

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO**

JULIANA DE SOUZA BOEIRA

**A INTERAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DE GESTORES: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

**CAXIAS DO SUL
2018**

JULIANA DE SOUZA BOEIRA

**A INTERAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DE GESTORES: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Inovação e Competitividade.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Larentis.

**CAXIAS DO SUL
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

- B671i Boeira, Juliana de Souza
A interação entre a aprendizagem formal e informal para o desenvolvimento de gestores : um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior / Juliana de Souza Boeira. – 2018.
146 f. : il. ; 30 cm
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2018.
Orientação: Fabiano Larentis.
1. Aprendizagem organizacional. 2. Desenvolvimento das competências gerenciais. I. Larentis, Fabiano, orient. II. Título.
CDU 2. ed.: 005.94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

JULIANA DE SOUZA BOEIRA

**A INTERAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DE GESTORES: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Aprovada em: 18/12/2018.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Fabiano Larentis
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Profa. Dra. Ana Cristina Fachinelli
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profa. Dra. Janaína Macke
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Profa. Dra. Claudia Simone Antonello
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Dedico esta dissertação à minha mãe Tânia Maria de Souza que sempre acreditou, incentivou e me apoiou para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade de Caxias do Sul pela oportunidade de cursar o Mestrado em Administração tendo em vista a complementação do valor da mensalidade e por ter aberto as portas para a realização deste projeto de pesquisa na Instituição. Agradeço a minha família pelo apoio e incentivo e de forma especial ao meu esposo Fábio Waterkemper pela paciência nos momentos de ausência e pelo apoio nos momentos de insegurança e de dificuldade.

Ao meu orientador Prof. Dr. Fabiano Larentis pela dedicação e disponibilidade demonstrada em cada etapa desta dissertação e pelo incentivo nos momentos de ansiedade.

Às minhas amigas Sônia Sartor e Laura Siriani pelo apoio para vencer algumas etapas deste estudo. Agradeço à minha amiga e conselheira Prof. Maria Suelena Pereira de Quadros pelos seus ensinamentos e estímulo no decorrer desta trajetória.

Agradeço a minha colega do mestrado Bárbara Ferrari Erlo que se tornou uma grande amiga e parceira e que tem caminhado comigo nesta jornada, vivendo cada etapa desta experiência até o momento de sua realização.

“Se você pode sonhar, você pode fazer.”

Walt Disney

RESUMO

A aprendizagem organizacional evidencia as habilidades e os processos de construção e utilização do conhecimento para que ocorra aprendizagem no contexto organizacional. A necessidade de evolução e contínuas mudanças organizacionais têm exigido gestores dispostos a aprender e desenvolver novas competências para adaptarem-se a novos formatos organizacionais. Neste contexto, este estudo teve como objetivo analisar como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma IES, contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais. Para atingir o objetivo, como método de investigação foi realizado um estudo de caso único. Como método de coleta de dados foram realizadas pesquisa documental, observação participante e entrevistas individuais semi-estruturadas com quinze gestores que concluíram os cinco módulos do Programa de Qualificação dos Gestores. Na sequência foi efetuada a análise de dados considerando as macrocategorias: aprendizagem formal, aprendizagem informal, fatores facilitadores e obstáculos à aprendizagem e competências, as demais categorias surgiram *a posteriori*. O *software* NVIVO 10 foi utilizado para análise dos resultados. Os resultados obtidos a partir desta análise possibilitaram o desenvolvimento do esquema conceitual proposto, que identificou as práticas formais e informais de aprendizagem, os processos de aprendizagem formal e informal, os facilitadores e obstáculos à aprendizagem e a interação entre as práticas formais e informais e, por fim identifica as competências desenvolvidas a partir da interação entre as mesmas. Deste modo, as competências gerenciais identificadas foram desenvolvidas por meio de processos individuais e grupais de aprendizagem decorrentes da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem presentes em um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior.

Palavras-chave: Aprendizagem de gestores. Aprendizagem formal e informal. Desenvolvimento de gestores. Desenvolvimento de competências gerenciais.

ABSTRACT

Organizational learning highlights the skills and processes of knowledge construction and utilization for learning in the organizational context. The need for evolution and continuous organizational changes have required managers willing to learn and develop new skills to adapt to new organizational formats. In this context, the objective of this study was to analyze how the interaction between formal and informal learning, at the individual and group level, in a qualification program for managers of an HEI, contributes to the development of management skills. To achieve the goal, a single case study was conducted as a research method. As a method of data collection, documentary research, participant observation and semi-structured individual interviews were conducted with fifteen managers who completed the five modules of the Manager Qualification Program. In the sequence, the data were analyzed considering the macrocategories: formal learning, informal learning, facilitating factors and obstacles to learning and skills, the other categories emerged a posteriori. NVIVO 10 software was used to analyze the results. The results obtained from this analysis enabled the development of the proposed conceptual scheme, which identified formal and informal learning practices, formal and informal learning processes, facilitators and obstacles to learning and interaction between formal and informal practices and, Finally, it identifies the competences developed from the interaction between them. In this way, the managerial competencies identified were developed through individual and group learning processes resulting from the interaction between the formal and informal learning practices present in a Qualification Program of Managers of a Higher Education Institution.

Keywords: Manager learning. Formal and informal learning. Development of managers. Development of management competency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de coleta de análise de dados	65
Figura 2 – Nuvem de palavras.....	114
Figura 3 – Esquema conceitual.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca por palavras-chave	23
Quadro 2 – Busca por palavras-chave combinadas	24
Quadro 3 – Roteiro de entrevista com abordagem semiestruturada	56
Quadro 4 – Participantes do estudo	60
Quadro 5 – Roteiro para observação participante	63
Quadro 6 – Triangulação do processo de coleta de dados.....	65
Quadro 7 – Categorização	67
Quadro 8 – Resumo – práticas formais e informais de aprendizagem	116
Quadro 9 – Resumo – processo de aprendizagem nos níveis individual e grupal.....	118
Quadro 10 – Resumo – interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal	120
Quadro 11 – Resumo – facilitadores e obstáculos de aprendizagem	122
Quadro 12 – Resumo – competências gerenciais desenvolvidas	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AXCE	Almoxarifado Central
BICE	Biblioteca Central
CECLIN	Centro Clínico
CETEC	Centro Tecnológico da Universidade de Caxias do Sul
CSERV	Coordenadoria de Serviços
IES	Instituição de Ensino Superior
LTP	Laboratório de Tecnologia e Pesquisa
OIC's	Organizações Intensivas de Conhecimento
SEZE	Setor de Segurança e Zeladoria
SITI	Setor de Infraestrutura de TI
STATE	Setor de Transporte, Correios e Apoio Técnico a Eventos
UCS	Universidade de Caxias do Sul
VIDA	Área de Conhecimento de Ciências da Vida

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA ...	15
1.2	OBJETIVOS DO TRABALHO	20
1.2.1	Objetivo geral	21
1.2.2	Objetivos específicos.....	21
1.3	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	21
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	26
2.1.1	Prática formal de aprendizagem.....	28
2.1.2	Prática informal de aprendizagem	30
2.1.3	Interação entre as práticas de aprendizagem formal e informal	31
2.2	NÍVEIS DE APRENDIZAGEM	33
2.2.1	Aprendizagem individual	34
2.2.2	Aprendizagem grupal.....	35
2.3	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	38
2.4	APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	46
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	49
3.2	UNIDADE DE ANÁLISE E PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	51
3.2.1	Programa de qualificação dos gestores da Universidade de Caxias do Sul	51
3.2.2	Participantes do estudo	54
3.3	COLETA DE DADOS	55
3.3.1	Entrevista semiestruturada	56
3.3.1	Observação participante.....	62
3.3.2	Pesquisa documental	64
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	65

4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
4.1	PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM.....	70
4.1.1	Aprendizagem formal	71
4.1.1.1	Estrutura do Programa de Qualificação dos Gestores	71
4.1.1.2	Metodologia e ferramentas de aprendizagem.....	73
4.1.2	Aprendizagem informal	74
4.1.2.1	Encontros para aprendizagem	75
4.1.2.2	Aprender ensinando.....	76
4.1.2.3	Encontros para integração	77
4.1.2.4	Aprendizagem por meio de redes sociais	79
4.1.2.5	Aprendizagem por meio do convívio social.....	80
4.2	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NOS NÍVEIS INDIVIDUAL E GRUPAL ..	82
4.2.1	Aprendizagem individual	82
4.2.2	Aprendizagem grupal.....	87
4.3	INTERAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NOS NÍVEIS INDIVIDUAL E GRUPAL.....	89
4.4	FACILITADORES E OBSTÁCULOS DE APRENDIZAGEM	94
4.4.1	Facilitadores de aprendizagem.....	94
4.4.2	Obstáculos à aprendizagem.....	98
4.5	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS.....	101
4.6	DISCUSSÃO.....	113
4.7	ESQUEMA CONCEITUAL PROPOSTO.....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
5.1	CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA E PESQUISA	128
5.2	CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA ORGANIZACIONAL	133
5.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS ..	135
	REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

A temática deste estudo está direcionada ao estudo dos processos de Aprendizagem Organizacional que ocorrem no contexto de um programa de qualificação de gestores de uma Instituição de Ensino Superior.

No contexto atual, as organizações são compelidas a adaptarem-se e a evoluírem continuamente. De acordo com Antonello e Godoy (2011), estas mudanças na vida organizacional têm elevado o nível de exigência do desempenho gerencial e, conseqüentemente, alterado o perfil exigido. Para acompanhar estas mudanças, os gerentes precisam desenvolver novas competências o que pode ser considerado uma fonte de vantagem competitiva. De forma complementar, Oderich (2004) considera que as competências gerenciais assumem papel de destaque nos estudos de competência. A autora ressalta que a preocupação com o desenvolvimento de competências gerenciais é cada vez mais presente nas organizações. Motivadas pelo cenário de complexidade e de constantes mudanças, as organizações demandam dos gestores um novo conjunto de competências para manter a competitividade (ODERICH, 2004).

A estrutura desta dissertação contempla inicialmente a delimitação do tema e definição do problema de pesquisa. Na sequência são apresentados o objetivo geral e objetivos específicos deste trabalho, bem como justificativa e relevância e a delimitação do estudo. O capítulo relacionado ao referencial teórico foi composto pelos construtos: processo de aprendizagem organizacional, contemplando as práticas formais, práticas informais de aprendizagem e a interação entre as mesmas. Na sequência referencia-se os níveis de aprendizagem, contemplando os níveis individual e grupal de aprendizagem. O próximo subcapítulo a ser abordado trata da aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais e para encerrar o referencial é abordada a aprendizagem em Instituições de Ensino Superior.

Os procedimentos metodológicos são apresentados no capítulo 3, que está composto pelo delineamento da pesquisa, detalhando a unidade de análise e participantes do estudo, as etapas de coleta e análise dos dados. O capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos resultados e o capítulo 5 apresenta as considerações finais desta pesquisa e, por fim são apresentadas as referências que deram embasamento teórico a esta pesquisa.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

As transformações no contexto contemporâneo, envolvendo especialmente a globalização da economia, a maior capacidade de acesso a informações globais e de seu processamento devido à redução de fronteiras nos negócios, aumentaram a competitividade em todos os setores, gerando necessidades de mudanças nas formas de gerir as organizações. Estas mudanças alimentam o interesse na aprendizagem organizacional como um dos principais determinantes do desempenho organizacional sustentável, o que sugere que, para sobreviver e prosperar, as empresas terão de aprender em ritmo cada vez maior (HALLINGER; SNIDVONGS, 2008; ROUSSEAU, 1997).

A aprendizagem organizacional pode ser considerada uma resposta às mudanças enfrentadas pelas empresas em que se busca desenvolver a capacidade de aprender continuamente a partir das experiências organizacionais e a traduzir esses conhecimentos em práticas que contribuam para um melhor desempenho, tornando a empresa mais competitiva. (BITENCOURT, 2010). Neste sentido, Senge (2000) reforça que a aprendizagem organizacional pode expandir a amplitude e a complexidade dos modelos mentais organizacionais, aumentando assim a capacidade de mudança e inovação da instituição. De forma complementar, Prange (2001) aponta os resultados da aprendizagem organizacional: adaptação à mudança, redução do estresse, melhoria das decisões, aumento da eficiência no desempenho, diminuição dos erros organizacionais, ampliação do potencial de mudança do comportamento e o aumento da eficácia da ação estratégica.

Ellström (2011) define a aprendizagem organizacional como mudanças no conhecimento e nas práticas organizacionais que são mediadas pelo aprendizado individual e a criação de conhecimento. O autor acredita que o potencial de aprendizagem no ambiente de trabalho resulta de relações complexas entre fatores, incluindo: a) características das atividades, como complexidade, variedade e controle; b) oportunidades para avaliação, reflexão e retroalimentação; c) tipo e grau de formalização dos processos de trabalho; d) arranjo organizacional para a participação dos trabalhadores na solução de problemas e planejamento das atividades produtivas; e e) fontes de aprendizagem, em termo de tempo de análise, interação entre membros e reflexão, por exemplo.

Nessa mesma perspectiva, a aprendizagem organizacional, segundo Bitencourt (2010) refere-se a “como” a aprendizagem acontece; isto é, os processos de construção e utilização do conhecimento (perspectiva processual). A autora destaca alguns conceitos que devem ser associados ao conceito de aprendizagem organizacional. O primeiro deles é o

processo, isto é, a aprendizagem em termos de continuidade. A transformação também é apontada pela autora, no sentido da aprendizagem baseada na mudança de atitude. O terceiro conceito destacado é a aprendizagem no grupo, enfatizando o coletivo. O quarto conceito destacado é a criação e reflexão, onde a aprendizagem é vista sob a ótica da inovação e da conscientização e, por fim a autora ressalta a importância da aprendizagem na ação, ou seja, a apropriação e disseminação do conhecimento, a partir de uma visão pragmática.

Ao mesmo tempo em que ressaltam a importância da aprendizagem organizacional, Antonello e Godoy (2010) apontam a pertinência de investigação de diversos aspectos. O primeiro aspecto apontado pelas autoras trata-se do nível da aprendizagem. As autoras afirmam que a aprendizagem organizacional recorre, independentemente do nível em questão, ao indivíduo e suas interações: grupal, intergrupar, organizacional e interorganizacional, portanto em nível interpessoal. O segundo aspecto relevante para investigação é o que as autoras denominam neutralidade da meta, ou seja, que a aprendizagem pode ser vista como algo bom ou ruim. A noção de mudança é o terceiro aspecto apontado pelas autoras, em que ressaltam que nem toda a aprendizagem se manifesta como mudança no comportamento. E o último aspecto relevante para investigação é a natureza processual da aprendizagem, visto que a aprendizagem é um processo e como tal deveria ser estudada.

Considerando os aspectos apontados por Antonello e Godoy (2010) é relevante abordar os níveis em que pode ocorrer aprendizagem organizacional. Antonello (2005) reforça que a ocorrência da aprendizagem organizacional depende da aprendizagem do indivíduo, deste modo, para que ocorra a aprendizagem coletiva, é necessário que o indivíduo seja o difusor no processo.

A aprendizagem individual é produto da reflexão de cada pessoa, capaz de proporcionar mudanças em suas estruturas cognitivas e, conseqüentemente, seus comportamentos. A aprendizagem organizacional inicia com a aprendizagem individual, que, posteriormente, é acumulada ao nível coletivo (PROBST; BUCHEL, 1997; POPPER, 1998; LIPSHITZ, 2004). Neste sentido, para que ocorra aprendizagem organizacional, Probst e Büchel (1997) ressaltam que é de fundamental importância que a organização crie mecanismos que permitam as trocas entre pessoas e grupos de suas vivências, pois desse modo a aprendizagem em nível individual poderá ser compartilhada coletivamente.

A aprendizagem em nível grupal é a aquisição, sustentação e mudança de significados intersubjetivos através da expressão e transmissão de ações coletivas de grupo. A aprendizagem do grupo ocorre por meio de um processo contínuo que envolve reflexão e ação, com base na compreensão e na experiência compartilhada (COOK; YANOW, 1996;

EDMONDSON, 2002).

A partir disso, Maier, Prange e Rosenstiel (2001) indicam que a capacidade de armazenagem de conhecimento dos grupos é superior à dos indivíduos, pois o conhecimento armazenado do grupo é a somatória dos fragmentos de conhecimentos armazenados por cada indivíduo que o compõe. Ou seja, a aprendizagem nas organizações inicia-se pelo nível dos indivíduos, cujo conhecimento é compartilhado com companheiros dos grupos e então disseminado pela organização.

Além dos níveis de aprendizagem, é importante abordar as práticas formais e informais de aprendizagem. Diante disso, Junior e Borges-Andrade (2008) recomendam que as organizações utilizem práticas formais e informais de aprendizagem amplamente, considerando as demandas da organização e a necessidade de melhoria contínua do desempenho dos indivíduos.

Segundo Antonello e Godoy (2011) e Fleury e Oliveira Jr. (2012), a aprendizagem formal é aquela que ocorre por intermédio de uma instituição. Nela, profissionais repassam seus conhecimentos por meio de uma base curricular comum. Ao término das etapas da metodologia educativa aplicada, os aprendizes têm suas competências reconhecidas através de diplomas e certificados que lhe conferem veracidade da habilitação conquistada (ANTONELLO; GODOY, 2011; FLEURY; OLIVEIRA JR, 2012). Desta forma, as práticas formais de aprendizagem contemplam os programas instituídos pelas empresas para promover melhorias ou mudanças organizacionais, são patrocinadas institucionalmente, baseadas na sala de aula e altamente estruturadas. A aprendizagem formal se dá por meio da aquisição de determinado tipo de conhecimento ou habilidade direcionada a algum tipo de desempenho. (JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008; MARSACK; WATKINS, 1990; VERSIANI; ORIBE; REZENDE, 2013).

Já a aprendizagem informal está relacionada às práticas presentes no cotidiano e ocorrem em espaços não educacionais. Ou seja, dizem respeito à busca por novos conhecimentos e habilidades feita pelo indivíduo de modo não planejado ou estruturado, que emergem a partir de alguma demanda ou necessidade associada às suas tarefas (ANTONELLO; GODOY, 2011; COELHO; MOURÃO, 2011).

Assim sendo, na aprendizagem informal o processo de transmissão de saberes acontece de maneira “livre”, não institucionalizada, mediante o contato e relações entre pessoas e/ou meios de comunicação em massa. Aspectos culturais de determinados grupos, tais como a fala, tradições e comportamentos, são a maior expressão da aprendizagem informal presente na sociedade (ANTONELLO; GODOY, 2011; NONAKA; TAKEUCHI,

2008). É importante ressaltar, conforme Antonello e Godoy (2011) que há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais, visto que ambas formas de aprendizagem estão indissoluvelmente inter-relacionadas. A natureza desta inter-relação, os modos como é descrita e seu impacto nos aprendizes e em outros envolvidos relacionam-se muito de perto aos contextos organizacionais, sociais, culturais, econômicos, históricos e políticos nos quais a aprendizagem acontece.

Além das práticas formais e informais de aprendizagem, é relevante para este estudo abordar a aprendizagem e desenvolvimento de competências dos gestores. O termo gestores será utilizado neste estudo para identificar executivos que tenham sob sua responsabilidade a gestão de setores e equipes de trabalho. A partir disso, destaca-se o ponto de vista de Antonello e Godoy (2011) e Freitas e Brandão (2006) que enfatizam que no contexto atual, as organizações são compelidas a adaptarem-se e a evoluírem continuamente, em busca de melhorias em sua competitividade para atuar de forma eficiente e eficaz em um mercado cada vez mais dinâmico (ANTONELLO; GODOY, 2011; FREITAS; BRANDÃO, 2006).

A esse respeito, Moraes, Silva e Cunha (2004) complementam que os executivos não podem mais prever o futuro numa perspectiva de longo prazo para, então, definir planos de ação. Ao invés disto, estes profissionais precisam aprender rapidamente de modo a lidar com a necessidade de mudanças súbitas que se devem, muitas vezes, a fatores adversos e imprevisíveis.

Estas mudanças na vida organizacional repercutem também na configuração de novos formatos organizacionais e na adoção de modelos gerenciais, o que têm elevado o nível de exigência do desempenho gerencial e, conseqüentemente, alterado o perfil exigido. Esses modelos demandam gestores dispostos a aprender, pois é a capacidade de aprender que permite desenvolver competências que habilitam a organização a identificar novas informações para ampliar o conhecimento e melhorar tanto o processo de tomada de decisões quanto a sua capacidade competitiva. Neste sentido, para acompanhar estas mudanças, os gestores precisam desenvolver novas competências o que pode ser considerado uma fonte de vantagem competitiva (ANTONELLO; GODOY, 2011; BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

Em referência a competências, Fleury e Fleury (2001, p.188) definem a competência individual como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Bitencourt (2004) complementa que as

competências são um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Já a competência gerencial, na visão de Oderich (2004, p. 91) é “a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimento, habilidades e formas de atuar”. O autor ressalta a competência liderança como premissa para o exercício da função gerencial, por ser a “capacidade de manter a eficiência e criar processo contínuo de mudança organizacional”. Enfatizando o desenvolvimento de competências gerenciais, Leitão (2010) e Oderich (2004) destacam que a gestão competente implicaria desenvolver, agir e tornar tangíveis as competências gerenciais em resultados para a organização, e reconhecer esses resultados provenientes da mobilização e desenvolvimento dessas competências. Os autores ressaltam que a preocupação com o desenvolvimento de competências gerenciais é cada vez mais presente nas organizações, visto que as organizações demandam dos gestores um novo conjunto de competências para manter a competitividade (LEITÃO, 2010; ODERICH, 2004).

Evidenciando a carência de desenvolvimento de competências comportamentais de gestores, Closs e Antonello (2014) apontam como desafio para os profissionais de desenvolvimento e educação gerencial o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio indivíduo. Ou seja, as interações dos indivíduos, compreendendo a necessidade de transmitir autoconfiança e segurança; além de feeling, sensibilidade e intuição para que possam perceber mudanças e fazer “previsões” para o futuro, buscando se anteciparem em suas ações a fim de não “ficarem para trás”, em meio às transformações vivenciadas.

Complementarmente Cardoso (2009) afirma [...] “que o desenvolvimento de competências depende mais de critérios qualitativos delineados pela interação entre aprendizado cognitivo e emocional, os estágios de carreira e as diferentes formas de aprendizado ocupacionais” (CARDOSO, 2009, p. 152). Neste sentido, compete destacar que a aprendizagem não é apenas reprodução, mas reformulação e renovação do conhecimento e das competências (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Em busca de novas aprendizagens, alguns caminhos encontrados pelos gestores concretizam-se pela educação formal (realização de cursos, participação em workshops e eventos). No entanto, Antonello e Godoy (2011) abordam as práticas formais e informais relacionando-as ao desenvolvimento de uma competência gerencial. As autoras afirmam que o desenvolvimento de uma competência gerencial específica não pode ser considerada produto de processos e formas de aprendizagem particulares, uma vez que os fenômenos estão totalmente inter-relacionados e têm a experiência como ponte entre as duas práticas. Neste sentido, as autoras identificam a necessidade de se passar a reconhecer explicitamente a

contribuição fundamental de aprendizagem informal para a aquisição de competências gerenciais. Para isso, sugerem que programas formais, ao serem desenhados, considerem a possibilidade de transmitir conhecimento central mais associado a competências transversais e, principalmente, em desenvolver uma gama de competências de aprendizagem, especialmente na conexão com a aprendizagem informal. E concluem que expor o gestor à ampla variedade de formas de aprendizagem, de forma planejada e sistematizada, sugere garantir maior oportunidade de aprendizagem.

As Instituições de Ensino Superior, segundo Santos e Bronnemann (2013) são complexas e diferentes de outros tipos de organizações em virtude de sua estrutura, sua organização e seus objetivos serem diferenciados. Por sua complexidade, Beck (1999) destaca que nenhum administrador poderá gerir sem que conheça as suas características próprias e a especificidade que a identificam como organização com particularidades especiais (SANTOS; BRONNEMANN, 2013; BECK, 1999). Diante deste contexto, essas instituições enfrentam diversos desafios, como acirramento da concorrência, exigências legais e normas de entidades reguladoras. Esses desafios são respondidos pelos gestores universitários que são, em sua maioria, professores, e deles, espera-se um desempenho gerencial capaz de manter sua instituição competitiva frente às pressões ambientais internas e externas (WALTER et al. 2010).

No entanto, os gestores universitários normalmente não possuem, antes de assumirem o cargo, conhecimento gerencial, de liderança e de gestão de pessoas, o que pode acarretar diferentes dificuldades (SANTOS; BRONNEMANN, 2013). Portanto, é clara a carência que este gestor possui em relação à preparação adequada, bem como de treinamento e competência para o papel gerencial (FINGER, 1997).

Diante deste contexto, a questão que norteia esta pesquisa é: Como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma IES, contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais?

1.2 OBJETIVOS DO TRABALHO

No intuito de buscar respostas para o problema deste estudo são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma IES, contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais.

1.2.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral deste estudo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar e analisar as práticas formais e informais de aprendizagem de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior.
- b) identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal;
- c) analisar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal;
- d) analisar os facilitadores e obstáculos de aprendizagem identificados;
- e) descrever e analisar as competências gerenciais desenvolvidas a partir da implantação do programa.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

O tema definido para esta dissertação é a análise dos processos de aprendizagem em um programa de qualificação de gestores de uma Instituição de Ensino Superior. A definição do tema justifica-se pela importância constatada tanto no contexto acadêmico quanto no contexto organizacional, conforme apresentado a seguir.

No cenário acadêmico este estudo justifica-se primeiramente pelas considerações propostas por Nogueira e Odelius (2015). Os autores destacam desafios de estudo relacionados ao tema aprendizagem organizacional que consideram carentes de maior aprofundamento. O primeiro assunto que necessita de maior aprofundamento é o desafio multinível. Para este desafio, os autores destacam a relevância da investigação dos diversos níveis de aprendizagem: individual, coletivo [grupo], organizacional e interorganizacional.

Já no estudo realizado por Bido et al. (2011), um dos principais achados foi a relação entre aprendizagem grupal (AG) e aprendizagem organizacional (AO). A partir disso, o autor

sugere como sugestão para estudos futuros a realização de pesquisas qualitativas que revelem os processos formais e informais que favorecem e inibem essa articulação. Deste modo, este estudo tem o intuito de analisar a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior.

Outro aspecto a ser explorado, está relacionado a investigação dos processos de aprendizagem gerencial. Almeida e Silva (2015) sugerem a realização de outras pesquisas, para novas contribuições ao processo de aprendizagem, formação e desenvolvimento de competências dos profissionais que exercem um papel estratégico no cenário organizacional: os gestores.

Relacionado a isso está o desenvolvimento de competências dos gestores, que Closs e Antonello (2014) apontam como desafio para os profissionais de desenvolvimento e educação gerencial. As autoras ressaltam a carência de desenvolvimento de competências denominadas “sociais”, como: relações interpessoais, saber trabalhar coletivamente, intuição, comunicação, estabilidade emocional, as quais exigem constantes autocríticas e aprendizagens. Deste modo, sugerem como contribuição para estudos futuros um debate acerca de alternativas para suprir carências no campo das competências sociais, esfera não contemplada pela educação formal de gestores. Com o objetivo de contemplar a sugestão de Closs e Antonello (2014) e de Almeida e Silva (2015) o presente estudo irá analisar o processo de aprendizagem em um Programa de Qualificação de Gestores, onde o intuito foi desenvolver as competências citadas pelas autoras.

Em relação a aprendizagem gerencial e competências Lang, Marinho e Boff (2014) ressaltam como ponto de ligação o efetivo envolvimento da prática para aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais. Os autores destacam que ao vivenciar a aprendizagem formal e informal nas suas ações cotidianas, o indivíduo estará agregando experiências, o que enseja reflexão, contribuindo para o desenvolvimento de competências e apontam a relevância de pesquisas empíricas em IES que tenham como propósito observar as competências demandadas aos profissionais administradores, considerando a perspectiva das IES, dos alunos e dos gestores das organizações.

A carência de estudos empíricos é apontada também por Nogueira e Odellius (2015). Os autores definem como desafio metodológico, a investigação empírica com análises qualitativas e quantitativas. Esse desafio requer a operacionalização do conceito de modo prático, de forma adequada para o sucesso da pesquisa em aprendizagem organizacional.

Nestas condições, este estudo investigará de forma empírica, por meio de um estudo

qualitativo, a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior.

Neste contexto, o quadro 01 apresenta dados referente à busca realizada em 24 de fevereiro de 2018. A pesquisa foi realizada nas bases de dados: Web of Science, Scopus, Spell e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizando as palavras-chave: “managerial learning”, “manager learning”, “managers learning”, “manager development” “formal and informal learning”; “manager competency development” e “manager competence development” utilizando como delimitador de pesquisa, o critério: tópico nas bases Web of Science e Scopus e nas bases Spell e BDTD o critério foi o resumo.

Quadro 1 – Busca por palavras-chave

Palavras-chave	<i>“managerial learning”</i>	<i>“manager learning”</i>	<i>“managers learning”</i>	<i>“manager development”</i>	<i>“formal and informal learning”</i>	<i>“manager competency development”</i>	<i>“manager competence development”</i>
Base de dados	Resultados	Resultados	Resultados	Resultados	Resultados	Resultados	Resultados
Web of Science (tópico)	63	10	38	34	402	884	01
Scopus (tópico)	113	78	78	114	672	03	0
Spell (resumo)	68	19	100	89	19	07	0
BDTD (resumo)	11	02	04	07	18	29	32

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As informações relacionadas à busca realizada com os dados combinados são apresentadas no Quadro 02. A pesquisa foi feita em 24 de fevereiro de 2018 nas bases de dados: Web of Science, Scopus, Spell e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizando as palavras-chave: “managerial learning” + “formal and informal learning”, “manager learning” + “formal and informal learning”, “managers learning” + “formal and informal learning”, “manager development” + “formal and informal learning” e “managerial learning” + “manager development”. O critério usado como delimitador de pesquisa nas bases Web of Science e Scopus foi o tópico e nas bases Spell e BDTD o critério foi o resumo.

Quadro 2 – Busca por palavras-chave combinadas

Palavras-chave	<i>“managerial learning” + “formal and informal learning”</i>	<i>“manager learning” + “formal and informal learning”</i>	<i>“managers learning” + “formal and informal learning”</i>	<i>“manager development” + “formal and informal learning”</i>	<i>“managerial learning” + “manager development”</i>
Base de dados	Resultados	Resultados	Resultados	Resultados	Resultados
Web of Science (tópico)	21	104	104	45	258
Scopus (tópico)	34	157	157	82	01
Spell (resumo)	3	0	3	2	08
BDTD (resumo)	11	26	26	20	56

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os Quadros 1 e 2 indicam que há trabalhos relacionados ao tema de interesse desta investigação, o que representa interesse da academia em desenvolver o tema.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O estudo das organizações, no contexto do mundo contemporâneo de negócios no qual as organizações estão inseridas, tem destacado, desde a segunda metade do século XX, a importância da aprendizagem organizacional para compreensão da dinâmica das mudanças organizacionais oriundas da criação ou da assimilação de novos conhecimentos (SILVA; LEITE, 2014).

De acordo com Versiane, Oribe e Rezende (2013) o aprendizado pressupõe a reflexão sobre as práticas do ambiente de trabalho, ou seja, práticas formais e informais de aprendizagem. A esse respeito, Antonello e Godoy (2011) ressaltam que há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais, visto que ambas formas de aprendizagem estão indissolúvelmente inter-relacionadas. Diante disso, a análise das práticas formais e informais e sua interação será o foco deste trabalho.

No que diz respeito aos níveis de aprendizagem, Bido et al. (2011), por meio do desenvolvimento de um estudo empírico, destaca a importância das práticas gerenciais para a promoção da aprendizagem nos níveis individual e grupal como uma forma de promover a aprendizagem organizacional. Relacionado a isso, Pawlowsky (2001) afirma que a dimensão da aprendizagem organizacional, deveria envolver, pelo menos, quatro níveis analíticos de aprendizagem: individual, grupal ou interpessoal, organizacional ou intraorganizacional e interorganizacional ou network. Embora Pawlowsky (2001) considere que todas essas dimensões estão interconectadas e devem ser levadas em consideração quando se examina

determinado fenômeno de aprendizagem, o foco deste estudo será mantido nos níveis de aprendizagem individual e grupal, não contemplando os níveis organizacional e interorganizacional.

