprendizados. Segundo esses gerentes, tais programas formais não consideram toda a complexidade do trabalho gerencial.

Como última forma de aprendizagem encontrada nesta pesquisa, enfoco a referência. Identifiquei a referência na fala de um dos entrevistados. Para esse entrevistado, sua identificação com um mentor no âmbito do G6 lhe proporcionou aprendizado para sua função gerencial. Para a referência, os resultados desta pesquisa condizem com os achados da pesquisa de Akin (1993). Para Akin (1993), grande parte dos investigados por ele relacionaram suas experiências de aprendizagem a mentores. De acordo com Akin (1993), os mentores são pessoas possuidoras de uma visão de mundo coerente e bem desenvolvida, são pessoas dentro de organização que possuem mais experiência. Os gestores pesquisados por Akin (1993) acreditavam que a observação do trabalho desses mentores seria capaz de lhes proporcionar as habilidades e a eficiência do próprio mentor. O autor concluiu, após observar o mentor, que os investigados procuravam copiar os conhecimentos obtidos em situações práticas.

Os resultados que encontrei nesta pesquisa sugerem que as formas de aprendizagem gerencial na mudança organizacional são semelhantes àquelas já tratadas pela literatura sobre a temática da aprendizagem gerencial. Neste trabalho, utilizei algumas formas com mais ênfase, muito embora todas sejam importantes. Isso talvez se deva ao fato de que o cenário de mudança organizacional é um ambiente rico de informações e desafios para a atividade do gestor, o que pode levá-lo à busca pelo aprendizado de formas escolhidas por ele. Este trabalho contribui ainda para a descrição da forma de aprendizagem da aprendizagem em grupo, muito enfocada pelos entrevistados do G6 na mudança do CPACT.

c) fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem gerencial na mudança.

Os resultados sobre os fatores que facilitam e dificultam o processo de aprendizagem gerencial nos seis gerentes que conduziram a mudança organizacional na Embrapa Clima Temperado estão em consonância com estudos empíricos do campo da aprendizagem gerencial.

Para os gerentes deste estudo, entre os fatores facilitadores de aprendizagem gerencial na mudança, referentes à organização, estão: pressão e crise, estratégia e estrutura, clima organizacional e liderança. Nos resultados que encontrei a questão do auxílio financeiro, enfocada na pesquisa de La Paro (1991), não foi identificada. Os investigados desta pesquisa foram enfáticos sobre a importância da liderança na condução de um processo de mudança e como essa liderança atua como facilitadora da aprendizagem nos gestores durante tal processo. Alguns fatores facilitadores corroboram com os encontrados por Moraes (2000), como cultura organizacional e pressão. Os demais fatores facilitadores no nível organizacional, não identifiquei em pesquisas empíricas utilizadas como referência no presente trabalho. Já no nível individual, fatores como humildade, proatividade e identificação com a cultura da organização, são condizentes com os resultados apontados pelas pesquisas de Moraes (2000), Cunha (2003), Silva (2000), Lucena (2001), Richter (1998), Clark, (1999), Antonello (2004) e Daft (2008).

Para os fatores dificultadores da aprendizagem gerencial na mudança organizacional que encontrei nesta pesquisa tenho: a falta de tempo e agenda, e o acúmulo de atividades. Todos esses fatores encontrei em consonância com os identificados pela pesquisa de Moraes (2000), Lucena (2001), Moraes; Silva; Cunha (2004), Antonello (2004), Hill (1992), Loch (2009) e Cubas (2005).

Este estudo apresenta os fatores que facilitaram e inibiram o processo de aprendizagem gerencial na mudança organizacional, nos seis gestores investigados. Tais fatores foram alocados em dois níveis de análise: organizacional e individual. Com isso, verifiquei que a aprendizagem gerencial na mudança organizacional foi bem sucedida nos seis investigados no CPACT, devido ao fato de que eles encontraram mais fatores facilitadores de aprendizagem do que inibidores em ambos os níveis de análise. Saliento ainda que os investigados, durante o período de mudança organizacional no CPACT, conseguiram converter alguns fatores de inibidores para facilitadores em sua gestão, a exemplo da cultura organizacional. Tudo isso pode ter

levado os gestores à aquisição de novos conhecimentos durante a mudança na organização.

d) dinâmica do processo de aprendizagem gerencial na mudança organizacional

Apesar das dificuldades que encontrei para relacionar a aprendizagem gerencial com as fases da mudança, a partir dos dados analisados foi possível tecer algumas conclusões, as quais serão tratadas a seguir.

A fase de Transformação (2002-2003), caracterizada pelo redirecionamento estratégico da Embrapa Clima Temperado, foi concebida como o momento em que o processo de mudança foi planejado. A partir do ano de 2002, um grupo de cerca de trinta empregados (G6+G23) do CPACT reuniu-se periodicamente para planejar o processo de mudança daquela organização.

Para que o processo de mudança fosse efetivamente iniciado deveria haver a troca da cúpula administrativa do CPACT, por intermédio da eleição do Chefe-geral da unidade. Nesse sentido, iniciou-se um período de planejamento para a elaboração do plano de trabalho do Chefe-geral, já que este é um dos requisitos necessários para a escolha do Chefe-geral feita diretamente pelo Presidente da Embrapa.

Esse grupo de funcionários se formou devido a vários fatores, descritos na seção 4.1 deste trabalho. Mas para compreender a dinâmica do processo de aprendizagem gerencial na mudança considere que a característica mais relevante daquele período foi justamente a formação e a interação do grupo de funcionários. Dos trinta integrantes voltados à participação do processo de mudança, seis deles (G6) foram os investigados desta tese e estiveram ativamente à frente desse período que desencadeou o processo de mudança no CPACT.

Para os seis investigados, a fase de Transformação foi um período rico de aprendizagem, sendo caracterizado principalmente pela atuação em equipe, pelo início de um trabalho com o uso de tomada de decisão democrática e participativa, pela união de forças entre os envolvidos, pelo diálogo constante com todos os participantes do processo, pela troca de experiências e pela construção conjunta de uma proposta de mudança.

Nesse sentido, a partir dos relatos das entrevistas, pude perceber que os investigados aprenderam os seguintes conteúdos de aprendizagem: a) na dimensão organizacional, os conteúdos dos valores e dos processos organizacionais; b) na dimensão do trabalho, os

conteúdos de capacidade de construir redes de relacionamento e liderança; e c) na dimensão contextual, o conteúdo do ambiente externo.

Os conteúdos, tanto dos valores organizacionais quanto dos processos organizacionais, na Transformação, foram conhecimentos adquiridos pelos gestores sobre o CPACT e que levaram ao desencadear do processo de mudança organizacional. Por meio da observação da organização e da reflexão sobre os acontecimentos que estavam ocorrendo no período, os entrevistados passaram a questionar e a fomentar o processo de mudança.

Para dar início ao processo de mudança organizacional, os investigados aprenderam que eram importantes outros conhecimentos. Dessa forma, outros dois tipos de conteúdos de aprendizagem foram desencadeados, sendo esses: capacidade de construir redes de relacionamento e liderança. De forma encadeada os gestores iniciaram, no período de Transformação, o processo de construir redes de relacionamento ou resgatar as já existentes. Nesse sentido, eles aprenderam que é importante firmar vínculos e atrair novos simpatizantes e parceiros para a proposta de mudança no CPACT. Os gestores aprenderam que é tão importante firmar redes internas quanto externas à organização, para que isso sirva de suporte durante o processo de mudança organizacional.

Na mesma sequência, o conteúdo de aprendizagem da liderança é focado nesse período. Para os investigados, a liderança tanto do candidato a chefe-geral quanto o grupo de pessoas que conduziram o processo de planejamento da mudança nessa fase foi importante, pois para os investigados a liderança foi o fio que costurou diferentes atores durante todo o processo de mudança organizacional, desde seu planejamento.

O ambiente externo também foi visto, nesse período, como um conteúdo de aprendizagem adquirido pelo G6. No mesmo sentido que o conteúdo da capacidade de construir redes de relacionamento, os conhecimentos adquiridos do ambiente mostraram-se relevantes.

Uma forma de aprendizagem utilizada pelos entrevistados na Transformação foi a reflexão.

A reflexão não foi uma forma de aprendizagem encontrada exclusivamente no período de Transformação. Conforme pode ser visto neste trabalho, a reflexão ocorreu em vários momentos durante o processo de mudança, muito embora tenha sido a partir da reflexão do G6 sobre os processos produtivos de trabalho que a mudança organizacional tenha se iniciado no CPACT. A reflexão foi uma forma importante para o período, pois foi a partir dela que os membros do G6

começaram a questionar a necessidade do planejamento de uma mudança organizacional.

Para os fatores facilitadores e inibidores, nesta pesquisa não consegui alocar determinados fatores nesse período estratégico de mudança. Assim, optei por explaná-los ao final do presente texto, pois a maioria desses fatores ocorreu ao longo dos três períodos estratégicos de mudança no CPACT.

A fase de Continuidade (meados de 2003-2004), caracterizada pela eleição do candidato a chefe-geral no CPACT, com a troca do corpo gerencial, foi marcada pela formação de redes de influência, pela efetivação do G6 e G23, pela escolha do modelo de gestão a ser utilizado na organização, e pela revisão dos processos de trabalho na unidade.

O período de Continuidade foi uma fase da mudança em que os membros do G6 passaram a atuar ativamente na gestão da unidade. De certa forma, os aprendizados desse período são caracterizados tanto pelos conhecimentos vindos do ambiente de trabalho gerencial quanto dos relacionamentos estabelecidos pelo grupo de gestores entre eles. Como consequência, nesse período, os investigados aprenderam a maior parte dos conteúdos de aprendizagem identificados neste trabalho, sendo eles: a) na dimensão individual, o conteúdo da autorreflexão; b) na dimensão organizacional, o conteúdo da gestão de pessoas; c) na dimensão do trabalho, os conteúdos da capacidade de construir redes de relacionamento, superar os desafios do trabalho, comunicação e confiança nas relações.

Nesta pesquisa, percebi o conteúdo da autorreflexão como um conhecimento adquirido pelos investigados a partir de suas experiências e ações no campo gerencial. Dessa forma, tal conteúdo derivou de suas práticas gerenciais, principalmente estabelecidas quando esses gestores passaram a integrar a alta cúpula do CPACT. Saliento ainda que a autorreflexão foi obtida individualmente. Percebi também que o trabalho integrado dos membros do G6 permitiu e favoreceu que outros tipos de conhecimentos tivessem origem, até mesmo em nível individual de cada gestor.

Na dimensão organizacional, um importante conteúdo de aprendizagem foi a gestão de pessoas. Conforme salientei nas seções anteriores, esse conteúdo de aprendizagem, dentro da literatura da aprendizagem gerencial, foi encontrado pela primeira vez no presente trabalho científico. A gestão de pessoas como um conhecimento adquirido, nesta pesquisa, está embasada na ideia de que era necessário que o grupo gerencial investisse na elaboração de estratégias que

tivessem como foco as pessoas (colaboradores) do CPACT. Nesse sentido, os membros do G6 aprenderam que durante o processo de mudança organizacional é necessário trabalhar políticas e estratégias voltadas para o público interno. Aprenderam que é necessário que os colaboradores se sintam partícipes do processo de mudança organizacional, e isso só pode ocorrer se houver investimento nas pessoas (colaboradores), para que auxiliem no processo de mudança organizacional.

Na dimensão do trabalho, a capacidade de construir redes de relacionamento foi um dos conteúdos que encontrei nesse período. Tal conteúdo diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelos gestores do G6, após a eleição do candidato a Chefe-geral da unidade. Esse conteúdo deriva dos conhecimentos adquiridos pelos investigados sobre a importância de “ir atrás” de recursos para a unidade. O período de Continuidade foi uma fase onde os gestores do G6 “arregaçaram as mangas” e uniram suas forças. Como o quinto período de mudança estratégica foi o momento em que assumiram a gestão da unidade. Uma consequência dessa fase foram os conteúdos advindos dos desafios do trabalho gerencial, por exemplo: como planejar, resolver problemas, lidar com conflitos, entre outros.

Outro importante conteúdo aprendido na fase de Continuidade foi a comunicação. Na verdade, para os gestores, esse conteúdo pode ser considerado a mais importante prática gerencial. O conteúdo da comunicação se mostrou efetivo, pois o G6 conseguiu diminuir as resistências oriundas do processo de mudança organizacional, explicando para todos os envolvidos os passos e estratégias que o grupo gestor adotava para a melhoria da organização. A comunicação, na verdade, foi um conteúdo aprendido em todos os períodos estratégicos de mudança, mesmo assim sua ênfase foi dada pelos entrevistados no período de Continuidade.

O último conteúdo que encontrei nesse período foi a confiança nas relações. Ela tem origem nos conhecimentos compartilhados pelos gestores em suas práticas gerenciais. A confiança entre os membros do G6 foi estabelecida com o tempo, mas foi com a mudança no CPACT que essa confiança se firmou. Os membros do G6 aprenderam que para liderar um processo de mudança organizacional de forma participativa, como o planejado por eles, é necessário que todos os envolvidos (cúpula gerencial) tenham confiança uns nos outros. A troca de informações constante entre os investigados acentuou a confiança que eles tinham em seus pares.

Na fase de Continuidade, também encontrei algumas formas de aprendizagem utilizadas pelos investigados: os projetos de aprendizagem, a aprendizagem em grupo, o aperfeiçoamento formal e a reflexão sobre os desafios do trabalho.

Nos projetos de aprendizagem organizacionais, o G6 passou a adotar a política de promover cursos de gestão para todos os membros da cúpula gerencial, como uma estratégia de profissionalizar a gestão da unidade. Tal forma de aprendizagem adotada no período foi vista pelos investigados como um incentivo a todos os membros do G6 para que envidassem esforços pessoais na mudança da organização.

A forma da aprendizagem em grupo encontrei devido à maneira como os membros do G6 aprendiam por intermédio de seus pares (reuniões periódicas com o G6). Neste trabalho visualizei que a aprendizagem em grupo foi uma importante forma de aprendizagem encontrada, pois ela atuou como um fio condutor, onde todos os membros do G6 intuitivamente ou não contribuíam para o processo de aprendizagem de outro membro, numa troca constante de informações e conhecimentos. Esse modelo contribuiu para a efetividade do processo de mudança organizacional.

A reflexão sobre os desafios do trabalho foi uma forma de aprendizagem muito utilizada no quinto período, pois com ela pude perceber que os gestores aprendiam com a experiência a solucionar problemas do ambiente de trabalho gerencial, muitas vezes de forma conjunta com os demais membros do G6.

Por fim, enfoco o período de Consolidação da visão gerencial (meados de 2005-2006). Essa fase caracterizou-se pelo fim do mandato do Chefe-geral da unidade, completando o ciclo de mudanças estratégicas estudadas nesta tese. Uma característica marcante desse momento foi o alcance do primeiro lugar no *ranking* de desempenho das unidades da Embrapa, meta conseguida com a efetividade da mudança organizacional planejada pelo G6.

Nessa etapa, todos os conteúdos de aprendizagem explanados no período anterior são confirmados. Devido à característica dinâmica e processual da aprendizagem gerencial, não relatarei novamente tais conteúdos neste texto. Por outro lado, os conteúdos relativos à dimensão do trabalho como a formação de equipes e a gestão participativa e habilidades interpessoais foram destaque nesse período, sendo relatados a seguir.

A formação de equipes foi um conteúdo aprendido pelos membros do G6, pois os gestores aprenderam que o trabalho em equipe (o próprio G6) pode ser muito produtivo. Dessa forma, o sexto período é

o momento em que há uma consolidação da visão gerencial dos membros do G6, e com esse amadurecimento como gestores eles passaram a implantar boas práticas de gestão, como por exemplo o trabalho em equipes nos mais variados níveis do CPACT.