A aprendizagem é considerada uma fonte de vantagem competitiva, conforme afirma Bastos, Gondim e Loiola (2004), pois permite desenvolver competências que habilitam a organização a identificar novas informações para ampliar o conhecimento e melhorar tanto o processo de tomada de decisões quanto a sua capacidade competitiva. Para acompanhar o cenário competitivo as organizações precisam contar com gestores dispostos a aprender (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). A esse respeito, Oderich (2004) e Antonello e Godoy (2011), afirmam que as organizações demandam dos gestores um novo conjunto de competências, e ressaltam que o desenvolvimento de novas competências pode ser considerado uma fonte de vantagem competitiva. A partir do investimento nesta área, observa-se uma grande expectativa em se obter resultados satisfatórios tanto para a organização quanto para o funcionário (ODERICH; 2004, ANTONELLO; GODOY, 2011).

Em referência a competências, Carbone et al. (2008) fundamenta que a gestão por competências figura como alternativa aos modelos gerenciais tradicionalmente utilizados pelas organizações. O modelo propõe orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), as competências necessárias à consecução dos objetivos da organização.

Considerando o exposto, o presente estudo pretende analisar as práticas formais e informais de aprendizagem e como ocorre a sua interação nos níveis individual e grupal de um programa de qualificação de gestores de uma IES, e como isso contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais. É importante ressaltar que demais aspectos relacionados à gestão por competências como: planejamento, captação, e avaliação de desempenho por competências, não fazem parte do cerne deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo tem como foco a análise dos processos de aprendizagem organizacional em um Programa de Qualificação de Gestores em uma Instituição de Ensino Superior. Desta forma, o referencial teórico aborda primeiramente aspectos relacionados aos processos de aprendizagem organizacional, contemplando as práticas de aprendizagem formal e informal e a interação entre as mesmas. O capítulo sobre os níveis de aprendizagem trata, especificadamente, da aprendizagem nos níveis individual e grupal. Na sequencia são abordados os aspectos como a aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais e por fim, é contemplada a aprendizagem em Instituições de Ensino Superior (IES).

2.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Elkjaer (2000) afirma que considerar a aprendizagem como parte inerente da prática social, como algo interpretado, baseado no mundo em que vivemos pode também ser chamado de uma abordagem construtivista social sobre aprendizagem – e organizações. Esta abordagem tem desenvolvido conceitos, como o de aprender enquanto se trabalha. As práticas de trabalho são vistas como construções sociais.

A aprendizagem capacita as organizações a construir uma compreensão e interpretação organizacional de seu meio e a começar a avaliar estratégias viáveis para a competitividade (DAFT; WEICK, 1984; DONALDSON; LORSH, 1983; STARBUCK et al., 1978). Para Shrisvastava, (1983) a aprendizagem organizacional, é a experiência da organização que tem como base conhecimentos subjacentes aos processos de decisão.

Associado a isso, a aprendizagem nas organizações pode ser entendida como um processo permanente de construção e desenvolvimento de competências, baseado na apropriação de novos conhecimentos, voltados para o desenvolvimento de novos mapas cognitivos que possibilitam às pessoas compreenderem a si próprias, a organização e o ambiente que as cerca, estabelecendo novas atitudes em relação a seu trabalho, a sua empresa e ao mundo externo. A aprendizagem organizacional é definida como advinda de interações sociais informais, ou seja, integrada ao cotidiano das pessoas (ANTONELLO; GODOY, 2011; FLEURY; FLEURY, 2000; KOLB, 1984; SWIERINGA; WIERDSMA, 1995).

O crescente reconhecimento da importância do processo de aprendizagem e de suas implicações no contexto do ambiente de trabalho contribui para a consolidação de um campo de estudo – de interesse crescente entre acadêmicos, consultores e gestores – que enfoca a

aprendizagem organizacional (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

De acordo com Argote (2005), Friedman, Lipshitz e Popper (2005), o interesse no campo da aprendizagem organizacional aumentou consideravelmente nas últimas décadas entre os pesquisadores de estudos organizacionais (ARGOTE, 2005; FRIEDMAN; LIPSHITZ; POPPER, 2005) e o conceito de aprendizagem organizacional [AO] difundiu-se tanto na pesquisa em administração, quanto em sua prática (ANTONELLO; GODOY, 2010). A ênfase nesse conceito e sua retomada a partir dos anos 90 são atribuídas ao forte valor explicativo que apresenta para processos de mudança organizacional, lembrando-se que a preocupação em favorecer aprendizagens emerge em um contexto competitivo no qual a inovação em produtos e processos é nuclear à sobrevivência de organizações (SOUZA, 2004).

Complementarmente, Rousseau (1997) ressalta que as crescentes pressões competitivas alimentam o interesse na aprendizagem organizacional como um dos principais determinantes do desempenho organizacional sustentável, o que sugere que, para sobreviver e prosperar, as empresas terão de aprender em ritmo cada vez maior. Desta forma, a aprendizagem, renovação e mudança tecnológica são os principais componentes de qualquer esforço para melhorar o desempenho organizacional e fortalecer a vantagem competitiva (MARCH, 1991). Por isso, tem sido crescente o reconhecimento da importância do processo de aprendizagem tanto no contexto organizacional, quanto no cenário acadêmico (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; DODGSON, 1993; ROUSSEAU, 1997; GARVIN, 2000; CHIVA; ALEGRE, 2005; ANTONELLO; GODOY, 2011; ARGOTE, 2013; MOZZATO; BITENCOURT, 2013).

Os processos de aprendizagem contemplam também aspectos facilitadores da aprendizagem e fatores denominados como obstáculos para a aprendizagem nas organizações, como aponta o estudo realizado por Camillis e Antonello (2010). Em relação aos aspectos facilitadores, um importante conjunto de fatores interdependentes foi identificado. A pesquisa apontou aspectos como o aprender com outras pessoas. Este aspecto surge na execução da tarefa, ou seja, o aprendizado é importante no sentido de poder contar com pessoas mais experientes ou que já conhecem a atividade. Aliados a isso, estão a motivação, a vontade e a iniciativa para aprender, além de possuir conhecimento das estratégias gerais da empresa como um norteador para a aprendizagem e a execução das tarefas. Este resultado corrobora o estudo de Antonello (2006), o qual indica que a aprendizagem é um processo de tensão e conflito que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram permanente revisão dos conceitos aprendidos.

Quanto aos obstáculos ao processo de aprendizagem, o estudo de Camillis e Antonello (2010) identificou aspectos que estão mais vinculados à organização do que aos indivíduos. Foi evidenciada uma lacuna em que a organização poderia atuar com o objetivo de minimizá-los, como estrutura do local de trabalho, acesso a recursos e informações, sobrecarga de trabalho/escassez de tempo e insegurança.

Em relação aos processos de aprendizagem formal e informal, Jacobs e Park (2009) afirmam que a aprendizagem no local de trabalho pode ser definida como “as múltiplas maneiras pelas quais os funcionários aprendem nas organizações” (JACOBS; PARK, 2009, p. 134). Estas múltiplas formas de aprendizagem são frequentemente rotuladas como aprendizagem formal e informal (ERAUT, 2000). Para Junior e Borges-Andrade (2008) uma das formas de promover o enriquecimento no cargo e de aumentar as possibilidades de os indivíduos desenvolverem um grau de expertise no exercício de suas atribuições corresponde à sua capacitação contínua. As ações de aprendizagem no trabalho, sejam elas de natureza formal (induzida), por meio dos programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), ou informal (não sistematizada, espontânea, natural), passaram a ter importância estratégica para as organizações. Desta forma serão abordadas a seguir a prática formal e informal de aprendizagem, bem como a interação entre ambas.

2.1.1 Prática formal de aprendizagem

Uma das principais fontes de adaptabilidade é a aprendizagem relacionada ao trabalho, que beneficia tanto os funcionários quanto as organizações. O aprendizado para os funcionários permite que eles expandam seus conhecimentos e habilidades, tornem-se mais adaptáveis diante de um ambiente de trabalho em mudança e melhorem sua empregabilidade de longo prazo (HALL, 1996). Para as organizações, o aprendizado aumenta a qualidade e a consistência do desempenho individual, de equipe e organizacional (AGUINIS; KRAIGER, 2009).

As práticas formais de aprendizagem contemplam os programas e métodos instituídos pelas empresas para promover melhorias ou mudanças organizacionais (VERSIANI; ORIBE; REZENDE, 2013), são patrocinadas institucionalmente, baseadas na sala de aula e altamente estruturadas (MARSICK; WATKINS, 1992). Segundo Antonello e Godoy (2011), a aprendizagem formal é individual, o conhecimento é vertical e intencional e geralmente ocorre dentro de estabelecimentos de ensino.

De acordo com Ritcher et al. (2011), o aprendizado formal geralmente é patrocinado

ou endossado pela instituição e formado por atividades planejadas que visam dar aos funcionários suporte na aquisição de habilidades e conhecimentos relevantes para o seu trabalho. Quase todos os programas de treinamento e desenvolvimento oferecidos por uma instituição se enquadram nessa categoria. Os programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), segundo Junior e Borges-Andrade (2008) são direcionados a oportunizar a aprendizagem formal dos indivíduos, e constituem-se como elementos indutivos e/ou propositais. Deste modo, o aprendizado formal foi geralmente o único aprendizado reconhecido pelas organizações (RITCHER et al., 2011).

De forma complementar, Dutra (2001) ressalta que a aprendizagem formal no ambiente organizacional, embora geralmente recorra a atividades de aprendizagem intencionalmente construídas e normalmente consideradas pertencentes ao domínio de Desenvolvimento de Recursos Humanos, apresenta em algumas situações um caráter "experiential". As denominadas ações de desenvolvimento formal constituem-se de educação continuada, treinamento e educação básica, cursos de especialização e mestrado profissional, seminários e workshops (DUTRA, 2001). Para Antonello e Godoy (2011) usualmente, os eventos de treinamento são considerados espaços típicos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Diante dos efeitos moderadores da força do sistema de gestão de recursos humanos, Sanders e Yang (2016) sustentam que os efeitos da aprendizagem formal podem ser aumentados vinculando-a fortemente a práticas complementares de recursos humanos que são direcionadas a atingir os mesmos objetivos organizacionais. Em relação ao desenvolvimento interno, Bednall e Sanders (2017) destacam que as organizações contam com vários métodos de aprendizagem formal para desenvolver o conhecimento e as habilidades dos funcionários, como workshops e seminários de treinamento. A aprendizagem formal nas organizações preenche um papel importante de capacitação e treinamento para com os seus membros e na maioria das vezes, essas atividades beneficiam o desempenho de indivíduos, equipes e organizações inteiras (DALEY, 2002; AGUINIS; KRAIGER, 2009). Os principais reflexos da aprendizagem formal são: o aumento das habilidades dos participantes, a identificação de outras habilidades, a aquisição de novos e o refinamento de velhos conhecimentos (GROHMANN, 2004). Além disso, o investimento em aprendizado formal, segundo Bednall e Sanders (2017) pode ser interpretado pelos funcionários como um sinal do compromisso da organização com sua carreira de longo prazo dentro da empresa.

Em referência aos benefícios da aprendizagem formal, Versiani, Oribe e Rezende (2013) ressaltam que a aprendizagem formal acaba fomentando processos de mudanças

organizacionais, contribuindo para a aprendizagem organizacional. Além disso, ao fornecer oportunidades estruturadas para aplicar o conhecimento, bem como sinalizar o apoio da organização para o aprendizado, as oportunidades de aprendizagem formal podem estimular os funcionários a se engajarem na aprendizagem informal (BEDNALL; SANDERS, 2017).

2.1.2 Prática informal de aprendizagem

A aprendizagem informal em comparação com a aprendizagem formal ocorre tipicamente fora de uma sala de aula e não é patrocinada institucionalmente ou altamente estruturada (MARSICK; WATKINS, 1990). Livingstone (1999) sugere que a aprendizagem informal seja alguma atividade que envolva a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade que acontece fora dos currículos que constituem cursos e programas educacionais. A aprendizagem informal pode ser planejada ou não planejada, mas, normalmente, envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo (MARSICK; WATKINS, 1990).

As práticas informais de aprendizagem, segundo Antonello e Godoy (2011) são decorrentes de aprendizagem por práticas presentes no cotidiano, trata-se de um conhecimento horizontal e ocorrem em espaços não educacionais. Assim sendo, na aprendizagem informal o processo de transmissão de saberes acontece de maneira “livre”, não institucionalizada, mediante o contato e relações entre pessoas e/ou meios de comunicação em massa. Aspectos culturais de determinados grupos, tais como a fala, tradições e comportamentos, são a maior expressão da aprendizagem informal presente na sociedade (ANTONELLO; GODOY, 2011; NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

Na visão de Enos, Kehrhahn e Bell (2003), a aprendizagem informal é um meio pelo qual os funcionários podem transferir conhecimentos e habilidades adquiridos externamente para o contexto específico do seu trabalho. Eraut (2004) fundamenta que a aprendizagem informal refere-se à aprendizagem que ocorre fora de um ambiente formal, e que é em grande parte dirigida pelos próprios alunos. Esse aprendizado pode ajudar os funcionários a refletir sobre suas experiências, adaptar sua abordagem ao trabalho e melhorar seu desempenho (MARSICK; WATKINS, 2001). Nessa mesma perspectiva, Tannenbaum et al. (2010) destacam que a aprendizagem informal é iniciada pelo aluno, impulsionada por suas necessidades e alimentada pela motivação para se desenvolver, mas também pelo seu envolvimento de ação e reflexão e pelo ambiente menos formal e não-presencial em que ocorre.

Segundo Antonello e Godoy (2011) a aprendizagem informal implica valorizar não

apenas o lado relacional (o papel do indivíduo dentro de um grupo social), mas também a qualidade da aprendizagem. As autoras ressaltam que o indivíduo pode adquirir competências por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem, visto que a aprendizagem não é apenas reprodução, mas reformulação e renovação do conhecimento e das competências. A partir disso, Coelho e Mourão (2011) afirmam que as ações informais de aprendizagem humana no trabalho dizem respeito à busca por novos conhecimentos e habilidades pelo indivíduo de modo não planejado ou estruturado, que emergem a partir de alguma demanda ou necessidade associada às suas tarefas. As ações informais de aprendizagem permitem superar algumas limitações dos programas formais de aprendizagem, oferecendo oportunidades para práticas de alta fidelidade e interações entre alunos (THURLINGS et al., 2015).

Hoffman (2005) aponta que a aprendizagem informal tem as vantagens de ser oportuna, diretamente relevante para as necessidades de aprendizado dos funcionários e divisível em pequenos blocos de tempo. Por outro lado, Runhaar et al. (2010) apontam barreiras que podem desencorajar a participação dos funcionários em práticas de aprendizagem informal. O autor afirma que a participação na aprendizagem informal requer tempo gasto longe dos deveres formais do empregado, o que pode reduzir sua produtividade a curto prazo. Como resultado, a participação na aprendizagem informal pode nem sempre ser apoiada pela gerência.

A aprendizagem informal pode ocorrer a partir processos formais de ensino e aprendizagem e pode representar até 75% da aprendizagem nas organizações (WATKINS; MARSICK, 1992; BEAR et al., 2008). Bednall e Sanders (2017) afirmam que vários estudos demonstraram que a participação prévia na aprendizagem formal prevê a participação posterior na mesma. No entanto, os autores acreditam que a oportunidade de aprendizagem formal encoraje a participação de curto e longo prazo na aprendizagem informal. Desta forma, os aspectos relacionados a interação entre a aprendizagem formal e informal serão abordados no próximo subcapítulo.

2.1.3 Interação entre as práticas de aprendizagem formal e informal

De acordo com Junior e Borges-Andrade (2008), tanto a aprendizagem formal quanto a informal devem ser amplamente utilizadas, a partir das demandas da organização e da necessidade de melhoria contínua do desempenho dos indivíduos. Antonello (2004) sustenta que existe uma forte tendência para perceber a aprendizagem informal e formal como

separadas. Isto resulta frequentemente numa polarização entre elas; [...] a visão dominante na literatura é buscar identificar atributos e características que possam separar radicalmente aprendizagem formal da informal. A autora considera esta abordagem equivocada, pois o mais importante é identificar sua integração. Desta forma, o desafio está na verdade em reconhecer e identificar os atributos e entender suas implicações (ANTONELLO, 2004).

Neste sentido, Bednall e Sanders (2017) consideram que a oportunidade de aprendizagem formal encoraje a participação de curto e longo prazo na aprendizagem informal de pelo menos três maneiras. Primeiramente, os autores apontam que se os gestores apoiarem atividades formais de aprendizado, eles provavelmente também fornecerão tempo e recursos suficientes para que a aprendizagem informal ocorra. A segunda maneira é a questão que o aprendizado formal pode fornecer suporte instrucional para que os funcionários participem de atividades de aprendizado informal de acompanhamento, ou seja, a prática formal de aprendizagem pode representar um incentivo para que os funcionários desenvolvam seus conhecimentos por meio de mais autoestudo, a fim de manterem-se atualizados com novos conhecimentos em seu campo. E por fim, se as organizações investirem recursos significativos em oportunidades de aprendizagem formal, isso pode sinalizar o apoio da organização à aprendizagem informal dos funcionários. Além disso, se os funcionários perceberem que sua organização fez um investimento de longo prazo, eles poderão estar mais dispostos a dedicar tempo à aprendizagem informal para melhorar seu desempenho no trabalho e melhorar suas perspectivas de carreira dentro da organização.

A importância do incentivo dos gestores na participação em processos de aprendizagem também é apontada por Antonello e Godoy (2011). As autoras sustentam que é muito difícil para os indivíduos obter competências e que os gestores têm papel fundamental nesse processo. O papel do gestor deixa de ser principalmente o de controlar recursos e agir como um canal de informação e passa a ser o de criar um contexto habilitado para um bom desempenho. No longo prazo, os gerentes também podem auxiliar na transferência de aprendizado, fornecendo incentivo aos funcionários e oportunidades para usar seus novos conhecimentos, bem como avaliações de ação de follow-up ou feedback (GROSSMAN; SALAS, 2011).

Antonello e Godoy (2011) afirmam que há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais, visto que ambas formas de aprendizagem estão indissolivelmente inter-relacionadas. A natureza desta inter-relação, os modos como é descrita e seu impacto nos aprendizes e em outros envolvidos relacionam-se muito de perto aos contextos organizacionais, sociais,

culturais, econômicos, históricos e políticos nos quais a aprendizagem acontece. As autoras postulam que este fato conduz a algumas considerações. Primeiro, não é possível definir tipos ideais separados de aprendizagem formal e informal que sustentem esta divisão, pois a gama de critérios ou de atributos para estabelecer tais categorias separadamente é infundável. Segundo, todas (ou quase todas) as situações de aprendizagem contêm atributos de formalidade/informalidade, mas a natureza e o equilíbrio entre elas variam significativamente de situação a situação.

Neste contexto, Bednall e Sanders (2017), ressaltam que tanto o aprendizado formal quanto o informal são importantes para desenvolver a experiência dos funcionários e apoiar o aprendizado organizacional desde o início. Além disso, os autores postulam que a combinação de oportunidades formais de aprendizado e fortalecimento do sistema de gestão de recursos humanos provavelmente criará um clima propício à aprendizagem informal, incentivando os funcionários a se envolver de forma proativa na aprendizagem informal para melhorar seu próprio desempenho e trabalhar em prol de metas organizacionais. Desse modo, a integração entre aprendizagens formal e informal é necessária para a criação das capacidades, tanto no indivíduo como no grupo (SVENSSON; ELLSTRÖM; ÅBERG, 2004).

2.2 NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem organizacional é um fenômeno multinível, por isso não pode ser considerada como um processo meramente individual, visto que as organizações aprendem através das experiências e ações dos indivíduos que a integram, e para que ocorra a aprendizagem organizacional deve ter ocorrido a aprendizagem em nível individual (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Na visão de Antonello e Godoy (2011), a aprendizagem organizacional ocorre independentemente do nível em questão, ao indivíduo e suas interações: grupal, intergrupar, organizacional e interorganizacional, portanto em nível interpessoal.

Em relação a aprendizagem interorganizacional, Knight (2002) considera a mesma como a aprendizagem que ocorre no contexto de grupos ou pares de organizações que possuem relacionamentos cooperativos. De igual modo, Larentis, Antonello, e Milan (2014) afirmam que os processos de aprendizagem podem ocorrer a partir dos relacionamentos entre organizações, ou seja, em um nível interorganizacional. Embora, a relevância da aprendizagem organizacional e interorganizacional seja evidente, ambos os níveis não serão abordados em profundidade por não representarem o foco deste estudo. A seguir serão abordados os níveis de aprendizagem individual e grupal.

2.2.1 Aprendizagem individual

A aprendizagem organizacional (AO) ocorre a partir da aprendizagem individual (AI) de seus membros (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; KIM, 1998). Igualmente, Popper (1998) e Lipshitz (2004) afirmam que a aprendizagem organizacional inicia com a aprendizagem individual, que, posterior, é acumulada ao nível coletivo.

A principal característica da aprendizagem individual é o fato de ser o resultado de um processo cognitivo interno aos seres humanos, consistindo em fenômeno que ocorre “dentro da cabeça” de quem aprende (SIMON, 1991). Para Antonacopoulou (2006), o aprendizado individual é tanto um reflexo dos interesses e histórias pessoais dos indivíduos quanto é um reflexo de sua identidade social e do impacto regulador da cultura profissional, que eles incorporam.

Na visão de Probst e Büchel (1997), a aprendizagem individual é produto da reflexão de cada pessoa, capaz de proporcionar mudanças em suas estruturas cognitivas e, conseqüentemente, seus comportamentos. De acordo com Antonello e Godoy (2011), aprender, em termos individuais, significa adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento e das competências. Nesse aspecto, Balsan, Faller e Pereira (2015), ressaltam que a aprendizagem individual é transformada em competências organizacionais e que a aquisição individual de competências promove a mudança de comportamento e repercute no desempenho individual.

Junior e Borges-Andrade (2008) ressaltam que ambientes estimuladores de aprendizagem individual, nas organizações, para serem eficazes, provavelmente deveriam incentivar a autonomia do empregado na busca por novas formas de executar seu trabalho. Nesta perspectiva, Friedman (2001) adverte a respeito da necessidade de treinamento e suporte adequados para que as pessoas possam se constituir em agentes da AO. Por outro lado, o autor ressalta também que nem todos escolhem agir a partir de suas descobertas individuais e chamar atenção da organização sobre elas e seu potencial para uma melhoria de desempenho. Esse ponto de vista também é defendido por Antonacopoulou (2006), onde um dos achados do seu estudo evidenciou que a relação entre aprendizado individual e organizacional é muito mais complexa do que a autora supôs. No nível mais básico, a relação entre o nível individual e organizacional não é recíproca. A autora ressalta que a aprendizagem individual não é vista como tendo um impacto significativo na aprendizagem

organizacional, predominantemente porque é limitada dentro das estruturas de aprendizagem dominantes existentes. Considerando isso, parece possível reconhecer que a passagem da AI para AO constitui-se num processo bastante complexo e menos visível no âmbito organizacional (ANTONACOPOULOU, 2006; FRIEDMAN, 2001).

Kim (1998) afirma que os modelos mentais dos indivíduos são como codificações das mudanças vivenciadas ao longo do tempo, e a AI ocorrida afeta a AO, influenciando os modelos mentais compartilhados na organização. Esse ponto de vista também é defendido por Weick e Roberts (1993). Os autores afirmam que o aprendizado individual é tanto um reflexo dos interesses e histórias pessoais dos indivíduos quanto é um reflexo de sua identidade social e do impacto regulador da cultura profissional, que eles incorporam. Conseqüentemente, a aprendizagem individual é uma via de entendimento da "mente coletiva" que reflete os modelos mentais que definem os significados atribuídos à aprendizagem, tanto em relação à aprendizagem no nível individual quanto no nível organizacional.

A relação entre a aprendizagem individual com os demais níveis de aprendizagem é apontada por Argyris e Schön (1996). Os autores enfatizam a importância das interações dos indivíduos no processo de AI e o compartilhamento da aprendizagem nos níveis coletivo, grupal e organizacional. A partir disso, os resultados dos estudos de Bido et al. (2011) demonstraram que a relação entre AI e AG é significativa, o que revela que AI apresenta efeitos indiretos sobre AO. A partir desse resultado, é possível corroborar o trabalho de Friedman (2001), que examina o papel dos indivíduos como agentes da AO, destacando que um conjunto de atributos favorece e possibilita que determinadas pessoas nas organizações sejam promotoras de AO. De igual modo, Júnior e Borges-Andrade (2008) afirmam que o processo de aprender é pessoal, gradativo, cumulativo, contínuo e intransferível, no qual cada indivíduo possui seu próprio ritmo, estilo e estratégia de aprendizagem. Embora seja o indivíduo que aprende, o resultado da aprendizagem é extrapolado para os demais níveis, no qual encontra-se o âmbito organizacional.

2.2.2 Aprendizagem grupal

A aprendizagem organizacional, segundo Pawlowsky (2001) deve ser entendida como distinta da aprendizagem individual, destacando-se o nível grupal, pois o grupo ou time funcionam como "portão de entrada" para a AO. Segundo Fiol e Lyles (1985), as organizações dependem cada vez mais de grupos para concluir tarefas diárias e operacionais e também para alcançar objetivos mais estratégicos, nos quais as decisões mais críticas são

tomadas. Isso envolve diretamente a capacidade da organização de aprender, melhorando seus resultados obtidos por meio do conhecimento coletivo como forma de garantir sua capacidade competitiva (EDMONDSON, 1999). Edmondson (2002) utiliza os termos grupo e time como sinônimos, referindo-se a grupos de indivíduos que existem no interior de uma grande organização, compostos por membros claramente definidos, os quais compartilham responsabilidade pelos resultados, tais como produtos e serviços.

A aprendizagem organizacional, segundo Probst e Büchel (1997) e Tsang (1997) focaliza as habilidades e os processos de construção e utilização do conhecimento que favorecerão a reflexão sobre as possibilidades concretas de ocorrer aprendizagem no contexto organizacional. Os autores apontam três formas de ocorrer aprendizagem organizacional. A primeira é quando a mudança acontece em nível do grupo ou sistema. A constatação de mudança no conhecimento e nos valores coletivos é outra forma indicada pelos autores. E quando são observadas mudanças nos padrões comportamentais e normativos coletivamente partilhados é outro fator que evidencia que a aprendizagem organizacional ocorreu de fato (PROBST; BÜCHEL, 1997; TSANG, 1997).

Argyris e Schön (1996) e Pawlowsky (2001) ressaltam que os indivíduos aprendem quando estão interagindo em atividades com outras pessoas, com o meio exterior e nos grupos de experiências e ideias, influenciando-se mutuamente. De igual modo, Takahashi e Fischer (2009) afirmam que a aprendizagem grupal exige processos de partilha e interação entre os indivíduos. Defendendo o mesmo ponto de vista, Edmondson, Dillon e Roloff (2007) vêm a aprendizagem em grupo como o resultado da comunicação e coordenação que promove o compartilhamento de conhecimento pelos membros do grupo sobre a própria equipe, tarefas, recursos e contexto. A reflexão e o compartilhamento do conhecimento, segundo Bednall e Sanders (2017) envolvem compreender e aprender com as experiências, o que pode apoiar a interpretação de ideias entre indivíduos e equipes.

Na visão de Cook e Yanow (1996), a aprendizagem em nível grupal é a aquisição, sustentação e mudança de significados intersubjetivos através da expressão e transmissão de ações coletivas de grupo. Pawlowsky (2001, p. 75) dá destaque especial ao nível do grupo, pois [...] grupos não são somente a ligação entre o indivíduo e a organização, mas também o crucial sistema social interveniente no qual [os indivíduos] compartilham, aprendem, e o comportamento organizacional se faz presente. Neste sentido, é de fundamental importância que as organizações criem mecanismos que permitam as trocas entre pessoas e grupos de suas vivências, pois desse modo a aprendizagem em nível individual poderá ser compartilhada coletivamente (COOK; YANOW, 1996).

A aprendizagem nos times ou grupos de trabalho aparece, conforme detectado no trabalho de Chan, Pearson e Entekin (2003), como um importante determinante da competitividade e do desempenho organizacional, que depende fortemente da cooperação entre todos os níveis organizacionais. É possível imaginar que a aprendizagem nos grupos de trabalho está positivamente relacionada ao desempenho do time. Em seus estudos, Edmondson (1999; 2002) reconhece tanto a importância dos aspectos estruturais como dos interpessoais na aprendizagem e no desempenho dos grupos de trabalho. De acordo com essa autora, a aprendizagem, na perspectiva do grupo, ocorre por meio de um processo contínuo que envolve reflexão e ação, com base na compreensão e na experiência compartilhada.

O modelo de aprendizagem em times proposto por Edmondson (1999) considera três fatores interdependentes – os fatores estruturais, as crenças do grupo e os comportamentos de aprendizagem – que impactarão no desempenho do grupo. Nesse modelo, os fatores estruturais são condições inerentes ao grupo, afetando as crenças dos seus membros e colaborando indiretamente para o resultado final. Outro aspecto relevante para a aprendizagem de grupos, de acordo com Bido et al. (2011), é que questionamentos contínuos a respeito dos processos de trabalho e o compartilhamento do conhecimento entre os membros do grupo melhoram a performance organizacional.

Na visão de Wilson, Goodman e Cronin (2007), processos como codificar, armazenar, reter e comunicar informações em grupos são essenciais para o aprendizado em grupo, tendo em vista que, quando certo conhecimento é incorporado na forma de procedimentos ou nos papéis desempenhados pelo grupo, ele tende a perdurar, apesar de substituição de membro. A partir do momento em que o conhecimento é compartilhado, é necessário que ele seja armazenado pelo grupo para que seja recuperado e aplicado no futuro. Os autores ressaltam ainda que, o armazenamento determina como o conhecimento aprendido pelo grupo é retido e mantido em repositórios de memória ou em locais compartilhados para uso, de modo que a aprendizagem persista ao longo do tempo. Considera-se aqui que há uma variedade de repositórios e diversos tipos de conhecimento (tácito e explícito) que envolvem a aprendizagem em nível de grupo. Segundo Kinceler e Todesco (2010, p. 4) “o conhecimento é validado pelo grupo quando o armazenamento ocorre com sucesso e quando, ao ser acessado para implementação, ele está disponível”.

Quanto aos processos observados nos grupos de trabalho, apontados no estudo realizado por Silva et al. (2016), verifica-se que a metodologia de trabalho utilizada pelos grupos representa fortemente a perspectiva de aprendizagem indicada por Wilson, Goodman e Cronin (2007). O resultado da pesquisa corrobora o estudo de Wilson, Goodman e Cronin

(2007) porque indica uma forte ênfase na realização de tarefas interdependentes como um resultado obtido de comunicação, coordenação e partilha de conhecimentos. A partir desse resultado os autores concluem que é através de grupos de trabalho que a eficiência organizacional é alcançada (SILVA et al., 2016).

Já o estudo, realizado por Bido et al. (2011) ressalta a importância do grupo no processo de aprendizagem organizacional e reforça o destaque que autores como Pawlowsky (2001) e Edmondson (1999) atribuem ao grupo ou time como espaço social privilegiado para o compartilhamento das experiências e dos modelos mentais, tão necessários ao processo de aprender. Os autores ressaltam ainda que a aprendizagem nos grupos de trabalho está relacionada à aprendizagem que ocorre nos níveis individual e organizacional. O estudo de Bido et al. (2011) demonstrou que o nível individual não estava significativamente associado à aprendizagem organizacional, o que parece indicar, segundo o autor, que os times se constituem no nível fundamental quando se pensa no fenômeno da aprendizagem nas organizações. Deste modo, conclui-se que a menos que os grupos que funcionam no interior da organização aprendam, haverá aprendizado repercutindo na organização.

2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

No contexto atual, as organizações são compelidas a adaptarem-se e a evoluírem continuamente, em busca de melhorias em sua competitividade para atuar de forma eficiente e eficaz em um mercado cada vez mais dinâmico (ANTONELLO; GODOY, 2011; FREITAS; BRANDÃO, 2006). De forma complementar, Moraes, Silva e Cunha (2004) afirmam que os executivos não podem mais prever o futuro numa perspectiva de longo prazo para, então, definir planos de ação. Ao invés disto, estes profissionais precisam aprender rapidamente de modo a lidar com a necessidade de mudanças súbitas que se devem, muitas vezes, a fatores adversos e imprevisíveis.

Estas mudanças na vida organizacional repercutem também na configuração de novos formatos organizacionais e na adoção de modelos gerenciais, o que têm elevado o nível de exigência do desempenho gerencial e, conseqüentemente, alterado o perfil exigido. Esses modelos demandam gestores dispostos a aprender, pois é a capacidade de aprender que permite desenvolver competências que habilitam a organização a identificar novas informações para ampliar o conhecimento e melhorar tanto o processo de tomada de decisões quanto a sua capacidade competitiva. Neste sentido, para acompanhar estas mudanças, os gestores precisam estar dispostos a aprender e desenvolver novas competências o que pode ser

considerado uma fonte de vantagem competitiva (ANTONELLO; GODOY, 2011; BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

A aprendizagem pode ser definida como um processo mediante o qual se adquirem conhecimentos e habilidades que repercutem na mudança do repertório pessoal. A aprendizagem, portanto, está relacionada a uma mudança cognitiva, atitudinal e comportamental relativamente duradoura (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2014; BALSAN et al. 2015). A necessidade de aprendizagem na sociedade ao longo da vida tem se intensificado, assim como se reconhece, cada vez mais, que o desenvolvimento de competências não pode restringir-se à fase de educação inicial, deve ser um processo presente em toda a vida da pessoa (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Em relação à aprendizagem na gestão, Edmondson (2002), ressalta que a mesma surge como um fenômeno que desperta interesse para garantir a eficiência das organizações. Entender os processos de aprendizagem nas organizações e como podem ser gerenciados torna-se imprescindível, tanto para pesquisadores quanto para os profissionais que atuam na gestão. A aprendizagem gerencial ganha status de área do conhecimento por trabalhar interdisciplinarmente, a partir da década de noventa, duas grandes áreas do saber: a educação (de adultos) e os estudos gerenciais.

A evolução recente nas teorias das organizações e nas práticas de gestão, segundo Antonello e Ruas (2005), favorece a busca de novos modelos e estratégias de aprendizagem nas organizações e nos programas de formação gerencial. Neste contexto são valorizadas as modalidades que favorecem a capacidade dos indivíduos nas organizações a produzirem seu próprio conhecimento, seja através dos métodos de formação experiencial, seja através da aprendizagem na ação informal. Nessas condições, os trabalhos desenvolvidos sobre o campo da aprendizagem gerencial preocupam-se com o conteúdo e a forma com que os gerentes aprendem o exercício de suas atividades no âmbito das organizações. Questões como, por exemplo; “o que” se aprende, “como” se aprende e “porque” se aprende, são os pilares desse campo do saber (BOTELHO et al., 2014).

Nesse aspecto, Damanpour e Aravind (2012) fundamentam que a aprendizagem gerencial refere-se à obtenção de conhecimento relacionado a sistemas administrativos, práticas de gestão e estruturas organizacionais. Na visão de Antonello e Godoy (2011), a aprendizagem gerencial no desenvolvimento de competências pode ser compreendida como um processo contínuo de responder às diversas demandas pessoais e ambientais, organizacionais e sociais que surgem da interação entre experiência, conceituação, reflexão e ação. Damanpour e Evan (1984) reforçam que a aprendizagem gerencial oferece às empresas

uma oportunidade de mudar sua estrutura administrativa e seus processos, o que, por sua vez, permite que eles sejam mais inovadores e adaptáveis a ambientes turbulentos.

A aprendizagem gerencial, segundo Bao, Chen et al. (2012) e Kor e Mesko (2013), pode desencadear mudanças na cognição gerencial e no capital humano. Mudanças na cognição gerencial ajudam a empresa a superar a miopia cognitiva, fortalecendo sua capacidade de escanear o ambiente de uma perspectiva ampla, procurar tendências e oportunidades inesperadas e desafiar práticas e rotinas tradicionais (APFELTHALER; SHANE; HRUBY, 2011). Mudanças no capital humano aumentam as habilidades e o conhecimento de uma empresa na aquisição e implantação de recursos (CASTANIAS; HELFAT, 2001), permitindo que a empresa redefina seus caminhos e padrões de crescimento (KOR; MESKO, 2013). Pesquisas atuais sobre como as pessoas aprendem sugerem que há uma maneira melhor de desenvolver altos níveis de talento gerencial nas organizações e que o aprendizado é otimizado quando há um forte desejo de aprender, oportunidade e segurança para cometer erros, disponibilidade de pares e modelos inteligentes, experiências da vida real, oportunidades para os alunos ajudarem os outros a aprender e mentoring (BRIGHTMAN, 2004).

Na visão de Huber (1991), o aprendizado gerencial requer um apoio maior dos membros da organização. As empresas com alto nível de apoio individual para absorver o conhecimento gerencial podem superar a resistência interna e obter cooperação de seus funcionários, o que facilita o compartilhamento e a integração do conhecimento dentro da organização e permite que as empresas tornem o conhecimento mais ativo e relevante para a geração de novas ideias. Por outro lado, Damanpour (1991) e Zhou et al. (2006) reforçam que a integração da aprendizagem gerencial na organização é complexa, pois envolve toda a organização, em vez de alguns departamentos, muitas vezes são necessários vários anos após a implementação para entregar resultados e envolve esforços nos níveis individual, de grupo e de organização (CROSSAN et al. 1999). Nessa mesma perspectiva, Chen e Yuan (2007) consideram que a melhor estratégia de aprendizado, é a combinação da aprendizagem organizacional e práticas institucionais. Ou seja, para se beneficiar da aprendizagem gerencial, as empresas precisam integrar o conhecimento adquirido em suas práticas organizacionais. No entanto, os autores ressaltam que tal processo é difícil porque requer apoio institucional em vários níveis.

Neste sentido, Antonello e Godoy (2011) ressaltam que para se instalar uma cultura da aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de competências é necessária a compreensão clara das novas diretrizes de uma tarefa educativa – seja no ambiente

organizacional ou educacional – voltada não para o ensino, mas para a aprendizagem. No estudo realizado pelas autoras, os resultados permitem dizer que o desenvolvimento de uma competência específica não é mero produto de processos e formas de aprendizagem particulares. Tal qual o processo de aprendizagem, o de desenvolvimento de competências é dinâmico e complexo e ambos estão totalmente inter-relacionados. A complexidade da combinação de diferentes ambientes e formas de aprendizagem, contexto e possibilidades permitem, em maior ou menor grau, o desenvolvimento de competências do indivíduo.

A importância da aprendizagem de gestores, em função de necessidades como: ênfase à gestão empreendedora; exigência de habilidade no uso e no gerenciamento de informações para a tomada de decisões; capacidade de inovação e mudança demandam o aprofundamento da questão da dinâmica dos processos de aprendizagem (CLOSS; ANTONELLO, 2014). Segundo Antonello e Godoy (2011) aprender, em termos individuais, significa adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. As competências envolvem a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) e podem ser adquiridas ou aprimoradas mediante processos de aprendizagem (DURAND, 2000; LE BOTERF, 2006). A literatura sobre o estudo de competências tem se concentrado em duas importantes correntes de pensamento: a abordagem norte-americana defendida por: McClelland (1973), Boyatzis, (1982), Spencer e Spencer (1993) e a abordagem francesa sustentada por: Perrenoud (2001), Zarifian (2001), Le Boterf (2006) (SOUZA; ZAMBALDE, 2015). A abordagem norte-americana conceitua competências como sendo um conjunto mensurável de conhecimentos, habilidades e atitudes associado a fatores relacionados ao desempenho de tarefas ou cargos. Já na abordagem francesa, competências passam a ser vistas como a mobilização de habilidades múltiplas em ambientes organizacionais cada vez mais mutáveis e complexos, buscando questionar o conceito da qualificação técnica defendido pela abordagem norte-americana (FLEURY ; FLEURY, 2001; LIMA; ROCHA 2012).

Bitencourt (2004) complementa que as competências são um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (autorrealização). Segundo a definição de Campos (2015), o conceito de competência expressa atributos individuais dependentes do contexto, que variam de acordo

com a situação (imprevistos, mudanças) e com o trabalho a ser realizado. Além disso, o conceito inclui padrões e valores de referência adotados por uma determinada unidade social (organização, equipe, outras pessoas) para julgar se um dado desempenho é ou não competente e se o resultado desse desempenho é ou não indicador de sucesso. De forma complementar, Antonello e Godoy (2011) postulam que as competências desenvolvem-se por interação entre as pessoas, no ambiente de trabalho, formal ou informalmente. A noção de construção de competência inclui a interação do indivíduo com seu grupo profissional, grupos sociais do ambiente em que vive.

Por outro lado, é importante ressaltar que existem lacunas a serem preenchidas no que diz respeito a aprendizagem e desenvolvimento de competências, conforme sustentam Antonello e Godoy (2011). As autoras identificam duas lacunas entre as expectativas geradas nas iniciativas de formação e o que efetivamente é desenvolvido em termos de competências: (a) os impactos (restritos) dos programas de treinamento e formação convencionais sobre o desenvolvimento de competências; (b) as dificuldades enfrentadas pelos participantes destes cursos de compartilharem, no âmbito da organização, as competências desenvolvidas com pares de trabalho ou grupos específicos.

Em relação ao desenvolvimento de competências, Oderich (2004) considera que as competências gerenciais assumem papel de destaque nos estudos de competência. A autora ressalta que a preocupação com o desenvolvimento de competências gerenciais é cada vez mais presente nas organizações. Motivadas pelo cenário de complexidade e de constantes mudanças, as organizações demandam dos gestores um novo conjunto de competências para manter a competitividade (ODERICH, 2004). Para Ruas e Comini (2007) o desenvolvimento de competências, como um dos resultados de programas de desenvolvimento gerencial, passa necessariamente por uma revisão de conceitos, sistemáticas e procedimentos relacionados a seus processos de ensino aprendizagem, a fim de articular os nexos entre a aprendizagem em sala de aula e o desenvolvimento de competências no ambiente de trabalho.

Neste sentido, Silva (2008) afirma que embora a educação formal tenha como objetivo explícito o desencadeamento de aprendizagens, estas ocorrem igualmente na vida cotidiana das pessoas e nas organizações, sendo um processo multidimensional que envolve, além da dimensão técnica, a compreensão do contexto de atuação profissional que contribui para o desenvolvimento de habilidades, mudanças de perspectivas e autodesenvolvimento de gestores.

A importância do papel dos gestores como facilitadores da aprendizagem organizacional foi apontada no estudo de Warhust (2013). O resultado do estudo mostra a

relevância do incentivo de gestores para a aprendizagem informal, a partir da adoção de um estilo de gestão que amplie os papéis dos indivíduos e promova a participação coletiva e o envolvimento nas principais práticas do local de trabalho, como resolução de problemas e tomada de decisões e relações de confiança. A partir disso, foi possível concluir que os gestores ao enfatizarem a importância da construção de comunidades de prática, por exemplo, promoveram relacionamentos de alta confiança no local de trabalho. A pesquisa mostrou a importância de tais relacionamentos no local de trabalho que promovem o envolvimento e a participação na resolução de problemas e na tomada de decisões para o aprendizado organizacional.

Em relação ao intercâmbio de práticas formais e informais de aprendizagem, Antonello (2004) identificou e analisou como ocorrem no desenvolvimento de competências, junto a gestores. Os resultados deste estudo apontaram uma diversidade de modos a partir dos quais os indivíduos podem desenvolver suas competências, destacando a importância da aprendizagem informal neste processo. A autora ressalta a necessidade de reconhecer-se a contribuição da aprendizagem informal pelas práticas de trabalho, na aquisição e no desenvolvimento de competências gerenciais, delineando algumas proposições para gestores e profissionais que atuam na área de desenvolvimento e formação gerencial.

As práticas de aprendizagem foram estudadas novamente por Antonello e Godoy (2011), onde as autoras relacionaram as práticas formais e informais ao desenvolvimento de uma competência gerencial. As autoras afirmam que o desenvolvimento de uma competência gerencial específica não pode ser considerada produto de processos e formas de aprendizagem particulares, uma vez que os fenômenos estão totalmente inter-relacionados e têm a experiência como ponte entre as duas práticas.

Relacionado as práticas de aprendizagem gerencial, Ruas (2001) reforça que, embora os programas nacionais de formação gerencial procurem inserir inovações conceituais para aprimorar a aprendizagem gerencial, elas ainda não representam uma perspectiva de desenvolvimento de competências. Na perspectiva de Silva (2008), o processo de aprendizagem que ocorre por meio de ações formais é voltado para a formação técnico-profissional e para o desenvolvimento de competências técnicas, envolvendo, sobretudo, procedimentos para a formulação e a implementação de estratégias e práticas gerenciais. Complementarmente, Bitencourt (2004) ressalta que o desenvolvimento de competências gerenciais ainda recebe um tratamento genérico nas organizações, a partir de listas de competências que caracterizam o gestor ideal, aliado a programas de treinamento que focam, sobretudo, aspectos técnicos da função gerencial (BITENCOURT, 2004).

Relacionado a isso, Closs e Antonello (2014) apontam um desafio para os profissionais de desenvolvimento e educação gerencial. As autoras ressaltam a carência de desenvolvimento de competências denominadas “sociais”, como: relações interpessoais, saber trabalhar coletivamente, intuição, comunicação, estabilidade emocional, as quais exigem constantes autocríticas e aprendizagens. Deste modo, sugerem como contribuição para estudos futuros um debate acerca de alternativas para suprir carências no campo das competências sociais, esfera não contemplada pela educação formal de gestores.

De forma complementar, Bitencourt (2004) ressalta que estudos no âmbito das competências gerenciais destacam competências que fogem aos aspectos puramente técnicos enfatizando a relevância de desenvolvimento de aspectos de relacionamento e autoconhecimento. Em relação ao desenvolvimento de competências de gestores Antonello (2011) considera como fundamental o processo de compartilhar modelos mentais, valorizando a aprendizagem na ação/experiencial no processo de conversão e criação de conhecimento e na formação de competências transversais, tendo como pilares a indagação, reflexão e diálogo. Nesse sentido, Mapurunga et al. (2016) destaca que os programas de aprendizagem gerencial devem buscar compatibilizar o desenvolvimento de conhecimentos técnicos vinculados a educação com o desenvolvimento de habilidades gerenciais e a mudança nas perspectivas de significados, por meio da vivência de experiências em situações ricas em aprendizagem, revelando o seu caráter transformador.

Neste sentido, a aprendizagem gerencial ocorre predominantemente na ação mediante dois elementos centrais, quais sejam, a interação e a reflexão, de acordo com o estudo realizado por Fernandes, Salles e Villardi (2017). O estudo teve como objetivo explicitar os processos de aprendizagem de gestores no ambiente de trabalho de Organizações Intensivas de Conhecimento (OIC's)¹.

O resultado do estudo evidenciou que sete formas distintas de aprendizagem promovem conhecimento, incluindo o autoconhecimento e a mudança. As sete formas reveladas pelo estudo ocorrem predominantemente através da reflexão e da interação, quais sejam: (i) resolução de problemas, onde a reflexão dos gestores na tentativa e erro em busca por soluções proporciona o aprendizado; (ii) desconstrução das práticas, aqui a reflexão crítica tem papel central na visão ampliada que o gestor passa a ter dos problemas ao buscar novas soluções, bem como em seu comportamento que muda diante das situações; (iii) estudo autodirigido, os gestores ao perceberem a necessidade de conhecimento entram em ação e

¹ Organizações intensivas do conhecimento (OIC) refere-se àquelas organizações que utilizam ativos intangíveis, tal como conhecimento, para produção e venda de produtos e serviços (NADAI; CALADO, 2006).

aprendem de maneira formal e informal por meio de workshops, leituras e pesquisas; (iv) aconselhamento/observação: o gestor aprende observando, conversando com pessoas que são referência; (v) grupos e fóruns, a aprendizagem coletiva é construída e compartilhada por meio de reuniões ou situações que exigem conhecimento multidisciplinar e conseqüentemente perfis complementares; (vi) convívio social, aprendizagem pelos relacionamentos interpessoais que ocorre em família ou encontros informais; (vii) em cursos de gestão, aprendizagem formal desenvolvida por meio de processos estruturados de aprendizagem.

A partir desse resultado, para ativar a aprendizagem gerencial, as autoras sugerem a criação de redes de relacionamentos estimuladoras de partilha/troca de experiências, soluções e conhecimentos por meio de encontros presenciais e remotos com o apoio de ferramentas de colaboração, estimulando o surgimento de comunidades de prática, que compartilhem as práticas e promovam as parcerias com foco na aprendizagem.

Relacionado a isso, Antonello e Ruas (2005) postulam que é possível identificar a articulação das situações de aprendizagem com as situações de trabalho. Uma das perspectivas que mais tem favorecido esta integração é a que encara a formação como investimento produtivo, integrada à decisão política e à estratégia da organização. Desta forma, os planos de formação e desenvolvimento tendem a articular-se estreitamente com o plano estratégico da empresa. A partir disso, os autores Frost e Wallingford (2013), sugerem como opção para o desenvolvimento de gestores é a criação de um programa de desenvolvimento interno. Esta não é apenas uma solução econômica, ela ainda promove o trabalho em equipe e permite um programa adaptado às necessidades específicas da organização. Senso assim, o núcleo do desenvolvimento gerencial deve ser no trabalho (desde que sejam bem organizados, bem planejados, supervisionados e desafiadores) com outros métodos de desenvolvimento fora do trabalho, usados para suplementar essas experiências (BOHLANDER; SNELL, 2010).

De acordo com Frost e Wallingford (2013) o desenvolvimento da gestão no local de trabalho levará a um aumento no comprometimento organizacional e, então, de maneira concebível a uma cultura organizacional mais forte. Esse processo pode levar a uma percepção de maior oportunidade para a gestão de carreira proporcionada pela organização, o que tem sido relacionado ao maior sucesso na carreira e maior comprometimento organizacional. Observa-se uma grande expectativa na área de desenvolvimento gerencial, em se obter resultados satisfatórios tanto para a organização quanto para o funcionário. Investimentos nesta área podem levar ao crescimento organizacional, por meio de uma maior visibilidade no mercado, clientes satisfeitos, retornos financeiros e consolidação da marca; e

de outro lado, reconhecimento, autoestima elevada, possibilidade de iniciar ou de alavancar uma carreira rumo ao sucesso (MAPURUNGA et al., 2016).

2.4 APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As Instituições de Ensino Superior (IES), segundo Santos e Bronnemann (2013) são complexas e diferentes de outros tipos de organizações em virtude de sua estrutura, sua organização e seus objetivos serem diferenciados. Por sua complexidade, Beck (1999) destaca que nenhum administrador poderá gerir sem que conheça as suas características próprias e a especificidade que a identificam como organização com particularidades especiais (SANTOS; BRONNEMANN, 2013; BECK, 1999). Diante deste contexto, essas instituições enfrentam diversos desafios, como acirramento da concorrência, exigências legais e normas de entidades reguladoras. Esses desafios e expectativas são respondidos pelos seus principais dirigentes ou, como são comumente chamados, gestores. Desses gestores universitários, que são, em sua maioria, professores, espera-se um desempenho gerencial capaz de manter a instituição competitiva frente às pressões ambientais internas e externas (WALTER et al. 2010).

Nesse sentido, Dee e Leisyte (2017) afirmam que as Instituições de Ensino Superior podem obter benefícios significativos com a consideração a conceitos de aprendizagem organizacional. Gestores universitários e acadêmicos podem aplicar conceitos de aprendizagem organizacional para analisar o ambiente externo, avaliar as capacidades organizacionais, desenvolver e implementar estratégias para melhorar a eficácia institucional. Nessa mesma perspectiva, Kezar (2005) e Dill (1999) reforçam que as práticas de aprendizagem organizacional podem ajudar os líderes a desenvolver respostas às pressões externas de responsabilização, bem como lidar com desafios de desempenho organizacional, como taxas de evasão de estudantes ou aumento de custos.

As capacidades de aprendizagem organizacional das instituições de ensino superior, segundo Borden e Kezar (2012) são, no entanto, uma mistura de qualidades positivas e negativas. No lado positivo, as universidades possuem muitos recursos de conhecimento que poderiam apoiar o aprendizado organizacional. Essas organizações coletam grandes quantidades de dados e empregam pessoal acadêmico e profissional qualificado em metodologias de pesquisa. As IES defendem a aprendizagem e a aquisição de conhecimento como valores primários, e essas organizações usam comitês e outras estruturas baseadas em equipes, que podem promover o compartilhamento de conhecimento e a resolução coletiva de problemas. Por outro lado, Dee e Leisyte (2017) consideram que as universidades são

caracterizadas por um grande número de barreiras à aprendizagem organizacional. Os autores ressaltam que altos níveis de especialização, diferenciação estrutural e ampla descentralização podem interromper o aprendizado e bloquear o fluxo de conhecimento de uma unidade para outra.

Associado a isso, o estudo realizado por Lamas e Godoi (2007), que investigou como se constituíram as etapas da aprendizagem organizacional a partir dos relatos dos gestores de uma IES, identificou que a aprendizagem é difícil, em um contexto institucional marcado por desafios e metas. Entretanto, os autores destacam como resultado a criação do vínculo estabelecido com a equipe, reforçando seu compromisso social e ético em relação de corresponsabilidade, envolvimento, cooperação, consenso, diálogo e espírito participativo. Foi identificado, na instituição de ensino superior estudada que a criatividade, o senso crítico, os relacionamentos interpessoais são fatores significativos para a aprendizagem. Já a pesquisa proposta por Treleaven et al. (2012), averiguou as práticas de compartilhamento de conhecimento de uma universidade australiana. O resultado do estudo demonstrou que formas ativas de criação de conhecimento, por meio de equipes multifuncionais e comunidades de prática, podem disseminar práticas de melhoria de ensino nas fronteiras departamentais de uma universidade.

As instituições de ensino superior, de acordo com o estudo de Dee e Leisyte (2017), podem promover a criação de conhecimento e compartilhamento de conhecimento durante o processo de mudança organizacional. Ao buscar implementar novas iniciativas para melhorar o desempenho institucional, os gestores e acadêmicos da universidade podem ver a mudança organizacional como um processo de aprendizado que envolve a criação e a movimentação do conhecimento através das fronteiras organizacionais.

Na visão dos autores Gentle e Clifton (2017) aqueles que trabalham em instituições de ensino superior poderiam fazer mais em termos tanto do clima de aprendizagem quanto das estruturas de aprendizagem. Em relação ao clima de aprendizagem, os autores sugerem formas de facilitar o diálogo, por parte dos líderes sêniores, visto que a falta de diálogo age como barreira à autenticidade nas organizações. Além disso, a criação de espaço e tempo para reflexão e experimentação como fator central para o *modus operandi* das universidades, aumentaria substancialmente as oportunidades de vincular a aprendizagem programada ao desenvolvimento organizacional. Além disso, os autores ressaltam que a recompensa pelos comportamentos daqueles que atuam como facilitadores, orientadores e o reconhecimento de suas capacidades nos processos de promoção forneceria incentivos para integrar o aprendizado na instituição. E que, abordagens mais sistemáticas para incorporar o *mentoring* e

o aprendizado em ação nas culturas organizacionais forneceriam um caminho a seguir na melhoria do clima de aprendizagem institucional.

Em termos estruturais, os processos usados para engajar os funcionários devem ser fornecidos como atividades contínuas, e apoiados por abordagens com recursos suficientes para estender o trabalho em equipe, delegar decisões e aprender sistematicamente a partir de mudanças. Esses fatores devem ajudar na construção de estruturas de aprendizagem (GENTLE; CLIFTON, 2017).

Considerando o referencial teórico apresentado, pressupõe-se que os gestores de IES devem ser capazes de manter a competitividade destas instituições frente às pressões internas e externas. A aprendizagem organizacional, neste aspecto, surge como fator determinante para desenvolver e implementar estratégias para melhorar a eficácia institucional por meio da aprendizagem e desenvolvimento dos seus gestores. Deste modo, é de extrema relevância que as organizações criem oportunidades de aprendizagem formal e informal que contribuam para o desenvolvimento de competências dos seus gestores objetivando melhor desempenho e competitividade organizacional. Nessas condições, fica notória a relevância de analisar como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma IES, contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais.

O capítulo a seguir apresenta os procedimentos metodológicos que serão utilizados na realização da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem por objetivo analisar como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma IES, contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais. Para tanto, foi conduzido através de um estudo de caso de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, através de entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada, análise de documentos e observação participante.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracterizará pela abordagem qualitativa considerando que busca descrever a complexidade do problema estudado para compreender as relações entre as variáveis (RICHARDSON, 1999). Quanto à estratégia, a pesquisa é classificada como exploratória e descritiva.

Na pesquisa qualitativa, existe ênfase na exploração da natureza de um determinado fenômeno, onde contexto e os casos são considerados para entender uma questão em estudo (GIBBS, 2011). Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), consistem na escolha adequada dos métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores como parte da produção do conhecimento e na variedade de abordagens e métodos. Yin (2016) destaca cinco características da pesquisa qualitativa: (i) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; (ii) representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; (iii) abranger o contexto em que as pessoas vivem; (iv) contribuir com conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; (v) utilizar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

De acordo com Flick (2009) as questões relativas à qualidade inseridas em uma pesquisa qualitativa podem ser consideradas principais para a construção de um desenho de pesquisa, ou seja, seu planejamento. Esse contexto faz da qualidade da pesquisa um aspecto ligado fortemente à padronização e ao controle da situação de como o pesquisador conduz a pesquisa e as influências que ela sofre. De forma complementar Wildemuth (1993) afirma que a pesquisa qualitativa é geralmente associada ao plano de pesquisa exploratória e descritiva, que visa proporcionar maior familiaridade com o problema. Um plano de pesquisa fornece as orientações básicas para a realização de um projeto. O autor postula que os planos

de pesquisa em administração podem ser agrupados em pesquisas exploratórias e descritivas e que esses são os tipos de pesquisa mais comuns empregados nas ciências sociais.

Em relação a pesquisa exploratória, Churchill Jr. (1999) afirma que uma pesquisa exploratória objetiva o aprofundamento de conceitos preliminares, com o propósito de gerar ideias e desenvolver hipóteses e proposições que irão permitir a realização de pesquisas futuras. Na perspectiva de Gil (2010) a pesquisa exploratória possibilita verificar como se desenvolve a relação entre as capacidades dinâmicas e os fatos relevantes, utilizando como uma principal fonte de dados, entrevistas com pessoas que possuem experiência no contexto a ser estudado.

Yin (2016) define as pesquisas exploratórias descritivas como fenômenos que não são satisfatoriamente conhecidos. O autor afirma que a pesquisa descritiva junto com a exploratória é utilizada por pesquisadores sociais que se preocupam com associações práticas e teóricas. As pesquisas descritivas descrevem as características de uma população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Conforme Gil (2010), as pesquisas descritivas podem levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população, ou seja, descrever as características de determinada população. Complementarmente, Andrade (2002) destaca que a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los. Deste modo, os fenômenos são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.

O estudo de caso será utilizado como estratégia de investigação, por se tratar de um método apropriado para investigar e entender determinado fenômeno ou comportamento organizacional (EISENHARDT, 1989). O estudo de caso, segundo Yin (2010) contribui como estratégia de pesquisa, em distintas situações e deve ser utilizado quando se deseja entender em profundidade um fenômeno da vida real e para contribuir ao conhecimento do pesquisador dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados (YIN, 2010). Neste sentido, a escolha do método de pesquisa considerou a relevância de compreender em profundidade a implementação de um Programa de Qualificação de Gestores em uma IES e analisar como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Para Eisenhardt (1989), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que foca na compreensão dos diversos comportamentos existentes nos indivíduos que estão inseridos no estudo. De modo complementar, Yin (2016) destaca que o estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real –

como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias.

Em relação à análise e interpretação dos resultados Yin (2016) explica o princípio da triangulação, que se refere ao objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo. Tal corroboração serve como outra forma de reforçar a validade de um estudo. Nesta mesma perspectiva, Flick (2009) afirma que a triangulação de dados pode oferecer ao pesquisador novas formas de comparação em um estudo qualitativo.

Para a triangulação de dados deste estudo se utilizou três fontes de dados: observação participante, entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada e pesquisa documental. Em um primeiro momento foi realizada a observação participante durante a realização de reuniões desde a concepção até a implementação do Programa de Qualificação dos Gestores, bem como a participação do Módulo IV: Gestão de Processos e Projetos. Posteriormente, foram entrevistados 15 gestores que concluíram os cinco módulos do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS no ano de 2017. E por fim, foi realizada a pesquisa documental, que se utilizou de registros de reuniões, programas das atividades de qualificação e avaliações de reação dos módulos do Programa de Qualificação dos Gestores, com o propósito de comparar e reforçar a validade da pesquisa.

As técnicas utilizadas para a triangulação de dados, indicadas anteriormente, serão detalhadas na subseção coleta de dados. A unidade de análise e os participantes do estudo serão abordados de forma detalhada na seção seguinte.

3.2 UNIDADE DE ANÁLISE E PARTICIPANTES DO ESTUDO

A unidade de análise deste estudo foi um Programa de Qualificação dos Gestores. A implementação do programa ocorreu na Universidade de Caxias do Sul, objeto de análise deste trabalho. Deste modo, apresenta-se a seguir uma breve contextualização do Programa de Qualificação dos Gestores da Universidade de Caxias do Sul.

3.2.1 Programa de qualificação dos gestores da Universidade de Caxias do Sul

A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem

como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. A Universidade de Caxias do Sul é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região, foi fundada em 1967 construída pelo esforço coletivo da comunidade. A UCS conta com uma média de 2050 funcionários, entre professores e funcionários técnico-administrativos (UCS, 2018).

Com atuação no campo do ensino, pesquisa, inovação e extensão, a UCS mantém unidades em oito cidades, atingindo diretamente uma população de mais de 1 milhão de habitantes. Seu *Campus*-Sede está localizado na cidade de Caxias do Sul, um polo de desenvolvimento industrial com reconhecimento nacional. As demais unidades universitárias estão localizadas nas cidades de Bento Gonçalves, Vacaria, Canela, Farroupilha, Guaporé, Nova Prata e São Sebastião do Caí (UCS, 2018).

Como instituição comunitária, a UCS está em permanente diálogo com a sociedade. Seus interesses são os da coletividade e o resultado de suas ações é totalmente reinvestido na qualificação institucional (UCS, 2018). Com este intuito, a partir do ano de 2014, a gestão da UCS redefiniu as Diretrizes e Objetivos estratégicos Institucionais. Dentre eles a diretriz Excelência, Inovação e Desenvolvimento e dentro desta diretriz o objetivo estratégico: Desenvolvimento de Lideranças e Gestores.

Com o objetivo de medir a satisfação e o clima organizacional, e encontrar oportunidades de melhoria para a Instituição, no ano de 2015 foi realizada a Pesquisa Organizacional Interna. A pesquisa apontou a necessidade de Desenvolvimento dos gestores da UCS. A Instituição já contava com um Programa de Qualificação de Gestores instituído, mas as atividades realizadas, no geral, tinham foco de orientações pontuais e eram realizadas através de seminários e palestras, não oportunizando momentos de troca, convivência e desenvolvimento dos gestores. A partir desta lacuna, a Reitoria, a Assessoria de Planejamento e Orçamento e a Gerência de Recursos Humanos iniciaram as tratativas para implementação do Programa de Qualificação de Gestores da UCS, com formato de desenvolvimento gerencial.

A concepção do programa teve início em maio de 2016 e a implementação ocorreu em março de 2017. O Programa de Qualificação dos Gestores da UCS tem como objetivo qualificar os gestores acadêmicos e administrativos por meio da formação e desenvolvimento contínuo. Os módulos do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS foram pensados e desenvolvidos com o intuito de desenvolver competências técnicas e comportamentais apontadas pela gestão como essenciais à sustentabilidade da instituição.