A gestão participativa consolida os conteúdos de aprendizagem do sexto período. Tal conteúdo foi adquirido também nos períodos anteriores, mas seu destaque aconteceu com a consolidação da visão gerencial dos investigados. Dessa forma, com as experiências e conhecimentos adquiridos nos períodos anteriores, os gestores do G6 aprenderam sobre a importância do processo participativo de gestão na mudança. Tal processo, apesar de sua complexidade, pode ser uma rica fonte de aprendizado, pois diferentes atores e conhecimentos passam a ser incorporados na gestão da organização.

O conteúdo das habilidades interpessoais foi um tipo de conhecimento adquirido pelos membros do G6. Assim como na gestão participativa, aprenderam uns com os outros a desenvolverem ou aprimorarem suas habilidades interpessoais. Para eles, o grande aprendizado deste período remete aos conhecimentos oriundos do relacionamento dos gestores com todo o grupo do G6. E isso inclui os conhecimentos vindos da forma como eles lidam com os outros.

Na fase de Consolidação da visão gerencial, detectei dois fatores facilitadores da aprendizagem gerencial na mudança organizacional: estratégia e estrutura e cultura organizacional.

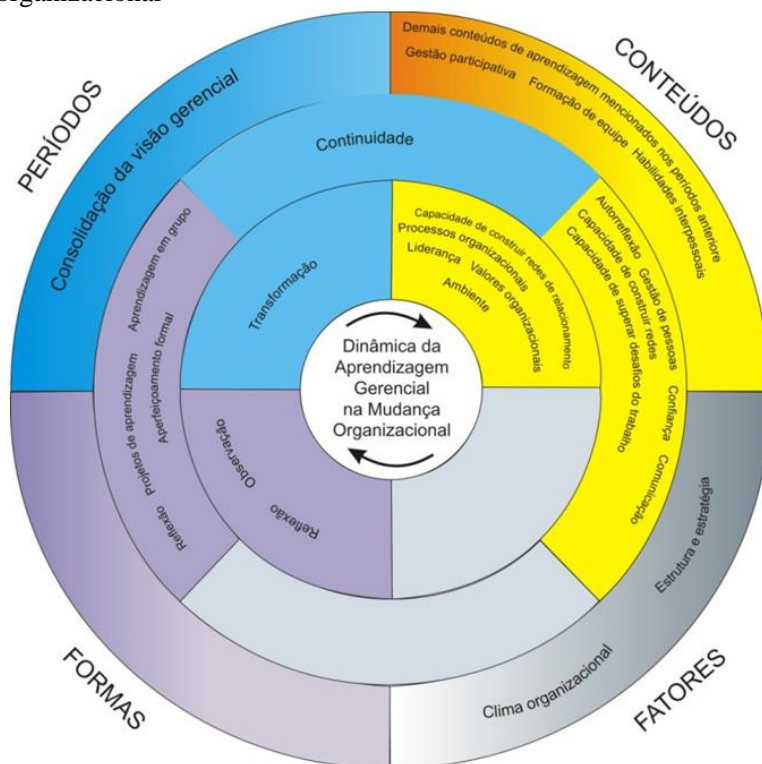
Cabe lembrar que o sexto período é condizente com um momento de consolidação das ações e estratégias adotadas nos períodos anteriores, de modo que os gestores, nessa fase, conseguiram criar uma estrutura organizacional voltada para a aprendizagem, ou seja, permitiram a construção de uma estrutura mais flexível e dinâmica, onde o fluxo de informações e a comunicação fossem mais eficazes, facilitando sua aprendizagem.

O clima organizacional atuou no mesmo sentido, como um facilitador do processo de aprendizagem gerencial na mudança. Nesse aspecto, o bom clima organizacional promoveu um ambiente agradável de trabalho, sendo estimulante para a aprendizagem dos membros do G6, pois eles entenderam que um bom clima de trabalho influencia diretamente no alcance dos resultados planejados. Conforme destaquei anteriormente neste texto, alguns conteúdos, formas e fatores não puderam ser alocados em fases específicas de mudança no CPACT, pois eles ocorreram em diferentes períodos e dependiam tanto da aprendizagem individual quanto coletiva dos entrevistados.

Dessa forma, nos três períodos estratégicos de mudança do CPACT, encontrei as seguintes formas: aperfeiçoamento informal (utilizado durante todos os períodos de mudança pelos membros do G6); observação dos indivíduos (ocorrendo em todos os momentos da mudança estudados nesta tese); referência (utilizada durante todo o processo de mudança como uma forma de identificação de alguns com os próprios membros do G6). Já os fatores facilitadores relativos ao indivíduo e os inibidores da aprendizagem gerencial na mudança ocorreram durante os três períodos estratégicos de mudança, não sendo identificados com mais ênfase em algum momento específico, mas sim ocorrendo de forma processual.

Para a compreensão da dinâmica do processo de aprendizagem gerencial ocorrida nos sujeitos deste estudo, durante uma situação de mudança organizacional, a partir de minha interpretação dos depoimentos e das categorias criadas neste estudo, elaborei uma figura que pudesse demonstrar tal dinâmica. Essa figura pode ser vista a seguir.

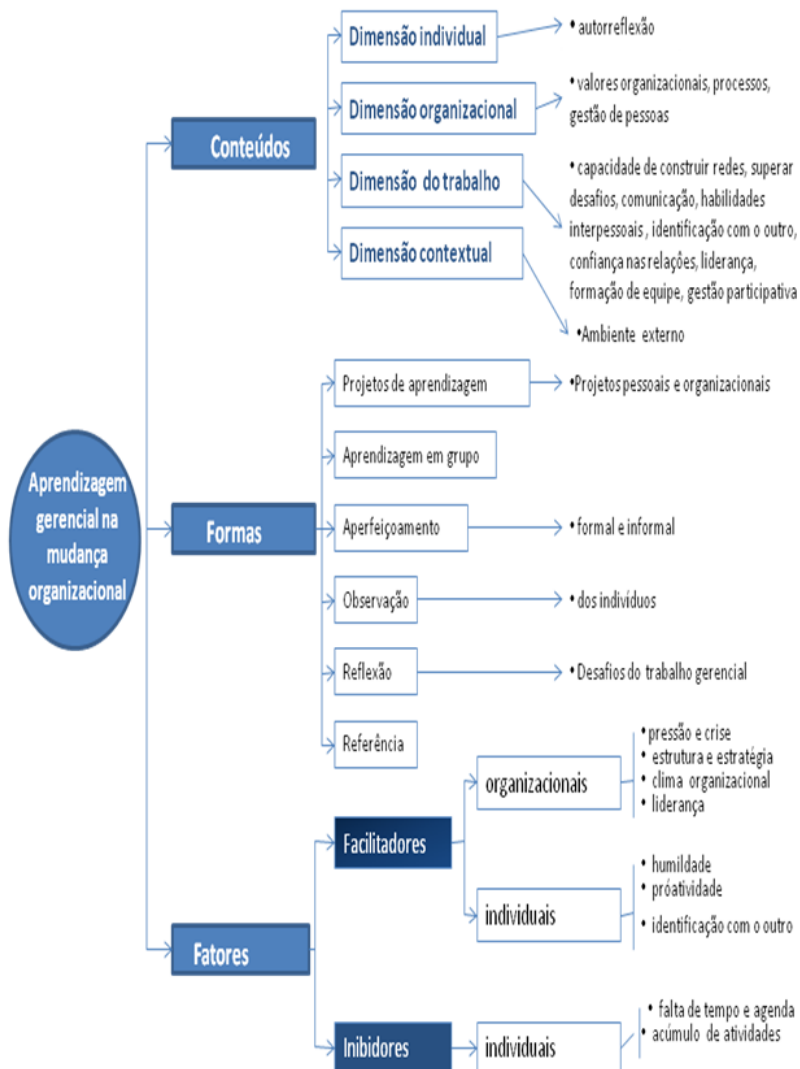
Figura 16 – Dinâmica da aprendizagem gerencial na mudança organizacional



Fonte: Elaborado pela autora

Entendo que esta seção oferece importante referencial a respeito dos resultados que foram encontrados em outras pesquisas da área. Considerando o conteúdo explicitado neste texto, foi possível identificar pontos nos quais os resultados desta investigação reforçam ou contradizem os estudos elaborados por outras pessoas no passado. A figura 17 traz uma síntese dessa seção.

Figura 17 – Síntese do trabalho



Fonte: Elaborado pela autora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve sua origem na seguinte questão de pesquisa: como e o que os gerentes de uma organização intensiva em conhecimento aprendem durante o processo de mudança organizacional? Para tanto, tracei como objetivo geral a compreensão do processo de aprendizagem gerencial em uma organização intensiva em conhecimento durante uma situação de mudança organizacional.

Para a realização desta pesquisa estabeleci três objetivos específicos:

- identificar e descrever os conteúdos (o quê) de aprendizagem dos gerentes pesquisados;
- identificar e descrever as formas (como) de aprendizagem consideradas relevantes para os gerentes na organização; e
- conhecer os fatores facilitadores e inibidores de aprendizagem gerencial durante o processo de mudança.

Para responder a essas questões, realizei uma investigação funcionalista e qualitativa da qual participaram os seis gerentes que conduziram o processo de mudança organizacional na Embrapa Clima Temperado, no período de 2003-2006²⁰. Dessa forma realizei entrevistas semiestruturadas com os gestores, as quais foram gravadas e transcritas, e o seu conteúdo revisado pelos entrevistados. Além do emprego dessa técnica de coleta de dados, utilizei documentos da organização, principalmente no intuito de se compreender o período e os acontecimentos ocorridos na organização entre 2003-2006.

A proposta deste capítulo é resgatar as contribuições deste trabalho para a literatura. Para tanto, dividi este capítulo em quatro seções. A primeira discute as conclusões deste trabalho, a segunda indica suas implicações e limitações, a terceira apresenta recomendações para futuras pesquisas e a última mostra as aprendizagens adquiridas por mim.

²⁰ Nesse período, a organização ascendeu num curto espaço de tempo, por intermédio da mudança organizacional, do penúltimo lugar à primeira colocação no *ranking* de desempenho entre todas as unidades da Embrapa no território nacional. Esse fato é visto, no âmbito da Embrapa, como uma das experiências mais relevantes ao seu desenvolvimento institucional (QUINCOZES, 2010).

5.1 CONCLUSÕES

Conforme relatado na seção 4.3, este trabalho contribuiu para a literatura na área da aprendizagem gerencial, principalmente na aprendizagem ocorrida em uma situação específica: a mudança organizacional.

Com esta pesquisa pude perceber que os gerentes aprendem de uma forma dinâmica vários conteúdos. E que tais conteúdos podem ser encontrados em dimensões específicas de aprendizagem. Este trabalho apresentou um modelo em quatro dimensões de aprendizagem, onde cada dimensão por sua vez apresentava diferentes conteúdos adquiridos por gestores investigados durante o processo de mudança organizacional vivenciado pelo CPACT. Desta forma, pude pontuar como considerações do trabalho para os estudos organizacionais os seguintes aspectos: 1) apresenta dimensões de aprendizagem gerencial na mudança organizacional de forma integrada, pois dentro de cada dimensão o presente trabalho enfoca diferentes conteúdos de aprendizagem; 2) ainda nas dimensões de aprendizagem gerencial na mudança organizacional, este trabalho apresenta um modelo (vide figura 15) que integra as diferentes dimensões e conteúdos de aprendizagem na mudança organizacional; 3) o trabalho contribui ainda para a construção da relação entre aprendizagem gerencial e mudança na literatura acadêmica; 4) esta pesquisa aponta, ainda, o surgimento de novos conteúdos de aprendizagem na mudança organizacional, adquiridos pelos entrevistados, como por exemplo: confiança nas relações, liderança, formação de equipe e gestão participativa.

Já nas formas de aprendizagem, com esta pesquisa descobri que a aprendizagem gerencial pode ocorrer de diferentes formas. Dessa maneira, este trabalho apontou para uma semelhança entre as formas de aprendizagem gerencial encontradas em estudos empíricos realizados, muito embora o cenário de estudo fosse uma situação de mudança organizacional.

Sobre as descobertas encontradas nos fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem gerencial dos seis gestores investigados. Esta pesquisa está em consonância com estudos empíricos do campo da aprendizagem gerencial.

Entre os fatores facilitadores de aprendizagem gerencial na mudança, referentes à organização, estão: pressão e crise, estratégia e estrutura, clima organizacional e liderança.

Os investigados desta pesquisa foram enfáticos sobre a importância da liderança na condução de um processo de mudança e

como essa liderança atua como facilitadora da aprendizagem nos gestores durante tal processo.

Para os fatores dificultadores da aprendizagem gerencial na mudança organizacional que encontrei nesta pesquisa tenho: a falta de tempo e agenda, e o acúmulo de atividades. Este estudo apresenta os fatores que facilitaram e inibiram o processo de aprendizagem gerencial na mudança organizacional, nos seis gestores investigados. Tais fatores foram alocados em dois níveis de análise: organizacional e individual. Com isso, verifiquei que a aprendizagem gerencial na mudança organizacional foi bem sucedida nos seis investigados no CPACT, devido ao fato de que eles encontraram mais fatores facilitadores de aprendizagem do que inibidores em ambos os níveis de análise.

5.2 IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES

Os achados desta pesquisa reforçam os resultados encontrados pelo método da revisão integrativa, que utilizei para detectar o estado da arte sobre o tema da aprendizagem gerencial na mudança organizacional. Com tal método, realizado no segundo capítulo desta tese, identifiquei que muitos estudos sobre aprendizagem gerencial na mudança organizacional são realizados a partir de quatro temáticas-chaves: programas de treinamento e desenvolvimento gerencial, experiências vividas pelos gestores na mudança, experiências de *coaching* e competências gerenciais.

Dessa forma, devido à ausência de estudos que investigassem “o que” e “como” os gerentes aprendiam durante a mudança organizacional, tornou-se um desafio para mim a elaboração do presente trabalho. Com isso, optei por utilizar como referenciais, além daqueles apontados pelo método integrativo de pesquisa, estudos empíricos sobre aprendizagem gerencial em diferentes tipos de organização.

Saliento que os resultados obtidos são condizentes com os achados de pesquisas empíricas sobre aprendizagem gerencial nas organizações, muito embora os resultados deste trabalho inovem por trazer, além de tudo, a mudança no cenário organizacional, situação nunca antes observada em estudos da temática da aprendizagem gerencial. Assim, este trabalho inova por trazer para o campo organizacional novos conteúdos, formas e fatores facilitadores e inibidores de aprendizagem gerencial na mudança.

Esta seção foi dividida em dois momentos: o primeiro trata das implicações desta pesquisa para a teoria e prática gerencial, e o segundo discute as limitações deste estudo.

Como implicações, a pesquisa encontrou:

a) Os gestores precisam se conscientizar de que a aprendizagem é um processo contínuo e ocorre cotidianamente no universo do trabalho.

Este trabalho mostra que os investigados desenvolveram conhecimentos e habilidades profissionais ao longo de suas carreiras no CPACT. A maior parte dos conteúdos de aprendizagem que encontrei ocorreram na dimensão do trabalho, concebida esta como o ambiente natural de trabalho dos gestores. Nesse processo, os investigados aprendiam porque desejavam satisfazer as demandas da organização.

Desempenhando suas atividades gerenciais no cotidiano, resolvendo problemas e tomando decisões, os sujeitos construíram significados que guiavam suas ações. Interagindo com os outros e aprendendo a partir dessas interações, os investigados construíram conhecimentos e obtiveram informações importantes tomadas como base para diferentes situações.