As atividades do programa contemplam 94h de desenvolvimento de competências

comportamentais e técnicas de gestores acadêmicos e administrativos da UCS. Os módulos desenvolvidos para o programa foram: Módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais; Módulo II: Orientação para o Mercado; Módulo III: Inteligência Emocional na Liderança; Módulo IV: Gestão de Processos e Projetos; Módulo V: Líder Coach.

A metodologia das atividades foi conduzida por meio de estudos de caso e vivências, favorecendo o compartilhamento de experiências entre grupos com responsabilidades similares. O Programa de Qualificação dos Gestores foi lançado e apresentado para os gestores da Instituição no dia 13 de março de 2017 em uma reunião no *Campus-sede* da universidade. Na ocasião foram convidados a participar os gestores que tinham responsabilidades de gestão acadêmica e administrativa, totalizando 176 gestores. A reunião de apresentação do programa foi organizada e conduzida pela Assessoria de Planejamento e Orçamento, Gerência de Recursos Humanos e ministrantes dos módulos que contemplam o programa. A reunião contou com a participação do Reitor Evaldo Antonio Kuiava, que apresentou o programa aos gestores detalhando o seu direcionamento estratégico. Na sequência a Gerência de Recursos Humanos explicou como seriam conduzidos os módulos e apresentou o cronograma das atividades. Os ministrantes de cada módulo apresentaram aos gestores o conteúdo programático que seria trabalhado durante as atividades do programa e por fim, a equipe de organizadores oficializou o convite à participação no programa.

As turmas de gestores foram definidas considerando grupos de gestores com responsabilidades similares atendo-se ao fato de não envolver níveis hierárquicos nos mesmos grupos, para garantir efetividade do desenvolvimento dos mesmos. O cronograma das atividades foi desenvolvido de forma a oportunizar aos membros da Reitoria que fossem o primeiro grupo a ser desenvolvido. Esta ação foi pensada de forma estratégica considerando que o desenvolvimento da gestão e por consequência as mudanças necessárias deveriam ocorrer de cima para baixo. Assim, o módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais iniciou nos dias 03 e 04 de abril de 2017, com a turma 01 – membros da Reitoria.

Considerando o público inicial de 176 gestores, os grupos foram definidos por responsabilidades similares: membros da Reitoria; Diretores de Áreas de Conhecimento e Diretores de institutos; Gerentes e Coordenadores administrativos das Áreas de Conhecimento; Coordenadores de curso de graduação e coordenadores administrativos.

A primeira fase de desenvolvimento do Programa de Qualificação dos Gestores ocorreu de março de 2017 a novembro de 2017. Durante a realização das atividades foi realizado acompanhamento contínuo de todas as atividades desde a abertura dos módulos até

a finalização dos mesmos. Foram realizadas também conversas informais com os gestores no intuito de avaliar a condução, efetividade e qualidade das atividades. Além disso, foram realizadas reuniões periódicas de acompanhamento com os ministrantes de todos os módulos, à medida que os módulos foram acontecendo, com o intuito de obter feedback sobre as atividades em relação ao comportamento dos participantes, sugestões de melhoria ou mudanças nas atividades de qualificação.

Houve também reuniões estratégicas de acompanhamento, com a equipe da Gerência de Recursos Humanos, ministrantes e gestor da Assessoria de Planejamento e Orçamento da instituição, buscando analisar a efetividade do trabalho e identificar possíveis problemas e necessidades de intervenção.

Durante a realização das atividades houve a necessidade de duas principais intervenções. A primeira delas foi o ajuste do cronograma das atividades programadas para os grupos de coordenadores de curso de graduação, em virtude das datas coincidirem com período de matrículas. A segunda e principal intervenção ocorreu por solicitação da Reitoria da instituição, que foi a prorrogação dos módulos III, IV e V para 2018 dos grupos da Reitoria, Diretores de Áreas de Conhecimento e coordenadores de curso de graduação. O principal motivo da solicitação foi a sobrecarga de atividades para estes grupos em função da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

O Programa de Qualificação dos Gestores encerrou sua primeira fase em 2017, oportunizando que 25 gestores, entre gerentes e coordenadores administrativos, concluíssem os cinco módulos do programa. As atividades interrompidas para o grupo da Reitoria e Diretores foram retomadas no ano de 2018. Para o público de coordenadores de curso de graduação, a previsão é que a retomada ocorra no ano de 2019.

3.2.2 Participantes do estudo

A seleção dos participantes do estudo foi definida utilizando como critério a realização de entrevistas apenas com os gestores que tivessem concluído os cinco módulos que contemplaram o Programa de Qualificação dos Gestores da UCS, que contou com 94 horas de desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais abordando os seguintes módulos: Módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais; Módulo II: Orientação para o Mercado; Módulo III: Inteligência Emocional na Liderança; Módulo IV: Gestão de Processos e Projetos; Módulo V: Líder Coach.

Os gestores que concluíram os módulos foram: 04 gerentes e 21 coordenadores

administrativos, totalizando 25 gestores. Deste grupo, foram realizadas 15 entrevistas em profundidade com 04 gerentes e 11 coordenadores administrativos. Os gerentes entrevistados são responsáveis respectivamente pela Gerência de Recursos Humanos, Gerência Financeira, Gerência de Infraestrutura e Logística e Gerência de Suprimentos. Os participantes do estudo com cargo de coordenação são responsáveis respectivamente pelas seguintes áreas: i) Área Administrativa da Escola de Ensino Médio e Técnico – Centro Tecnológico da Universidade de Caxias do Sul (CETEC); ii) Área de Conhecimento de Ciências da Vida (VIDA); iii) Setor de Infraestrutura de TI (SITI); iv) Coordenadoria de Serviços (CSERV); v) Laboratório de Tecnologia e Pesquisa (LTP); vi) Projeto Negócio a Negócio; vii) Setor de Transporte, Correios e Apoio Técnico a Eventos (STATE); viii) Biblioteca Central (BICE); ix) Setor de Segurança e Zeladoria (SEZE); x) Almojarifado Central (AXCE); e xi) Centro Clínico (CECLIN).

Os procedimentos de coleta de dados serão apresentados de forma detalhada na seção a seguir.

3.3 COLETA DE DADOS

Para realização da coleta de dados de um estudo qualitativo, existem três fontes principais: entrevistas, observação e documentos (MERRIAN, 2002). Na visão de Gil (2010) a entrevista é a técnica de coleta de dados mais utilizada nos estudos de caso, porém é necessário que o pesquisador considere suas vantagens e limitações, as diferentes modalidades de entrevistas existentes, observar os cuidados relativos à preparação e os procedimentos a serem adotados em sua condução. A razão de se utilizar a entrevista, segundo Godoy (2006) dá-se ao fato de o pesquisador desejar compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema pesquisado, bem como de que maneira os mesmos fundamentam suas opiniões.

Para responder ao problema de pesquisa: “Como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma IES, contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais?”, definiu-se para o processo de coleta de dados o uso de entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada, observação participante e pesquisa documental.

3.3.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada conforme Flick (2009) tem o objetivo de estudar “teorias subjetivas”. Ou seja, refere-se ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo. Para aplicação das entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada foram entrevistados individualmente os gestores que concluíram em 2017 os cinco módulos que contemplaram o Programa de Qualificação dos Gestores da UCS: Módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais; Módulo II: Orientação para o Mercado; Módulo III: Inteligência Emocional na Liderança; Módulo IV: Gestão de Processos e Projetos; Módulo V: Líder Coach.

Os gestores que concluíram os módulos foram: 04 gerentes e 21 coordenadores administrativos, totalizando 25 gestores. Deste grupo, foram entrevistados 15 gestores, entre eles 04 gerentes e 11 coordenadores administrativos.

Os convites para participação nas entrevistas foram enviados aos gestores por *e-mail*, no qual constava a contextualização e o objetivo geral da pesquisa, os 15 gestores contatados aceitaram o convite para participação. As entrevistas foram realizadas nas instalações da Universidade de Caxias do Sul no período de 18 de julho a 02 de outubro de 2018, conforme a disponibilidade dos gestores.

Para realização da entrevista em profundidade com abordagem semiestruturada foi elaborado um roteiro de entrevistas que segundo Flick (2009) são utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em estudo. O roteiro de entrevistas foi elaborado considerando atender os objetivos específicos definidos para este estudo e pode ser analisado no Quadro 03.

Quadro 3 – Roteiro de entrevista com abordagem semiestruturada

(continua)

Roteiro de entrevista com abordagem semiestruturada.		
Objetivos específicos	Questões	Autor Base
Geral	1) Como foi a experiência de participar do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS?	
Geral	2) O que significa para você ser um gestor na UCS?	
Geral	3) O que significa aprender para você?	
b) identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal;	4) Como você aprende no dia-a-dia, considerando suas atividades profissionais?	ARGYRIS; SCHÖN (1996); KIM (1998); ANTONACOPOULOU (2006); PROBST; BÜCHEL (1997); ANTONELLO; GODOY (2011); WEICK; ROBERTS (1993); PAWLOWSKY (2001);

(continuação)

Objetivos específicos	Questões	Autores
		FIOL; LYLES (1985); EDMONDSON (1999); EDMONDSON (2002); TAKAHASHI; FISCHER (2009); COOK; YANOW (1996);
b) identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal;	5) Conte sua trajetória na UCS e como o aprendizado foi se desenvolvendo em suas atividades na instituição.	ARGYRIS; SCHÖN (1996); KIM (1998); ANTONACOPOULOU (2006); PROBST; BÜCHEL (1997); ANTONELLO; GODOY (2011); WEICK; ROBERTS (1993); PAWLOWSKY (2001); FIOL; LYLES (1985); EDMONDSON (1999); EDMONDSON (2002); TAKAHASHI; FISCHER (2009); COOK; YANOW (1996);
b) identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal;	6) Como é o ambiente para aprender na UCS, considerando suas atividades de gestão?	ARGYRIS; SCHÖN (1996); KIM (1998); ANTONACOPOULOU (2006); PROBST; BÜCHEL (1997); ANTONELLO; GODOY (2011); WEICK; ROBERTS (1993); PAWLOWSKY (2001); FIOL; LYLES (1985); EDMONDSON (1999); EDMONDSON (2002); TAKAHASHI; FISCHER (2009); COOK; YANOW (1996);
Geral	7) Para quem possui outras atividades na UCS, além de gestor. Como é ser gestor e ao mesmo tempo professor na UCS? Como uma função contribui com a outra? Quais os pontos positivos e negativos?	
a) identificar e analisar as práticas formais e informais de aprendizagem de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior. b) identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal; c) analisar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal;	8) E em relação ao Programa de Qualificação dos Gestores da UCS, o que você aprendeu a partir dele? Como foi esse aprendizado, em termos dos momentos de capacitação e de outras atividades planejadas com foco no aprender (formal) e dos outros momentos de aprendizagem (informais).	a) VERSIANI; ORIBE; REZENDE (2013); MARSICK; WATKINS (1992); RITCHER et al. (2011); b) ARGYRIS; SCHÖN (1996); KIM (1998); ANTONACOPOULOU (2006); PROBST; BÜCHEL (1997); ANTONELLO; GODOY (2011); WEICK; ROBERTS (1993); PAWLOWSKY (2001); FIOL; LYLES (1985); EDMONDSON (1999); EDMONDSON (2002); TAKAHASHI; FISCHER (2009); COOK; YANOW (1996); c) BEDNALL; SANDERS (2017); ANTONELLO (2004); ANTONELLO E GODOY (2011) SVENSSON; ELLSTRÖM; ÅBERG (2004).

(continuação)

Objetivos específicos	Questões	Autores
b) identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal;	9) Durante o andamento do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS, como se desenvolveu sua aprendizagem individual? Em quais ações você percebeu maior aprendizagem individual?	ARGYRIS; SCHÖN (1996); KIM (1998); ANTONACOPOULOU (2006); PROBST; BÜCHEL (1997); ANTONELLO; GODOY (2011); WEICK; ROBERTS (1993); PAWLOWSKY (2001); FIOL; LYLES (1985); EDMONDSON (1999); EDMONDSON (2002); TAKAHASHI; FISCHER (2009); COOK; YANOW (1996);
a) identificar e analisar as práticas formais e informais de aprendizagem de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior. b) identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal;	10) Houve formação de grupos a partir das atividades no Programa de Qualificação dos Gestores da UCS? Como isso se desenvolveu? Ainda está ocorrendo?	a) VERSIANI; ORIBE; REZENDE (2013); MARSICK; WATKINS (1992); RITCHER et al. (2011); b) ARGYRIS; SCHÖN (1996); KIM (1998); ANTONACOPOULOU (2006); PROBST; BÜCHEL (1997); ANTONELLO; GODOY (2011); WEICK; ROBERTS (1993); PAWLOWSKY (2001); FIOL; LYLES (1985); EDMONDSON (1999); EDMONDSON (2002); TAKAHASHI; FISCHER (2009); COOK; YANOW (1996);
a) identificar e analisar as práticas formais e informais de aprendizagem de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior. b) identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal;	11) Como se desenvolveu sua aprendizagem em grupo? Em que situações no transcorrer das capacitações e após elas? Em quais ações você percebeu aprendizagem em grupo?	a) VERSIANI; ORIBE; REZENDE (2013); MARSICK; WATKINS (1992); RITCHER et al. (2011); b) ARGYRIS; SCHÖN (1996); KIM (1998); ANTONACOPOULOU (2006); PROBST; BÜCHEL (1997); ANTONELLO; GODOY (2011); WEICK; ROBERTS (1993); PAWLOWSKY (2001); FIOL; LYLES (1985); EDMONDSON (1999); EDMONDSON (2002); TAKAHASHI; FISCHER (2009); COOK; YANOW (1996);
b) identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal	12) Como a aprendizagem grupal contribuiu para a individual e vice-versa?	ARGYRIS; SCHÖN (1996); KIM (1998); ANTONACOPOULOU (2006); PROBST; BÜCHEL (1997); ANTONELLO; GODOY (2011); WEICK; ROBERTS (1993); PAWLOWSKY (2001); FIOL; LYLES (1985); EDMONDSON (1999); EDMONDSON (2002); TAKAHASHI; FISCHER (2009); COOK; YANOW (1996);

(continuação)

Objetivos específicos	Questões	Autores
a) identificar e analisar as práticas formais e informais de aprendizagem de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior.	13) Como você percebe que as práticas formais, como os momentos planejados de qualificação, contribuíram para os outros momentos e situações que envolveram aprendizagem (os informais), e vice-versa? Conte momentos/situações relativas a isso.	VERSIANI; ORIBE; REZENDE (2013); MARSICK; WATKINS (1992); RITCHER et al. (2011);
d) analisar os facilitadores e obstáculos de aprendizagem identificados;	14) Na sua percepção, quais foram os facilitadores de aprendizagem durante a realização dos módulos do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS? Como isso se desenvolveu? Por que, na sua opinião? Como seus conhecimentos, habilidades e atitudes.....interferiram nisso?	ANTONELLO; RUAS (2005); ANTONELLO (2006).
d) analisar os facilitadores e obstáculos de aprendizagem identificados;	15) Na sua percepção, quais foram as barreiras/obstáculos de aprendizagem durante a realização dos módulos do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS? Como isso se desenvolveu? Por que, na sua opinião? Como seus conhecimentos, habilidades e atitudes.....interferiram nisso?	ANTONELLO; RUAS (2005); ANTONELLO (2006).
Geral	16) Qual era sua expectativa inicial em relação ao Programa de Qualificação dos Gestores da UCS? Por quê?	
e) descrever e analisar as competências gerenciais desenvolvidas a partir da implantação de um Programa de Qualificação dos Gestores em uma Instituição de Ensino Superior.	17) Tendo em vista sua atividade gerencial, o que você percebe que mudou no seu nível de conhecimento, na sua forma de ver as coisas na universidade, na relação com os outros, nas suas habilidades, nas suas atitudes a partir do Programa de Qualificação dos Gestores? Como esse desenvolvimento aconteceu?	ANTONELLO; GODOY (2011); BASTOS; GONDIM; LOIOLA (2004); ANTONELLO E RUAS (2005); CLOSS; ANTONELLO (2014); FLEURY; FLEURY (2001); ODERICH (2004); ANTONELLO (2004); MAPURUNGA et al. (2016).
e) descrever e analisar as competências gerenciais desenvolvidas a partir da implantação de um Programa de Qualificação dos Gestores em uma Instituição de Ensino Superior.	18) Como esses conhecimentos, habilidades e atitudes foram mobilizados, integrados e colocados em prática desde o início do Programa até agora?	ANTONELLO; GODOY (2011); BASTOS; GONDIM; LOIOLA (2004); ANTONELLO E RUAS (2005); CLOSS; ANTONELLO (2014); FLEURY; FLEURY (2001); ODERICH (2004); ANTONELLO (2004); MAPURUNGA et al. (2016).
e) descrever e analisar as competências gerenciais desenvolvidas a partir da implantação de um Programa de Qualificação dos Gestores em uma Instituição de Ensino Superior.	19) Como isso contribuiu para suas outras atividades na UCS, como a de professor?	ANTONELLO; GODOY (2011); BASTOS; GONDIM; LOIOLA (2004); ANTONELLO E RUAS (2005); CLOSS; ANTONELLO (2014); FLEURY; FLEURY (2001); ODERICH (2004); ANTONELLO (2004); MAPURUNGA et al. (2016).

(conclusão)

Objetivos específicos	Questões	
Geral	20) O que poderia ter sido diferente, na sua opinião, para melhorar o programa? Por quê?	
e) descrever e analisar as competências gerenciais desenvolvidas a partir da implantação de um Programa de Qualificação dos Gestores em uma Instituição de Ensino Superior.	21) Como você se vê gestor agora, em comparação com o início do Programa de Qualificação dos Gestores? Por quê?	ANTONELLO; GODOY (2011); BASTOS; GONDIM; LOIOLA (2004); ANTONELLO E RUAS (2005); CLOSS; ANTONELLO (2014); FLEURY; FLEURY (2001); ODERICH (2004); ANTONELLO (2004); MAPURUNGA et al. (2016).
d) analisar os facilitadores e obstáculos de aprendizagem identificados;	22) Conte uma situação muito positiva e uma situação muito negativa relativa à sua participação e ao seu aprendizado no Programa de Qualificação dos Gestores da UCS.	ANTONELLO; RUAS (2005); ANTONELLO (2006).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Durante a realização das entrevistas, em um primeiro momento foi realizada a contextualização da pesquisa, esclarecendo as características, as delimitações e objetivos e confidencialidade das informações. Posteriormente iniciou-se a gravação da conversa e realizou-se a entrevista semiestruturada, seguindo o roteiro apresentado no Quadro 6. É importante ressaltar que em alguns momentos da entrevista, percebeu-se a necessidade de solicitar aos entrevistados complementações, exemplos e explicações, objetivando esclarecer aspectos importantes para a pesquisa.

Ao encerrar a entrevista, houve um agradecimento ao entrevistado pela disponibilidade, atenção e contribuição e o mesmo foi informado que ao final da pesquisa a dissertação será enviada por *e-mail* e que o documento também ficará disponível para consulta no site do Programa de Pós Graduação em Administração - PPGA UCS.

No Quadro 4 serão apresentados os dados dos entrevistados e o tempo de duração de cada entrevista.

Quadro 4 – Participantes do estudo

(continua)

Participante	Cargo	Tempo na instituição (anos)	Tempo total da entrevista
Entrevistado 1	Gerente – Gerência Financeira	20	1h24min23seg
Entrevistado 2	Gerente – Gerência de Suprimentos	22	1h01min22seg
Entrevistado 3	Gerente – Gerência de Infraestrutura e Logística	19	50min57seg
Entrevistado 4	Gerente de Recursos Humanos- Gerência de Recursos Humanos	37	48min05seg
Entrevistado 5	Coordenadora Administrativa – Centro	5	1h12min14seg

(conclusão)

Participante	Cargo	Tempo na instituição (anos)	Tempo total da entrevista
	Tecnológico Universidade de Caxias do Sul		
Entrevistado 6	Coordenadora I – Área do Conhecimento de Ciências da Vida	19	50min25seg
Entrevistado 7	Coordenador II – Setor de Infraestrutura de TI	24	38min59seg
Entrevistado 8	Coordenador II – Coordenadoria de Serviços	11	58min
Entrevistado 9	Coordenador I – Laboratório de Tecnologia e Pesquisa	12	1h24seg
Entrevistado 10	Coordenador e Professor (Proj. Negócio a Negócio)	16	45min42seg
Entrevistado 11	Coordenador I – Setor de Transportes, Correios e Apoio Técnico a Eventos.	11	1h30min58seg
Entrevistado 12	Coordenador I - Biblioteca Central	12	51min28seg
Entrevistado 13	Coordenador I – Segurança e Zeladoria	13	1h06min08seg
Entrevistado 14	Coordenador I - Almoxarifado Central	32	38min37seg
Entrevistado 15	Coordenador I – Centro Clínico	2	58min26seg

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As entrevistas foram conduzidas até a obtenção da saturação teórica do tema abordado e geraram 14 horas, 59 minutos e 44 segundos de conteúdo, com uma média de 1h por entrevista. Após a identificação da saturação teórica, as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora.

Em relação a saturação teórica, Gil (2010) ressalta que a mesma ocorre quando a inclusão de novos elementos não é mais suficiente para alterar o conhecimento do fenômeno. Para Glaser e Straus (1967) definem a saturação teórica como a constatação do momento de interromper a captação de informações pertinentes à uma determinada categoria dentro de uma investigação qualitativa sociológica. De forma complementar, Kuzel (1999) destaca, que a natureza indutiva de pesquisa qualitativa requer a busca por informações até o ponto de saturação, o pesquisador continua a recrutar participantes enquanto novos dados emergem. O autor enfatiza ainda, que em amostras homogêneas são necessários entre cinco e oito participantes, e em amostras heterogêneas é preciso entre doze e vinte participantes, para que seja possível alcançar a saturação teórica da amostra.

Na etapa de entrevistas, foram entrevistados 15 gestores, desses 4 com cargo de

gerente e 11 com cargo de coordenador. Deste modo, considera-se a amostra como homogênea, visto que, embora os gestores entrevistados tenham cargos diferentes, identificou-se semelhanças nas percepções entre os dois grupos. Devido à recorrência dos dados, após a realização de 15 entrevistas, percebeu-se que a saturação teórica havia sido atingida, pois não eram identificados dados novos, e então optou-se por encerrar as entrevistas, considerando a recomendação de Kuzel (1999), o qual afirma que para que seja possível alcançar a saturação teórica de amostras heterogêneas é preciso entre doze e vinte participantes.

Os procedimentos de observação participante serão apresentados na seção seguinte.

3.3.1 Observação participante

A observação participante, segundo Atkinson e Hammersley (1994) refere-se à observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada. Deste modo, a observação participante foi realizada no Programa de Qualificação dos Gestores, visto que a pesquisadora faz parte da Gerência de Recursos Humanos da IES pesquisada e foi uma das envolvidas na implementação do Programa de Qualificação dos Gestores da Universidade de Caxias do Sul. Foi neste contexto que houve a observação participante, pois a mesma participou ativamente da concepção até a implementação do programa.

De acordo com Ballantyne (2004), o pesquisador não é apenas um observador participante, mas também um ator, cujas ações são direcionadas para fazer alterações nos fenômenos reais sob investigação. Deste modo, a pesquisadora acompanhou todas as etapas desde a concepção até a implementação do programa, tais como: i) concepção e desenvolvimento da proposta, participando ativamente de reuniões estratégicas junto à Reitoria e a Assessoria de Planejamento e Orçamento da instituição; ii) acompanhamento do desenvolvimento das atividades de qualificação em contato direto com participantes e ministrantes; iii) participação de reuniões de acompanhamento e avaliação das atividades com ministrantes, gerente de recursos humanos e assessor de planejamento e orçamento ; iv) elaboração de relatórios relacionados a avaliação das atividades respondidas pelos participantes; v) compilação de informações relacionadas aos indicadores de treinamento e desenvolvimento. O procedimento de observação participante foi realizada passando pelos processos de concepção, implementação e desenvolvimento das atividades do Programa de Qualificação dos Gestores, que compreendeu o período de maio de 2016 à novembro de 2017.

No que diz respeito a esta etapa de observação, os dados identificados foram apontados em registros de reuniões.

Além do envolvimento da pesquisadora em todas as reuniões para implementação do Programa de Qualificação dos do Gestores, houve outro momento específico de observação. A observação ocorreu em 28 e 29 de agosto de 2018, onde a pesquisadora participou de um módulo do programa com o objetivo de observar a condução da atividade por parte dos ministrantes e observar o comportamento e participação do grupo.

Para o direcionamento da observação participante, a pesquisadora em conjunto com o orientador desenvolveu um roteiro para observação durante a realização do módulo do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS. O roteiro foi elaborado considerando o objetivo específico: identificar e analisar as práticas formais e informais de aprendizagem de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior. Para tanto, o roteiro foi elaborado considerando a importância de identificar os comportamentos, comentários, a existência de conversas paralelas, participação entre outros. Esses aspectos são relevantes na observação a fim de identificar o nível de atenção e o interesse com que os participantes realizavam as atividades, bem como a interação o compartilhamento de informações e conhecimento para contribuição na aprendizagem formal e nos momentos informais.

O roteiro definido para observação participante pode ser analisado no Quadro 5.

Quadro 5 – Roteiro para observação participante

Roteiro para observação participante – Módulo IV – Gestão de Processos e Projetos Grupo 06 – Coordenadores Administrativos da UCS
Observação participante em relação às seguintes situações:
1) Comentários dos participantes;
2) Existência de conversas paralelas;
3) Reações corporais dos participantes: postura; e demais reações: uso do celular, notebook;
4) Participação do grupo nas atividades propostas (comentários);
5) Vontade de compartilhar opiniões e pontos de vista;
6) Inteiração demasiada por algum participante (monopolizar discussões);
7) Percepção de entendimento dos participantes;
8) Reação dos ministrantes em relação aos comportamentos, questionamentos e opiniões dos participantes.
* Roteiro foi elaborado considerando o objetivo específico: identificar e analisar as práticas formais e informais de aprendizagem de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Durante a realização da observação a pesquisadora optou por manter uma postura adequada considerando a precaução apontada por Gibbs (2011), o qual ressalta que ao realizar a observação o pesquisador deve prever que a sua presença pode provocar alterações no comportamento dos observados, prejudicando a espontaneidade.

As etapas de observação participante foram autorizadas pela UCS, além disso, combinou-se com o orientador sobre o acompanhamento das reuniões considerando um roteiro e registro de observação.

No item seguinte, será abordado o desenvolvimento da pesquisa documental, que foi realizada no decorrer do estudo conforme apresentado a seguir.

3.3.2 Pesquisa documental

A documentação é importante para complementar informações obtidas mediante outros procedimentos de coleta de dados. Especificadamente no estudo de caso, a utilização mais freqüente, busca corroborar com os resultados obtidos mediante outros procedimentos de coleta de dados (GIL, 2010).

No que diz respeito a pesquisa documental, com o objetivo de garantir a validade deste estudo, os resultados que emergiram das entrevistas e observações foram verificados por meio da consulta documental, que segundo Yin (2016) contribui para a significância da pesquisa qualitativa, pois é uma maneira de corroborar ou questionar as inferências inicialmente observadas.

A pesquisa documental, segundo Martins (2008), busca obter acesso a material pertencente à organização como cartas, memorandos, correspondências de outros tipos, avisos, agendas, propostas, relatórios, estudos, avaliações. Neste contexto, para coleta de dados foram utilizados documentos disponibilizados pela Gerência de Recursos Humanos, tais como: i) programas das atividades de qualificação que contemplaram o Programa de Qualificação dos Gestores da UCS, nos quais continham informações como: datas das atividades, objetivos das atividades e conteúdo programático; ii) relatórios de avaliação das atividades realizadas no Programa de Qualificação dos Gestores da UCS, visto que nesses documentos estão contempladas as percepções dos gestores quanto às atividades, tais como: como se sentiram durante as atividades, o que consideram como pontos positivos e negativos, percepção de aprendizagem, entre outras questões. Estes documentos foram selecionados pela relevância para a pesquisa, visto que contribuem para complementação dos dados e contribuição para o atingimento dos objetivos específicos deste estudo. O quadro 06 apresenta

as técnicas que compuseram o processo de triangulação realizado na etapa de coleta dos dados.

Quadro 6 – Triangulação do processo de coleta de dados

Processo de coleta de dados	Operacionalização
Entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada	Entrevistas realizadas com 15 gestores que concluíram os cinco módulos do Programa de Qualificação dos Gestores, contemplando 94 h de atividades de qualificação. Deste grupo, 04 são gerentes e 11 são coordenadores administrativos.
Observação participante	Observação realizada desde à concepção até o desenvolvimento das atividades do Programa de Qualificação dos Gestores, que compreendeu o período de maio de 2016 à novembro de 2017. Observação da realização de módulos do programa, ocorrido em 28 e 29 de agosto de 2018.
Pesquisa documental	Acesso aos programas das atividades de qualificação e relatórios de avaliação das atividades realizadas no Programa de Qualificação dos Gestores da UCS

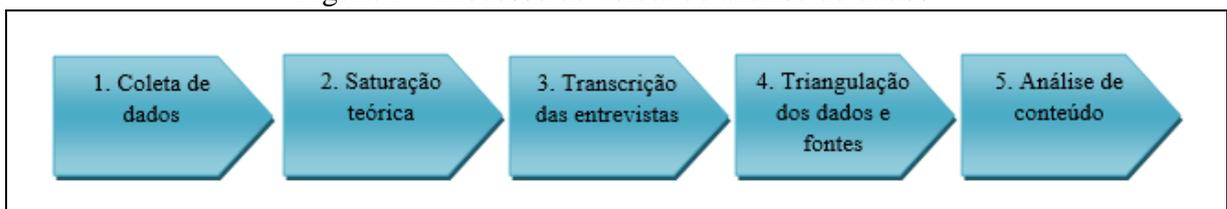
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os procedimentos de análise de dados serão detalhados na seção a seguir.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados, segundo Gil (2010), pode ser vista como um processo estruturado, formal, limitado, sistemático, fundamentado, metódico, particular e cuidadosamente documentado. A Figura 1 apresenta os procedimentos percorridos neste estudo para a coleta e análise de dados.

Figura 1 – Processo de coleta de análise de dados



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Para este estudo será utilizada como método de análise dos dados coletados a técnica da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011), é delineada como o conjunto de técnicas

de comunicação, ao fazer uso de procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo dos dados analisados. De acordo com Vergara (2015), a análise de conteúdo é considerada uma forma de tratamento de dados, que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

O estudo pretenderá analisar e confrontar as informações na triangulação de dados e de fontes que acontecerá por meio de: (i) entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada, (ii) observação participante e (iii) pesquisa documental.

A técnica de análise de conteúdo, segundo Flick (2009), considera cinco etapas para análise de conteúdo, tais como: i) definir o material e selecionar as entrevistas ou aquelas partes que sejam relevantes na solução da questão de pesquisa; ii) analisar a situação da coleta de dados; iii) caracterização formal do material; iv) direcionar a análise para os textos selecionados; v) a questão de pesquisa deve ser ainda mais diferenciada, com base em teorias.

De forma complementar, Bardin (2011) ressalta que a análise de conteúdo é composta por três etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para a análise de conteúdo deste estudo foi considerado: i) inicialmente os áudios foram pré-analisados; ii) posteriormente se iniciou a exploração dos dados através da transcrição das informações; iii) a partir das transcrições iniciou-se efetivamente as análises, interpretando os dados conforme as macrocategorias definidas e criando as categorias a *posteriori*.

Para análise de conteúdo, este estudo considerou as seguintes fontes: i) os registros das observações das reuniões realizadas desde a concepção até a implementação do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS e demais relatórios de observação; ii) entrevistas em profundidade com 15 gestores que concluíram os módulos do programa; iii) análise dos documentos disponibilizados pela Gerência de Recursos Humanos, como: programa das atividades de qualificação e relatórios extraídos das avaliações dos participantes em relação às atividades de qualificação. Foram analisados, especificadamente, os dados das avaliações das atividades preenchidas pelos gestores entrevistados.

As entrevistas foram gravadas na íntegra, sem edições. Após a fase de coleta de dados, elas foram transcritas em arquivo de texto e posteriormente os arquivos foram exportados para o *software* NVIVO10. Os dados dos registros das reuniões e os dados da observação de um dos módulos do programa também foram transcritos para arquivo de texto e exportados para o *software*. Já os documentos disponibilizados pela Gerência de Recursos Humanos foram exportados em formato PDF para análise no *software* NVIVO10.

De acordo com Yin (2016), o *software* é uma ferramenta auxiliar confiável. A sua

(conclusão)

MACROCATEGORIA – PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO NÍVEL GRUPAL (À POSTERIORI)															
Categorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
Interação e troca de conhecimentos e vivências	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Aprender pela diversidade									X						
Trabalho em grupo (equipe)				X											
MACROCATEGORIA – INTERAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NOS NÍVEIS INDIVIDUAL E GRUPAL															
Categorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
Fomento às práticas informais de aprendizagem	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X
Responsabilidade Compartilhada (Co-responsabilidade)		X									X				
MACROCATEGORIA – FACILITADORES E OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM (À PRIORI)															
Categorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
Confiança	X		X	X		X	X		X		X	X		X	
Exemplos Práticos	X								X		X				
Experiência dos ministrantes		X				X				X			X	X	X
Método e ferramentas	X	X	X	X		X				X	X	X	X	X	X
Infraestrutura		X													X
Condução do tempo e falta de assiduidade		X								X		X			
Desistência e transição de pessoas	X							X				X			
Dificuldade e resistência à mudança		X			X			X			X				
Medo de se expor pela falta de confiança	X	X	X			X		X	X	X					
MACROCATEGORIA – COMPETÊNCIAS (À PRIORI)															
Categorias	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
Autoconhecimento									X		X				X
Capacidade de confiar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidade de delegar	X														
Colaboração		X		X	X	X			X				X	X	X
Empatia	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Engajamento	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidade de escutar	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Feedback	X	X			X	X			X		X	X		X	X
Capacidade de lidar com as emoções	X				X							X			X
Gestão de Equipes		X	X			X	X	X	X		X	X		X	X
Planejamento e Organização	X								X	X	X				
Relacionamento Interpessoal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Segurança e Empoderamento		X					X				X		X	X	X
Trabalho em Equipe		X		X		X		X							
Visão Sistêmica		X	X		X	X		X	X	X	X				

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Após a definição das categorias, foi realizada a interpretação dos dados e categorias

obtidos. A seção seguinte apresenta a análise e discussão dos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos por meio da análise de conteúdo, que utilizou-se de observações participante, entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada e pesquisa documental. Para a categorização inicial foram definidas as macrocategorias *a priori*: aprendizagem formal, aprendizagem informal, fatores facilitadores e obstáculos à aprendizagem e competências, as demais categorias surgiram *a posteriori* com auxílio do *software* NVIVO 10.

A análise foi realizada com o objetivo analisar como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma IES, contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais. As seções apresentadas a seguir foram distribuídas de acordo com os objetivos específicos a que este estudo se propõe a responder. A primeira seção apresenta as práticas formais e informais identificadas no Programa de Qualificação dos Gestores da IES estudada.

4.1 PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM

Esta seção tem a intenção de responder ao primeiro objetivo específico desta dissertação que é identificar e analisar as práticas formais e informais de aprendizagem de um Programa de Qualificação de Gestores de uma Instituição de Ensino Superior. As práticas formais de aprendizagem, de acordo com Ritcher et al. (2011), geralmente são patrocinados ou endossados pela instituição e formados por atividades planejadas que visam dar aos funcionários suporte na aquisição de habilidades e conhecimentos relevantes para o seu trabalho.

Já na aprendizagem informal o processo de transmissão de saberes acontece de maneira “livre”, não institucionalizada, mediante o contato e relações entre pessoas e/ou meios de comunicação em massa (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Para as macrocategorias definidas *a priori* aprendizagem formal e aprendizagem informal emergiram as categorias: i) aprendizagem formal: Estrutura do Programa de Qualificação dos Gestores e Metodologia e Ferramentas de Aprendizagem, ii) aprendizagem informal: 05 categorias: encontros para aprendizagem, aprender ensinando, encontros para integração, aprendizagem por meio de redes sociais e aprendizagem por meio do convívio social. As categorias foram oriundas da triangulação dos dados, mas especificadamente nas

entrevistas emergiram das questões 08, 10, 11 e 13 do roteiro de entrevista apresentado no quadro 03.

Considerando que a unidade de análise deste estudo, o Programa de Qualificação dos Gestores, trata-se de um método de aprendizagem formal instituído pela IES estudada, durante a realização das entrevistas, os participantes eram estimulados a responder como ocorreu o processo de aprendizagem considerando os momentos formais e informais de aprendizagem durante a participação dos mesmos no Programa de Qualificação dos Gestores. Na seção seguinte serão apresentadas as categorias resultantes e os relatos de alguns participantes que sustentaram a categorização.

4.1.1 Aprendizagem formal

As organizações contam com vários métodos de aprendizagem formal, de acordo com Bednall e Sanders (2017), e estas ações têm o intuito de desenvolver o conhecimento e as habilidades dos funcionários, como workshops e seminários de treinamento. De forma complementar Antonello e Godoy (2011) ressaltam que, usualmente, os eventos de treinamento são considerados espaços típicos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Neste contexto, foram construídas para a macrocategoria aprendizagem formal, 02 categorias: Estrutura do Programa de Qualificação dos Gestores e Metodologia e Ferramentas de Aprendizagem, que serão apresentadas a seguir.

4.1.1.1 Estrutura do Programa de Qualificação dos Gestores

As informações apresentadas nesta subseção são provenientes da observação participante e análise documental do Programa de Qualificação dos Gestores, unidade de análise deste estudo.

O Programa de Qualificação dos Gestores foi um método de aprendizagem formal instituído pela Universidade de Caxias do Sul, com o objetivo de qualificar a gestão por meio da formação e desenvolvimento contínuo, buscando a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela Instituição. O programa contou com o desenvolvimento de práticas formais de aprendizagem, contemplando cinco módulos, totalizando 94 horas de atividades, que tinham como objetivo o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais dos gestores da Instituição. As atividades foram realizadas em pequenos grupos de gestores com

responsabilidades afins, favorecendo a troca de experiências, vivências e estudos de caso, oportunizando o desenvolvimento dos gestores da Universidade de Caxias do Sul.

A etapa inicial do programa foi realizada por meio de um evento de abertura com os seguintes objetivos: i) contextualizar o direcionamento estratégico da Instituição para o desenvolvimento do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS; ii) comprometer e conscientizar os participantes quanto a fundamental importância da colaboração e participação de todos para a obtenção dos resultados esperados pela Instituição. O evento foi realizado nas dependências da instituição no dia 13 de março de 2016.

Os módulos que contemplaram o programa foram: i) módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais, que teve como objetivo proporcionar ao participante, através da vivência nas atividades, o desenvolvimento de competências interpessoais focadas no exercício da liderança, melhorando assim as relações no trabalho, promovendo maior qualidade no plano pessoal e profissional, e consequentemente melhores resultados organizacionais. ii) módulo II: Orientação para o Mercado, contou com o objetivo de instrumentalizar os gestores com sistemas, metodologias e técnicas de orientação para o mercado; iii) módulo III: Inteligência Emocional na Liderança, teve como finalidade proporcionar aos gestores a conscientização, experimentação e desenvolvimento das cinco habilidades da Inteligência Emocional, abrindo portas para a continuidade do desenvolvimento no dia-a-dia dos gestores; iv) módulo IV: Gestão de Processos e Projetos, teve o intuito de proporcionar aos participantes, por meio de reflexão, exemplos práticos, exercícios e uso de ferramentas para gestão dos processos e projetos, a melhoria do desempenho organizacional; v) módulo V: Líder Coach, teve como propósito: Aprimorar a liderança na compreensão e prática do papel de Líder Coach.

As atividades formais de aprendizagem que contemplaram o Programa de Qualificação dos Gestores tiveram o intuito de desenvolver competências técnicas e comportamentais. Especificadamente, os módulos II: Orientação para o Mercado e o módulo IV: Gestão de Processos e Projetos tiveram o intuito de desenvolver competências técnicas. Já os módulos I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais, III: Inteligência Emocional na Liderança e o módulo V: Líder Coach tiveram como objetivo o desenvolvimento de competências comportamentais dos gestores. A estruturação dos módulos considerou a importância de intercalar o desenvolvimento de módulos, ou seja, iniciou-se com um módulo comportamental, depois trabalhou-se um módulo técnico e assim por diante. A importância de intercalar se deu pelo fato de que o desenvolvimento de competências comportamentais como confiança, relacionamento, criação de vínculos, colaboração e engajamento são básicas para

atingir os objetivos propostos nos módulos II: Orientação para o Mercado e módulo IV: Gestão de Processos e Projetos.

O programa foi implementado em março e as atividades ocorreram no período de abril a novembro de 2017. Participaram do programa, gestores acadêmicos e administrativos da Universidade de Caxias do Sul.

4.1.1.2 Metodologia e ferramentas de aprendizagem

Esta subseção apresenta os resultados oriundos da análise documental e entrevistas em profundidade relacionadas às metodologias e ferramentas utilizadas nas atividades formais de aprendizagem que integraram o Programa de Qualificação dos Gestores.

A metodologia de dinâmicas de grupo que foi utilizada nas atividades comportamentais foi identificada tanto na pesquisa documental quanto nas entrevistas. Para a pesquisa documental foram utilizadas as avaliações de reação, que são avaliações preenchidas pelos participantes das atividades logo após a conclusão da atividade de qualificação. Nas avaliações os participantes são encorajados a relatar, por meio de perguntas abertas as seguintes questões: i) como estão saindo da atividade (insatisfeito, entediado, mais ou menos satisfeito, satisfeito e muito satisfeito) e justificar porque; ii) o que mais gostaram na atividade; iii) o que menos gostaram na atividade; iv) relatar os aprendizados na atividade de qualificação; v) se considera ou não, que a atividade foi válida para o desenvolvimento pessoal e profissional e vi) espaço para comentários. Essas avaliações são aplicadas no encerramento das atividades de qualificação e as informações são compiladas, analisadas e arquivadas na Gerência de Recursos Humanos da Instituição.

É importante ressaltar, que foram consultadas apenas as avaliações dos participantes deste estudo, ou seja, dos 15 gestores que participaram também das entrevistas em profundidade.

Os resultados da análise documental, bem como das entrevistas em profundidade demonstram que os participantes consideraram que a metodologia de dinâmicas de grupo contribuiu para a reflexão e por consequência para o processo de aprendizagem. Os comentários apontados pelos participantes nos documentos de avaliação, que respondiam a questão: “o que você mais gostou na atividade” apontaram que as dinâmicas de grupo e as reflexões geradas a partir das atividades oportunizaram o aprendizado e provocaram reações que permitiram reconhecer e entrar em contato com as emoções.

O relato do Entrevistado 1, sobre a metodologia de dinâmica de grupo, confirma as

afirmações citadas acima, quando o entrevistado relata que a partir de uma atividade lúdica o grupo teve um aprendizado concreto:

[...] a gente desenvolveu, fizemos uma dinâmica, uma atividade lúdica, que foi uma coisa que a gente aprendeu no curso, ou seja, a partir de uma atividade lúdica, tivemos um aprendizado concreto. [...] A gente até fez dinâmicas, e na hora que a gente fez a dinâmica percebeu pela contribuição dos outros, coisas que a gente não tinha visto. Você já tem um universo bem complicado mesmo, muitas dimensões, então não é fácil mesmo, mas enfim a gente tem que tentar fazer esta melhora (ENTREVISTADO 1).

Em relação a ferramenta de aprendizagem utilizada no módulo II: Orientação para o Mercado, o Entrevistado 1 afirma que a ferramenta para desenvolvimento de um negócio foi uma técnica inovadora, que incentivou o olhar do negócio pela ótica do cliente, o que foi uma novidade e que considerou a técnica um aprendizado positivo.

No formato que tinha a ver com o mercado, foi o segundo módulo se não me engano, por exemplo. Lá teve um aprendizado legal, por uma dinâmica que foi utilizada para desenvolver uma determinada atividade, enfim as ferramentas que eles usaram, pra mim aquilo foi uma novidade, naquela forma de trabalhar, de pensar pela ótica do cliente, por exemplo daquela maneira que a gente trabalhou, foi diferente. [...] A gente não tem muito o hábito aqui de trabalhar daquela forma. [...] eu me lembro dessa atividade feita, foi uma coisa que causou, se a gente vai desenvolver uma atividade neste sentido e recupera aquilo, que foi muito legal: de rapidamente, tu fazer, estruturar uma atividade, um negócio, é uma técnica que é moderna (ENTREVISTADO 1).

O mesmo entrevistado cita a metodologia e as ferramentas utilizadas em atividades formais. A primeira metodologia era realizada nas atividades comportamentais por meio de dinâmicas de grupo e o segundo relato aponta a ferramenta utilizada na atividade técnica. Este resultado demonstra que na visão do entrevistado a metodologia e ferramentas utilizadas nas atividades permitiram que o aprendizado acontecesse a partir das atividades formais de aprendizagem do Programa de Qualificação dos Gestores.

4.1.2 Aprendizagem informal

A aprendizagem informal, de acordo com Enos, Kehrhahn e Bell (2003), é um meio pelo qual os funcionários podem transferir conhecimentos e habilidades adquiridos externamente para o contexto específico do seu trabalho. Eraut (2004) fundamenta que a aprendizagem informal refere-se à aprendizagem que ocorre fora de um ambiente formal, e que é em grande parte dirigida pelos próprios alunos. Esse aprendizado pode ajudar os

funcionários a refletir sobre suas experiências, adaptar sua abordagem ao trabalho e melhorar seu desempenho (MARSICK; WATKINS, 2001).

Neste contexto, foram construídas para a macrocategoria aprendizagem informal, as 05 categorias: encontros para aprendizagem, aprender ensinando, encontros para integração, aprendizagem por meio de redes sociais e aprendizagem por meio do convívio social, que serão apresentadas a seguir.

4.1.2.1 Encontros para aprendizagem

No decorrer das entrevistas foi possível perceber que a partir da participação dos gestores na principal ação formal de aprendizagem que foi o Programa de Qualificação dos Gestores, os participantes de determinado grupo perceberam a importância de dar continuidade à aprendizagem formal e por iniciativa própria, após a conclusão dos cinco módulos que contemplaram o programa, organizaram encontros com objetivo de aprendizagem. Esses encontros tinham por objetivo dar continuidade, a partir da iniciativa e condução dos próprios participantes de maneira informal, à aprendizagem e o compartilhamento de conhecimento e experiências que foi desenvolvido durante o andamento do programa. Quando o grupo de gestores percebeu que os encontros formais estavam perto do encerramento, e pelo fato de sentirem que o aprendizado havia sido positivo para o desenvolvimento do grupo, sentiram-se motivados a continuar com as atividades de aprendizagem, conforme relatos abaixo:

[...] No ano passado depois que o curso acabou a gente continuou se encontrando, fazendo algumas atividades, a gente delegava lá dois do grupo que preparavam uma atividade, né? Pra ser feita e tal e foi muito legal (ENTREVISTADO 3).

[...] Existia um sentimento, mais no final ali, de que “Ah! Esse grupo não pode terminar, ficou tão bom”. Então nós combinamos, conversamos com as coordenadoras e nós combinamos que sim, que nós iríamos continuar, um encontro por mês, e que a cada mês então duas pessoas seriam responsáveis por organizar este encontro, de uma forma livre, mas não era pra ser só um encontro festivo, tipo, não é só pra ser uma janta. Nós queríamos que continuasse meio que naquele molde. [...] propusemos lá uma atividade e foi bem interessante, porque pela surpresa dos que foram porque eu acho que eles mesmos pensaram: “Bah a gente não achou que ia ser tão assim, sabe?” (ENTREVISTADA 5).

Nós montamos um grupo [...] a gente chamou de grupo “Escuta Ativa” que foram encontros que a gente fez depois deste treinamento e foi muito bacana. Duas colegas [...] formaram o primeiro encontro [...] e elas usaram uma abordagem muito bacana, que foi um complemento muito legal para as atividades que a gente tinha desenvolvido no curso. [...] Foram dois encontros, e parece que foram professores que fizeram, porque havia assunto, havia método, havia um objetivo, havia uma discussão final, do que se aproveitou, foi muito legal. Claro que houve também um

lanche, uma comidinha, uma descontração, que é muito legal. E foi com um objetivo mesmo de tratar de um assunto e isso a gente não vê muito (ENTREVISTADO 1).

Claro que a gente fazia as duas coisas né, mas com o intuito de aprendizagem, manter os relacionamentos e o espírito de equipe e mais a confraternização no final, por isso que ele tinha uma atividade, não era só de *happy hour*, ele tinha algo de continuidade do que se aprendeu na sala de aula e tinha um ministrante também (ENTREVISTADO 4).

Os relatos dos entrevistados destacam o sentimento de continuidade com caráter de aprendizagem, e que os encontros aconteceram por iniciativa e condução do próprio grupo, que utilizou tema, objetivo e metodologia de forma a complementar o aprendizado ocorrido nas atividades formais de aprendizagem do Programa de Qualificação dos Gestores.

A partir deste resultado, destaca-se que alguns membros deste grupo em específico, exercem ou já exerceram a docência enquanto profissão na instituição. Este fato pode explicar a iniciativa dos mesmos em realizar as atividades, embora com caráter informal, de forma estruturada contando com responsáveis pela condução, tema, objetivo e metodologia, o que remete à reflexão: Se esses participantes não fizessem parte deste grupo, mesmo assim haveria a iniciativa de continuidade dos encontros com objetivo de aprendizagem?

Além disso, o fato de a iniciativa pela continuidade ter partido dos próprios participantes permite que esta ação esteja relacionada à criação da prática informal de aprendizagem denominada Comunidades de Prática, que para Cox (2005), refere-se a um grupo intra-organizacional relativamente informal, especificamente facilitado pela administração para aumentar a aprendizagem ou a criatividade. Para Wenger e Lave (2000), uma comunidade é um grupo de pessoas com interesses semelhantes e que se reúnem em determinado lugar (físico ou não) para discutir e partilhar conhecimento. Neste sentido, visto que os encontros para aprendizagem constituídos após a participação dos gestores no programa possuíram caráter informal e intra-organizacional, contaram com o intuito de compartilhamento de conhecimentos, esses encontros para aprendizagem se enquadram nas características de comunidades de prática.

4.1.2.2 Aprender ensinando

Nos encontros organizados por iniciativa dos participantes e que tinham objetivo de aprendizagem, dois integrantes ficavam responsáveis pela condução das atividades e desempenhavam o papel de facilitadores do encontro. Esta categoria está relacionada a aprendizagem formal, visto que os encontros tiveram a iniciativa e foram organizados pelos

próprios participantes. O Entrevistado 1 relata seu aprendizado a partir da oportunidade de desempenhar o papel de facilitador no encontro com objetivo de aprendizagem mencionado no subcapítulo anterior.

[...] E aí, eu e o *fulano* usamos a mesma estratégia: nós fizemos uma atividade que envolvia a solução de problemas com negociação entre dois grupos que a gente montou dentro do grupo. Então, isso foi muito rico para a gente preparar e desenvolver, por que isso causa um aprendizado. E tu ensinar tu também aprende, porque para ensinar tu tem que se preparar, ensinar ou para coordenar uma atividade. [...] Mas enfim, desperta lá os conhecimentos que às vezes já estão na pessoa, está lá escondidinho e naquele momento ele vem (ENTREVISTADO 1).

Conforme o relato, a aprendizagem ocorreu a partir da condução do encontro, ou seja, o entrevistado realizando o papel de facilitador da aprendizagem. Esta categoria está diretamente relacionada a visão de Eraut (2004), que fundamenta que a aprendizagem informal refere-se à aprendizagem que ocorre fora de um ambiente formal, e que é em grande parte dirigida pelos próprios alunos.

Embora a questão do aprender ensinado esteja relacionado principalmente em contextos acadêmicos, é possível identificar semelhanças com a criação de comunidades de prática, visto que a comunidade é o *link* da prática com análise e reflexão para compartilhar as compreensões tácitas e criar conhecimento compartilhado a partir das experiências entre participantes numa oportunidade de aprendizagem (LAVE; WENGER, 2000).

4.1.2.3 Encontros para integração

As atividades formais que integraram o Programa de Qualificação dos Gestores possibilitaram a partir da convivência entre os participantes, a organização de ações informais, como encontros de integração e confraternização, como jantares e *happy hour*.

Diferentemente dos encontros para aprendizagem, os encontros informais para integração tinham como objetivo oportunizar momentos de convivência e confraternização entre os participantes, no entanto nesses encontros a aprendizagem ocorre por meio do compartilhamento de experiências e informações pertinentes ao trabalho, conforme relatos abaixo.

[...] Tivemos até encontros depois, criamos um grupo de amizade de ter encontros fora, em poucos eu participei, então, o que a gente acabava trocando ideias e coisas que aconteciam no setor e outras, esse tipo de coisa. [...] Achei muito bacana continuar essa integração (ENTREVISTADO 7).

[...] Foi uma consequência e até uma certa amizade. Hoje, eu estou até vendo isso também, para esse mês aqui, de fazer uma janta de confraternização entre nós, aonde esse jantar, além de servir para nós brincarmos, divertir, interagir, assim, fazer o entretenimento, acaba ainda às vezes, também trocando algumas informações pertinentes ao nosso trabalho. [...] A gente procura fazer um jantar no início e um no final de cada semestre. A gente procura manter esses encontros. Agora a gente está vendo se a gente faz um no fechamento do segundo semestre de 2018. Já aconteceram uns quatro encontros. Sem contar às vezes que saímos pra jantar e sem contar os encontros de lançamentos de livros de um colega e lá na Biblioteca. A gente está tentando agora, também partir, além do próprio jantar, como o jantar é mais difícil de organizar e vai menos gente, vamos começar a partir, também, para os happy hour, né? A gente tá aqui trabalhando: “oh, vamos tomar um café no centro de convivência”, né? Ir lá, sentar, assim, sem ter muita programação, né? (ENTREVISTADO 11).

Os Entrevistados 7 e 11 relatam que a partir das atividades formais, os participantes criaram vínculos e até amizade e destacam a motivação do grupo em manter os encontros e que os mesmos ocorrem sem programação, ou seja, de forma livre e espontânea.

[...] Acho que a nossa turma foi uma das poucas que conseguiu se unir também no sentido de ir pra fora e fazer jantas e essas coisas também. E nessas jantas a gente conseguiu trocar muitas informações, até para avaliar como é que estava o nosso serviço. [...] Foi uma data e depois foi outra data da janta, então acho que teve um grande aprendizado nessa janta, nesse sentido de socializar. [...] então, o happy hour é bom, a janta boa, ótima! Porque na janta a gente volta a conversar e entra sempre um assunto que engloba a instituição, sempre né? Então são assuntos assim, que no informal é bem interessante (ENTREVISTADA 12).

[...] Então nós nos encontramos muito bem naquele grupo tá? Porque era um grupo bem heterogêneo, mas foi um grupo que interagiu muito e inclusive nós acabamos, agora mudando um pouco para o informal, depois nós fizemos jantares, fizemos encontros extras e isso é bem enriquecedor [...]. Já houve três jantares né, então o pessoal se encontra, conta as suas histórias [...] há um esforço para conciliar agenda, mas há o encontro assim mesmo, às vezes um chegando tarde, um saindo mais cedo, mas foram lá se encontrar e conviver, que é o lado positivo disso (ENTREVISTADO 10).

Tivemos uma e agora estamos tendo outra e acho que tivemos no início e agora provavelmente vamos fazer... passa um tempinho, mas é isso que é legal. O pessoal não esquece, e aí sempre tem alguém que: Ah! Está na hora, encontrou alguém aqui, tá na hora de reunir o pessoal e aí lança [...] Ah! Eu encontrei tal pessoa e nós falamos que tá na hora de unir, e aí todo mundo começa a interagir. Eu vou, eu vou, eu vou, têm uns 10 ou 11 ali que já confirmaram (ENTREVISTADO 09).

A partir dos relatos dos entrevistados foi possível identificar que existe um vínculo e uma dedicação dos participantes em organizar encontros para convívio social fora da instituição, os quais contam com objetivos de confraternização, descontração e integração. Nesses momentos, ocorrem situações de troca e compartilhamento de experiências, vivências, e por consequência oportunidades de aprendizagem, o que Dewey (1916), denomina de aprendizagem experiencial, que é a contínua reorganização e reconstrução da experiência, ocorrendo aprendizagem todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e

interagem – refletem e pensam.

4.1.2.4 Aprendizagem por meio de redes sociais

Outro aspecto relevante identificado no decorrer das entrevistas foi a iniciativa dos próprios participantes na criação de grupos pelo aplicativo *Whatsapp* com o objetivo de facilitar a comunicação, interação e compartilhamento de informações e contribuições para o dia a dia dos gestores. Esta forma de criação de grupos enquadra-se como aprendizagem informal, visto que não apresenta característica de estrutura formal e foi criado a partir da iniciativa dos próprios integrantes.

Nós temos um grupo do *Whatsapp*, onde nós, até hoje trocamos, não só mensagens, né? Executivas, informações, notícias, mas, também, às vezes, alguma necessidade também, interna, nos serve, não pra atrapalhar com uma exposição dentro do grupo, mas primeiro precisa ter acesso ao contato, né? Eu sei as pessoas que estão no grupo e aí eu posso daqui a pouco chamar ela no *Whatsapp* separado. Então o grupo serviu e serve muito pra nos deixar atualizados com informações (ENTREVISTADO 11).

De acordo com o relato do Entrevistado 11 é possível analisar que a criação do grupo no aplicativo *Whatsapp* permite a facilidade de comunicação para compartilhamento de necessidades relacionadas ao trabalho.

[...] A gente tem um grupo no *Whatsapp* da turma que... esse grupo ele continua ativo, então seguidamente quando alguém encontra algum conteúdo, alguma reportagem, algum texto que é ligado aquilo que a gente aprendeu, que a gente viu no programa o pessoal envia (ENTREVISTADO 3).

A gente tem um grupo no *WhatsApp* de gestores, a gente troca também informações por ali [...] E a gente, às vezes se troca informações, aprende um pouquinho de cada um ali por meio dos grupos também (ENTREVISTADA 12).

[...] Então a gente criou um grupo no *WhatsApp* pra conseguir manter esse contato, hoje a gente troca algumas informações de notícias que são publicadas por aí, que a gente acha importante compartilhar com o colegas de assuntos relacionados ao nosso trabalho, então a gente faz essa troca (ENTREVISTADA 6).

[...] Na verdade o mais informal que teve foi o grupo do *WhatsApp* depois a gente fez um encontro fora do grupo e não ocorreu mais, mas o grupo de *WhatsApp* ainda de vez em quando alguém manifesta, manda algum material, alguma informação sob o ponto de vista relacionado ao trabalho, à instituição, uma reportagem (ENTREVISTADO 2).

Os entrevistados destacaram que a criação de grupos por meio do aplicativo *Whatsapp* facilitou a interação dos mesmos com seus pares e proporcionou a aprendizagem,

pois houve compartilhamento de conhecimento, informações e até mesmo dificuldades dos demais gestores, o que auxilia os entrevistados a resolver situações do cotidiano relacionadas a função gerencial.

A aprendizagem por meio das redes sociais foi uma categoria de aprendizagem informal apontada pelos entrevistados, visto que a criação de grupos pelo aplicativo *Whatsapp* foi impulsionada pelas necessidades dos participantes, alimentada pela motivação pelo desenvolvimento, mas também pelo envolvimento de ação e reflexão e pelo ambiente menos formal e não-presencial em que ocorre (TANNENBAUM et al., 2010).

A criação de grupos informais para troca e compartilhamento de conhecimento e vivências indica a formação de comunidades de prática, assim como o resultado das categorias 4.1.2.1 - Encontros para aprendizagem e 4.1.2.2 - Aprender ensinando. A diferença entre as categorias é que a categoria Aprendizagem por meio de redes sociais ocorre de forma não presencial. De acordo com Merali (2000), as Comunidades de Prática são descritas como um grupo interdependente de pessoas com conhecimento complementar e que interagem através de (recursos e outras) relações. Antonello e Ruas (2005) destacam que as comunidades de prática consideram o conhecimento tácito e são compostas por entusiastas que voluntariamente querem aprender e pertencer a um grupo onde se partilham ideias.

4.1.2.5 Aprendizagem por meio do convívio social

Uma das oportunidades de aprendizagem mencionadas pelos entrevistados foi a oportunidade de interação em momentos de convívio social como nos intervalos das atividades formais de aprendizagem, em encontros esporádicos em corredores ou em outras dependências da instituição. Os Entrevistados 5, 7 e 12 destacam que os momentos dos coffee breaks eram oportunos para o compartilhamento de situações comuns do cotidiano dos setores dos participantes, o que proporcionou momentos de aprendizagem.

[...] Eu acho que é muito rico, não só neste projeto desenhado, mas em vários momentos, quando a gente tem oportunidade de ir no cafezinho falar com outros profissionais, porque tu acabas aprendendo muito (ENTREVISTADA 5).

[...] os relacionados ao trabalho, a profissão e algumas coisas profissionais eram os realizados nos coffee breaks ou até mesmo entre os intervalos dos cursos, aí normalmente alguém traz algum problema do seu setor, ou alguma coisa que ele estava precisando de alguma ajuda e expõe e, enfim acaba recebendo a ajuda dos outros. Isso aí, muitas vezes eram mini reuniões, né? (ENTREVISTADO 7).

[...] No momento do café a gente trocava muita informação e também não se parava de falar da UCS, sempre a gente falava alguma coisa né, sempre tu encontrava um colega: “Ah, como é que tá a biblioteca?” “Como tá o setor?”, e era o momento que a gente mais conseguia falar né, um pouquinho do setor, porque ali nos outros módulos a pergunta era direcionada, a gente não podia fugir muito daquilo, mas no momento de café era um pouquinho mais descontraído (ENTREVISTADA 12).

Os entrevistados ressaltam a importância das trocas aproveitando os momentos de intervalo, do *coffee break* das atividades formais para interagir e descontrair com os pares criando a oportunidade de aprender. O Entrevistado 13 comenta que realiza visita nos setores de alguns colegas com objetivo de trocar ideias e conviver e menciona que nestes momentos há oportunidades de obter ajuda dos colegas em determinadas situações. O Entrevistado 13 destaca que, às vezes, essas visitas podem não ser bem vistas perante alguns colegas, mas que são muito importantes e contribuem para a aprendizagem na instituição.

Nós vamos às vezes nos visitar, tomar um cafezinho de manhã, coisa que a gente nunca fez, e se troca ideias do que tá acontecendo dentro da instituição, “podemos fazer isso, eu te ajudo no quê?”. Isso que tá acontecendo, só que isso eu quero dizer que ninguém está vendo. No meu ponto de vista, alguém não está vendo, talvez alguém diz: “Ah, o cara tá lá tomando um café”, mas é muito importante pra instituição. Então eu acho que isso foi bem importante (ENTREVISTADO 13).

Os Entrevistados 9 e 10 destacam que eventualmente encontram com algum colega e a interação ocorre de forma descontraída e que a troca sobre situações do trabalho ocorre de forma natural e espontânea. A partir dos relatos é possível identificar que esses momentos de encontros esporádicos são vistos pelos entrevistados como oportunos à aprendizagem e que as atividades formais permitiram que os participantes se conhecessem melhor e criassem vínculos de relacionamento e até de afetividade.

Nos encontros extras nós falamos do trabalho também, então vamos falar do trabalho, mas não é aquela coisa do falar do trabalho porque precisamos falar do trabalho, é uma coisa descontraída [...] Às vezes, tu está caminhando e tu encontra a pessoa ali: que tu tá fazendo? Como está? Tem uma conversa de 5, 10 minutos e ali tu acaba aprendendo alguma coisa e com uma pessoa que se não fosse o programa de gestão provavelmente tu não conversaria (ENTREVISTADO 9).