Com isso, este estudo sugere que os gestores investigados visualizem que a aprendizagem gerencial é um processo contínuo e que carece da manutenção e da atenção dos investigados na incorporação e aquisição de novos conhecimentos ao longo de suas carreiras no CPACT.

b) A dimensão do trabalho apresentou o maior número de conteúdos de aprendizagem adquiridos durante o processo de mudança organizacional.

Conforme os achados desta pesquisa, verifiquei que a dimensão do trabalho possuiu o maior número de conteúdos aprendidos pelos gestores durante a mudança organizacional. Com isso, visualizo que tal dimensão proporciona um ambiente rico de informações, as quais subsidiam o processo de aprendizagem gerencial, pois é a partir da linha de frente que o gestor se vê obrigado a agir, tomando decisões, negociando e interagindo com os processos produtivos de trabalho nas organizações. Assim, com a mudança organizacional os gestores devem ater seu foco de aprendizado para o ambiente de trabalho, a fim de que eles consigam extrair desse universo o maior número de conhecimentos que aprimorem seu trabalho gerencial nas organizações.

c) A aprendizagem gerencial ocorre por meio dos relacionamentos entre os membros do G6.

Esta pesquisa indica que grande parte do aprendizado dos investigados foi adquirida por meio dos relacionamentos que eles estabeleciam uns com os outros dentro do G6. Dessa forma, os investigados obtinham informações específicas, adquiriam novos conhecimentos, trocavam conhecimentos e informações, dialogavam sobre diferentes questões do gerenciamento do CPACT. Assim, os gestores do G6 formavam opiniões, construíam e disseminavam conhecimentos que orientavam suas ações gerenciais. De uma forma geral, constatei que eles desenvolveram habilidades predominantemente em contextos informais de aprendizagem, ou seja, no próprio ambiente natural de atuação.

Esse achado sugere que os locais de trabalho são relevantes para a aprendizagem gerencial, muito embora os ambientes formais de aprendizagem sejam também importantes e devam ser considerados.

Quanto às limitações, este trabalho pautou-se em dois pontos: o primeiro diz respeito à aprendizagem ocorrida nos seis investigados que conduziram o processo de mudança organizacional no CPACT, no período de 2003 a 2006. Nesse sentido, o presente trabalho cumpre com sua proposta, pois encontrei os conteúdos, formas e fatores facilitadores e inibidores do processo de aprendizagem gerencial na mudança organizacional, muito embora tenha consciência de que ainda há um longo caminho a ser trilhado por outros pesquisadores, que visem a estudar a temática inovadora da aprendizagem gerencial na mudança organizacional. Destaco que este foi um trabalho seminal para tal temática, mas que ainda necessita ser contemplado com o desenvolvimento de novas pesquisas.

O segundo ponto limitante deste trabalho foi que, durante sua realização, primeiramente pensei em estruturar o texto sobre os conteúdos e formas de aprendizagem adquiridas pelos gestores durante a mudança organizacional em períodos de mudança. Assim, cada conteúdo ou forma de aprendizagem seria relatado em período de mudança na organização estudada. Descartei tal ideia no momento da construção das categorias analíticas e na estruturação do texto da presente tese.

Nesse momento, verifiquei que tanto os conteúdos quanto as formas de aprendizagem apareciam em momentos diversos, não tendo uma relação constante com todos os momentos de mudança propostos para esta pesquisa. Desse modo, a divisão dos momentos de mudança e

sua relação com conteúdos e formas de aprendizagem foram características limitantes para a construção desta pesquisa.

5.3 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Este estudo proporciona a compreensão sobre o processo de aprendizagem gerencial em uma organização intensiva em conhecimento, durante uma situação de mudança organizacional. As recomendações para o desenvolvimento de pesquisas futuras são as seguintes:

Primeiro: produção de estudos que objetivem compreender a aprendizagem gerencial na mudança organizacional em diferentes tipos e tamanhos de organizações. É importante ressaltar que a presente pesquisa descreve a aprendizagem de um determinado grupo de gestores num período de tempo estabelecido, isto é, seis gestores que conduziram o processo de mudança organizacional na Embrapa Clima Temperado nos anos de 2003 a 2006. Os resultados que aponto poderão ser confirmados ou até contestados mediante o desenvolvimento de investigações em outras realidades empresariais. Dessa forma, o conhecimento da área de aprendizagem gerencial na mudança organizacional poderá ser ampliado.

Segundo: a elaboração de pesquisas que utilizem o arcabouço conceitual dos conteúdos de aprendizagem adquiridos pelos gestores nesta tese. Dessa forma, com a elaboração de mais pesquisas sobre tal item, novos conhecimentos poderão ser gerados, ampliando ou questionando o modelo conceitual que construí e adotei no presente trabalho.

Terceiro: realização de um trabalho que tenha o intuito de identificar e descrever como o processo de aprendizagem gerencial pode ser incorporado à organização (CPACT). Tal pesquisa tornaria mais evidente e complementar o atual trabalho no tocante aos fatores facilitadores e inibidores de aprendizagem gerencial, principalmente aqueles relativos à empresa. Tal pesquisa poderia ainda auxiliar o CPACT em suas políticas de Gestão do Conhecimento Organizacional.

Quarto: pesquisas que explorem o G6 como uma comunidade de prática. Elas ampliariam os conhecimentos existentes sobre tal temática, pois utilizariam, além do arcabouço conceitual da aprendizagem situada, uma situação específica: a mudança organizacional em uma organização intensiva em conhecimento.

5.4 APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS

Estudar o processo de aprendizagem gerencial ocorrido durante a mudança, numa organização intensiva e conhecimento, trouxe um conjunto de conhecimentos importantes para meu aperfeiçoamento profissional e pessoal. As lições que aprendi no decorrer desta pesquisa foram elencadas em dois momentos: 1) lições aprendidas como gestora, e 2) lições aprendidas como pesquisadora.

5.4.1 Lições aprendidas como gestora

1ª Lição: trabalhar com o pensamento positivo.

A lição de trabalhar com os resultados positivos proporcionou grande aprendizado. Lembro-me de uma fala do entrevistado C, onde ele argumentou: “devemos gastar energia com as coisas boas que a organização possui, deixando para trás as coisas ruins, porque, com o tempo, elas morrem de inanição”. Essa frase foi muito impactante para mim, porque trouxe uma importante reflexão sobre como eu agia em determinadas situações, principalmente aquelas enfrentadas como gestora numa instituição de ensino superior.

Trabalhar com os aspectos positivos significa fortalecer ainda mais os pontos fortes dos processos de trabalho ou da própria organização, por meio de esforços gerenciais direcionados aos processos que estão funcionando eficientemente. Nesse sentido, aprendi que “as coisas ruins ou energias negativas”, como fraquezas, são as fontes de resistências de algumas pessoas envolvidas no processo. Essas relutâncias podem gerar emoções tóxicas, principalmente ciúmes e fofocas, no ambiente de trabalho.

Segundo as falas do entrevistado C, esses tipos de emoções fazem parte da natureza das organizações, pois quando se trabalha com diferentes pessoas, cada uma tem uma visão ímpar sobre a condução da mudança. Para ele, é necessário, no primeiro momento, “não gastar saliva” com quem ainda é resistente à mudança, pois “algumas pessoas precisam ver para crer”. Desse modo, aprendi que é necessário respeitar esse fato, aguardando o tempo necessário para que essas pessoas visualizem a relevância do processo de mudança organizacional.

Tudo o que aprendi durante a realização desta pesquisa apliquei na prática. No ano de 2010 ingressei como professora assistente numa universidade federal. Ao entrar em exercício fui convidada a assumir como coordenadora de um curso de graduação nessa universidade.

Devido ao fato de a universidade estar iniciando, muito havia ainda por ser feito naquele ano.

Além dos processos tradicionais de trabalho, como a elaboração do projeto político-pedagógico do curso, dos planos de ensino, novas contratações de professores, horários para o curso, discussão sobre a implantação de laboratórios, dentre outros procedimentos, ainda estava em pauta a própria viabilidade do curso, o qual eu gerenciava.

No início havia alguns problemas relacionados à estratégia de concepção do referido curso, já que este não possuía diretrizes curriculares, nem um órgão de classe no qual o aluno pudesse se registrar. Além disso, havia uma experiência de fracasso desse curso em outra instituição estadual de ensino superior do Rio Grande do Sul. Aquele insucesso era como um fantasma para mim na qualidade de gestora, pois implicava na diminuta procura e baixa permanência dos alunos nesse curso de graduação.

Diante de tantas incertezas e devido à aprendizagem adquirida com esta tese, resolvi iniciar um processo de mudança estratégica no curso que coordenava. Ao elaborar o PPC, como o curso não possuía diretrizes curriculares, direcionei o projeto pedagógico para a área da administração, uma estratégia que tinha o objetivo de, num segundo momento, providenciar a mudança da nomenclatura do curso.

O segundo passo foi trazer para a equipe de trabalho professores da área do curso que se almejava criar. Assim, procurei escolher perfis profissionais de professores direcionados para a área da administração, a fim de formar uma equipe de trabalho que buscasse os mesmos objetivos relacionados à mudança almejada.

O terceiro passo foi transformar os alunos em aliados da mudança curricular. Assim, iniciei um processo de diálogo constante com os alunos, de forma a lhes explicar quais os problemas do curso e como estes poderiam ser resolvidos. Em consequência, além dos professores, os alunos também foram parceiros nesse processo e contribuíram decisivamente para que a mudança ocorresse.

Depois de tudo isso iniciei o processo de articulação política com as pró-reitorias da universidade, com um objetivo sempre claro: a ideia de resolver os problemas do curso de graduação antes que a primeira turma se formasse, tendo o aval da reitoria e das pró-reitorias para o processo de mudança. Continuei a articulação política com os demais atores, nesse caso os movimentos sociais, que tinham desencadeado na instituição o pedido de abertura daquele curso. Após o esclarecimento dos acontecimentos e dos rumos que a mudança iria tomar, esses movimentos sociais apoiaram o processo de mudança idealizado.

Como resultado dessa força conjunta, com diferentes personagens envolvidos, a mudança no curso ocorreu. Atualmente, poucos problemas existem. Houve a mudança de nomenclatura, passando a ser um curso de graduação em administração estruturado de acordo com as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Como resposta a essa mudança, a procura pelo curso de Administração foi três vezes maior no processo seletivo de 2012, com pouca desistência dos alunos desde então.

2ª Lição: trabalhar em equipe.

A montagem da equipe de trabalho foi relevante e garantiu a efetividade no processo de mudança organizacional na Embrapa Clima Temperado. Sobre o tema do trabalho em equipe, aprendi que uma pessoa não possui informações nem energia suficientes para promover, sozinha, um processo tão complexo como o da mudança organizacional. Para promover a mudança é necessária uma equipe de trabalho que auxilie o líder na condução eficiente do processo, até porque a própria formação e comprometimento da equipe já é um passo em direção à mudança.

Aprendi também que, no desenvolvimento do trabalho em equipe, as tarefas podem ser distribuídas entre os membros, o que diminui o estresse do condutor do processo, já que é preciso tempo e muito diálogo com os diferentes atores na organização.

Um dos principais pontos que observei diz respeito ao trabalho em equipe realizado pelo G6, ou seja, a forma como foi realizado o pacto de governabilidade entre os membros do grupo de gestores no momento em que assumiram a gestão da Embrapa Clima Temperado.

Com essa aliança visualizei que foram estabelecidos alicerces sobre os quais o grupo de trabalho gerencial iria atuar: o pacto objetivou deixar de lado interesses pessoais e focar nos que fossem coletivos, visando ao bem comum na organização.

3ª Lição: confiança dos colaboradores na equipe de trabalho do G6.

Nessa lição aprendi que a confiança dos colaboradores do CPACT na equipe de trabalho do G6 foi um diferencial construído pelo grupo gestor, o que facilitou o processo de mudança na organização.

O processo de mudança organizacional ocorrido no CPACT foi planejado com oito meses de antecedência por um conjunto de colaboradores daquela organização, os quais assumiram a condução da mudança, já que possuíam uma larga experiência na organização e se

conheciam há muito tempo. O espírito de equipe existente entre eles proporcionou a unicidade de discurso, solidez e cumplicidade entre todos. A confiança dos colaboradores na equipe de trabalho G6 foi conquistada com base no diálogo constante e na explicitação das estratégias usadas na condução da mudança organizacional. Isso fez com que as incertezas em relação ao processo se tornassem passageiras.

Para que fosse alcançada a confiança dos demais colaboradores do CPACT, foi necessário que o grupo G6 compreendesse internamente seus próprios propósitos. Dessa forma, o grupo precisou se monitorar constantemente, de modo a garantir a coesão de suas ideias e ideais em relação à organização, bem como sua sintonia. Era necessário que o grupo atuasse como uma orquestra, na qual o Chefe-geral atuava na condução da mudança organizacional como um verdadeiro maestro.

4ª Lição: modelos de liderança.

Nessa lição, existem dois pontos que aprendi: a liderança demonstrada pelo Chefe-geral na condução da mudança no CPACT e a liderança exercida pelo G6.

Nesse sentido, percebi na prática dois modelos distintos de liderança: o transformacional e o distribuído.

A liderança transformacional é muito estudada na literatura sobre liderança nas organizações, mesmo assim esta foi a primeira vez em que tive contato com um líder transformacional.

Segundo a literatura, o líder transformacional é capaz de incentivar seus seguidores a superar seu desempenho passado e seu interesse pessoal, criando um sentido de comprometimento em relação aos objetivos (MAXIMIANO, 2008). E foi exatamente isso que percebi haver ocorrido na Embrapa Clima Temperado: o Chefe-geral da unidade atuou como líder transformacional e fez com que, além dos membros do G6, os demais colaboradores da organização contribuíssem para a mudança que visava a melhorar o desempenho da unidade da Embrapa.

Já segundo meu ponto de vista, o G6 atuou na liderança distribuída, ou seja, que se baseava na distribuição da coordenação do trabalho gerencial. Nessa forma de liderança existe uma sinergia entre os indivíduos, suas habilidades são complementares, suas disposições pessoais são compatíveis e eles, muitas vezes, compartilham valores semelhantes (GRONN, 1999).

Como conclusão, percebi que essas duas formas de liderança encontradas neste trabalho foram complementares e contribuíram para o

sucesso do processo de mudança organizacional na Embrapa Clima Temperado.

5ª Lição: envolver todos no processo de mudança.

A quinta lição que aprendi diz respeito à importância do envolvimento de todos os atores no processo de mudança. Esse envolvimento pode ser conceituado como um engajamento coletivo dos colaboradores para o alcance dos objetivos organizacionais. Com o estudo de caso percebi que o engajamento coletivo só pôde ser realizado através do diálogo constante do G6 com todos os envolvidos e a construção de um ambiente de confiança entre os colaboradores e a gestão do CPACT. Verifiquei que, na prática, a mudança organizacional só pode ser efetiva e menos traumática quando houver espírito de equipe, e quando as pessoas entenderem as reais razões da mudança organizacional pretendida.

6ª Lição: explicitar os planos de mudança para os diferentes atores.

A sexta lição é uma consequência da lição anterior. O fato de os gerentes do G6 explicitarem seus planos de mudança aos diferentes atores envolvidos no processo garantiu o sucesso da estratégia. Observei que os membros do G6 utilizaram as reuniões semanais entre eles e o G23 para informar as estratégias a ser adotadas para a mudança, sendo hábeis nesse processo de comunicação. Como consequência, os membros do G23 se encarregaram de repassar, em reuniões com os demais colaboradores, as estratégias concebidas no âmbito da cúpula gerencial do G6. Os encontros periódicos tinham por objetivo explicar as ocorrências aos empregados em todas as áreas do CPACT. Nessas reuniões, os demais colaboradores eram informados sobre os resultados que estavam sendo obtidos no decorrer do processo de mudança e eram convidados e motivados a participar do processo.