Isso foi naturalmente [...] o coffee, aquele do cafezinho, as brincadeiras, cada um contando a sua história; aquilo fortaleceu. O grupo se formou durante aqueles meses ali dos encontros né, e aí era aquilo, quando a gente passava pela rua, se encontrava parava pra se cumprimentar, sempre. Onde a gente cruza raramente a gente só abana à distância. A gente se aproxima do colega, vai apertar a mão, vai dar um abraço né, e assim por diante. Então isso existe, é uma questão real de aproximação do colega e tem um toque até de afetividade, eu acho que foi desenvolvido um carinho pelos colegas, que talvez antes não acontecesse isso porque tu não sabia quem eram essas pessoas (ENTREVISTADO 10).

As situações mencionadas pelos entrevistados dizem respeito a aprendizagem por meio do convívio social dos participantes em situações presentes no cotidiano. Essas situações são denominadas por Antonello e Ruas (2005) como atividades informais de aprendizagem que tendem a ser o resultado da ação ou a aprendizagem situada. Esta aprendizagem, segundo os autores se dá em espaços da vida organizacional - no café ou durante uma saída de carro.

4.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NOS NÍVEIS INDIVIDUAL E GRUPAL

Esta seção tem como finalidade responder ao segundo objetivo específico deste estudo, que busca identificar e descrever os processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal em um Programa de Qualificação de Gestores. Aprender, em termos individuais, segundo Antonello e Godoy (2011), significa adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento e das competências.

A aprendizagem em grupo, de acordo com Edmondson, Dillon e Roloff (2007) é o resultado da comunicação e coordenação que promove o compartilhamento de conhecimento pelos membros do grupo sobre a própria equipe, tarefas, recursos e contexto. A reflexão e o compartilhamento do conhecimento envolvem compreender e aprender com as experiências, o que pode apoiar a interpretação de ideias entre indivíduos e equipes (BEDNALL; SANDERS, 2017).

4.2.1 Aprendizagem individual

No decorrer das entrevistas, foi possível perceber que alguns entrevistados relacionam a aprendizagem individual a competências. Esta relação vem ao encontro do apontamento feito por Balsan, Faller e Pereira (2015) ao afirmar que a aprendizagem individual é transformada em competências organizacionais e, a aquisição individual de competências promove a mudança de comportamento e repercute no desempenho individual.

Para responder ao segundo objetivo específico, os entrevistados eram incentivados a falar como perceberam o processo de aprendizagem individual a partir da participação no Programa de Qualificação dos Gestores. Como resultados surgiram as categorias: aplicação de dinâmicas em sala de aula; autoconhecimento; empatia; aprender a partir das emoções e

importância da colaboração.

O Entrevistado 10 destacou que percebeu o seu aprendizado individual no momento em que começou a aplicar ferramentas de aprendizagem semelhantes às usadas na qualificação para suas turmas de graduação, visto que o mesmo exercia o papel de gestor e professor. O Entrevistado 10 ressalta que a partir da sua participação no programa, se deu conta da importância de desenvolver a relação dos alunos em sala de aula.

[...] Isso desencadeou também, eu passei a fazer algumas dinâmicas em sala de aula que eu não fazia antes, provocando os alunos a isso também e com um resultado muito positivo para os alunos, né? De todas as formas de convivência dos próprios grupos, que eu sempre estimulava isso, no início de semestre e agora, além disso, eu faço uma ou outra dinâmica, algumas vezes do meio para o final disparando a harmonia do grupo. [...] e poder utilizar isso também com alunos em algumas atividades que a gente faz, uma dinâmica ou outra para poder desenvolver a relação deles em sala de aula (ENTREVISTADO 10).

Em outro trecho da entrevista, o entrevistado destaca que percebeu a importância de utilizar determinados métodos e ferramentas que aprendeu a partir de sua participação no programa com o objetivo de criar uma relação mais próxima com seus alunos e melhorar a convivência em sala de aula. Esse resultado surpreende ao revelar que a aprendizagem ultrapassou os objetivos inicialmente estabelecidos no programa, tornando evidente a relevância de desenvolvimento do gestor – professor, papel predominante nas Instituições de Ensino Superior.

[...] Como professor eu acho que a forma pra se dirigir aos alunos eu, na verdade eu fiz um upgrade nesse processo né? Eu já fazia essas questões em sala de aula, mas eu tive convicção de que eu devia fazer isso mais forte ainda né? Me relacionar de forma mais intensa ainda com o aluno, porque a gente não pode se dar ao luxo, a gente está em uma sala de aula onde tem 50 pessoas durante 20 semanas e sair sem saber quem está sentado do teu lado, isso é um absurdo né? Então, assim provoca que todos se conheçam de alguma forma, de forma intensa, além não só de se apresentar, mas de convivência (ENTREVISTADO 10).

Outro aspecto importante sobre a aprendizagem individual identificado no relato dos entrevistados foi a percepção dos mesmos sobre o autoconhecimento, ou seja, os entrevistados passaram a identificar aspectos sobre si mesmo e reconhecer suas forças e fraquezas.

[...] as minhas aprendizagens individuais que eu tive, alguma coisa que eu conheci em mim porque a gente também se conhece, tu faz algumas atividades lá que talvez tu não faria no teu dia a dia aqui, e isso também contribuiu para o bom relacionamento do grupo [...] O programa permitiu nos autoavaliar, né? Perante o grupo. Todos nós tínhamos que nos expor lá e dizer coisas, às vezes, até da infância. Ao expormos, acabamos, juntamente com a ajuda das nossa monitoras, enfim, das psicólogas que estavam nos acompanhando, a perceber o que que nós tínhamos de positivo e de negativo (ENTREVISTADO 3).

Como indivíduo, acho que no primeiro momento, me autoavaliar, né? Detectar prós e contras e aí, sim, buscar técnicas que me apresentaram lá durante o treinamento e, também, troca de experiências entre os gestores de como eu poderia melhorar o nesse sentido (ENTREVISTADO 11).

O processo de aprendizado permitiu aos participantes, a partir das reflexões sobre o autoconhecimento, a identificação de suas potencialidades, até então desconhecidas. As Entrevistadas 6 e 15 destacam que descobriram competências e potencialidades que não conheciam em si mesma e partir disso, puderam perceber como usá-las ao seu favor.

Eu tenho uma facilidade muito grande de, como um colega meu me disse, de fazer pontes. [...] É uma coisa que pra mim é natural, eu não tinha me dado conta que eu fazia isso e acho que realmente a partir dali eu consegui me dar conta que eu consigo fazer isso muito bem. Então se eu tenho um trabalho, por exemplo, um projeto que eu dependo de N setores, eu consigo fazer essa ponte com N setores, eu tenho essa abertura, eu consigo fazer essa abertura, então acho que isso de todo o treinamento foi o que mais me fez eu me dar conta dessa competência que eu tenho, que até então era muito natural e eu não tinha me dado conta que era uma competência (ENTREVISTADA 6).

Então, assim, pra mim ficou muito claro o quanto nós impactamos os outros com o nosso jeito, outra coisa que ficou muito presente pra mim é tomar consciência destes jeitos e que isso tudo nos compõe, eu não preciso excluir o meu jeito brava. Eu tenho que ter consciência de que eu sou e saber usar isso ao meu favor, porque pode ser uma força (ENTREVISTADA 15).

O Entrevistado 2 destacou que o aprendizado individual relacionado ao autoconhecimento ocorreu por meio de atividades realizadas em grupo, onde os participantes eram estimulados a se autoavaliar, avaliar o colega e dar *feedback* de como viam seus pares, apontar os pontos fortes e pontos fracos a serem melhorados. O entrevistado destaca que foi um momento importante que permitiu se perceber, se conhecer e buscar melhorar.

[...] o que mais foi produtivo para mim foi isso né? Em razão até do que eu comentei anteriormente, as atividades de autoanálise que a gente fazia, onde se avaliar em sub grupos, né? De nos perceber e pedir que os outros digam como nos vêem, né? Eu me lembro, por exemplo, as atividades que a gente fazia em grupo de 2 ou 3 pessoas. E aí se colocava percepções sobre pontos a serem melhorados ou pontos fortes de si próprios e dos pares, né? E aí depois se discutia [...] Essas foram oportunidades de perceber algumas coisas minhas que... pelo menos hoje eu consigo perceber quando acontece, antes eu nem percebia nada que fosse prejudicial, mas sempre no intuito: “Ah! Isso dá pra melhorar”. Então essa experiência eu achei bem interessante (ENTREVISTADO 2).

Portanto, as atividades formais de aprendizagem permitiram aos entrevistados que aprendessem sobre o seu funcionamento como indivíduo, descobrissem suas fraquezas e potencialidades, refletissem sobre a melhor forma de usá-las ao seu favor e como fortalecer

suas fraquezas.

O aprendizado individual se fez presente nos relatos de alguns entrevistados que destacaram mudanças na forma de olhar o outro indivíduo, ou seja, conseguir se colocar na situação do colega, o que pode ser denominado como empatia. Os Entrevistados 3 e 7 relatam que conseguiram compreender melhor seus pares e equipe, e a partir disso, poder se colocar à disposição para ajudar e, destacam que esta mudança além de possibilitar aprendizagem oportunizou um crescimento individual.

Isso eu entendo como um crescimento individual, aprendizagem individual. Conseguir entender a outra pessoa e sugerir alguma coisa que a pessoa diga: olha talvez sim, né!? Então eu acho que esses fatores são bem importantes naquele tipo de exercício que era praticado (ENTREVISTADO 7).

Tanto os gestores que fizeram o trabalho lá comigo, quanto os meus gestores que eu tenho aqui dentro, os meus funcionários, enfim. Eu acho que a principal mudança foi a maneira de ver essas pessoas né? Aprender a ver as pessoas, aprender técnicas de conhecer as pessoas melhor, para o trabalho funcionar de uma maneira melhor (ENTREVISTADO 3).

Os Entrevistados 5, 6 e 7 relatam que conseguiram perceber o lado do colega e ver por outro ângulo como os demais setores da instituição funcionam e destacam que aprender a olhar e se colocar no lugar do colega facilitou também o trabalho no dia a dia.

Eu acho que eu aprendi muito e, principalmente com este grupo, a perceber o lado do outro porque, aqui na Universidade como a gente demanda serviço, dos mais diversos setores, e esses setores de certa forma estavam representados nesse meu grupo. Então, aquela aprendizagem assim: “Poxa! Se eu estivesse sentada naquela cadeira, eu também teria aquele problema.” O primeiro aprendizado de olhar, a questão do problema por vários outros pontos de vista. Então acho que isso foi muito importante (ENTREVISTADA 5).

[...] O que nos facilitou depois o trabalho em si, porque tu teve um convívio maior com esses outros gestores e que abriu outras portas, né? Que hoje a gente tem mais acessibilidade, mais facilidade, conhece um pouquinho mais do outro e isso também facilita de entender como o outro funciona nesse sentido (ENTREVISTADA 6).

[...] Por exemplo, achava que era muito de um jeito, tive outra visão. E eu também, de algumas pessoas que eu via de um jeito com o convívio tu vê de outra forma, aí tu entende porque age assim ou assado (ENTREVISTADO 14).

Outro aspecto comportamental mencionado como aprendizado individual foi o aprendizado a partir das emoções. O Entrevistado 1 menciona que aprendeu que o controle das emoções é muito importante para o bom andamento das atividades e que antes da capacitação ele não se preocupava com esse aspecto, mas que se deu conta, a partir desse aprendizado individual, a identificar qual emoção está por trás de determinada ação.

A aprendizagem individual eu acho que ela se deu muito, assim em um primeiro encontro, por exemplo, se trabalhou muito a parte da emoção. Eu me lembro, como as emoções são importantes para o desenvolvimento de qualquer atividade. [...] De fato, quando a gente faz uma determinada ação no relacionamento, enfim ou no desempenho de alguma atividade, muitas vezes é uma emoção que está aflorando ali, quer dizer, eu estou fazendo aquela ação porque tem alguma coisa que está provocando. Isso, por exemplo foi um aprendizado, eu nunca me preocupava muito com isso. [...] Então, por exemplo, na aprendizagem individual, esta abordagem, essa técnica utilizada causou para mim este tipo de aprendizado, individual. No sentido de, sim, é muito importante a gente tentar identificar qual emoção, às vezes, está por trás, e como é que a gente faz esta identificação (ENTREVISTADO 1).

A mudança no comportamento dos entrevistados a partir da forma de se olhar (autoconhecimento e aprendizado pelas emoções) e olhar o outro indivíduo (empatia) vem ao encontro do apontamento de Probst e Büchel (1997) que consideram a aprendizagem individual como produto da reflexão de cada pessoa singular que muda suas estruturas cognitivas e, conseqüentemente, seus comportamentos. Ou seja, a partir do autoconhecimento, do aprendizado pelas emoções e da empatia os entrevistados conseguiram refletir sobre a aprendizagem individual e a partir disso buscar a mudança também em seus comportamentos.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados, que embora seja aplicado em grupo, os mesmos perceberam como aprendizado individual, foi a importância da colaboração entre os pares. O relato dos entrevistados demonstra que ambos perceberam a importância da contribuição individual na colaboração no atingimento de objetivos coletivos. O Entrevistado 1 destaca que aprendeu que não deve se abster, pois a contribuição não dada pode ser a que faltava para o atingimento do objetivo.

Em todas as atividades eram nessa linha né, eram trabalhar o individual e coletivo, então todas as atividades desde as comportamentais e também as técnicas exigiu essa individualização, mas também o compartilhamento com o grupo e vice-versa [...] Tinha umas gincanas internas lá que era só se unindo que resolvia os problemas. Então era uma demonstração prática de quanto o individual precisa do indivíduo e do coletivo, mas o inverso é verdadeiro, o coletivo também precisa do individual, se não ele não se sustenta. Em vários momentos, em todas as atividades que tinha era desenvolvida, então era pra firmar esse tipo de coisa (ENTREVISTADO 4).

A aprendizagem grupal contribuiu para a individual pra mostrar que a gente não pode se abster, se eu estou participando de um grupo, claro tem que saber qual é o objetivo, isso tem que estar muito claro, mas efetivamente todos tem que dar sua contribuição, porque às vezes aquela contribuição não dada às vezes era que faltava para o atingimento do objetivo. Então eu acho que isso a gente aprendeu: que para trabalhar em grupo é preciso algumas coisas que a gente ainda não tem, que eu acho que esse treinamento começou a desenvolver (ENTREVISTADO 1).

Os relatos demonstram a dificuldade da dissociação entre aprendizado individual e grupal por parte dos entrevistados, visto que todas as atividades de qualificação foram

desenvolvidas em grupos, mas o aprendizado individual também se fez presente. Os aspectos relacionados à aprendizagem grupal serão apresentados na seção seguinte.

4.2.2 Aprendizagem grupal

Como resultado da aprendizagem grupal surgiram as categorias: interação e troca de conhecimentos e vivências; aprender pela diversidade e trabalho em grupo.

Uma das principais questões apontadas pelos participantes do estudo, tanto na pesquisa documental, quanto na entrevista, e que está relacionada à aprendizagem grupal foi a interação e troca de conhecimentos, vivências e experiências entre os participantes, visto que a aprendizagem grupal exige processos de partilha e interação entre os indivíduos (TAKAHASHI; FISCHER, 2009).

Para a pesquisa documental foram analisadas as avaliações de reação das atividades de qualificação, que respondiam à questão: “o que você mais gostou na atividade?”. As respostas dos participantes nas avaliações destacaram que o que mais gostaram nas atividades foi a interação entre os colegas, a troca de experiências, e que gostaram de saber que enfrentam dificuldades semelhantes.

A pesquisa documental realizada na programação elaborada para o Programa de Qualificação dos Gestores permitiu identificar que a metodologia proposta para as atividades de qualificação foi organizada para serem desenvolvidas em grupo, com a intenção de favorecer trocas de experiências, vivências e estudos de caso para oportunizar o desenvolvimento dos gestores da Universidade de Caxias do Sul.

O relato dos entrevistados exprime o quão importante eles consideram as oportunidades de interação, trocas de conhecimentos e vivências. Os Entrevistados 1 e 8 relatam que as trocas permitiram conhecer melhor os colegas e as atividades desenvolvidas por eles, por meio do compartilhamento de experiências de vida e de trabalho. Os entrevistados denominam estes momentos como ricas oportunidades de aprendizagem.

A aprendizagem com o grupo aconteceu no decorrer do curso com aquelas atividades em dupla. Muitas atividades em duplas que a gente fazia, de trocar papéis. Então, isso foi uma aprendizagem muito legal no sentido de compreender, às vezes, a pessoa de determinados colegas ou atividades que os colegas faziam, o que vai facilitar muito na continuidade do relacionamento, por exemplo (ENTREVISTADO 1).

[...] A experiência que cada um traz, tanto de vida como de trabalho, né? E que no momento que a gente discute e acho que teve momentos em que a gente expôs

dificuldades, expôs vontades e objetivos. Então, eu acho que essa interação é muito rica (ENTREVISTADO 8).

[...] Uma parte importante foi a interação entre os outros coordenadores e as outras áreas, até para trocar experiências, ideias e conhecimento, através do que os outros fazem. [...] Teve outros setores da universidade que eu não tinha muito conhecimento do que faziam e através até desse curso a gente conseguiu trocar bastante ideias sobre isso. [...] A gente conversava muito ali em roda naquelas partes mais motivacionais e tal e percebemos as diferenças. [...] Às vezes o problema que o outro enfrenta é parecido com o que a gente enfrenta, então isso é bacana, é sinal que a gente não está tão destoado do que vem acontecendo em grupo (ENTREVISTADO 7).

[...] Poder fazer essa troca dos nossos serviços que cada um prestava para a universidade, a gente acabou, consequentemente, foi uma consequência e até uma certa amizade (ENTREVISTADO 11).

[...] Outro aprendizado, foi justamente essa conexão com os colegas né? E para mim foi mais especial, não sei se foi mais especial que pra eles, mas pra mim, foi mais especial, o fato de eu poder integrar com eles e trocar ideias, para mim foi muito rico e acredito que para eles alguns também. [...] Por exemplo, naquelas atividades, agora vocês três vão discutir isso, vocês quatro vão fazer isso, eu preciso muito dessa troca, eu gosto muito dessa troca e que hoje no dia a dia eu não tenho muito. Então assim, nesses momentos, nossa eu adorava, para mim podia ser até o maior tempo assim, porque ali eu conseguia trocar. Inclusive mostrar o meu ponto de vista. [...] Então acho que isso foi muito rico (ENTREVISTADA 5).

A partir dos relatos, foi possível identificar que os entrevistados consideraram os momentos de interação e troca de experiências como oportunidades ricas de aprendizagem, porque puderam conhecer o funcionamento dos demais setores da Instituição e perceber que seus anseios e suas dificuldades são muito semelhantes e, a partir disso obter respostas para as situações que enfrentam no cotidiano.

Outro fato apontado por um dos entrevistados foi o aprendizado pela diversidade dos setores de cada gestor. Embora os gestores tivessem cargos e responsabilidades semelhantes, o setor em que cada um atua apresenta determinadas peculiaridades, e o fato de o grupo ser heterogêneo oportunizou a aprendizagem.

[...] Era um grupo bem heterogêneo, de diversas áreas do conhecimento. Então, tinha pessoal da engenharia, tinha pessoal da orquestra, tinha pessoal da TI, e isso foi bem interessante. Então eu lembro sempre da Fulana que é uma pessoa com assim, um aspecto bem diferente de uma pessoa de engenharia [...] Então, eu procurei interagir o máximo possível com pessoas que não conhecia. [...] Eu gosto disso, de conviver com pessoas com pensamentos diferentes, convivências diferentes, então foi isso, foi captar essas vivências diferentes e aprender com isso (ENTREVISTADO 9).

A aprendizagem grupal foi apontada no relato do Entrevistado 4, quando o mesmo menciona a realização de trabalhos em grupo que contribuiriam para esta forma de aprendizagem. O entrevistado destaca que foram realizadas atividades onde a solução só

podia ser resolvida em grupo, o que permitiu a união do grupo para desenvolvimento da atividade permitindo que a aprendizagem grupal ocorresse.

Tinham umas atividades bem difíceis, que a gente tinha que sair e era no coletivo que se encontrava a solução, não era no individual. Então, o individual ajudava, mas não dependia só de uma pessoa. [...] onde houve mais adesão a tentar ajudar o outro colega, o grupo todo interagindo e tentando ajudar. [...] Então essa união que apareceu né, ela foi desenvolvida de todo mundo pegar junto pra resolver o problema do indivíduo então o coletivo ele permitia isso de novo. Estes foram os avanços que se percebeu no grupo (ENTREVISTADO 4).

Outras questões que estão relacionadas a aprendizagem grupal, como o desenvolvimento de competências, também emergem no relato do Entrevistado 4. O entrevistado destaca competências como: colaboração, união e trabalho em equipe. O desenvolvimento de competências gerenciais serão abordadas mais adiante, no subcapítulo 4.5.

4.3 INTERAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NOS NÍVEIS INDIVIDUAL E GRUPAL

Esta seção tem por finalidade responder ao terceiro objetivo específico deste estudo que é analisar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal. A interação da aprendizagem formal e informal é necessária para criar competências desejáveis, tanto do ponto de vista individual como organizacional (SVENSSON; ELLSTRÖM; ABERG, 2004). Os resultados que emergiram para responder a este objetivo foram: fomento as práticas formais e informais de aprendizagem e responsabilidade compartilhada.

Durante a entrevista, os participantes foram incentivados a falar sobre situações onde perceberam a contribuição da aprendizagem formal para a aprendizagem informal e vice e versa. Os Entrevistados 1, 3 e 5 relataram que a iniciativa para a criação de encontros informais com objetivo de aprendizagem surgiram das atividades formais, ou seja, quando o grupo percebeu que estava concluindo o último módulo do Programa de Qualificação dos Gestores, surgiu a iniciativa espontânea em dar continuidade aos encontros para aprendizagem.

[...] Existia um sentimento, mais no final ali, de que? “Ah! Esse grupo não pode terminar ficou tão bom. Então nós combinamos que sim, que nós iríamos continuar, um encontro por mês, e que a cada mês então duas pessoas seriam responsáveis por organizar este encontro, de uma forma livre, mas não era pra ser só um encontro festivo, tipo, não é só pra ser uma janta. Nós queríamos que continuasse meio que naquele molde. Vamos fazer uma atividade, um ponto de crescimento e depois a gente até pode fazer uma janta (ENTREVISTADA 5).

[...] Esse encontro foi, na verdade decidido num próprio encontro desses formais. Foi decidido que a gente iria fazer outros sozinhos, só nós e então foi organizado assim foi definido Fulano e Fulano vão organizar um grupo, definir uma temática pra gente discutir, foi algo assim. Ele foi fora daquela atividade formal, mas ele surgiu a partir de uma organização nossa e acabou gerando uma ação entre nós, de criar um roteiro [...] (ENTREVISTADO 3).

Agora o que mais contribuiu do formal para o informal foi que quando a gente fez aqueles os nossos dois encontros do grupo “Escuta Ativa” [...] A gente fez depois deste treinamento e foi muito bacana. Duas colegas, a Fulana e a Fulana formaram o primeiro encontro informal (isso não estava escrito em lugar nenhum, mas a gente fez esse encontro) e elas usaram uma abordagem muito bacana, que foi um complemento muito legal para as atividades que a gente tinha desenvolvido no curso. Em um segundo encontro, uns dois meses depois, eu e o Fulano que acabamos coordenando. Aí a gente desenvolveu, uma atividade lúdica, que foi uma coisa que aprendeu no curso (formal), ou seja, a partir de uma atividade lúdica, tivemos um aprendizado concreto. [...] Então essa foi uma coisa que foi do formal para o informal (ENTREVISTADO 1).

Os relatos evidenciam a abordagem feita por Antonello e Godoy (2011), onde as autoras relacionaram as práticas formais e informais ao desenvolvimento de uma competência gerencial. As autoras afirmam que o desenvolvimento de uma competência gerencial específica não pode ser considerada produto de processos e formas de aprendizagem particulares, uma vez que os fenômenos estão totalmente inter-relacionados e têm a experiência como ponte entre as duas práticas.

Os Entrevistados 9 e 10 destacam como fundamental a relevância da prática formal de aprendizagem para o estímulo na realização de práticas informais de aprendizagem, pois a partir da convivência nas práticas formais houve a união do grupo o que desencadeou as práticas informais de aprendizagem.

Bednall e Sanders (2017) acreditam que a oportunidade de aprendizagem formal encoraje a participação de curto e longo prazo na aprendizagem informal. As atividades como cursos e treinamentos, são entendidas como associadas à aprendizagem formal. No entanto, elas podem contribuir também para o surgimento de oportunidades de aprendizagem informal (LARENTIS et al., 2014).

Acho que a principal função da atividade formal era levar à informal é meu ponto de vista de ganho ali né, poder ver o que cada um contava a sua história, sua convivência, né? Os relatos que cada um tinha pra contar ali dentro do grupo formal e o que desencadeou então a convivência informal (ENTREVISTADO 10).

Eu acho que tem uma grande ligação nisso, porque as práticas formais acabaram unindo o grupo, porque teve uma interação bem grande, se não tivesse a prática formal, este grupo não estaria formado, não estaria. Talvez tivesse contato em reuniões com algumas pessoas ali, mas não teria essa prática informal e essa ligação que queira ou não tu traz da prática informal coisas para o dia-a-dia, tu traz não só nessas reuniões, mas em uma conversa de corredor com algumas pessoas que talvez tu não tivesse abertura para conversar e talvez não conhecesse [...]. E isso porque na verdade, a prática formal uniu o grupo nas práticas informais e lá nas práticas informais nós acabamos falando inevitavelmente de trabalho, e tu busca: “Ah, tem problema na tua área”, e tu sabe... então, isso acaba contribuindo para a prática formal e para a prática do dia-a-dia (ENTREVISTADO 9).

Os entrevistados relataram a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem demonstrando clareza e propriedade, os mesmos faziam relações imediatas com as situações ocorridas durante e após o término, ou seja, após a conclusão dos cinco módulos do Programa de Qualificação dos Gestores. A Entrevistada 15 destaca que as atividades formais incentivaram as atividades informais e, a partir das atividades informais houve o fortalecimento de aspectos trabalhados durante as atividades de qualificação. O relato deixa claro a interação que houve entre as práticas formais e informais de aprendizagem.

[...] Em muitos momentos na aprendizagem informal ali nos coffees, nos intervalos, ou depois, ou nos encontros, a gente acaba fortalecendo aquilo que foi trabalhado. Então sim, isso tem uma proporção, e a proporção que isso tem a gente não consegue mensurar, porque até hoje tem aprendizado informal. Esses encontros nos corredores, ou por telefones, isso acontece todos os dias praticamente. Isso a gente não está tentando questionar mais pra avaliar o impacto do curso, mas isso ainda se propaga (ENTREVISTADA 15).

O Entrevistado 1 menciona que as atividades formais contribuíram para a criação de vínculos e aproximação entre os colegas, o que por consequência estimulou a organização de práticas informais de aprendizagem. O entrevistado relata a interação entre as práticas formais e informais ao mencionar que haviam situações que ocorriam na prática informal que o grupo levava para discutir nas atividades formais (módulos) do Programa de Qualificação dos Gestores.

Acho que as atividades formais contribuíram em várias informais no sentido de baixar as guardas, criar vínculos, estimular o contato, a proximidade, somos pares, tem semelhanças entre nós. Eu acho que isso faz com que a gente crie vínculos que dão elementos pra gente poder trabalhar no informal. E o informal a gente acaba levando para o formal de novo, olha, aconteceu isso agora, a gente gostaria de dividir com o grupo. Então a gente acaba criando uma relação boa ou algo que a gente diz olha, interessante de compartilhar isso com o grupo, porque pode servir para os outros também. Então alguma coisa nesse sentido (ENTREVISTADO 1).

Os Entrevistados 4 e 11 destacam a interação entre as práticas formais e informais de

aprendizagem, ao mencionar o compartilhamento de ideia, opiniões e dúvidas entre o grupo que aconteciam nos momentos do intervalo das atividades formais de aprendizagem.

Quando nós saímos pro intervalo a gente trocava isso e aí, então, tinha questão de falar formalmente a questão por mais que a gente estivesse informal conversando: “mas o que tu entendeu daquela técnica X, aí?” “Ah, entendi que ela é assim”. E aí, essa troca contribuiu muito para que todos tivessem pelo menos o mesmo entendimento dentro daquele grupo. [...] E ao contrário, a mesma forma, muitas vezes durante a própria técnica da atividade, tinham certas coisas que nós discordávamos individualmente e quando nós íamos no café, no intervalo, nós interagíamos entre nós e dizia: “Não, mas eu não concordo com o que a professora falou, né? Isso não é bem assim, né?” E quando nós voltávamos do intervalo, a gente de uma forma mais organizada, a gente então levava pra professora a nossa opinião, aonde às vezes buscava da professora uma argumentação mais específica, o porquê que ela defendia aquela teoria, né? Então, isso foi bastante bacana também essa parte da informalidade que a gente fazia (ENTREVISTADO 11).

Na hora da atividade principal, do formal, aí aparecia no bate-papo um problema individual “Bah, mas viu aquilo, tu pode me ajudar aqui”, “eu preciso de ti ali”, então elas davam continuidade das formais nas informais em todos os momentos. [...] Com essas atividades lá na hora formal, foram que deram corda pra esticar no informal, que elas apareciam de várias formas; no corredor, no dia a dia, no cafezinho lá... não tinha como desassociar, faz parte do dia a dia. E eram esses os objetivos né, de trazer assim para o trabalho em equipe trazendo ganhos para a instituição no sentido de união em todos os níveis, então foi bem legal (ENTREVISTADO 4).

De acordo com Watkins e Marsick (1992) a aprendizagem informal pode ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim. A aprendizagem informal normalmente envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo, ou seja, a aprendizagem informal pode encontrar-se em processos formais de ensino. Corroborando a afirmação dos autores, a partir dos relatos dos entrevistados é possível identificar que as práticas formais de aprendizagem oportunizaram que as ações informais acontecessem durante após o encerramento do programa. Portanto, a interação entre a aprendizagem formal e informal facilitou a relação de confiança e a criação de vínculos entre os participantes, fortalecendo as relações e por consequência a aprendizagem nos níveis individual e grupal.

No que diz respeito, a interação entre aprendizagem formal e informal nos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal, os entrevistados trouxeram situações relacionadas a co-responsabilidade, ou seja, a partir da relação de confiança criada entre os pares surgiram situações relacionadas a responsabilidade compartilhada. Os relatos dos Entrevistados 2, 3 e 11 demonstram que o fortalecimento da confiança e da relação do grupo fez com que os mesmos criassem um sentimento de responsabilidade compartilhada ou co-responsabilidade. Os entrevistados destacam que se sentem à vontade em alertar o colega no

caso de alguma situação em que perceberem uma postura não adequada do colega ou em alguma situação em que possam contribuir de alguma forma para o bem da instituição.

Os aspectos relacionados à confiança e o fortalecimento das relações entre os participantes citados acima serão abordados na subseção 4.5.

[...] A gente mantém cada vez mais viva essa nossa amizade e essa liberdade também que a gente acabou criando, de a gente poder se cobrar, muitas vezes, coisas internas da universidade sem milindres, né? [...] Então, a gente criou, além de nós ter formado o grupo tanto virtual como presencial, a gente formou um grupo, assim, que nos deu a liberdade de se expressar com tranquilidade, né? [...] A gente pode ser realmente franco, aberto, sempre buscando o melhor em prol da instituição, entendeu? Daqui há pouco eu estou vendo que um colega que tá conduzindo de uma maneira que eu acho que poderia ser melhor, eu como colega dele, como amigo, vou lá e dou uma cutucada nele e digo: “olha, não pegou muito bem aquele dia que tu falou tal coisa”, né? (ENTREVISTADO 11).

E a aprendizagem em grupo ela se deu lá e até hoje com os gestores que participaram em muitas vezes assim, em outras reuniões de trabalho e tal e muitas vezes vem questões que, às vezes tu está em uma reunião de trabalho e toca em algum assunto e a pessoa diz: “Óh, se lembra que a gente viu isso lá no curso e tal”. Isso vem, seguidamente vem isso em algum trabalho que a gente está realizando assim, em alguma reunião, alguma coisa assim (ENTREVISTADO 3).