O G23, além de ser um canal de comunicação da cúpula para a base da organização, tinha como prioridade acompanhar os resultados alcançados pelos demais colaboradores nas tarefas planejadas pelo G6.

Outro ponto relevante adotado pelos gestores do G6, e aprendido por mim, foi o uso de diferentes canais de comunicação, como por exemplo: a criação da agenda da chefia, do jornal Linha Aberta e de um programa de televisão. Tudo isso contribuiu para o engajamento de todos na mudança ocorrida na Embrapa Clima Temperado.

Diante disso, pude perceber que, na condução do processo de mudança, é necessário e fundamental que se façam estratégias de

comunicação eficazes com os diferentes personagens envolvidos no processo, de forma a minimizar suas resistências.

7ª Lição: ter clareza no repasse de ideias aos diferentes grupos.

Além de reconhecer a importância dos canais de comunicação para a mudança organizacional, é necessário ter clareza no repasse de ideias aos diferentes grupos.

Neste trabalho, notei que o Chefe-geral atuou como líder transformacional durante o processo de mudança na Embrapa Clima Temperado. Mas, além do exercício da liderança, o Chefe-geral foi efetivo na forma de comunicar as estratégias, tanto para o G6 quanto para o G23 e demais colaboradores.

A clareza de pensamento do líder, somada a exemplos de ordem prática, sua oratória e a persuasão utilizada em seu discurso, durante as reuniões ou em entrevistas aos diferentes canais de comunicação, envolviam e conduziam as pessoas a contribuir na mudança no CPACT. Além disso, observei que muitos dos entrevistados admiravam a forma como o Chefe-geral da unidade encadeava as ideias num discurso, sendo coerente e envolvente nessa atividade.

Como aprendizagem adquirida, visualizei que não adianta qualquer indivíduo tentar ser um agente condutor de um processo complexo, como o da mudança organizacional, se não tiver clareza de ideias, se não for persuasivo, espontâneo e rápido em encadear diferentes argumentos num discurso.

8ª Lição: articular politicamente.

Outra importante lição que aprendi está relacionada à importância da articulação política para que a mudança ocorra. A articulação política, neste trabalho, pode ser vista como a necessidade de a organização estar em contato com o ambiente externo. Segundo os entrevistados B e C, é impossível realizar a gestão de forma isolada do ambiente, principalmente no caso da Embrapa Clima Temperado, que é uma unidade descentralizada da Embrapa.

Para sua funcionalidade, o CPACT necessita dos recursos externos, advindos da União. Como estratégia, os gestores participantes do G6, numa das suas reuniões, planejaram a forma como iriam atuar no cenário político, de maneira a favorecer a condução da mudança na unidade.

O grupo do G6 dividiu as tarefas entre si e o critério utilizado foi optar pelo membro que mais espaço de manobras possuía em cada frente política, para que fosse ao Senado, à Câmara de Vereadores, a outras

instituições ou até mesmo aos ministérios, pois com as parcerias políticas efetivadas, os recursos poderiam ser garantidos.

9ª Lição: ter clareza sobre os objetivos e quais estratégias adotar para a mudança.

Outra lição que aprendi diz respeito à importância do planejamento e do cumprimento, pelos agentes condutores do processo, dos objetivos e estratégias adotadas na mudança organizacional.

Aprendi que aspectos como a clareza na definição dos objetivos e estratégias são essenciais para a efetividade do processo.

10ª Lição: gestão participativa e tomada de decisão descentralizada.

Durante sete anos estudei sobre a efetividade da gestão participativa e a relevância, para organizações intensivas em conhecimento, da tomada de decisão descentralizada, porém nunca havia visualizado como esses dois elementos funcionam na prática.

Este estudo de caso da Embrapa Clima Temperado permitiu que meu aprendizado fosse rico em muitos aspectos, principalmente no tocante à união entre teoria e prática da atividade gerencial.

Na décima lição percebi como a gestão participativa e tomada de decisão descentralizada funcionam na prática das organizações. A dúvida que resiste, e que poderá ser fruto de novas pesquisas, é se ela funcionou e se tornou efetiva devido à forma de trabalho e às características pessoais de cada membro do G6, ou se, caso os atores fossem outros, sua efetividade mudaria.

5.4.2 Lições aprendidas como pesquisadora

1ª Lição: revisão sistemática para detecção do estado da arte de um tema de pesquisa.

Um importante ensinamento que aprendi foi sobre o uso do método da revisão integrativa para detecção do estado da arte num estudo científico. O maior desafio do período de 2010 foi me apropriar, como pesquisadora, de conhecimentos sobre esse método.

Para a realização da revisão integrativa, esforcei-me arduamente, chegando, muitas vezes, a pensar se teria forças para concluir tal projeto dentro do tempo previsto.

O pior momento da revisão integrativa foi a análise dos artigos selecionados. Nessa tarefa, passei muitas horas acordada, trocando o dia

pela noite e com uma preocupação enorme de não saber se estava efetivamente realizando a análise da melhor forma possível.

Com a análise elaborada, iniciei outra parte da revisão, a construção do texto científico e, para tanto, contei com várias orientações de meu orientador. O maior desafio dessa fase foi vencer nossas distâncias geográficas. Cada viagem para discutir o texto levava mais de doze horas num ônibus.

Isso aconteceu até um momento em que cheguei ao limite físico e psicológico, ocasião em que disse a ele que não aguentava mais. Coincidência ou não, após o ocorrido, o texto foi finalizado.

Apreendi muitas coisas durante o processo de construção deste trabalho, mas a principal foi que o método da revisão integrativa auxilia pesquisadores a conhecer o estado da arte sobre um tema de pesquisa.

2ª Lição: Condução de entrevistas.

Apreendi que na vida tudo pode acontecer e a lei de Murphy pode ser verdadeira. Por isso, costumo preparar-me para os imprevistos. Dessa forma, sempre tenho planejado um plano B e muitas vezes um plano C.

Seguindo esse pensamento fui muito bem preparada para as entrevistas. Elaborei um roteiro mais visual, com o uso de figuras, pois sabia que as entrevistas me cansariam. O roteiro auxiliou-me, pois as entrevistas foram cansativas como esperava, mas devido ao meu foco tornaram-se produtivas.

Os gestores foram muito receptivos e interessados na pesquisa. O clima das entrevistas foi muito bom. E os imprevistos foram superados pelo planejamento que havia realizado.

3ª Lição: Facilidades e dificuldades para análise de dados.

Apreendi que existe muito mais dificuldade na análise dos dados de uma pesquisa qualitativa do que facilidades.

Durante os últimos sete anos de minha vida, ouvi falar sucessivamente sobre saturação teórica. Para mim, esse termo, quando escrito num texto científico, fica até interessante. Mas como a saturação teórica funcionaria na prática numa pesquisa qualitativa?

Para a construção da presente tese, a busca pela saturação teórica foi uma constante. Nesta pesquisa, o método da análise dos dados muitas vezes me fez lembrar o descascar de uma cebola. Quando pensava que havia chegado ao final, outra camada surgia. E assim foi feita a análise, com muitas idas e vindas ao texto, voltas ao campo, para

preencher as lacunas que haviam ficado para trás. E depois desse processo finalmente consegui encontrar a saturação teórica.

4ª Lição: Ansiedade para término do trabalho.

A ansiedade é algo que infelizmente ou felizmente faz parte da minha personalidade. Como já retratei nesta seção, nos últimos anos houve grandes e importantes mudanças na minha vida. Dessas mudanças derivaram muitas responsabilidades.

Essas responsabilidades me tomavam muito tempo. Durante a elaboração desta tese, atuei como coordenadora de um curso de graduação. Minhas atividades profissionais consumiam muito de meu tempo.

No tempo restante eu construía a tese nos locais mais improváveis, como por exemplo: dentro de ônibus, vindo das entrevistas com os investigados ou no retorno de uma orientação; no saguão de um aeroporto, esperando um voo para um congresso ou reunião; enquanto meu filho e meu marido dormiam (hora em que a casa estava em silêncio); nas reuniões com os outros coordenadores de curso ou em outras reuniões; dentro do carro, enquanto aguardava a saída do meu filho da escola ou das aulas de *Taekondo*. Então, ansiedade como uma lição de aprendizagem, foi a de conseguir vencer o tempo de elaboração da tese, dentro das condições que me eram oportunizadas.

5ª Lição: Mudança em minha vida.

Por fim, essa aprendizagem está embasada nas mudanças que vivenciei no momento da construção desta tese. Morava em Florianópolis, Santa Catarina, até início do ano de 2010. Fiz meu mestrado e doutorado no PPEGC, e nesses dois momentos fui orientada pelo mesmo professor. No final de 2009 prestei concurso para uma universidade federal que estava em formação: a Universidade Federal da Fronteira Sul. Sabia que os resultados desse concurso sacudiriam as estruturas de minha família, porém não havia como não ser feito. As estruturas precisavam ser abaladas, pois precisava de um emprego que me desse segurança. O ano de 2009 foi um ano de muito trabalho. Estava num projeto de pesquisa junto ao Laboratório de Liderança e Gestão Responsável, o qual me demandava tempo e paciência. E ainda trabalhava como professora substituta de 40 horas no Departamento do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em resumo, saía de casa às sete da manhã e retornava às vinte e três horas. Até que um dia cheguei em casa e vi meu filho deitado na cama me esperando para dormir. Quando abri a porta do quarto, ele me

olhou, fechou os olhos e dormiu. Não conseguiu aguentar o sono. Nessa época eu trabalhava demais e tinha medo das consequências de minhas ações para o futuro de minha família. Resolvi mudar tudo, inclusive casa, cidade e valores.

Optei por realizar um concurso público para uma cidade bem pequena, cerca de treze mil habitantes. Lembro muito bem que quem me conhecia se assustou com minha decisão. Passei no concurso para a Universidade Federal da Fronteira Sul. Mudei e a mudança não foi apenas geográfica, foi uma mudança de hábitos, atitudes e valores frente à vida. Uma das prioridades foi reconstruir minha família, dar mais atenção ao meu filho. E tudo isso ocorreu no período em que escrevia esta tese. Assim, as aprendizagens no período não são apenas de ordem teórica, mas práticas. E que levarei para toda a vida.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Z. **Chief academic officers as learners: adult learning patterns within an organizational context.** 1994. 231 f. Tese (Doutorado em Liderança e Estudos de Políticas Educacionais). Northern Illinois University, Dekalb (USA), 1994.
- AKIN, G. Varieties of managerial learning. **Health Administration Education**, v. 11, n. 2, pp. 161-177, 1993.
- ALPERSTEDT, G. D.; MARTIGNAGO, G.; FIATES, G. G. S. O processo de adaptação estratégica de uma instituição de ensino superior sob a ótica da Teoria Institucional. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 8, n.15, jan/jun 2006.
- ALVESSON, M. **Knowledge work and knowledge-intensive firms.** Oxford: Oxford University Press, 2004.
- ANDION, C. Ser ou estar gerente? Reflexões sobre a trajetória e o aprendizado gerenciais. *Revista de Ciências da Administração* – v.5, n.09, jan/jul 2003.
- ANTONELLO, C. **Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho: uma contribuição no Desenvolvimento de Competências.** 2004. 378 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ANTONELLO, C. S. (2005). A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In R. Ruas, C. S. Antonello, & L. H. Boff (Orgs.), *Aprendizagem organizacional e competências* (pp. 12-33). Porto Alegre: Artmed.
- ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, v. 69, n. 3, p. 99-109, 1991.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Theory and practice: increasing professional effectiveness.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974.

ÁVILA, A. C. D. **Sistema de Avaliação e Premiação por Resultados da Embrapa**: Sapre. Brasília. Disponível em: <https://intranet.embrapa.br/administracao_geral/pessoal/educacao_corporativa/perfeicoamento/reuniao-de-chefes-adjuntos-de-administracao-2009/Apresentacao%20SGE%20-20SAPRE.ppt/view?searchterm=sapre>. Acesso em: jan de 2011.

AWAZU, Y. (2004). Informal network players, knowledge integration, and competitive advantage. **Journal of Knowledge Management**, v. 8 Iss: 3, pp.62–70.

AXELROD, R. **The evolution of cooperation**. New York: Basic Books, 1984.

BALKUNDI, P.; KILDUFF, M. (2006). The ties that lead: a social network approach to leadership. **The Leadership Quarterly**, v. 17, pp. 419–439.

BARNARD, Chester. **The functions of executive**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938.

BASS, B. M. From transactional to transformacional leadership: learning to share the vision. **Organizational Dynamics**, n.18, p. 19-31, 1990.

BASS, B. M.; RIGGIO, R. E. **Transformational leadership**. 2nd Ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Inc. 2006.

BATESON, M. C. **Composing a life**. New York: Plume Books, 1990

BENEFIELD, L. E. Implementing evidence-based practice in home care. **Home Healthcare Nurse**, v. 21(12), pp. 804-11, dec. 2003.

BEVAN, D.; GITSHAM, M. Context, complexity and connectedness: dimensions of globalization revealed. **Corporate Governance**, v. 9, Iss: 4, pp. 435–447, 1999.

BEYEA, S. C.; NICOLL, L. H. Writing an integrative review. **AORN Journal**, v. 67(4), pp. 877-80, Apr. 1998.

BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional.** 2001. 173 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração. Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação.* Porto Editora, LTDA, 1994. p.183-93.

BONAZINA, M. C. R. **A construção do processo de trabalho dos gerentes nas relações do cotidiano de uma organização hospitalar.** 1999. 133 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

BOTELHO, L. L. R. **Ascensão profissional de executivas em empresas baseadas no conhecimento.** 2008. 161 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRESSAN, C. L. **Uma contribuição à compreensão do fenômeno da mudança organizacional a partir da visão gerencial.** 2001. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and facilitating adult learning.** San Francisco (EUA): Jossey-Bass Publishers, 1a. ed., 5a. reimpressão, 1990.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, B. L.; KNAFL K. A. (eds). **Concept Development in Nursing**, 2nd edn, Philadelphia, PA: W.B. Saunders Co., pp. 231–250, 1993.

BROUSSINE, M. et al. The best and worst time for management development. **Journal of Management Development**, vol. 17, n. 1, pp. 56-67, 1998.

BUCHANAN, D.; BODDY, D. **The expertise of the change agent**. Prentice-Hall, Hemel- Hempstead, 1993.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, pp. 1-16, 1997.

BURNES, B. **Managing change: a strategic approach to organizational dynamics**, 3 edn, Pearson Education Limited, Harlow, 2000.

_____. **Managing change and changing managers from ABC to XYZ**. **Journal of Management Development**, v. 22, n. 7, pp. 627-42, 2003.

BURNES, T.; STALKER, G. M. **The management of innovation**. London: Tavistock, 1961.

BURRELL, G. e MORGAN G. **Sociological Paradigms and Organisational Analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979.

CAÑIZARES, J. **Gestão de recursos humanos baseada na arquitetura organizacional**. In: MANSSOUR, A. et al. **Tendências em recursos humanos**. Multimpresos. Porto Alegre, 2001.

CARLSON, S. (1951), **Executive Behaviour**, Stockholm: Strömbergs.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2003.

CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise**. 2001. Disponível em: <www.metodologia.org> Acesso em: 10 nov. 2010.

CERVERO, R.; MILLER, J.; DIMMOCK, K. The formal and informal learning activities of practicing engineers. **Engineering Education**, v. 77, pp. 112-114, nov. 1986.

CHANDLER, A. D. **Strategy and structure: chapters in the history of the american industrial enterprise**. Cambridge, Massachussets, MIT Press, 1962.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2010.

CHILD, J. 1997 Organizational structure, environment and performance: the role of strategic choice. *Sociology* 6: 1-22

CHILD, J.; SMITH, C. The context and process of organizational transformation. Cadbury Limited in its Sector. **Journal of Management Studies**, v. 24, n. 6, pp. 565-596, 1987.

CLARK, M. Can specialists be general managers? Developing paradoxical thinking in middle managers. **Journal of Management Development**, v. 17, Iss: 3, pp.191–206, 1998.

_____. Management development as a game of meaningless outcomes. **Human Resource Management Journal**, v. 9, n. 2, pp. 38-49, 1999.

CLARKE, M.; BAILEY, C.; BURR, J. Leadership development: making a difference in unfavourable circumstances. **Journal of Management Development**, v. 27, Iss: 8, pp.824–842, 2008.

CLARKE, M. J.; OXMAN, A. D. Cochrane reviewers' handbook 4.0 [update July 1999]. In: **Review Manager** (RevMan) [Computer program]. Version 4.1. The Cochrane Collaboration, Oxford, 2000.

COLEMAN, J. **Foundations of social theory**. Cambridge: Harvard Press, 1990.

CONNEL, C. M. Transformation of “a business in risks”: knowledge and learning for reinvention. **Management Decision**, 42, n. 9, pp. 1178-1196, 2004.

CONROY, M. Narrative-ethics informed approach to health services leadership development, **Leadership in Health Services**, v. 22, Iss: 3, pp. 259–272, 2009.

CONSTABLE, J.; MCCORMICK, R. **The making of managers** - a report for BIM and CBI into Management Training Education and Development. London: BIM, 1987.

COOPER, H. M. **The integrative research review: a systematic approach**. Beverly Hills (CA): Sage Publications, 1984.

COVEY, S. R. **Principle-centered leadership**. New York, NY: Simon and Schuster, 1991.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.

CUBAS, M. R. Planejamento local: a fala do gerente de Unidade Básica de Saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, maio/jun. 2005, 58 (3): 278-283.

CUNHA, J. C. A. (org.). **Gestão e liderança em organizações básicas de saúde**. Editora Pápiion, 2010.

CUNHA, M. S. **Vivenciando mudanças: gerentes na linha de fogo**. 2003. 216 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DAFT, R. Organizational theory and design. In: BURNS, T; STALKER, G. M. **The management of innovation**. Londres: Tavistock Publications, 1961.

_____. A dual-core model of organizational innovation. **Academy of Management Journal**, v. 21, p.193-210, 1978.

_____. Bureaucratic vs. Nonbureaucratic structure in the process of innovation and change. In: BACHARACH, S. (Ed). **Perspectives in organizational sociology: theory and research**. Greenwich, Conn: JAI Press, pp. 129-166, 1982.

_____. **Administração**. Tradução Robert Brian Taylor. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

_____. **Organizações: teoria e projetos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DAMANPOUR, F. Organizational size and innovation. **Organization Studies**, v. 13, pp. 375–402, 1992.

DAUDELIN, M. W. (1996). Learning from experience through reflexion. **Organizational Dynamics**, 24, 36-49.

DAVIES, J.; EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experiences. **Journal of Management Studies**, v. 21, n. 2, p. 169-183, 1984.

DAVIS, R. New principles for management development. **Management Development Review**, v. 8, n. 6, pp. 5-8, 1995.

DAWSON, M. Cascading development at english heritage: managers taught to embrace change. **Human Resource Management International Digest**, v. 13, Iss: 4, pp. 18-20, 2005.

DAWSON, P. Organizational change: a processual approach. **Human Resource Management Series**. London: British Library Cataloguing in Publication data, 1994.

DENISON, D. R.; HOOIJBERG, R.; QUINN, R. E. Paradox and performance: toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. **Organization Science**, v. 6, n. 5, pp. 524-40, 1995.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DIDIER, J. M. O.; LUCENA, E. A. **Organização e sociedade**, v. 15, n. 44, janeiro/março 2008.

DONALDSON, M. 1978. Minds infantil Glasgow: Willian Collins Sons and Co. LTD.

DOYLE, M. Organizational transformation and renewal: a case for reframing management development? **Personnel Review**, v. 24, n. 6, pp. 6-18, 1995.

_____. From change novice to change expert: issues of learning, development and support. **Personnel Review**, v. 31, n. 4, pp. 465-481, 2002.

DOYLE, M.; CLAYDON, T.; BUCHANAN, D. Mixed results, lousy process: the management experience of organizational change. **British Journal of Management**, v. 11, Issue Supplement s1, pp. S59-S80, September 2000.

DREJER, A., RIIS, J. O. Competence development and technology: how learning and technology can be meaningfully integrated. **Technovation**, v. 19, n.10, pp. 631-44, 1999.

DRUCKER, P. F. **Administração em tempos turbulentos**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1980.

_____. **Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

EASTERBY-SMITH, M. **Evaluating management development, training, and education**. 2nd ed. Aldershot, Hampshire, England; Brookfield, Vt., USA: Gower, c1994. xii, 194 p. ill., 26 cm, 1994.

EISENBACH, R.; WATSON, K.; PILLAI, R. (1999). Transformational leadership in the context of organizational change. **Journal of Organizational Change Management**, v. 12, Iss: 2, pp. 80–89.

EMBRAPA [a]. **História da Embrapa**. 2011. Disponível em: <<http://hotsites.sct.embrapa.br/pme/historia-da-embrapa>>. Acesso em: 30 de abril 2012.

_____. [b]. **História das Unidades**. 2011. Disponível em: <<http://hotsites.sct.embrapa.br/pme/historia-das-unidades/regiao-sul>>. Acesso em: 30 de abril de 2012.

EMBRAPA CLIMA TEMPERADO [a]. **Página inicial do site oficial**. 2011. Disponível em: <<http://www.cpact.embrapa.br>>. Acesso em: 24 dez. 2011.

_____. [b]. III Plano Diretor: Embrapa Clima Temperado 2004-2007. Pelotas. Novembro, 2005. 41 p. ISSN 1806-9193. **Documentos, 144**. Disponível em: <<http://www.cpact.embrapa.br/publicações>>. Acesso em: 14dez. 2010.

_____. [c]. **Relatório de Gestão 2005-2006**. Pelotas: Embrapa Clima Temperado, 2007, 73p.

_____. [d]. **Revista Fazendo a Diferença**. Pelotas: Embrapa Clima Temperado, 2007, 26p.

EMBRAPA. Superintendência de Pesquisa e Desenvolvimento. **Avaliação de desempenho das unidades da Embrapa: metodologia para 2003.** Brasília, 2003, 28p.

_____. _____. **Avaliação de desempenho das unidades da Embrapa: metodologia para 2005.** Brasília, 2005a, 32p.

_____. _____. **Manual dos indicadores de avaliação de desempenho das unidades descentralizadas da Embrapa: metas quantitativas.** Brasília, 2005b, 49 p.

ESCRIVÃO FILHO, E. **A natureza do trabalho do executivo:** uma investigação sobre as atividades racionalizadoras do responsável pelo processo produtivo em empresas de médio porte. 1995. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

EVANS, M. G. Fast change – how to avoid getting in the way of your own success. **Industrial and Commercial Training**, v. 39, n. 4, pp. 208-213, 2007.

FAYOL, Henri. Administração industrial e geral. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1916.

FERREIRA et al. **Gestão empresarial:** de Taylor aos nossos dias. São Paulo: Editora Thomson Pioneira, 1ª edição, 1998.

FERRER, M. E. Esquema conceptual para el desarrollo de líderes operacionales. **Revista de Ciencias Sociales (RCS)** v. XIII, no. 1, Enero – Abril, 2007, pp. 47–58, FACES – LUZ, ISSN 1315-9518, 2007.

FIALHO, F. A.; MACEDO, M.; SANTOS, N.; MITIDIERI, T. **Gestão do conhecimento e aprendizagem:** as estratégias competitivas da sociedade pós-industrial. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FOSSÁ, M. I. T. 2003. **A cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias:** uma definição teórica e operacional. 285 pgs. Porto Alegre, RS. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, pp. 21-37, 1997.

FRAHM, J.; BROWN, K. Developing communicative competencies for a learning organization. **Journal of Management Development**, v. 25, n. 3, pp. 201-212, 2006.

FRASER, J.; HEMMINGS, C. A change for the better. **Strategic HR Review**, v. 9, n. 2, pp. 25-31, 2010.

FROST, P. J. **Toxic emotions at work**. Cambridge: Harvard Business School Press, 2003.

_____. **As emoções tóxicas no trabalho**. Editora Futura. São Paulo, 1997.

GAMBETTA, D. **Trust: making and breaking cooperative relations**. Editora Basil Blackwell, 1988.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. **Res. Nurs. Health**, v. 10(1), pp. 1-11, Mar. 1987.

GARAVAN, T. N.; BARNICLE, B.; O'SUILLEABHAIN, F. Management development: contemporary trends, issues and strategies. **Journal of European Industrial Training**, v. 23, Iss: 4/5, pp. 191-207, 1999. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=836984&show=abstract> Acesso em: 12 dez. 2010.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, pp. 273-297, 1998.

GIBSON, J. **Organizações: comportamento, estrutura e processos**. São Paulo. Atlas, 1981.

GIGLIO, L.; DIAMANTE, T.; URBAN, J. M. Coaching a leader: leveraging change at the top. **Journal of Management Development**, v. 17, n. 2, pp. 93-105, 1998.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 1996.

GOTTWALD, G. **A aprendizagem de executivos no setor automobilístico** - estudo de caso na Volkswagen/Audi do Brasil. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE (Le). Gouvernement of Quebec. Office Québécois de la Langue Française, 2002.

GRAY, D. E. Executive coaching: towards a dynamic alliance of psychotherapy and management learning. **Transformative Learning Processes**, Sage Publications. London, Thousand Oaks, CA. and New Delhi, v. 37, n. 4, pp. 475–497, 2006.

GROHMANN, M. **Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial**. 2004. 305f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRONN, P. Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, vol. 23, 1999. Elsevier Science Inc. p. 423-451.

GUIDROZ, A. M.; LUCE, K. W.; DENISON, D. R. Integrated change: creating synergy between leader and organizational development. **Industrial and Commercial Training**, v. 42, n. 3, pp. 151-155, 2010.

HALL, R. **Organizações: estrutura e processo**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2004.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. Strategy as field of study: why search for a new paradigm? **Strategic Management Journal**, v. 15, 1994.

HAMPTON, David. *Administração Contemporânea*. 3º ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1992.

HANSEN, P. G.; SOERENSEN, J. The Rockwool Group: delivering business growth through culture change. **Strategic Hr. Review**, v. 8, n. 1, pp. 5-9, 2009.

HART, C. **Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination**. Sage Publications, London, 1998.

HARTLEY, J.; BENINGTON, J.; BURNS, P. Researching the role of internal-change agents in the management of organizational change. **British Journal of Management**, v. 8, no. 1, pp. 61-73, 1997.

HAWTHORNE, M. Smoothing the path of integration. **Industrial and Commercial Training**, v. 42, n. 4, pp. 192-195, 2010.

HILL, L. **Novos gerentes**. Rio de Janeiro: Makron Books, 1992.

HORWITZ, F. M. Executive development: facing the new realities. **Journal of European Industrial Training**, v. 20/4, pp. 11–16, 1996.

HOSMER, L. T. Trust: the connecting between organizational theory and philosophical ethics. **Academic of Management Review**, v. 20, n. 2, pp. 379-400, 1995.

HOULE, C. O. **Continuing learning in the professions**. San Francisco (USA): Jossey- Bass, 1980.

HUGHES, J. **A filosofia da Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

JARVIS, P. **Adult learning in the social context**. New York: Croom Helm, 1987.

JARVIS, P.; HOLFORD, J., GRIFFIN, C. (1998). *The Theory and Practice of Learning*. Kogan Page.

JENNINGS, D. F.; SEAMAN, S. L. 1994. High and low levels of organizational adaptation: an empirical analysis of strategy, structure and performance. **Strategic Managment Journal**, v. 15, pp. 459-475.

JOHSON, G. 'Commentary on Chapter 1' in A. Pettigrew, (ed.), *The Management of Strategic Change* (Oxford: Basil Blackwell, 1987)

KANTER, R. M.; STEIN, B. A.; JICK, T. D. **The challenge of organizational change**. New York: The Free Press, 1992.

KATZ, D. KHAN, R, L. Psicologia social das organizações. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1987. Cap. 2: Organização e o conceito de sistema, p. 30-45.

KELLY, J. Glaxo Wellcome cultural change. **Management Development Review**, v. 9, n. 4, pp. 38-40, 1996.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, Fall, pp. 37-50, 1998.

KNELLER, George. *A ciência como atividade humana*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

KNOWLES, M. S. **Self directed learning**: a guide for learners and teachers. Chicago: Follett, 1975.

KOLB, D. Management and the learning process. **California Management Review**, v. 18, n. 3, pp. 21-31, 1976.

KOOPMAN, P. L.; WIERDSMA, A. F. M. (1998). Participative management. In: DOENTU, P. J. D.; THIERRY, H.; DE-WOLF, C. J. (Eds.). **Personnel psychology**: handbook of work and organizational psychology, v. 3, pp. 297-324. Hove, U.K.: Psychology Press/Erlbaum.

KOTTER, J. **Liderando Mudança**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, 188p.

KOTTER, P. J.; SCHLESINGER, A. L. Escolhendo estratégias para a mudança. In: KOTTER, P. J. **Afinal, o que fazem os líderes**: a nova face do poder e da estratégia. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

KRAM, K. E. **Mentoring at Work**. Lanham: University Press of America, 1988. Disponível em: <<http://petadmufpe.webnode.com.br/news/projeto-mentor-aprendiz/>> Acesso em: 24 de outubro de 2011.

KUTH, C.; SMITH, S. Managing cultural transformation in a multinational business. **Strategic HR Review**, v. 8, n. 1, pp. 16-21, 2009.

LACOMBE, F.J.M.; HEILBORN, G.L.J. **Administração: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2003.

LA PARO, M. **Health care middle managers: what and how they learn**. Doctorate Dissertation. Teachers College, Columbia University, USA, 1991.

LANE, G.; ROBINSON, A. The development of standards of competence for senior management. **Executive Development**, v. 8, n. 6, pp. 4-8, 1995.

LAVE, J.; WENGER, E. *Aprendizagem situada: participação periférica legítima*. Cambridge: Imprensa da Universidade de Cambridge, 1991.

LAWRENCE, P.; LORSCH, J. Differentiation and integration in complex organizations. **Administrative Science Quarterly**, v. 12, pp. 1-30, 1967.

LEITE, I.; GODOY, A.; ANTONELLO, C. **O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento**. Aletheia, n.23, p.:7-41, jun. 2006

LEVIATT, H. J. Applied organization change in industry. In: COOPER, W.; LEAVITT, H.; SHELLY, M. (eds.). **New Perspectives on organization research**. Nova Iorque: Wiley, 1964.

LEWIN, K. **Field theory in Social Science**. Harper & Row, New York, NY, 1951.

LINHA ABERTA. Costa Gomes recebe prêmio da Embrapa. N. 637. 22 setembro 2008 a 26 setembro 2008. Disponível em: <<http://www.cpact.embrapa.br/linha/antigo/linha637.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011.