Uma coisa que foi trabalhado muito em grupos e que acabou depois um apontando para o outro, é assim, por exemplo, o grupo fechou nisso: “Ah! É verdade!”, então quando o grupo saía daquela ideia: “Não, ah, lembra que a gente combinou isso, ou aquilo.” [...] e às vezes a gente não percebe e faz diferente, que é de passar responsabilidade para outros, de problemas, né? [...] Se às vezes no desenrolar das atividades, das conversas aí começava alguém se queixar: “Não, mas porque fazem isso, fazem aquilo”, o grupo reage: “Vamos pensar o que que a gente pode fazer”. Isso é uma coisa que se batia muito no meu grupo, né? Com uma definição até das facilitadoras. Então isso foi algo que se fechou assim. [...] Então esse foi um aprendizado que foi colocado para o grupo, o grupo aceitou entendeu que tinha que ser assim. Então, quando a gente perceber que está acontecendo isso, a gente vai alertar, como o grupo mesmo falou que deveria ser (ENTREVISTADO 2).

No decorrer das entrevistas, os entrevistados eram estimulados a relatar situações em que perceberam a contribuição do aprendizado individual para o grupal e vice e versa. O relato do Entrevistado 11 demonstra que o aprendizado do grupo contribuía para o aprendizado individual no momento de trocas e esclarecimento de dúvidas que ocorriam nos intervalos das atividades. O grupo ajudava a esclarecer a dúvida individual do colega.

[...] A contribuição grupal, pro meu individual, como a gente tinha que fazer os exercícios na parte técnica e, também na troca de informações no café, ou no intervalo, o pouco de conhecimento de cada um ou então, o entendimento de cada um naquele encontro de atividades, ao nós trocarmos essas informações, se tinha alguma dificuldade que para mim não tinha ficado tão clara, naquele momento podia esclarecer: “gente, não entendi tal coisa, alguém pode me explicar melhor?”. Às vezes percebia que no grupo vários tinham ficado com a mesma dúvida. E aquela troca de informação gerava, até questionamento na volta do intervalo ou na volta do café nós íamos diretamente no professor e pedia pra ele nos esclarecer, quando era

dúvida do grupo. E às vezes quando era dúvida do próprio indivíduo o próprio grupo já ajudava a ficar mais claro (ENTREVISTADO 11).

O relato do Entrevistado 11 demonstra a contribuição da aprendizagem grupal para o individual a partir de interações entre aprendizagem formal e informal, ou seja, houve a preocupação do grupo em relação à dúvida individual que surgiu durante a atividade formal e que foi esclarecida em um ambiente informal de aprendizagem.

4.4 FACILITADORES E OBSTÁCULOS DE APRENDIZAGEM

Esta seção busca responder ao quarto objetivo específico deste estudo que é analisar os facilitadores e obstáculos de aprendizagem identificados no Programa de Qualificação dos Gestores. Os fatores que facilitam ou que apresentam obstáculos à aprendizagem estão relacionados ao contexto onde o processo de aprendizagem ocorre, considerando que a aprendizagem é um processo de tensão e conflito que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram permanente revisão dos conceitos aprendidos (ANTONELLO, 2006). Neste contexto, os resultados mencionados pelos entrevistados em relação aos fatores que facilitaram e que apresentaram obstáculos à aprendizagem serão apresentados a seguir.

4.4.1 Facilitadores de aprendizagem

No que diz respeito aos facilitadores de aprendizagem, como resultado surgiram as seguintes categorias: confiança; exemplos práticos, experiência dos ministrantes, métodos e ferramentas de aprendizagem e infraestrutura.

Em relação à confiança, a partir dos relatos dos entrevistados é possível perceber que o fato de haver confiança no grupo permitiu que os participantes se sentissem seguros em expor situações, dificuldades, necessidades e se mostrar aos pares como indivíduos que possuem forças e fraquezas, o que permitiu a criação de confiança e vínculos que facilitaram que a aprendizagem acontecesse.

[...] Pega isso, te elabora e te experimenta com o teu grupo, te experimenta. Então essa liberdade também de quem ministrou. Eu acho que a questão do grupo ser um laboratório de aprendizagem e de esse grupo ser um local seguro pra gente se experimentar, isso é um grande facilitador de aprendizagem (ENTREVISTADA 15).

Porque nós estávamos em grupo que todos assumiram o compromisso de se expor, de falar o que cada um sentia, esse compromisso acho que é muito válido no processo que teve, compromisso com o grupo e com os instrutores, aí facilitou a verbalização de assuntos até que não se fala pra qualquer um (ENTREVISTADO 14).

A primeira positiva acho foi que a gente, ao ter que fazer algum relato de nós mesmos, acabou abrindo a oportunidade pra gente enxergar alguma coisa que não estava enxergando. [...] E ali, o programa acho que abriu muitas oportunidades pra isso. E aí, eu acho que uma situação muita positiva, foi que eu me abri e trouxe coisas minhas que estavam bem no meu íntimo, mas via que os colegas também faziam isso. E também percebia que todos nós, sem exceções, tínhamos virtudes, fraquezas, qualidades, defeitos e tal. Isso foi a coisa mais positiva que eu senti no treinamento: a oportunidade de se auto avaliar, mas também de perceber, ao avaliar o grande grupo que nós não éramos diferentes, que nós fazíamos, sim, atividades diferentes, daqui há pouco tínhamos um processo diferente de trabalho, mas como indivíduos nós éramos similares (ENTREVISTADO 11).

[...] Tu te abrir com as pessoas, as pessoas se abrirem, te acolher. [...] Tiveram vários momentos emocionantes assim que as pessoas se emocionaram mesmo e tu estar ali e falar[...] Então, isso serviu para mostrar que as pessoas estavam abertas ali, se entregando mesmo e entregando o que tinham, mostrando, se abrindo sem receio de: “Ah, o que o outro vai pensar? Vai pensar que eu sou fraco se eu chorar”, não, é simplesmente estar confiando em quem estava ali ao lado. Então esses foram pontos muito, mas muito enriquecedores e positivos [...]. Isso foi um grande facilitador. Todos estavam dispostos, tinha disposição para fazer acontecer. Então todos os que ficaram até o final estavam dispostos e eu também [...] (ENTREVISTADO 9).

Os exemplos práticos apresentados pelos ministrantes do Programa de Qualificação dos Gestores também foram apontados como um fator que facilitou a aprendizagem durante a realização das atividades de qualificação. Os Entrevistados 1, 9 e 11 destacam que as atividades oportunizaram atividades práticas e exemplos do dia-a-dia, onde os ministrantes traziam situações reais e davam dicas pontuais de como agir em relação a determinadas situações dos setores e com as equipes.

Outra coisa positiva do programa foi que se tratou muito do dia-a-dia, se levou exemplos. E daí a gente aprende: "como é que a gente faz isso", porque é o objetivo de aprender. Pra ti aprender aquela situação para depois poder aplicar lá no setor, também foi um aprendizado bem legal (ENTREVISTADO 1).

O próprio material que elas traziam pra sala de aula, cadernos de exercícios, atividades, textos, isso aí facilitou muito. Se ficasse só na parte verbal a gente não ia conseguir ver na prática. Botar a mão na massa e praticar o que ela tá falando. Então, eu percebi que elas tinham todo um cuidado de trazer atividades pra nós e a gente fazia de uma forma muito sucinta, às vezes, mas tentar chegar próximo da realidade como seria dentro do próprio setor, através de exercícios (ENTREVISTADO 11).

[...] Vinham coisas da instituição e elas sempre puxava e elas viam algumas coisas e te davam dicas assim, pontuais. Eu gosto dessas dicas pontuais [...] (ENTREVISTADO 9).

Durante a observação participante realizada no Módulo IV: Gestão de Processos e

Projetos, também foi possível identificar que os participantes demonstravam maior interesse quando os ministrantes traziam exemplos práticos sobre processos e projetos e solicitavam a participação do grupo para levarem situações da teoria para a prática dos seus setores. Houve um momento para compartilhamento de situações de mapeamento de processos, onde o grupo demonstrou estar à vontade para compartilhar suas experiências. Alguns participantes falaram de momentos de mapeamento de processos que participaram na instituição e um dos participantes compartilhou que, naquele período, estava passando por mapeamento de processo do seu setor, como critério para acreditação relacionada a área da qualidade.

Outro fator considerado como facilitador de aprendizagem pelos entrevistados foi a experiência dos ministrantes que conduziram as atividades do Programa de Qualificação dos Gestores. A partir do relato dos entrevistados é possível perceber que o conhecimento e a experiência na condução das atividades demonstrada pelos ministrantes permitiram que o grupo sentisse segurança, o que facilitou a aprendizagem.

Acho que os facilitadores, na minha opinião, tanto as professoras que ministraram, na competência delas, elas que conseguiram envolver a equipe, e conseguiram se inserir no grupo de uma maneira onde tiveram uma aceitação. Aí, houve uma entrega, porque acho que no momento em que tu aceita a pessoa que tu tá convivendo, seja um professor com uma atividade ou mesmo um colega de trabalho, no momento que tu aceita a pessoa, tu tem uma entrega maior [...] Então acho que ali, as duas facilitadoras conseguiram criar essa empatia com o grupo e elas conseguiram conduzir de uma maneira muito boa, porque quando começava a dar uma turbulência elas conseguiam amenizar e trazer o grupo, ou quando começava uma dispersão elas conseguiam trazer o grupo de volta. Então acho que ali foi muito importante a competência delas em fazer isso, a experiência delas, o conhecimento em fazer isso (ENTREVISTADA 6).

Em primeiro lugar, as pessoas que coordenaram os programas, quem deu as aulas, quem coordenou as atividades. Isso pode facilitar como pode acabar. Então eu acredito que quem fez essas coordenações, as pessoas envolvidas, os professores, os ministrantes, acho que foram grandes facilitadores. [...] Mas o grande “X” da questão ali tá na competência, no modo conduzir dos ministrantes (ENTREVISTADA 15).

[...] A forma de trabalhar, a técnica das pessoas isso é muito importante e tem grande reflexo no resultado tá, a forma de conduzir as atividades e também o conhecimento que traz de outras atividades, enfim da experiência profissional delas, muito valorosa. [...] Se usou mesmo assim materiais pedagógicos, se usou de tudo o que foi material e até papel celofane e essas coisas foram facilitadores pra se conseguir desenvolver determinado assunto e cada um se abrir pra determinada intervenção no grupo (ENTREVISTADO 2).

O método e ferramentas de aprendizagem que foram utilizados pelos ministrantes do Programa de Qualificação dos Gestores foram considerados pelos entrevistados como um fator facilitador de aprendizagem.

[...] Essas ferramentas eu acho que facilitaram o aprendizado de forma geral [...] um processo de abrir o coração mesmo contar tantas coisas ali. Isso eu senti que era uma constante (ENTREVISTADO 10).

Facilitadores, assim eu acho que o método utilizado, a questão de a gente ter bastante espaço pra falar, pra expor as nossas dificuldades os nossos problemas, enfim eu acho que isso foi muito importante. [...] Esse espaço aberto para tu expor o que aprendeu, as dificuldades enfim, a metodologia utilizada com as atividades e os exercícios propostos, né? As atividades propostas para o grupo, às vezes trabalho de dois a dois, às vezes três, aí depois o grande grupo, enfim, eu acho que isso facilitou muito, a nossa aprendizagem e para integrar o grupo cada vez mais e essa integração claro facilitou esse trabalho todo né, facilitou essa conexão que houve entre as pessoas e isso claro facilita a aprendizagem (ENTREVISTADO 3).

Acho que só teve abertura. Sabe assim, eu vejo bem, eu comentei várias vezes pra ti porque achei muito interessante, acho que fui uma pessoa que mais apoiei, eu acho, que toda essa situação foi muito interessante [...] porque todo mundo teve abertura, as pessoas que ministraram achei muito importantes, todos tinham uma boa didática né? Foram muito bem preparadas para apresentar, para mostrar o que era, o que não era [...] (ENTREVISTADO 13).

A maneira simples de expor, a maneira dos instrutores, das instrutoras, no caso, de buscar, deixar o aluno, o participante se expor mais do que elas, elas simplesmente davam as dicas e corrigia os erros e nesse sentido acho que foi muito positivo, porque tu consegue assimilar do teu jeito e não do jeito que seja dado que as vezes até se tu vai contra e não assimila (ENTREVISTADO 14).

Os relatos dos entrevistados demonstram que a metodologia que possibilitou a abertura e oportunidade de se expor foi de extrema importância para facilitar a aprendizagem. É importante ressaltar que esta metodologia foi aplicada nas atividades que tinham como objetivo o desenvolvimento de competências comportamentais. A metodologia das atividades voltadas ao desenvolvimento de competências técnicas estava direcionada para o caráter prático, ou seja, a aplicabilidade de ferramentas. O uso destas ferramentas foi apontado pelo Entrevistado 1, conforme relato abaixo.

[...] Eu acho assim, que o ferramental que foi apresentado lá na gestão de mercado, que é uma teoria que existe hoje, que eu não tinha conhecimento, por exemplo, que era o desenvolvimento e planejamento de novas atividades, negócios. Isso facilitou um conhecimento, habilidade de tu saber: "tá, mas essencialmente, o que que eu tenho que perguntar para fazer determinada atividade". E isso foi um aprendizado que se deu em cima de um facilitador, que eles utilizaram lá, que foi essa técnica, ou seja, uma ferramenta que tem na literatura e que eles acabaram desenvolvendo conosco, o que pra mim foi uma novidade. Então digamos assim que, utilizar essa ferramenta, foi um aprendizado que, pode ser uma habilidade que a gente venha a ter, em fazendo esta atividade, seja no desenvolvimento de uma de um processo novo no meu setor, porque não precisa ser um negócio, pode ser uma atividade dentro do meu setor (ENTREVISTADO 1).

É possível identificar no relato do Entrevistado 1 que além da ferramenta ser um facilitador de aprendizagem durante as atividades do programa, o mesmo visualizou a oportunidade de adequá-la e aplicá-la no contexto das suas atividades de gestão.

A infraestrutura utilizada para condução das atividades foi considerada também como um fator que facilitou a aprendizagem na opinião dos Entrevistados 2 e 15.

O ambiente, especialmente do bloco J, era bom pras atividades em si, [...] Mas lá no J era legal, o ambiente era bom, a estrutura que tinha lá era suficiente para o que queria se fazer (ENTREVISTADO 2).

O espaço fez toda a diferença, o conforto da sala, outras coisas que facilitam, como cadeiras que tu pode mexer facilmente, fazer pequenos sub-grupos, isso também facilita. Pensando em recursos, tá (ENTREVISTADA 15).

A instituição possui salas apropriadas para condução de atividades de qualificação. No entanto, considerando a metodologia utilizada para as atividades comportamentais, que foram conduzidas por meio de dinâmicas de grupos e vivências, houve o cuidado de utilizar uma sala aconchegante que contasse com carpete, ar condicionado, mesas móveis e amplo espaço proporcionando maior conforto para os participantes e facilitando os processos de aprendizagem.

4.4.2 Obstáculos à aprendizagem

Em relação aos obstáculos de aprendizagem, a partir das entrevistas emergiram as categorias: condução do tempo e falta de assiduidade dos colegas, desistência e transição de pessoas, dificuldade e resistência à mudança e medo de se expor pela falta de confiança.

Como obstáculo ou barreira à aprendizagem, os Entrevistados 2 e 12 apontaram a questão da condução do tempo e falta de assiduidade de alguns colegas.

No relato do Entrevistado 2 é possível identificar que os horários às vezes ultrapassavam o horário combinado, o que prejudicava o andamento da aprendizagem, visto que alguns integrantes do grupo precisavam sair em determinados horários, o que atrapalhava a condução da atividade.

O que era ruim para nós eram os horários. Não eram de acordo, então isso dificultava um pouco porque às vezes chegava ali no final, a gente ficava até meio-dia e a gente ia ficar mais um pouco e muitos começavam “Ah, tenho que pegar meu filho, tenho que não sei o que...” e isso começava a dispersar. [...] Então, todo mundo tem seus horários, então isso foi uma coisa que atrapalhava um pouco. (ENTREVISTADO 2).

Já o Entrevistado 12 destaca como obstáculo o atraso e a falta de assiduidade dos colegas, pelo fato da atividade ser conduzida em grupo, o atraso e a falta de um integrante

acabava por dificultar a integração total do grupo.

Não verifiquei barreira, somente com relação a alguns integrantes que não cumpriam a carga horária, alguns também faltavam porque tinham outras atividades relacionadas a parte profissional dentro da UCS e não somente pessoal, o que dificultava um pouquinho a integração total do grupo (ENTREVISTADA 12).

Outro fato relevante identificado tanto na análise documental feita na avaliação de reação das atividades quanto nos relatos dos entrevistados está relacionado à desistência e transição de pessoas, esta categoria diz respeito à participantes que desistiram ou que não fazem mais parte do quadro de funcionários da instituição. No documento de avaliação, onde consta a pergunta: “O que você menos gostou na atividade?”, uma participante apontou que não havia gostado da desistência de alguns colegas. A participante destacou que “o grupo iniciou graúdo e foi reduzindo nos diversos encontros e que as atividades seriam mais ricas se todos se fizessem presentes.” O relato da participante se deve ao fato de que como as atividades eram desenvolvidas em grupo se houve ausência de algum colega, houve ausência de conhecimento, ou seja, as desistências foram vistas pela mesma como obstáculo à aprendizagem. O relato dos Entrevistados 1 e 8 confirmam o apontamento feito no documento de avaliação.

Uma barreira que eu considero é que muitos não perseveraram. Começaram e aí faltavam, eu acho que isso pra mim como instituição foi a maior barreira e que talvez pro grupo a gente pudesse ter um conhecimento mais amplo com a competência do outro também que faltava (ENTREVISTADA 8).

Percebi, desde os primeiros encontros, uma reserva de alguns colegas, e isso foi uma coisa interessante de alguns a entrega foi 200 % e de outros uma reserva de menos 80 %. Eu acho que isso atrapalhou um pouco, porque eu noto que onde houve essa reserva, houve a ausência depois. E me parece que a gente não venceu bem essa barreira, se a pessoa não entendeu que era aquele primeiro momento, não aprendeu e acabou depois não participando de outras atividades (ENTREVISTADO 1).

O fato de o desenvolvimento das atividades ocorrerem em grupo, a situação relacionada a transição de pessoas foi um obstáculo à aprendizagem, conforme relato da Entrevistada 12. No desenvolvimento realizado em grupo havia um esforço para fortalecer vínculos de confiança e a relação entre os participantes e no momento em que houve a saída de uma pessoa, o grupo se desestabilizou e os demais integrantes do grupo sentiram-se tristes com a saída da colega, fato que prejudicou o andamento da atividade de qualificação.

Tiveram situações meio tristes no nosso módulo, relacionado a demissão de colegas que estavam fazendo o módulo, isso interferiu bem no grupo, deixou o grupo bem

triste no momento. A gente até perdeu aquele dia só para discutir sobre demissão, processo de demissão, como desligar alguém e isso foi bem ruim porque a gente perdeu aquele dia do módulo e desestruturou um pouquinho o grupo, mas não deixou de unir o grupo, mesmo que aconteceu esse imprevisto a pessoa ainda continua no nosso grupo. Só aquela situação que nos deixou meio abalado, que teve o desligamento de um colega nosso que já estava no grupo, só isso que eu me lembro (ENTREVISTADA 12).

No decorrer das atividades do programa de qualificação dos gestores, os participantes identificaram como barreira para a aprendizagem a dificuldade e resistência à mudança por parte de alguns colegas. Os relatos dos Entrevistados 5, 8 e 12 destacam que a resistência demonstrada por alguns integrantes prejudicava a aprendizagem em determinados momentos no decorrer das atividades. Para eles, alguns colegas faziam comentários negativos, outros não contribuía em determinadas atividades o que apresentava obstáculo à aprendizagem e incomodava também os demais integrantes do grupo.

Minha opinião que, primeiro é o paradigma da mudança né, a dificuldade de mudar. Pra mim esse foi o maior empecilho, o segundo talvez o medo. O medo de se expor, o medo aonde vai dar isso (ENTREVISTADA 8).

Foi rico também, no sentido de justamente em alguns momentos, perceber, gente, mas esse pessoal tá muito sentado em cima da sua verdade né? Isso pode ter sido verdade alguns anos atrás disso, porque uma coisa que me chama atenção assim quando as pessoas dizem, mas a gente já tentou e não deu certo. Ok, qual era o contexto quando isso foi tentado? Quem eram as pessoas? O que pode ter sido mal desenhado para não dar certo? Às vezes a ideia é ótima, mas foi mal estruturada ou talvez não era o momento, então quando a pessoa diz: “ah, mas isso não vai funcionar” e daí em alguns momentos dizem isso, aí eu ficava observando, gente, mas se a gente partir sempre desse pressuposto, talvez a gente nunca vai mudar, sempre vai ficar se justificando, então também foi um aprendizado (ENTREVISTADA 5).

Só verifiquei algumas pessoas que não eram muito comprometidas também, estava ali parece que por que eram obrigadas estarem ali, então eu verifiquei isso também, sabe, pessoas pessimistas naquela “Ah, por que a gente tá fazendo isso? Porque isso não vai melhorar nada”, então isso também abala um pouco a gente. Porque tá ali, tá sendo um curso pra te qualificar, um curso gratuito que a instituição tá pagando pra te qualificar e a pessoa já não estava nem aí... Daí aquilo foi uma coisa que também me abalou, no sentido desse negativismo (ENTREVISTADA 12).

O medo de se expor pela falta de confiança se fez presente nos relatos dos entrevistados como uma barreira à aprendizagem. O fato de a confiança ter sido considerada um facilitador de aprendizagem, a falta dela apresentou-se como um obstáculo à aprendizagem. Os Entrevistados 1, 3 e 6 destacam que o medo de se expor pela falta de confiança no grupo fez com que a aprendizagem fosse prejudicada em alguns momentos, porque o participante se fechava, ou seja, não trazia contribuições e logo não permitia que o aprendizado acontecesse através das contribuições dos colegas. E como reação a esta

resistência e falta de confiança, o próprio grupo se retraía e as trocas e a aprendizagem não aconteciam de forma efetiva.

As barreiras que eu percebi foi de algumas pessoas do grupo que não conseguiram entrar de cabeça na atividade que nem os outros, né? E aí, a gente ouviu lá mesmo de outros gestores que: “Ah! Por que eu não acredito nisso aqui”, “Por que isso aqui não vai dar em nada”, “Porque isso ninguém vai fazer”. [...] Então eu acho que isso foi uma barreira né, a pessoa fechada ali na sua casinha[...]. Porque eu acho que quando ele se fecha para o conhecimento que vem de fora ele fecha pra tudo. Então, ele não consegue absorver o conhecimento, mas também ele não consegue passar o conhecimento, porque fechou né? É uma grande oportunidade que a pessoa está perdendo de adquirir conhecimento, mas também é uma grande oportunidade que ela está perdendo de passar o seu conhecimento para os outros. Então acho que essa foi a principal barreira que eu vi, né? De não querer adquirir o conhecimento, aí vê que a pessoa já não participa das atividades com a mesma vontade, enfim, dá desculpa pra faltar, pra sair mais cedo tudo isso que a gente sabe, acho que essa foi a principal (ENTREVISTADO 3).

Eu percebi assim, no nosso grupo específico, houve uma barreira à aprendizagem, à dedicação mais integral [...] A gente acabou percebendo no grupo, que um componente do grupo, por exemplo foi meio afastado pelo grupo. Então isso foi uma coisa ruim, por que [...] a maioria do pessoal tinha reservas em falar determinados assuntos, então por isso talvez não tenha produzido tanto. Então isso foi um atrapalho, digamos assim, para o desenvolvimento das atividades e eu não me vi forte o suficiente para mudar isso e, talvez não pudesse ser mudado (ENTREVISTADO 1).

[...] Nos momentos em que essa pessoa estava havia uma retração, não havia uma entrega, quando essa pessoa não estava a entrega era diferente. Então eram duas pessoas bem de fora do nosso convívio, mas que uma conseguiu se inserir e a outra não, pelo perfil de cada uma. E essa que não conseguiu, quando ela estava, havia uma retração do grupo que acabava repercutindo no aprendizado que no momento que tu retraí, tu não se entrega e onde tu não se entrega tu não aprende, porque tu vai aprender onde tu se envolve (ENTREVISTADA 6).

A metodologia utilizada nas atividades comportamentais em grupo teve como facilitador a confiança, como foi apresentado na subseção 4.4.1. Por este motivo e pelos relatos dos entrevistados é possível identificar que no momento em que o grupo percebia a falta de confiança presente naquele contexto, havia uma retração por parte dos participantes o que prejudicava o andamento das atividades, caracterizando um obstáculo à aprendizagem.

No decorrer das entrevistas não foram identificados obstáculos à aprendizagem nas práticas informais de aprendizagem.

4.5 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

A aprendizagem gerencial no desenvolvimento de competências, de acordo com Antonello e Godoy (2011), pode ser compreendida como um processo contínuo de responder às diversas demandas pessoais e ambientais, organizacionais e sociais que surgem da

interação entre experiência, conceituação, reflexão e ação. No que diz respeito à mudança nas competências, Bitencourt (2004) destaca que o desenvolvimento de competências possui um papel significativo na medida em que contribui para a formação das pessoas e para a mudança de atitude em relação às práticas de trabalho, ou mesmo para a percepção da realidade, buscando agregar valor à organização. Neste contexto, esta seção tem por intuito responder ao último objetivo específico deste estudo que busca descrever e analisar as competências gerenciais desenvolvidas a partir da implantação de um Programa de Qualificação dos Gestores em uma Instituição de Ensino Superior.

Deste modo, durante a realização das entrevistas os participantes foram encorajados a discorrer sobre a percepção que tiveram em relação ao desenvolvimento de seus conhecimento, suas habilidades e atitudes enquanto gestores, além de refletirem como se viam antes da participação e após a conclusão do Programa de Qualificação dos Gestores. Os entrevistados relataram o desenvolvimento de 15 competências: autoconhecimento, capacidade de confiar, capacidade de delegar, colaboração, empatia, engajamento, capacidade de escutar, *feedback*, capacidade de lidar com as emoções, gestão de equipes, planejamento e organização, relacionamento interpessoal, segurança e empoderamento, trabalho em equipe e visão sistêmica.

A competência *Autoconhecimento* foi apontada por três entrevistados. Os Entrevistados 11 e 15 relatam que a partir das atividades formais e informais desenvolvidas durante o programa começaram a refletir sobre si mesmo, oportunizando se conhecer melhor, identificar suas forças e fraquezas e como poderiam melhorar.

[...] Eu já iniciei o programa fazendo uma autoavaliação tanto técnica como comportamental. Ali, já comecei a perceber algumas coisas que eu tinha que prestar mais atenção no treinamento, outras que eu não considerava muito relevantes, outras um pouco menos, mas que, além disso, eu ia ter que buscar fora dali. Essa busca por outros conhecimentos que eu vi que eu realmente estava com carência, falta mesmo. Isso ali foi uma coisa que eu acho que me serviu muito mais do que ensinar técnicas e despertar na gente a vontade e a consciência de ter que ir buscar as técnicas, ir atrás, estudar um pouco mais e ver que não podemos parar por aqui (ENTREVISTADO 11).

[...] Mudou tudo, mudou muita coisa. Meu nível de conhecimento mudou principalmente as questões referentes às pessoas. O meu nível de conhecimento mudou comigo mesma, me abriu pra pensar muitas coisas, pra me dar conta de muitas coisas, pra ter certeza de outras tantas, e isso tudo faz com que o meu universo, a minha relação com o outro mude também (ENTREVISTADA 15).

A *capacidade de confiar* foi identificada na análise documental realizada nas avaliações de reação das atividades de qualificação, onde os participantes respondiam à questão: “o que você mais gostou na atividade”? Os participantes destacaram que gostaram

tanto da integração, da confiança e cumplicidade do grupo. Na questão: “Relate os seus aprendizados na atividade”, um dos participantes respondeu: “Aprendi a dividir, falar, ser sincero, me mostrar como pessoa”, o que demonstra a relação de confiança presente no grupo.

Este resultado demonstra que os participantes começaram a olhar seus pares como indivíduos, com questões semelhantes às suas e se permitiram mostrar-se como seres humanos, passíveis de defeitos e qualidades.

Nas entrevistas, a *capacidade de confiar* também foi apontada e foi, juntamente com o *Relacionamento Interpessoal*, a competência mais relatada pelos entrevistados.

[...] De alguns colegas estar contando coisas para gente, assim que são de foro íntimo, e foi muito bacana porque aí tu começa a perceber o que realmente tem valor para aquela pessoa. Isso é uma coisa bem positiva, bem legal, daqueles que fizeram as entregas, de a gente perceber: "Poxa, esse cara valoriza as mesmas coisas que eu." Isso por exemplo, a gente nunca fez. Isso também foi um mérito do programa e isso é muito positivo de o programa propiciar esse tipo de relacionamento, que é importante para o perfil do gestor [...] Então, de muito positivo realmente foi essa entrega que aconteceu com vários dos colegas, eu acho que foi muito, muito muito bacana (ENTREVISTADO 1).

Então acho que as atividades todas formais com a orientação das coordenadoras né, propiciaram com que a gente se desenvolvesse e fosse criando esse grupo de respeito, de ordem, de olhar, de escuta. [...] Então acho que elas desta forma, fazem com que no momento que tu começa aprender a respeitar, a ver que a pessoa que está tendo uma ideia contrária a tua não é teu inimigo, ele não precisa estar do outro lado, ele apenas não concorda contigo, não concorda com a tua ideia, não é contigo, é com a tua ideia, e que isso tu não vais precisar levar para lado pessoal (ENTREVISTADA 5).

A *capacidade de delegar*, também foi uma competência apontada. O Entrevistado 1 relata que tem tarefas em demasia, mas a partir da participação no programa tem procurado delegar mais atividades e responsabilidades à sua equipe.

[...] Tu sabe que a gente se escraviza com as atividades, com as tarefas, isso é um problema meu, né? De ter tarefas em demasia. E a partir do treinamento: "Bom, temos que além de ouvir mais, temos que procurar delegar um pouco mais algumas determinadas atividades, então isso eu comecei [...] Essa coisa da organização de se dedicar um tempo para o que é importante, sair um pouco da urgência e essa parte de delegar um pouquinho mais, eu te digo, que eu estou trabalhando hoje [...] não está tão formalizado, mas é o que tá na minha mente a partir treinamento. Talvez se eu não tivesse participado, não sei se teria esta consciência (ENTREVISTADO 1).

Aspectos relacionados à competência *colaboração*, como contribuição, apoio e união entre os integrantes que participaram do Programa de Qualificação dos Gestores foi apontada durante a entrevista. Os entrevistados apontaram como consequência da colaboração a facilidade e agilidade na resolução de questões relacionadas aos processos internos.

Eu notei assim, que ficou mais fácil de resolver as situações, né? Porque com aquela amizade que tu fez, amizade principalmente profissional, né? Então aquilo me trouxe até uma forma diferente de eu trabalhar, porque tu sabia que tu ligando para essa pessoa tu ia ter um apoio dela. [...] Eu vejo assim que isso trouxe uma união muito forte entre todos os coordenadores, gerentes, enfim, que nem eu falei no início, essa união então o que traz? Até a maneira de resolver os problemas da instituição ficou mais fácil, que através de um apoio, nós fizemos o curso juntos, mas cada um sabe qual era a dificuldade de cada um. Então [...] vira um grupo de trabalho porque a gente mesmo que teve alguns cursos que nós acabamos fazendo turmas junto, né? Então foi melhor ainda, porque aí uniu todo mundo e ampliou aquele apoio, né? Cada um viu que cada um apresentou uma dificuldade e cada um foi discutindo aquilo e foi vendo que todos tinham uma mesma dificuldade (ENTREVISTADO 13).

A competência *empatia* foi identificada na pesquisa documental das avaliações de reação das atividades de qualificação dos módulos I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais e III: Inteligência Emocional na Liderança. Na questão: “Relate os seus aprendizados na atividade” os participantes relataram: "Aprendi como a compreensão das emoções do outro é importante para o trabalho em equipe”. Outro participante destacou: “É importante tentar compreender o que motiva determinados comportamentos nas pessoas." O terceiro relato apontou: “Entender melhor os problemas de cada pessoa". Ou seja, as atividades formais permitiram aos participantes a condição de se colocar no lugar da outra pessoa, buscando agir ou pensar como esta pessoa agiria ou pensaria.