_____. Inscrições abertas para o programa de elevação de escolaridade. N. 653. 16 fevereiro 2009 a 27 fevereiro 2009. p. 2. Disponível em: <<http://www.cpact.embrapa.br/linha/antigo/linha653.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

LOCH, S. **Tornar-se gerente:** a experiência vivida por médicos da família e da comunidade ao assumirem a gerência de unidades básicas de saúde. 2009. 295 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LONGENECKER, C. O.; FINK, L. S. Improving management performance in rapidly changing organizations. **Journal of Management Development**, v. 20, Iss: 1, pp.7-18, 2001.

LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 2, pp. 60-71, maio/ago, 2002.

LUCENA, E. A. **A aprendizagem profissional de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis.** 2001. 165 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LUCENA, E. A.; CUNHA, C. J. C. A. Aprendizagem de gerentes: resultados de pesquisas observadas na literatura recente. In: XXIII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. **Anais...** ENEGEP Salvador, Bahia, 2001.

LUHMANN, N. **Confianza.** Editora Anthropos, 1988.

MAAK, T.; PLESS, N. (2006). **Responsible leadership.** London: Routledge, 251 p.

MARRAS, J. P. Administração de Recursos Humanos: Do Operacional ao Estratégico. 4. ed. São Paulo: Futura, 2001.

MARAVIESKI, E. Avaliação de resistência à mudança em processos de inovação: a construção de um instrumento de pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 28., Rio de Janeiro, 2009. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEPRO, 2009

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. **Teoria das organizações**. 5a ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MARINHO-DA-SILVA, M. C. **Redes sociais intraorganizacionais informais e gestão**: um estudo nas áreas de manutenção e operação da planta HYCO-8, Camaçari, BA. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. NPGA. Salvador (BA), 2003.

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.

MAXIMIANO, A, C, A. **Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

McCall E COLS (1988). **The lessons of experience: how successful executives develop on the job**. New York: The Free Press.

MCCAULEY, C. D. Developmental experiences in managerial work: a literature review. **Technical Report** n. 26. Greensboro, USA: Center for Creative Leadership, 1986. 26 p.

MCCARTHY, J. F.; O'CONNELL, D. J.; HALL, D. T. Leading beyond tragedy: the balance of personal identity and Adaptability. **Leadership & Organization Development Journal**, v. 26, n. 6, pp. 458-475, 2005.

McHUGH, A. **Strategy Formation in an Adhocracy**. Administrative Science Quarterly, v. 30, 1985, p. 160-197.

MCGILL, I.; BROCKBANK, A. (2004). **Action Learning Handbook**. RoutledgeFalmer, Abingdon.

MCGURK, P. Outcomes of management and leadership development. **Journal of Management Development**, v. 29, Iss: 5, pp. 457-470, 2010.

MEINICKE, D. **O medo na gerência**. Florianópolis, 2003, 105f. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na Saúde e na Enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, out-dez; v. 17(4), pp. 758-64, 2008.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research in Practice**: examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MERRIAN, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, J. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly**, v. 46, n. 3, p. 158-173, Spring 1996.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.

MIGHTY, E. J.; ASHTON, W. Management development: hoax or hero? **Journal of Management Development**, v. 22, n. 1, pp. 14-31, 2003.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis**. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 1994.

MILES, R. E.; SNOW, C. C. **Organizational strategy, structure and process**. New York: Mc Graw Hill, 1978.

MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINK, O. Ontology: creating a growth-oriented learning environment. **Managing Service Quality**, v. 8, n. 4, pp. 72–280, 1998.

MINTZBERG, H. (1973a). Strategy-making in three modes. **California Management Review**, Winter, v. 16 (2) .

_____. **The nature of managerial work**. New York: Harper Collins, 1973b.

MORAES, L. V. S. **A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinho de Ventos**. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MORAES, L. A.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. A. A. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 1, pp. 01-21, 2004.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MORGAN, G.; SMIRCICH L. The Case for Qualitative Research. *Academy of Management Review*, v. 5, n. 4, p. 491-500, 1980.

MOTA, F. C. P. 1991. Organizações: vínculo e imagem. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 31(3), pp. 5-11.

MOTTA, F. C. P. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

MOTTA, F. G. **Fatores condicionantes na adoção de métodos de custeio em pequenas empresas: estudo multicase em empresas do setor metal-mecânico de São Carlos-SP**. 2000. 181f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Escola de Engenharia de São Carlos – USP. São Carlos, 2000.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: A ciência e a arte de ser dirigente**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, 256p.

MOWDAY, R.T.; STEERS, R. M; PORTER, L. W. 1982. **Employee-Organizational linkages** – the psychology of commitment, absenteeism and turnover. New York, Academic Press.

MUNFORD, A. Action learning as a vehicle for learning. In: **Action learning at work**. (Ed.). **Action learning at work**. Hampshire: Gower, 1997. p. 3-24.

NADLER, D. A.; GERSTEIN, M. S.; SHAW, R. B. **Arquitetura organizacional**: a chave para a mudança empresarial. Rio de Janeiro: Campus, pp. 95-114, 1994, 265p.

_____. **Discontinuous Change**: leading organizational transformation. San Francisco: The Jossey-Bass Management series, pp. 3-44, 1995.

NEWTON, R.; WILKINSON, M. A Portfolio Approach to Management Development: The Ashworth Model. **Management Development Review**, v. 7, Iss: 1, pp. 24-31, 1994.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. **Human Relations**, v. 48, p. 727-746, 1995.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

_____. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues, Priscilla Martins Celeste. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

NORTHOUSE, P. **Leadership**: theory and practice. 3rd Edition. Sage Publications, Inc. 2004.

O'HARA, S; SAYERS, E. (1996). Organizational change through individual learning. **Career Development International**, v. 1, pp. 38-41, 1996.

ORSATTO, Renato J. A influência dos modos de racionalidade na estruturação das indústrias calçadistas de Novo Hamburgo. In: FENSTERSEIFER, Jaime Evaldo (Org.). O complexo calçadista em perspectiva: tecnologia e competitividade. Porto Alegre: Ortiz, 1995. p.247-280.

PEDLER, M.; BURGOYNE, J.; BOYDELL, T. **A manager's guide to self development.** London: McGraw-Hill, 1997.

PEREIRA, M. F. **Mudança estratégica em uma organização hospitalar:** um estudo de caso dos últimos 20 anos. 1996. 158f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PERROW, C. B. **Complex organizations:** a critical Essay. 2nd ed., Scott, Freshman, 1970.

PETTIGREW, A. M. Context and action in the transformation of the firm. **Journal of Management Studies**, v. 24, n. 6, pp. 649-670, 1987.

PETTIGREW, A.; WOODMAN, R. W.; CAMERON, K. S. Studying organizational change and development: challenges for future research. **Academy of Management Journal**, v. 44, n. 4, pp. 697-713, 2001.

PETTIGREW, A. M. et al. Contextualist research: A natural way to link theory and practice. In: LAWER, E. **Doing research that is useful in theory and practice.** San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

PFEFFER, J.; SUTTON, R. I. Knowing “what” to do is not enough: turning knowledge into action. **California Management Review**, v. 42 (1), pp. 83–108, 1999.

PICHAU, D. Competências gerenciais. **Fundação do Amparo e Desenvolvimento** (FUNDASP). Disponível em: <www.fundap.sp.gov.br> Acesso em: 21 abr. 2012.

POLLITT, D. Network rail managers take the right track development programs help to change the organizational culture. **Human Resource Management International Digest**, 17, n. 5, 2009.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. Using research in evidence-based nursing practice. In: POLIT, D. F.; BECK, C. T. (eds.). **Essentials of nursing research: methods, appraisal and utilization**. Philadelphia (USA): Lippincott Williams & Wilkins, pp. 457-94, 2006.

PORTUGAL, A. D. et al. Sistema de avaliação e premiação por resultados da Embrapa. **Revista do Serviço Público**. Brasília (DF), v. 49 (3), pp. 59-83, Jul/Set. 1997.

POSSAMAI, F. **A influência da cultura da organização na aprendizagem de executivos: o caso da Tigre**. 2005. 133 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PRIM, C. H. **Processo empreendedor e coevolução em Organizações Intensivas em Conhecimento**. 2009. 226 p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

QUINCOZES, E. R. F. **Liderança e mudança em organizações intensivas em conhecimento: o caso da EMBRAPA Clima Temperado**. 2010. 173 p.: il. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REVANS, R. W. **Developing effective managers**. London: Longman, 1983.

REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.

RHEE, K. S.; SIGLER, T. H. Developing enlightened leaders for industry and community: executive education and service-learning. First published on June 1, 2009. **Journal of Management Education**, February, v. 34, pp. 163-181, 2010. doi: 10.1177/1052562909338143.

RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.

RIFKIN, J. **O século da biotecnologia:** a valorização dos genes e a reconstrução do mundo. São Paulo: Makron Books, 1998.

ROBBINS, S. P. Mudança organizacional e administração do estresse. **Comportamento organizacional.** Rio de Janeiro: LTC, pp. 394-423, 1999.

ROCHE, G.R. (1979). Muito barulho para mentores. *Harvard Business Review*, 57, 14-28.

ROSSETTO, C. R. **Adaptação estratégica organizacional:** um estudo de multicaso na indústria da construção civil – setor de edificações. 1998. 189 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROSSETTO, C. R.; CUNHA, C. J. C. **Adaptação estratégica organizacional:** a busca de uma síntese. Texto para discussão (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) - Núcleo de Estudos Estratégicos, Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática versus revisão narrativa.** 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf> Acesso em: 01 dez. 2010.

RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios. In: XXVI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. **Anais...** ENANPAD, Salvador, Bahia, 2002.

SANTOS, L. W. **A fusão pesquisa agrícola-extensão rural em Santa Catarina.** 2001. 243 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SATO, C. T. Gestão baseada em relações de confiança. **RAE-eletrônica**, v. 2, n. 1, jan-jun/2003.

SAYLES, L. R. (1964). *Managerial Behavior: Administration in Complex Organizations* (New York: McGraw-Hill).

SCARATTI, G.; GORLI, M. E.; RIPAMONTI, S. The power of professionally situated practice analysis in redesigning organizations: a psychosociological approach. **Journal of Workplace Learning**, v. 21, n. 7, pp. 538-554, 2009.

SCHEIN, E. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985.

_____. **Psicologia organizacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1992.

_____. Three cultures of management: the key to organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 38, n. 1, pp. 9-20, Fall, 1996.

SCHÖN, D. M. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and social sciences**. 2 ed. New Yourk/Lodon: Teachers College Press, 1997.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. São Paulo. Nova Cultural. 1990.

_____. **A dança das mudanças: Os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem**. 4 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000, 676p.

SERRAT, O. **Action learning**. 2008. Disponível em: <www.adb.org/Documents/Information/Knowledge.../Action-Learning.pdf> Acesso em: 11 maio 2008.

SHANLEY, C. Managing change through management development: an industry case study. **Journal of Management Development**, v. 26, n. 10, pp. 962-979, 2007.

SILVA, A. B. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. 153f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, M. A. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias.** 2000. 268f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, L. B.; Silva, A. B. **A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais.** RAM. Revista de Administração Mackenzie (Online), v. 12, p. 55-89, 2011.

SILVA, M. A. da; CUNHA, C. J. C. A.; POSSAMAI, F. O que os professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25, 2001, Campinas. **Anais...** ENANPAD. Campinas, 2001. CD-ROM.

SILVA, A. B. e cols. (2003). A aprendizagem de gerentes: a perspectiva da experiência vivida. *Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, XXVII, 2003, Atibaia, SP. *Anais.* Rio de Janeiro: ANPAD, CD-ROM.

SILVEIRA, R. C. C. P. **O cuidado de enfermagem e o cateter de Hickman:** a busca de evidências. 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

SLACK, N. et. al. **Administração da produção.** São Paulo: Atlas, 1997.

SMITH, S; KUTH, C. Managing cultural transformation in a multinational business. **Strategic HR Review**, v. 8, Iss: 1, pp.16–21, 2008.

_____. Transforming a global business: how TMD refined and redefined its multinational production and service practices. **Strategic Direction**, v. 25, Iss: 5, 2009.

SMITH, P. A. C.; O'NEIL, J. Review of action learning literature 1994:2000: Part 1 – bibliography and comments. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 2, pp. 63-69, 2003.

SPEECHLEY, C. The changing nature of leadership. **Measuring Business Excellence**, v. 9, n.1, pp. 46-52, 2005.

SPENDER, J. C. Knowing, managing and learning: a dynamic managerial epistemology. **Management Learning**, v. 25, n. 3, pp. 387-412, 1994.

STETLER, C. B et al. Utilization-focused integrative reviews in a nursing service. **Appl. Nurs. Res.**, v. 11(4), pp. 195-206, 1998.

STUART, R. Experiencing organizational change: triggers, processes and outcomes of change journeys. **Personnel Review**, v. 24, n. 2, pp. 5-53, 1995.

STEWART, R. (1982) A model for understanding managerial jobs and behavior. *Academy of Management Review*, v.7, n.1, p.7-13.

SUIKKI, R.; TROMSTEDT, R.; HAAPASALO, H. Project management competence development framework in turbulent business environment. **Technovation**, vol. 26, p. 723–738, 2006.

SWITZER, C. Time for change: empowering organizations to succeed in the knowledge economy. **Journal of Knowledge Management**, v. 12, n. 2, pp. 18-28, 2008.

TAMKIN, P.; BARBER, L. **Learning to manage**. England: Ikon Office Solutions, 1998.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource**. New York, NY, USA, 1997.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial**. 3ª ed. São Paulo. Negócio Editora, 2001.

THOMSON, J. D. et al. The CLUSTAL_X windows interface: flexible strategies for multiple sequence alignment aided by quality analysis tools. **Nucleic Acids Res.** V. 25, pp. 4876-4882, 1997.

THORNE, M. L. Interpreting corporate transformation through failure. **Management Decision**, v. 38/5, pp. 305-314, 2000.

TOLEDO, M. M. **A vulnerabilidade de adolescentes ao HIV/AIDS**. Revisão integrativa. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo.

TOSEY, P.; ROBINSON, G. When change is no longer enough: what do we mean by “transformation” in organizational change work? **The TQM Magazine**, v. 14, Iss: 2, pp. 100–109V, 2002.

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**: a Pesquisa Qualitativa em Educação. S. Paulo: Ed. Atlas, 1992.

TUSHMAN, M. L.; ROMANELLI, E. Organizational evolution: a metamorphosis model of convergence and reorientation. In: STAW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (Eds.). **Research in Organizational Behavior**. Greenwich, CT: JAI Press, 1985

URSI, E. S. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório**: revisão integrativa da literatura. 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

VARNEY, S. Leadership learning: key to organizational transformation. **Strategic HR Review**, v. 7, Iss: 4, pp. 5-10, 2008.

VLOEBERGHES, D. Management development in a context of drastic change. **Journal of Management Development**, v. 12, n. 9, pp. 644-61, 1998.

WAAL, P.; TELLES, M. **Dimensões da aprendizagem – Marzano para adultos**. Março 2004. Disponível em: <<http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/discuss.php?d=418>> Acesso em: 27 jul. 2011.

WEICK, K. E.; QUINN, R. E. Organizational change and development. **Annual Review of Psychology**, n. 50, pp. 361-386, 1999.

WHITAKER, Francisco. Redes: uma estrutura alternativa de organização. 1998. Disponível em: <http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_estrutalternativa.cfm>. Acesso em: 24 de outubro de 2011.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **J. Adv. Nurs.**, v. 52(5), pp. 546-53, Dec. 2005.

WILKINSON, M. J. When the talking is over: using action learning. **Management Development Review**, v. 7, Iss: 2, pp. 9-15, 1994.

WILLIAMSON, O. E. **The economic institutions of capitalism**. New York : Free Press, 1985.

WOOD JR., T. Mudança organizacional e a transformação da função recursos humanos. In: WOOD JR., T. (org.). **Mudança organizacional: aprofundando temas atuais em administração de empresas**. São Paulo: Atlas, pp. 221-242, 1999.

_____. (Coord.). **Mudança organizacional**. São Paulo: Atlas, 2000.

WOODWARD, J. **Organização industrial: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 1980.

WREN, J. T. Leader's companion. Insights on leadership through the ages. **The Free Press**, New York, NY, 1995.

YEO, S. Avoiding Murphy's Law: adapting to change through learning and leadership. **Strategic Direction**, v. 25, n. 8, pp. 10-12, 2009.

YIN, Roberto K. **Case Study research: design and methods**. 7. ed.. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1987.

YUKL, G. **Leadership in organizations**. 4. ed. New York: Prentice Hall, 1998.

ZALTMAN, G.; DUNCAN, R.; HOLBECK, J. **Innovations and organizations**. Wiley, New York, 1977.

ZUCKER, L. G. (1986). Production of Trust: institutional sources of economic structure, 1840-1920. **Research in Organizational Behavior**, v. 8, pp. 53-111.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ACS, Z. J.; AUDRETSCH, D. B. Innovation in large and small firms: an empirical analysis. **The American Economic Review**, v. 78, n. 4, pp. 678-690, 1988.

_____. Introduction to the handbook of entrepreneurial research. In: ACS, Z. J.; AUDRETSCH, D. B. (Eds.). **Handbook of entrepreneurship research: an interdisciplinary survey and introduction**. New York: Springer, cap. 1, pp. 3-20, 2003.

ALVESSON, M.; SVENINGSSON, S. Managers doing leadership: the extra-ordinarization of the mundane. **Human Relations**, v. 56, n. 12, p. 1435-1459, 2003. Disponível em: <<http://hum.sagepub.com>> at Capes. Acesso em: 18 maio 2012.

BECK, C. T. Facilitating the work of a meta-analyst. **Research in Nursing and Health**, v. 22, pp. 523-530, (1999).

BERNARDES, A. et al. Os ruídos encontrados na construção de um modelo democrático e participativo de gestão hospitalar. **Ciência Saúde Coletiva** (periódico online), ago. 2007, v. 12, n. 4, pp. 861-870. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000400008&lng=pt&nrm=iso>. doi: 10.1590/S1413-81232007000400008. Acesso em: 12 de outubro de 2011.

BEVAN, D.; GITSHAM, M. Context, complexity and connectedness: dimensions of globalization revealed. **Corporate Governance**, v. 9, n. 4, pp. 435-447, 2009.

BLAKE, R. R.; MOUTON, J. S. **O novo grid gerencial**. (The new managerial grid). 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1987, 315p.

BRASIL. Decreto n. 2.291, de 4 de agosto de 1997. Aprova o Estatuto da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa. Publicado no **DOU** N.º 148, de 05 de Agosto de 1997. Brasília. 176º da Independência e 109º da República. 15 páginas. Disponível em: <http://www.embrapa.gov.br/a_embrapa/estatuto/Estatuto.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

BROOKS, J; BROOKS, P. **In search of understanding: the case for constructivist classrooms.** Prentice Hall, 2 ed., 2001.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Knowledge an organization: a social-practice perspective. **Organization Science**, v. 12, n. 2, pp. 198-213, Mar./Apr. 2001.

BUCKLEY, F.; MONKS, K. Responding to managers learning needs in an edge-of-chaos environment: insights from Ireland. **Journal of Management Education**, v. 32, n. 146, sep. 24, 2007.

CALDWELL, R. (2003). Change leaders and change managers: diferent or complementary? **Leadership & Organizational Development Journal**, vol. 24/5, 2003, pp. 285-293.

CANDY, P. **Self direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice.** San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.

CLARK, K. E.; CLARK, M. B. **Choosing to lead.** 2. ed. Greensboro (NC): Center for Creative Leadership, 1996.

CUNHA, C. J. C. A.; LUCENA, E. A. **Aprendizagem de gerentes: resultados de pesquisas observadas na literatura recente.** ABEPRO, 2001.

CUNHA, C. J. C. A.; MORES, L. V. S. Mudança de consciência no processo de aprendizagem gerencial. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 26, 2006. Fortaleza (CE). **Anais do Encontro nacional de Engenharia de Produção.** Fortaleza: ENEGEP - ABEPRO - 2006.

CUNHA, C. J. C. A. et al. O processo de criação do conhecimento em Unidades Básicas de Saúde. In: SIMPÓSIO DA ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 16, 2009. Baurú (SP). **Anais do Simpósio de Engenharia de Produção.** Baurú: SIMPEP 2009.

DEAN, T. J.; MCMULLEN, J. S. Toward a theory of sustainable entrepreneurship: reducing environmental degradation through entrepreneurial action. **Journal of Business Venturing**, v. 22, n. 1, pp. 50-76, 2007.

DECHANT, K. Knowing how to learn: the “neglected” management ability. **Journal of Management Development**, v. 9, n. 4, pp. 40-49, 1990.

DE LOO, I; VERSTEGEN, B. Does action learning lead to organizational growth? **Mid Atlantic Journal of Business**, v. 37, n. 1, pp. 55-64, Mar. 2001.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

EMBRAPA Clima Temperado [a]. **Página inicial do site oficial**. Disponível em: <<http://www.cpact.embrapa.br>>. Acesso em: 01 maio 2011.

EMBRAPA. Secretaria de Administração Estratégica. **IV Plano Diretor da Embrapa: 2004-2007**/ Embrapa – Brasília, DF, 2004.

_____. [c]. **V Plano Diretor da Embrapa 2008-2011-2023**. Brasília, 2008. 44 p. Disponível em: <<http://www.embrapa.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. [d]. **Unidades de Pesquisa e de Serviços**. 2009. Disponível em: <http://www.embrapa.br/a_embrapa/unidades-de-pesquisa-e-deservicos/>. Acesso em: 19 dez. 2010.

_____. [e] **Labex e Projetos no Exterior**. 2004. Disponível em: <http://www.embrapa.br/a_embrapa/labex>. Acesso em: 19 dez. 2010.

_____. [f]. **Sispat**. 2004. Disponível em: Intranet da Embrapa. Departamento de Tecnologia da Informação da Embrapa. Acesso em: 24 dez. 2010.

_____. [g]. **IV Plano Diretor da Embrapa 2004-2007**. Brasília. 48p. Disponível em: <http://bbeletronica.sede.embrapa.br/bibweb/bbeletronica/versaomodelo/html/inst/inst_03.shtml>. Acesso em: 24 dez. 2010.

_____. [h]. Relatório de Gestão Embrapa 2004. Brasília. 82p. **Documentos 12**. Dezembro 2011. ISSN 1679-4680.

_____. Resolução Normativa Nº 24 de 20/09/01. BCA Nº 42/2001, de 26/09/2011. Siglas, Definições e Referências do SAPRE. **Norma 037.01.06.00.5.001**. Estabelece e define as siglas, definições e terminologias adotadas no Manual do Sistema de Avaliação e Premiação por Resultados da Embrapa – SAPRE.

FIALHO, F. A.; MONTIBELLER Fº, G.; MACEDO, M.; MITIDIERI, T. **O empreendedorismo na era do conhecimento**. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FINK, A. **Conducting research literature reviews: from paper to the internet**. Sage Publications, London, 1998.

FLEURY, M. T. **Cultura e poder**. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; MENDES, I. A. A busca das melhores evidências. **Rev. Esc. Enferm, USP**, v. 37(4), pp. 43-50, dez. 2003.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev. Latinoam. Enfermagem**, v. 12(3), pp. 549-56, Mai-Jun 2004.

GARRARD, J. [1999]. **Health Sciences Literature Review Made Easy: The Matrix Method**. Gaithersburg, Md.: Aspen Publishers, 2004.

GHERARDI, S. The Organizational learning of safety in communities of practice. **Journal of Management Inquiry**, v. 9, n. 1, Mar. 2000.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M. **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford University Press, pp. 35-60, 2001.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. The organization learning of safety in communities of practice. **Journal of Management Inquiry**, v. 9, n. 1, 1998.

GIDDENS, A. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOLD, J. A empresa que aprende baseada no conhecimento. In: CLARKE, T.; MONKHOUSE, E. **Repensando a empresa**. São Paulo: Pioneira, pp. 119-137, 1995.

GREENER, I.; POWELL, J. Health authorities, priority-setting and resource allocation: a study in decision-making in New Labour's NHS. **Social Policy and Administration**, v. 37, n. 1, pp. 35-4, 2003.

GROHMANN, M. Z. Premissas constructivistas vivenciadas na realidade gerencial. **REICE** 2011, vol. 9 número 1. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art6_hm.html> Acesso em: 7 jun. 2011.

GREENER, I. Talking to health managers about change: heroes, villains and simplification. **Journal of Health Organization and Management**, v. 18, n. 5, pp. 321-335, 2004.

GUBA, G. A.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**. Sage, Thousand Oaks CA, 1995.

HANDY, C. **Understanding organizations**. London, England; New York, N.Y., USA: Penguin Books, 4th ed, 1993.

HARRIS, S. G.; COLE, M. S. A stages of change perspective on managers' motivation to learn in a leadership development context. **Journal of Organizational Change Management**, v. 20, no. 6, pp. 774-793, 2007.

INGRAN, L. et al. **Writing a literature review and using a synthesis matrix**. Disponível em: <http://www.ncsu.edu/tutorial_center/writespeak> Acesso em: 11 nov. 2010.

JABRI, M.; POUNDER, J. S. The management of change: a narrative perspective on management development. **Journal of Management Development**, v. 20, n. 8, pp. 682-690, 2001.

JAHR, P. K. **How college housing officers develop their professional expertise**. 1995. 218 f. Dissertation (Doutorado em Educação de Adultos) – Department of Adult Education, The University of Georgia, Athens, USA.

JARVIS, P. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 3, pp. 164-172, Spring, 1987.

KANTER, R. The new managerial work. **Harvard Business Review Paperback**, Nº 90064, pp. 13-20, 1994.

KLOPPER, R.; LUBBE, S.; RUGBEER, H. **The matrix method of literature review**. *Alternation*, 14,1, pp. 262-276, ISSN 1023-1757, 2007.

KOLB, D.; RUBIN, I.; MCINTYRE, J. **Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1978.

LARAIA, R. de B. **Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEVY, A.; MERRY, U. **Organizational transformation**. Praeger, New York, NY, 1986.

LINES, R. How social accounts and participation during change affect organizational learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 17, n. 03, pp. 157-177, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudos em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MARSICK, V. Trends in managerial reinvention: creating a learning map. **Management Learning**, v. 25, n. 1, pp. 11-33, 1994.

MARSICK, V. Experience-based learning: executive learning outside the classroom. **Journal of Management Development**, v. 9, n. 4, pp. 50-60, 1990.

MCCARTHY, A. M.; GARAVAN, T. N. Developing self-awareness in the managerial career development process: the value of 360-degree feedback and the MBTI. **Journal of European Industrial Training**, v. 23 n. 9, pp. 437-45, 1999.

MCLEOD, H. Teacher's working knowledge: the value of lived experience. **Ultibase articles**, Melbourne, p. 1-10, Nov. 2001.

MEINICKE, D. **O medo na gerência**. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MENDES LOPES, A. L; FRACOLLI, L. A. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, pp. 771-778, oct.-dic. 2008.

MEZIROW, J. A critical theory of adult learning. **Adult Education**, v. 32, pp. 3-24, 1981.

MEZIROW, J. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly**, v. 46, n. 3, spring, pp. 158-173, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINK, O. G. Creating new organisational paradigms for change. **International Journal of Quality and Reliability Management**, v. 9, n. 3, pp. 21-35, 1992.

MINTZBERG, H.; (1979). An emerging strategy of “direct” research. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, pp. 582-589.

MINTZBERG, H.; MCHUGH, A. (1985). Strategy formation in a adhocracy. **Administrative Science Quarterly**, v. 30 (1), pp. 160-197.

MORAES, L. V. S. **A trajetória de mulheres executivas em universidades catarinenses.** (Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina 2008.

NADLER, D. et al. **Comportamento Organizacional.** Rio de Janeiro: Campus, 1983, 267p.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issue in the field. **Human Relations**, v. 48, n. 7, pp. 729-745, 1995.

PAULSSON, K.; SUNDIN, L. Learning at work – a combination of experience-based learning and theoretical education. **Behavior & Information Technology**, v. 19, n. 3, pp. 181-188, 2000.

PETTIGREW, A. M.; FERLIE, E., McKEE, L. Understanding change in the NHS. **Public Administration**, v. 66, pp. 297-317, 1988.

PETTIGREW, A. M.; ROSENFELD, R.; WHIPP, R. Culture and competitiveness: evidence from two mature UK industries. **Journal of Management Studies**, v. 26, n. 6, nov. 1989.

_____. The Character and significance of Strategy Process Research. **Strategic Management Journal**, v. 13, pp. 5-16, 1992.

PETTIGREW, A. M.; HATUM, A. Determinants of organizational flexibility: a study in an emerging economy. **British Journal of Management**, v. 16, 2005.

PETTIGREW, A. M; PYE, A. Studying board context, process and dynamics: some challenges for the future. **British Journal of Management** v. 16, pp. S27-S38, 2005.

POPPER, M. Main principles and practices in leader development. **Leadership & Organization Development Journal**, v. 26, n. 1, pp. 62-75, 2005.

ROMAN, A. R.; FRIEDLANDER, M. R. Revisão integrativa de pesquisa aplicada à enfermagem. **Cogitare Enferm.**, v. 3(2), pp. 109-12, Jul-Dez 1998.

ROSSETTO, C. R. et al. Os Stakeholders e a construção civil. In: ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, pp. 223-228, 1995.

RUDERMAN, M. N.; OHLOTT, P. L. **Learning from life:** turning life's lessons into leadership experience. North Carolina: Center for creative leadership, 2000.

SASSI, R. Teoria dos Conjuntos Aproximados no tratamento da indiscernibilidade. **Exacta**, São Paulo, v. 8, n. 1, pp. 89-98.

SCHEIN, E. **Identidade profissional:** como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho. São Paulo: Nobel, 1996b. 94p.

SCHREYOGG, G.; GEIGER, D. The significance of distinctiveness: a proposal for rethinking organizational knowledge. **Organization articles**. v. 14, n. 1, pp. 77-100, 2007. Disponível em: <<http://org.sagepub.com>> at CAPES. Acesso em: 18 jun. 2009.

SHANLEY, C. **Navigating the change process:** the experience of, and ways forward for, facility managers in the residential aged care industry. Doctor of education. University of technology, Sydney. Australia, 2005.

SILVA, A. B.; REBELO, L. M. B. A gênese da aprendizagem no contexto social: a experiência vivida de gerentes. **Revista Alcance**, Itajaí, v. 13, n. 1, pp. 9-27, jan./abr. 2006.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Rev. Einstein**, São Paulo, v. 8 (1 Pt 1), pp. 102-6, 2010.

STACEY, R. D. **Complexity and creativity in organizations**. San Francisco: Berrett-Koehler, 1996.

_____. **Complex responsive processes in organizations:** Learning and Knowledge Creation. London: Routledge, 2001.

STADLER, C.; HINTERHUBER, H. **Shell, Siemens and DaimlerChrysler:** leading change in companies with strong values. Long Range Planning, v. 38, 2005, pp. 467-484.

STARKEY, K. What can we learn from the learning organization? **Human Relations**, v. 51, n. 4, pp. 531-546, 1998.

STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STORR, L.; TRENCHARD, S. From swampy lowlands to giddy heights: a case study of leadership development in a mental health setting. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, Iss: 5, pp. 475-487, 2010.

SUIKKI, R; TROMSTEDT, R; HAAPASALO, H. Project management competence development framework in turbulent business environment. **Technovation**, v. 26, n. 5-6, pp. 723-738, 2006.

TAYLOR, E. W. The theory and practice of transformative learning: a critical review. **Information Series**, n. 374, 1998.

WHITTEMORE, R. Combining evidence in nursing research: methods and implications. **Nurs. Res.**, v. 54(1), pp. 56-62, Jan-Feb 2005.

WOOD Jr., T., CURADO, I., CAMPOS, H. Vencendo a crise: mudança organizacional na Rhodia Farma. In: WOOD Jr., T. **Mudança organizacional**. São Paulo: Atlas, 1995.

YORKS, L. **The emergence of action learning**. Training & Development, Jan. 2000.

ZANELA, A.; MACADAR, M.; SOARES, R. Mudança Organizacional provocada pela utilização de sistemas integrados de gestão empresarial: uma proposta de estudo. In: XXIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO 1999. **Anais...** Encontro da ANPAD, Foz do Iguaçu, PR. Setembro de 1999. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/1999/dwn/enanpad1999-ai-13.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2010.

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

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA AOS PARTICIPANTES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – TRINDADE – CAIXA POSTAL 476
CEP. 88010-970 – FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA E GESTÃO DO
CONHECIMENTO

Florianópolis, 03 de junho de 2011.

Prezado(a) Senhor(a),

Louise de Lira Roedel Botelho, minha orientanda de doutorado, está realizando uma pesquisa sobre o processo de aprendizagem gerencial em organizações intensivas em conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em sua fase atual, o trabalho possui o seguinte título: “Aprendizagem gerencial na mudança: o caso da Embrapa Clima Temperado”.

O objetivo central do estudo é compreender o processo de aprendizagem dos gerentes diante da mudança organizacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e o nível de análise adotado é o do indivíduo. Na fase de coleta de dados, pretende-se realizar uma entrevista de cerca de 60 minutos com cada um dos oito executivos selecionados. Através do referido instrumento, a pesquisadora procurará capturar a visão de cada gerente sobre o seu processo de aprendizagem.

Além da entrevista, será solicitado que cada gerente preencha um pequeno formulário e forneça, caso possua, documentos que ilustrem aspectos relativos ao seu aprendizado. As informações obtidas serão confidenciais. Com o fim de viabilizar a pesquisa, solicito a sua participação na entrevista, que será transcrita posteriormente e submetida à apreciação do respondente. Durante o período de análise de dados, destaco a possibilidade de Louise precisar esclarecer ou aprofundar alguns pontos da entrevista concedida. Agradecendo antecipadamente a atenção de V.Sa., despeço-me,

Atenciosamente,

Prof. Cristiano J. Castro de Almeida Cunha, Dr. rer. pol.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo tem por objetivo esclarecer a natureza da pesquisa da qual você participará, seus objetivos, métodos, benefícios, riscos e incômodos que possa acarretar, além de garantir a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

A pesquisa está sendo realizada no Laboratório de Liderança e Gestão Responsável da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção do grau de doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Esta pesquisa (“Aprendizagem gerencial na mudança: o caso da Embrapa Clima Temperado”) tem por objetivo compreender a aprendizagem gerencial adquirida pelos gerentes da Embrapa Clima Temperado na mudança organizacional.

Para tanto, utilizar-se-á a metodologia qualitativa, para abordar o fenômeno da aprendizagem gerencial na mudança, de forma a poder descrevê-la e compreender os seus significados. A coleta de dados será realizada através de entrevistas, que poderão acontecer em três momentos diferentes, em hora e local que melhor lhe convier. Estas entrevistas serão posteriormente transcritas, analisadas e discutidas com base na literatura.

Não haverá riscos pessoais envolvidos nessa pesquisa e será garantida a confidencialidade das informações coletadas, através de seu anonimato. Os dados serão analisados em conjunto com os de outros informantes, não sendo divulgadas as suas identidades.

Nesta pesquisa não haverá despesas pessoais para os participantes, em qualquer fase do estudo. Ressalta-se que, também, não haverá compensação financeira relacionada à participação dos sujeitos na pesquisa. Será seu direito ter informações atualizadas sobre o andamento da pesquisa. A pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida que você possa ter durante qualquer etapa da pesquisa. Caso você deseje, a pesquisadora pode oferecer-lhe o projeto de pesquisa, para que você entenda melhor a relevância e objetivos do estudo.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimentos no endereço eletrônico louisebotelho@gmail.com ou louisebotelho@uffs.edu.br e pelos telefones (48) 37217131, (55) 3359-4333, (55) 3359-2535, ou ainda (55) 8106-0101.

O orientador desta pesquisa é o Prof. Dr. Cristiano J. C. A. Cunha, professor do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de

Produção / PPGE e que também pode ser contatado pelo telefone: 9972-4197 e pelo e-mail 01cunha@gmail.com. O termo a seguir, uma vez assinado, indica o seu consentimento para a pesquisadora utilizar os dados coletados nas entrevistas apenas para fins desta pesquisa. Será garantida a liberdade da retirada de tal consentimento a qualquer momento da execução desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO:

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito da pesquisa a ser realizada. Eu, _____, discuti com Louise de Lira Roedel Botelho sobre a minha decisão em participar no estudo intitulado “Aprendizagem gerencial na mudança: o caso da Embrapa Clima Temperado”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos e os procedimentos do estudo, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que minhas atividades não serão prejudicadas com a pesquisa. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, cedendo os direitos de uso das entrevistas que eu vier a conceder. Estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento durante a realização desta pesquisa e que minha contribuição na mesma não acarretará em penalidades, prejuízo ou perda de quaisquer benefícios profissionais que eu possa ter adquirido ao longo do tempo.

Assinatura do sujeito de pesquisa.

Local:

Data: / / .

----- Somente para o responsável do projeto-----

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo

Local:

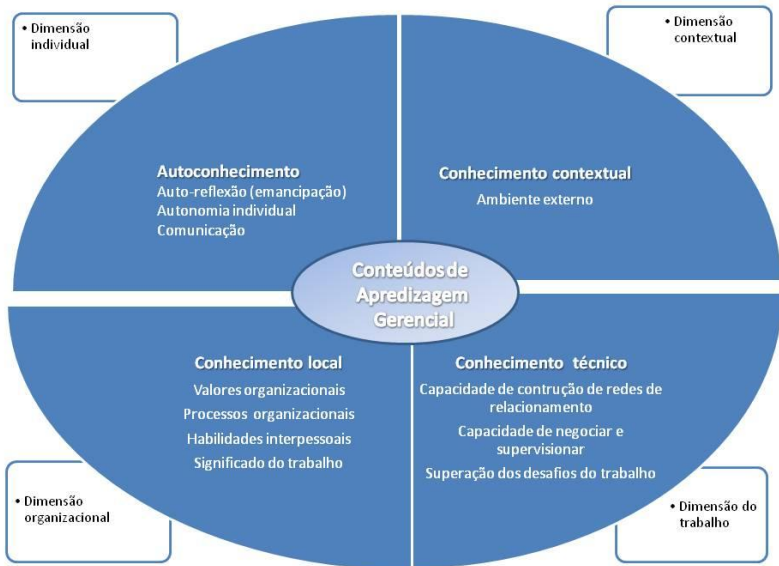
Data: / / .

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GERENTES	
<p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo de aprendizagem gerencial de uma organização intensiva em conhecimento diante de uma situação de mudança organizacional. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e descrever os conteúdos de aprendizagem dos gerentes pesquisados; • Identificar e descrever as formas de aprendizagem consideradas relevantes para os gerentes na organização; • Conhecer os fatores facilitadores e inibidores de aprendizagem; • Conhecer as modificações vindas do processo de aprendizagem gerencial implantadas na organização intensiva em conhecimento após a mudança. 	
CARACTERÍSTICAS DO GERENTE	
<p><u>História de vida:</u></p> <p>Formação: _____ Função: _____</p> <p>Idade: _____ Tempo de trabalho na Embrapa: _____</p> <p>Tempo de trabalho como gerente: _____</p> <p>Como se tornou gerente? _____</p> <p>Experiência anterior (cargos e funções ocupadas): _____</p> <p>Influências na escolha da profissão: _____</p> <p><u>O Processo de Mudança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como e por que ocorreu a mudança na Embrapa Clima Temperado? • O que levou a Embrapa Clima Temperado a galgar a primeira colocação no desempenho, a partir do 29º lugar ? • Quais foram os indivíduos envolvidos no processo? • Período de transição (pontos de destaque): • Cite os indivíduos relevantes para a ocorrência da mudança e descreva o papel deles no processo: • Houve liderança na mudança? 	

Conteúdo de Aprendizagem

- Dentro de seu processo de aprendizagem durante a mudança organizacional, gostaria que você relatasse o que você aprendeu e que repercutiu em sua atividade gerencial (estratégias organizacionais, pessoas, tecnologia e estrutura).
- Que habilidades você acredita ter adquirido em sua experiência como gerente? Que habilidades considera mais significativas para seu trabalho como gerente?



Formas de Aprendizagem

- Como você aprendeu a ser gerente? Com a prática e experiência ou cursos de treinamento e desenvolvimento?
- O que você acredita ser mais eficaz para o exercício da prática gerencial?

- A Embrapa promove ou estimula a participação em cursos? Comente.
- Você planejou sua aprendizagem ao longo da carreira (projetos de aprendizagem=cursos de capacitação, treinamento, desenvolvimento, entre outros)?
- E no seu trabalho atual (atual cargo), você faz projetos de aprendizagem? Quais os significados da aprendizagem, destes projetos? Comente.
- Como você identificou as necessidades de aprendizagem no seu trabalho? (Em algum momento específico, você sentiu necessidade de aprender algo sobre a atividade gerencial: pessoas, cultura, estratégias entre outras? Comente)
- Quais são os maiores desafios que você encontrou no exercício da gerência?
- Você acredita ter aprendido acidentalmente? Comente. (Lembre-se de alguma situação em que o aprendizado ocorreu de forma repentina, num processo de reflexão ou por outras pessoas).
- Que papel você atribui às suas experiências passadas neste contexto? Você costuma refletir sobre suas experiências diárias?

Fatores de aprendizagem

- Que fatores vindos da experiência da mudança você considera relevantes para sua aprendizagem gerencial (facilitadores da aprendizagem)?
- Que fatores vindos da experiência da mudança você considera como inibidores de sua aprendizagem gerencial (inibidores da aprendizagem) (pressão, crise, cultura, novas estratégias, cumprimento de metas, entre outros)?
- Comente:

Nível Organizacional

Facilitadores

Cultura organizacional

- Quando proporciona e possibilita que o conhecimento seja gerado e disseminado na organização.
- Quando ela impulsiona o empoderamento.

Dificultadores

Cultura organizacional

- Quando é rígida e centralizadora, o que impossibilita o desenvolvimento individual do gerente.
- Quando está voltada para um modelo burocrático de

	gestão, dando mais importância aos papéis que ao indivíduo.
<p>Pressão e crise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando os gerentes aprendem diante dos desafios do trabalho (MORAES, 2000). • Quando esses desafios e superações geram experiências que, através da reflexão do gerente, geram aprendizado. 	<p>Pressão e crise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando os momentos de crise geram insegurança. • Quando há falta de informações para a tomada de decisão, o que pode levar o gestor a estresse e sobrecarga (<i>burn out</i>).
<p>Estrutura e estratégia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando a organização possui uma estrutura organizacional horizontal e uma estratégia voltada para a aprendizagem, de forma com que a comunicação seja mais efetiva e o conhecimento seja melhor disseminado e compartilhado. 	<p>Estrutura e estratégia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando a organização é muito verticalizada, afetando o fluxo de trabalho dos gerentes (DAFT, 2008) bem como o nível de informação e de autoridade. • Quando estrutura e estratégia podem prejudicar a comunicação e a construção do conhecimento coletivo.
<p>Clima organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando é voltado para a aprendizagem. • Quando indivíduos (gerentes) agem como aprendizes e parte do processo. • Quando os gerentes têm consciência de sua importância para a organização. 	<p>Clima organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando se tem um ambiente de competição. • Quando gerentes se sentem inseguros e não compartilham informações. • Quando a retenção do conhecimento por parte dos gerentes se torna uma estratégia para garantir o poder. • Quando os gerentes permitem que surjam emoções tóxicas no ambiente de trabalho.

<p>Liderança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando a liderança exercida pelo gerente está voltada para a aprendizagem. • Quando o líder constrói um ambiente participativo. • Quando pessoas passam a se sentir parte do processo. • Quando a liderança é vista pelo grupo como fator motivador e propulsor de aprendizagem. • Quando o gerente assume o papel de agente de mudanças. • Quando a condução do grupo por parte do gerente esteja clara e focada no alcance de um objetivo maior. 	<p>Liderança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando o líder é autocrático. • Quando o gerente usa o autoritarismo. • Quando há centralização do poder. • Quando o líder exerce influência pelo medo. • Quando o gerente gera na equipe um sentimento de insegurança e medo.
<p>Estilo de gestão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando o gerente exerce a gestão participativa. • Quando há partilha do poder (YUKL, 2006). • Quando as decisões são compartilhadas. • Quando há discussão em conjunto. • Quando a tomada de decisão é descentralizada. • Quando há integração dos líderes e seguidores. • Quando a comunicação é mais eficaz (diminuição do nível de ruído). • Quando o líder permite a construção de uma nova cultura organizacional. • Quando há transparência na 	<p>Estilo de gestão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando o gerente exerce uma gestão centralizadora. • Quando há ruído na comunicação. • Quando há falta de clareza entre gerente e equipe na tomada de decisão. • Quando os indivíduos se sentem afastados das decisões organizacionais.

gestão.

- Quando os seguidores se sentem parte do processo de mudança.

Nível Individual

Facilitadores

Características pessoais

- Humildade (reconhece que não sabe e se propõe a aprender (MORAES, 2000).
- Proatividade (antecipa-se frente aos acontecimentos e constrói uma solução para um problema futuro)
- Espírito de equipe (possibilita a troca de conhecimento entre indivíduos)

Dificultadores

Características pessoais

- Sentimentos; valores adquiridos ao longo da vida (MEZIROW, 1991; CRANTON, 1994); estado de espírito do indivíduo pode influenciar determinada situação de trabalho.
- Interesses pessoais; indivíduos aprendem de forma diferente; selecionam temas de aprendizagem que lhe são mais interessantes.

Família

- Quando o gerente recebe apoio sobre situações de trabalho.
- Quando o gerente possui um modelo dentro da família que lhe serve de base.
- Quando a família auxilia na formação da personalidade do gerente.

Família

- Quando há conflito entre família e trabalho
- Quando a família gera estresse no gerente.
- Quando há dificuldade de se concentrar e refletir sobre o aprendizado

Identificação com a cultura da organização

- O gerente é simpatizante da cultura organizacional (MORAES, 2000).
- Guia seus esforços para o aprimoramento da aprendizagem (SENGE, 2006).

Identificação com a cultura da organização

- O gestor se concentra na aprendizagem, pois “veste a camisa” da organização, podendo se sentir frustrado com o passar do tempo ou quando for desligado da organização.

Aprendizagem na mudança

- Em termos de aprendizagem gerencial, após a mudança, o que mudou na Embrapa?
- O que mudou em sua prática gerencial?
- Esta aprendizagem interferiu de alguma maneira em suas ações e atitudes gerenciais no trabalho?
- Quais as consequências e a importância deste aprendizado para você e para a organização?