Nas entrevistas, a *empatia* foi uma das competências mais apontadas pelos entrevistados. O Entrevistado 3 destaca que houve mudança na forma de ver as pessoas, buscar conhecer melhor entender que as pessoas são diferentes.

Tanto os gestores que fizeram o trabalho lá comigo quanto os meus gestores que eu tenho aqui dentro, os meus funcionários enfim, eu acho que a principal mudança foi a maneira de ver essas pessoas, né? Aprender a ver as pessoas, aprender técnicas de conhecer as pessoas melhor para o trabalho funcionar de uma maneira melhor [...] Habilidade de conseguir ouvir mais as pessoas, né? Perceber melhor as pessoas, entender melhor que nem todo mundo é igual, que às vezes tu passa alguma coisa, tu fala alguma coisa para uma pessoa ela reage de uma maneira, a outra vai reagir de uma maneira, e tu tem que saber lidar com isso no teu dia a dia, né? [...] Então, as habilidades que eu acho que melhoraram foi isso, né? Conseguir perceber melhor isso, conseguir entender melhor também a reação das pessoas, principalmente nessa parte comportamental e emocional (ENTREVISTADO 3).

Os entrevistados citaram mudanças relacionadas à empenho com a instituição e alinhamento de propósito, estes aspectos sugerem o desenvolvimento da competência *engajamento*. O Entrevistado 11 relata que percebeu a similaridade entre ele e seus pares e que possuem os mesmos objetivos e propósitos dentro da instituição.

[...] Percebi que somos muito mais similares como indivíduos ainda, e nossos objetivos e propósitos na instituição. Cada um dentro da sua área, cada um dentro do seu trabalho, mas todos com o mesmo propósito, né? Trabalhar com aquela gana. [...] “Eu tinha uma percepção errada de ti. Eu sempre te julguei de uma maneira totalmente equivocada. E hoje eu consigo perceber, que não só tu, todos nós que estamos nessa sala aqui temos o mesmo propósito: defender a universidade, fazermos a universidade produzir, diminuir os custos e tal”. “E agora eu entendo melhor o porquê que tu me cobrava tais coisas”. Então isso foi bem bacana (ENTREVISTADO 11).

O Entrevistado 7 relata que como houve investimento da instituição no seu desenvolvimento ele se sente propício a retribuir este investimento buscando atingir em conjunto com a sua equipe os propósitos da instituição.

[...] Eu acho que se a instituição buscou o interesse de aperfeiçoamento dos gestores que estão aqui, então é sinal que eles estão investindo na gente eu entendo assim. Sendo um investimento dessa maneira, faz com que eu sinta mais propício ainda a retribuir esse investimento que é dado em cima de mim, como um apoio como uma coisa assim: “Puxa, vamos lá que a gente precisa de vocês que estão caminhando junto entendeu”!? Então [...] faz com que a gente tente vestir mais a camisa, o empenho junto a instituição, essa foi a parte pós curso, mas enfim é a saúde na universidade e é a nossa saúde também (ENTREVISTADO 7).

A *capacidade de escutar* foi apontada como um desenvolvimento percebido pelos entrevistados. Os Entrevistados 3 e 7 destacam que conseguiram colocar em prática esta competência, a partir do momento em que começaram a dar mais espaço para as pessoas falarem, para a equipe opinar sobre as atividades e buscando ajudar seus subordinados quando oportuno.

Eu acho que desde o começo, ainda durante os módulos né, aos poucos a gente vai percebendo as coisas, percebendo aquilo que tu está fazendo errado e vai tentando mudar. [...] Várias coisas que a gente viu lá no programa a gente conseguiu colocar em prática com a equipe, né? Até questões de conseguir ouvir mais as pessoas, conseguir dar mais espaço para as pessoas falarem, para as pessoas colocarem o que elas tem como que elas veem a universidade as vezes, espaço para os funcionários opinarem enfim sobre o trabalho, o dia a dia, tudo isso né. Eu acho que nessa parte eu consegui colocar em prática. A gente já tinha uma sistemática aqui de reuniões semanais, de abrir espaço para os coordenadores deixar as suas opiniões, as suas sugestões e os coordenadores por si lá com os seus funcionários enfim, eu acho que a gente fortaleceu um pouco mais sobre isso (ENTREVISTADO 3).

Eu tinha dentre os funcionários [...] alguns que tinham algum problema que trazem particulares e acabam se transformando no trabalho [...] Então, às vezes trabalhando de alguma forma diferente, tentando... não digo se intrometer mas entrando mais na vida da pessoa particularmente, né? Pra ver se de alguma maneira tu consegue ajudar [...] Então teve um trabalho que eu já vinha fazendo só que acabei me envolvendo, aproveitando esse lado emocional todo que foi trabalhado (ENTREVISTADO 7).

Aspectos relacionados à *feedback* foram identificados na análise documental das

avaliações de reação das atividades de qualificação. Os momentos de *feedback* citados pelos participantes dizem respeito ao momento em que os líderes dão retorno sobre determinadas situações de trabalho aos seus liderados.

Os participantes apontaram como aprendizados: "Planejar o *feedback*, os retornos possíveis das atividades compartilhadas" (ENTREVISTADO 1); "Desenvolvimento de técnicas para dar um *feedback* mais eficaz. Desenvolvimento de técnicas para perceber melhor as dificuldades dos meus liderados" (ENTREVISTADO 11). O desenvolvimento desta competência foi planejado para as atividades comportamentais e foi identificada como objetivo na programação do Módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais: "A importância do *feedback* para o desenvolvimento da equipe - Ressaltar a importância do processo de dar e receber *feedback* como ferramenta para construção e sustentação de relacionamentos saudáveis e produtivos".

A competência *feedback* foi mencionada no relato dos Entrevistados 06, 09 e 12. Os entrevistados relataram que buscaram fazer momentos de *feedback* com suas equipes, procurar ouvir e entender melhor seus subordinados.

Sim. Percebi porque algumas coisas eu coloquei em prática até alguns exercícios e atividades que foram colocadas com as psicólogas... E trazer pro grupo, tentar melhorar, fazer um *feedback*, então algumas coisas a gente sempre coloca em prática (ENTREVISTADA 12).

[...] E o dar *feedbacks*, porque às vezes tão te esperando tu como gestor, como líder, eles estão esperando que tu diga pra ele se ele tá indo bem, se ele não tá, que tu elogie ou que tu critique ele e então quanto é importante tu adotar essa prática, acho que isso me abriu mais essa atuação (ENTREVISTADA 06)

[...] E também esse tratamento pessoal, uma coisa de pensar com a pessoa, me colocar no lugar da pessoa, de que maneira eu vou falar com essa pessoa. Às vezes tu precisa falar uma coisa não muito legal, mas pode falar de uma forma diferente onde a pessoa entenda (ENTREVISTADO 9).

A *capacidade de lidar com as emoções* foi identificada na pesquisa documental das avaliações das atividades, os participantes destacaram: "Entendi a importância das emoções em nossos comportamentos" (ENTREVISTADO 1); "Aprendi a lidar melhor com minhas emoções. Expor e relatar as mesmas" (ENTREVISTADO 7); "A atividade vai propiciar aplicação do conteúdo abordado no local de trabalho. Irei aplicar os conhecimentos de inteligência emocional para a melhoria do meu grupo de trabalho" (ENTREVISTADO 9).

No decorrer da entrevista, os participantes compartilharam situações que perceberam desenvolvimento relacionado à *capacidade de lidar com as emoções*. Os Entrevistados 5 e 15 destacaram que começaram a perceber e identificar suas emoções e também a analisar as

emoções das outras pessoas, buscando evitar determinados comportamentos.

[...] Eu aprendi, [...] a olhar para a inteligência emocional. Minha, dos outros, no que eu tenho de fraquezas, no que eu tenho de forças já, no que eu tenho que me trabalhar, porque aquele outro me desafia. Então assim, acho que tem um universo envolvendo a área de inteligência emocional ali, né? Que também tem total relação com o desenvolvimento interpessoal, quem eu sou, o que eu sou, o que eu busco (ENTREVISTADA 15).

Eu passei a ficar mais atenta a quais eram as minhas emoções que estavam desencadeando aquele comportamento ou antes de virar comportamento [...] o que é que está acontecendo né? Isso é meu, é da Fulana? [...] E também nas outras pessoas, de certa forma eu já fazia, mas acho que intensificou, qual é a emoção que está ali por trás. [...] Então prestar atenção no que tá acontecendo, o que é isso aí, tá mexendo no que exatamente? (ENTREVISTADA 5).

A competência *gestão de equipes* foi uma das principais competências consideradas na concepção e na elaboração do Programa de Qualificação dos Gestores. Na etapa de observação participante, durante a realização de reuniões a principal lacuna apontada e que deveria ser imediatamente desenvolvida foi a *gestão de equipes*, que por meio do alinhamento e fortalecimento dos gestores, preencheria a lacuna identificada atingindo o objetivo macro da Gestão para Resultados e Sustentabilidade institucional. Deste modo, o conteúdo programático do Módulo I: Desenvolvimento de Competência Interpessoais foi desenvolvido objetivando alcançar: a essência da liderança e seus reflexos na condução da equipe - Levar os participantes a perceberem a importância do desenvolvimento de competências de liderança, a fim de proporcionar a equipe em que atuam o atingimento das metas estabelecidas, num ambiente salutar.

Aspectos relacionados a *gestão de equipes* também foi identificada na análise documental das avaliações das atividades de qualificação, um dos participantes apontou que a atividade: “Irá auxiliar no relacionamento e no gerenciamento das pessoas.” (ENTREVISTADO 9).

O relato dos entrevistados demonstra que houve uma mudança na forma de se perceberem enquanto gestores e traz também situações relacionadas ao desenvolvimento da competência *gestão das suas equipes*. Os Entrevistados 7 e 8 relatam que se veem como gestores melhores depois da participação no programa e que buscaram melhorar aspectos relacionados a interação com a equipe, a motivação e incentivo ao trabalho em equipe.

Acho que sou uma gestora melhor. Até assim no trabalho com a equipe eu acho que estou interagindo mais talvez de maneira melhor, conhecendo também as dificuldades de cada um (ENTREVISTADA 8)

Eu acho que das trabalhadas nos módulos dos cursos a que eu levei de mais importância para mim, para trabalhar aqui dentro é a parte motivacional, então basta só tu criar um ambiente bom dentro da empresa, eu acho que motivar eles, instigar eles a buscar no meu caso aqui novas tecnologias, novas ideias, esse tipo de coisa... [...] Fez com que a gente tivesse criatividade em algumas coisas, não ficar baseado só na demanda que a gente recebe, a pro-atividade [...] Essa parte comportamental e emocional acho que ajudou muito no meu dia a dia, ajudou em algumas questões na maneira de conversar, de dialogar com a minha equipe, né? [...] Nessa questão assim, eu acho que o meu modo de agir com eles mudou alguma coisa pra melhor, é claro. Foi a parte que mais me chamou atenção e que eu vi mudanças. Tanto no posicionamento com os meus gestores no caso, os coordenadores que eu tenho aqui nos setores como com os funcionários (ENTREVISTADO 7).

O desenvolvimento da competência *planejamento e organização* foi mencionado no relato do Entrevistado 9, quando o mesmo destaca que percebeu que poderia organizar melhor suas atividades e melhorar a estruturação dos processos internos da sua área.

[...] Nesse sentido de processo de planejar mais as coisas, de pensar [...] Essas atividades estruturadas vieram mostrar como tu poderia estruturar melhor teu processo, aquela coisa de fazer pelas próprias mãos, mas algumas pinceladas de como fazer aquilo melhor. Então isso veio bem no momento importante e foi super válido, porque estruturou um processo pessoal, [...] e ajudou muito, ajudou muito mesmo, tanto que eu estou fazendo as minhas atividades bem mais organizadas, bem mais planejadas, bem mais estruturadas (ENTREVISTADO 9).

Na etapa de observação participante, durante realização de reuniões para elaboração dos módulos do programa, foram pontuadas necessidades de desenvolvimento de competências técnicas relacionadas à Gestão de Processos e Projetos. Na análise documental do programa desenvolvido para o Módulo IV: Gestão de Processos e Projetos foram identificados como objetivos do módulo: i) proporcionar aos participantes, por meio de reflexão, exemplos práticos, exercícios e uso de ferramentas para gestão dos processos e projetos, a melhoria do desempenho organizacional; ii) instrumentalizar os participantes com os conceitos e ferramentas sobre gestão de processos e gerenciamento de projetos. Na prática do módulo IV: Gestão de Processos e Projetos foram trabalhadas técnicas e ferramentas relacionadas à gestão dos processos e dos projetos desenvolvidos na instituição, por meio de exemplos, estudos de caso, troca de experiências e exercícios de forma a contribuir para o aprendizado e desenvolvimento dos gestores.

Na entrevista do participante 11, emergiu o aspecto relacionado a operacionalização, ou seja, a atitude relacionada à revisão dos processos internos da sua área.

[...] Comecei rever os processos internos do setor. Daí ver alguns que daqui há pouco não estavam desenhados, modelado de uma forma errada, mas poderia estar equivocado ou poderia estar sendo melhorado, né? Dali em diante, comecei trazer meu grupo, de quatro pessoas da área administrativa, né? Tentei compartilhar com

eles algumas coisas que eu achei pertinente do que eu adquiri conhecimento para que eles também entendessem porque que o chefe estava ficando meio maluco do dia pra noite, né? E comecei buscar com eles, também meios da gente melhorar o nosso processo interno, né? Primeiramente, fazendo com que cada um me demonstrasse o seu processo na sua visão, na visão deles, não na minha. [...] E ver o que eu podia melhorar nesse sentido. Então, isso foi uma coisa que eu botei em prática imediatamente assim que eu cheguei (ENTREVISTADO 11).

A competência *Relacionamento Interpessoal*, juntamente com a *Capacidade de Confiar*, foi a mais relatada pelos entrevistados, além de ser identificada nas fontes que fizeram parte da triangulação dos dados. Primeiramente, foi identificada na observação participante a importância de desenvolvimento desta competência, a partir da realização de reuniões estratégicas para desenvolvimento da proposta do Programa de Qualificação dos Gestores. Em uma das reuniões, foi pontuada a necessidade de desenvolvimento dos gestores no que diz respeito à liderança, gestão de pessoas e equipes. Em conversa com as ministrantes responsáveis pela elaboração da proposta, a sugestão inicial, considerando o diagnóstico institucional apresentado, foi a realização de atividades que tinham como objetivo fazer com que os participantes saíssem do “papel” de gestor e se relacionassem como pares e indivíduos, com o intuito de desenvolver habilidades interpessoais de acolhimento e escuta, tornando as relações interpessoais produtivas para a mudança de posturas perante aos resultados esperados pela instituição e com suas equipes.

Após a sugestão inicial das ministrantes, o conteúdo programático do Módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais foi desenvolvido e, a partir da análise documental foram identificados como principais objetivos do módulo: i) fortalecer os vínculos existentes entre os integrantes da equipe de líderes, aumentando cada vez mais o comprometimento e facilitando as relações estabelecidas; ii) perceber a importância da comunicação no relacionamento interpessoal, através do entendimento de suas diferentes formas: verbal e não verbal. Foram identificados também, na etapa de análise documental das avaliações das atividades, os relatos dos participantes sobre o mais gostaram nas atividades: “Relacionamento dos participantes e a troca de experiências” (ENTREVISTADO 9); “Trabalho em equipe, respeito, relacionamento” (ENTREVISTADO 7).

Nas entrevistas, o desenvolvimento da competência *Relacionamento Interpessoal* foi o mais relatado pelos participantes do estudo. Este resultado pode ser associado ao fato de o programa ter sido desenvolvido em pequenos grupos de gestores e ter como um dos objetivos contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais dos participantes.

Eu acho que aprendizagem em grupo ela se deu mais na questão do relacionamento mesmo dos gestores e no meu caso assim, alguns gestores que participaram, estavam no nosso grupo [...] eu tinha uma outra visão da pessoa e mudou durante o trabalho, durante o programa, né? A gente acabou percebendo assim que aquela visão que a gente tinha de algumas pessoas, de alguns gestores era uma visão equivocada, na verdade aquela pessoa era uma outra pessoa. [...] Enfim, eu acho que a principal mudança foi a maneira de ver essas pessoas né, aprender a ver as pessoas, aprender técnicas de conhecer as pessoas melhor para o trabalho funcionar de uma maneira melhor [...] isso também contribuiu para o bom relacionamento do grupo (ENTREVISTADO 3)

A gente acabou, conseqüentemente, foi uma consequência e até uma certa amizade. Hoje, a minha turma que nós fizemos ali, nós temos o costume - agora estou vendo isso também, para esse mês aqui - de fazer uma janta de confraternização entre nós, aonde esse jantar, além de servir para nós brincarmos, divertir, interagir, assim fazer o entretenimento, acaba ainda às vezes, também trocando algumas informações pertinentes ao nosso trabalho (ENTREVISTADO 11).

O grande upgrade desse processo foi aprender que essas diversas pessoas que existe na instituição né, a gente pode se aproximar e pode ter um ganho com isso [...] um ganho de crescimento não é? [...] que ocasionalmente se encontram para um jantar, o grande ganho está ali. Está ali também pela convivência, mas as vezes a facilidade que tu descobriu que aquela pessoa faz determinada coisa dentro da instituição e tu pode levantar né, apertar o ramal, chamar pelo nome, pedir uma ajuda ou um caminho para resolver um problema que tu tem e isso eu não tinha antes porque eu não sabia o que eram essas pessoa a não ser talvez pelo nome ou pela aparência (ENTREVISTADO 10).

Os relatos dos entrevistados sinalizam que a participação no programa a partir do desenvolvimento realizado em grupos, possibilitou que os gestores se conhecessem melhor, se aproximassem e criassem vínculos de confiança fortalecendo o relacionamento interpessoal.

Outro aspecto importante que emergiu como resultados estão relacionados à *Segurança e Empoderamento* dos gestores. Na etapa de observação participante, esta questão foi apontada em reunião para elaboração do Módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais, onde foi citada a importância de desenvolvimento de competências relacionadas ao *empoderamento* da gestão. Na análise documental do conteúdo programático do Módulo I foram identificados estes aspectos relacionados à *empoderamento* em um dos objetivos do módulo: “promover o fortalecimento da equipe de líderes a fim de que possam identificar e propor melhorias e mudanças necessárias e também implementar as ações correspondentes”.

Na entrevista, os participantes relataram que após a participação no Programa de Qualificação dos Gestores se sentem mais *seguros e empoderados*.

Me sinto mais seguro. Eu tenho mais segurança porque eu aprendi me enxergar um pouco melhor e buscar também técnicas de parar e avaliar se eu estou no caminho certo ou não, né? [...] Logo, quando tu conhece as tuas fraquezas e tu cria mecanismos pra tentar minimizar elas ou terminar com elas, tu te sente mais seguro. Então, eu me sinto mais seguro não só por isso, mas também porque, ao buscar conhecer melhor a minha organização e conhecer melhor também cada setor ligado

à mim e conhecer a minha equipe me trouxe mais segurança[...] Então, acho que resumindo se fosse numa palavra só, hoje eu me sinto um gestor muito mais seguro em tomar decisão, planejar, chamar atenção, cobrar, elogiar, tenho mais segurança. E também por ter buscado técnicas de como conduzir o meu indivíduo. Hoje eu tenho mais segurança naquilo que eu falo, a maneira como eu falo, que eu tenho que ser mais explicativo, como que eu tenho que ser. Então, tudo acaba caindo na segurança. Eu acho que qualificação, sim, me sinto um gestor mais qualificado, também. Mas como te falei [...], acho que a qualificação tem que ser buscada constantemente, né? Daqui há dez anos ainda falta eu aprender. Agora, segurança, sim. Me sinto um gestor mais seguro, mais tranquilo. A segurança acaba te dando mais tranquilidade pra trabalhar (ENTREVISTADO 11).

Acho que muito positiva, o empoderamento ou a assimilação de conseguir... [...] De saber o que tu pode fazer, esse é o ponto mais positivo que eu vejo. Antes, por exemplo, era muito dependente e agora não sou dependente porque busco onde precisa a informação. Autonomia de conseguir conversar com quem precisa, com o superior, com o subordinado, com o par, no caso. Nesse sentido acho que valeu a pena. Muito dependente e agora acho que com os contatos se sente mais independente (ENTREVISTADO 14).

A *capacidade de Trabalhar em Equipe* foi identificada na análise documental das avaliações das atividades, na questão: “O que você mais gostou na atividade?” um dos participantes destacou: "Trabalho em equipe; respeito, relacionamento" (ENTREVISTADO 7) e na questão “Relate os seus aprendizados na atividade...”, um participante relatou: "Aprendi como a compreensão das emoções do outro é importante para o trabalho em equipe" (ENTREVISTADO 1).

A *capacidade de Trabalhar em Equipe* foi relatada também durante a realização das entrevistas.

[...] Nas formais todo o conteúdo programático veio a somar, né? [...] A parte dos relacionamentos é muito importante [...] dentro do grupo foi amadurecendo a medida que foi avançando e suas várias formas, o trabalho em equipe, a confiança, entender o outro, lá o que eles cobravam muito era saber ouvir, né? Então foi um conjunto de coisas que propiciaram o lado de relacionamento e trabalho em equipe. Acho que a convivência nossa nas atividades no dia a dia da solução de problemas se facilitaram onde houve mais adesão a tentar ajudar o outro, o colega não só de eu para com alguém, mas sim o grupo todo interagindo e tentando ajudar. Então essa união que apareceu né, ela foi desenvolvida de todo mundo pegar junto pra resolver o problema do indivíduo, então o coletivo ele permitia isso. [...] E eram esses os objetivos né, de trazer assim para o trabalho em equipe, trazendo ganhos para a instituição no sentido de união em todos os níveis, então foi bem legal (ENTREVISTADO 4).

Houve a percepção de desenvolvimento por parte dos entrevistados em aspectos relacionados à competência *Visão Sistêmica*. Os relatos dos Entrevistados 5, 8 e 9 apontam que a participação no programa e a interação com os colegas permitiu conhecer melhor o funcionamento dos setores e da instituição como um todo, ou seja, ampliou a visão dos processos internos e do funcionamento de cada setor.

Tu acaba aprendendo ou até sabendo mais da instituição, certo? Isso é importante, aprendendo alguns fluxos que não teria conhecimento se não fosse interagir ali com aquela pessoa. Então o grupo, o aprendizado formal criou um elo para aprendizagem informal, com pessoas que eu ao menos tinha pouco ou quase nenhuma interação. [...] Eu sei o fluxo do meu setor, mas abri um conhecimento maior de fluxo de funcionamento, de processo da universidade e aí aprendizado pessoal são coisas que pareciam que todos tinham as mesmas dificuldades, parece que são inerentes e muito parecidas. [...] Na verdade principalmente no nível de conhecimento da instituição. [...] Mas em um nível de conhecimento institucional, porque o meu grupo teve o pessoal das línguas estrangeiras, teve o pessoal da orquestra, do transporte, que tu não tem conhecimento dessas áreas. Da ouvidoria, do ensino à distância, são diversas áreas então era um grupo bem heterogêneo e tu fica sabendo e tendo conhecimento de diversas outras áreas que tu sabe que existe, mas não sabe muito como funciona, então tu tem o conhecimento do funcionamento da instituição. (ENTREVISTADO 9).

Acho que ampliou meu conhecimento em relação a instituição também; saber como funcionam determinadas áreas, o que é o TecnoUCS, o que é... sabe!? Como é que funciona a informática, o que um gestor faz, o que o outro faz, que foram meus colegas também então eu acho que a instituição também conheci mais e tecnicamente também em cada módulo agreguei conhecimento. (ENTREVISTADA 8).

O fato de eu ter aprendido melhor como cada um funciona e também muitas vezes, claro que na conversa as pessoas trazem questões do dia, do setor delas então amplia um pouco a visão, eu acho que quando eu fui demandar algum serviço, quando eu fui ligar e tal eu já ia com outro olhar, talvez com outra paciência. [...] vamos tentar entender, ou quando vinha uma demanda do setor do tipo “olha tu não preencheu o formulário certo, aí eu pensava, tu tens razão, o outro lado lá não tem obrigação de saber o que tá acontecendo aqui”. Então em termos de aprendizado, acho que é isso tu entendes, tu amplias o conhecimento do funcionamento das pessoas e também dos setores (ENTREVISTADA 5).

Esta seção apresentou os resultados relacionados às mudanças percebidas pelos gestores nas suas competências a partir da participação no Programa de Qualificação dos Gestores. Os resultados emergiram da triangulação dos dados: entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada, observação participante e pesquisa documental. Os resultados demonstraram como os gestores se veem após a participação no Programa de Qualificação dos Gestores e quais as competências gerenciais desenvolvidas. Essas categorias demonstram relação com o estudo conduzido por Antonello e Godoy (2011), no qual as autoras afirmam que as competências desenvolvem-se por interação entre as pessoas, no ambiente de trabalho, formal ou informalmente. A noção de construção de competência inclui a interação do indivíduo com seu grupo profissional e grupos sociais do ambiente em que vive.

A partir dos resultados relacionados às competências gerenciais pontuadas pelos próprios gestores que participaram do Programa de Qualificação dos Gestores da UCS foi possível perceber que o objetivo geral do programa foi atingido, visto que possibilitou não

apenas a qualificação em aspectos técnicos dos gestores, mas sobretudo o desenvolvimento de competências comportamentais relacionadas ao papel estratégico que devem desempenhar os gestores em uma Instituição de Ensino Superior.

O fato de o desenvolvimento de competências comportamentais ter se sobressaído às competências técnicas, na percepção dos entrevistados, possivelmente se deu em função da própria organização das atividades terem ocorrido em grupos, e também porque o programa foi estruturado com três módulos comportamentais e dois módulos técnicos. Além disso, as atividades informais de aprendizagem possivelmente contribuíram também para o resultado do desenvolvimento de competências comportamentais, visto que as mesmas apresentavam caráter não estruturado e espontâneo.

As competências comportamentais que emergiram estão relacionadas à competências necessárias de líderes para a gestão de equipes. Surgiram competências relacionadas ao Módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais, ao Módulo III: Inteligência Emocional na Liderança; Módulo IV: Gestão de Processos e Projetos e Módulo V: Líder Coach. No entanto, não emergiu no desenvolvimento de competências, aspectos relacionados ao Módulo II: Orientação para o Mercado nesta seção. Em relação a este módulo surgiu aspecto relacionado a metodologia e ferramentas de aprendizagem apresentado na seção 4.1.2.1.

4.6 DISCUSSÃO

Esta seção de discussão tem a finalidade de explicar os resultados apresentados na seção anterior referente a cada objetivo específico e apresentar a frequência de palavras gerada por meio do *software* N VIVO 10. A partir da análise dos dados realizada com o apoio do *software* N VIVO 10 foi gerada a “nuvem de palavras”, na qual é possível perceber a intensidade com que os termos são usados nos textos. O tamanho das palavras indica a recorrência com que estão presentes no texto.

Para a elaboração da nuvem de palavras², foram selecionadas as 15 entrevistas semiestruturadas, tendo como texto de referência os nós categorizados por objetivo específico. A nuvem de palavras é apresentada na Figura 2.

² Elemento gráfico gerado pelo software NVIVO10.

a gestão por meio da formação e desenvolvimento contínuo, buscando a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela Instituição estudada. A realização do programa se deu a partir atividades formais de aprendizagem subdivididas em cinco módulos de desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais, totalizando 94 horas de atividades de qualificação. Os módulos que integraram o programa foram: i) módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais; ii) módulo II: Orientação para o Mercado; iii) módulo III: Inteligência Emocional na Liderança, iv) módulo IV: Gestão de Processos e Projetos; v) módulo V: Líder Coach. As atividades que contemplaram o programa foram pensadas e estruturadas para que ocorressem em pequenos grupos de gestores com responsabilidades afins, favorecendo a troca de experiências, vivências e estudos de caso, oportunizando o desenvolvimento de gestores acadêmicos e administrativos da Universidade de Caxias do Sul.

A categoria relacionada à prática formal de aprendizagem apontada foi a Metodologia e as ferramentas de aprendizagem, essa categoria foi identificada na análise documental e no relato dos entrevistados como oportunos à aprendizagem. Segundo os apontamentos feitos pelos participantes nas avaliações das atividades e nos relatos da entrevista, as ferramentas e dinâmicas utilizadas propiciaram a experimentação, provocaram reações e permitiram reflexões acerca do tema a ser desenvolvido, contribuindo para a aprendizagem.

Em relação às práticas informais de aprendizagem, surgiram as categorias: i) encontros para aprendizagem; ii) aprender ensinando; iii) encontros para integração, iv) aprendizagem por meio de redes sociais e v) aprendizagem por meio do convívio social. Essas categorias foram consideradas como práticas informais, visto que foram meios pelos quais os participantes puderam transferir conhecimentos e habilidades adquiridos externamente para o contexto específico do seu trabalho (ENOS; KEHRHAHN; BELL, 2003).

A partir dos resultados foi elaborado um quadro resumo das categorias apresentadas com o intuito de responder ao primeiro objetivo específico deste estudo. O resumo é apresentado no Quadro 8, onde constam as categorias relacionadas às práticas formais e informais de aprendizagem.

Para a elaboração do resumo das categorias relacionadas às práticas formais e informais de aprendizagem foi considerado que as ações de aprendizagem no trabalho, sejam elas de natureza formal (induzida), por meio dos programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), ou informal (não sistematizada, espontânea, natural), passaram a ter importância estratégica para as organizações (JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

Quadro 8 – Resumo – práticas formais e informais de aprendizagem

Práticas Formais de Aprendizagem	
Práticas	Características
Estrutura do Programa de Qualificação dos Gestores	<ul style="list-style-type: none"> - Módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais; - Módulo II: Orientação para o Mercado; - Módulo III: Inteligência Emocional na Liderança; Módulo IV: Gestão de Processos e Projetos; - Módulo V: Líder Coach; - Carga horária: 94h. - Metodologia: pequenos grupos divididos por responsabilidades afins, favorecendo a troca de experiências, vivências e estudos de caso.
Metodologia e Ferramentas de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas de grupo e vivências; - Técnicas de desenvolvimento de produtos e serviços.
Práticas Informais de Aprendizagem	
Práticas	Características
Encontros para aprendizagem (Comunidade de Prática)	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de aprendizagem; - Iniciativa dos participantes; - Contam com objetivo e metodologia; - Participantes como facilitadores; - Compartilhamento de conhecimento e experiências;
Aprender ensinando	<ul style="list-style-type: none"> - Membro do grupo desempenhando papel de facilitador da aprendizagem; - Preparação das atividades e ferramentas de aprendizagem.
Encontros para integração	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa dos próprios participantes; - Momentos de integração, confraternização e convivência; - Jantares e <i>happy hour</i>; - Aprendizagem ocorre por meio da troca e compartilhamento de experiências e vivências;
Aprendizagem por meio das redes sociais;	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa dos participantes; - Aplicativo <i>WhatsApp</i>; - Facilidade de comunicação; - Compartilhamento de informações, reportagens, conteúdos relacionados ao trabalho, experiências, dúvidas;
Aprendizagem por meio do convívio social.	<ul style="list-style-type: none"> - Intervalos das atividades de qualificação – <i>Coffee break</i>; - Encontros esporádicos nas dependências da instituição; - Visita no setor dos colegas;

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em relação aos resultados relativos aos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal, foi possível identificar que as atividades formais e informais de

aprendizagem do Programa de Qualificação dos Gestores contribuíram tanto para os processos de aprendizagem no nível individual quanto para o nível grupal.

Os entrevistados destacaram que perceberam a ocorrência de aprendizagem individual e grupal a partir da participação no programa e destacaram as seguintes categorias: i) aprendizagem individual: aplicação de dinâmicas em sala de aula; autoconhecimento; empatia; aprender a partir das emoções e importância da colaboração. Desde modo, constata-se a relevância da criação dessas oportunidades de aprendizagem pelas organizações para o aprendizado individual dos participantes, visto que aprendizagem individual é transformada em competências organizacionais e que a aquisição individual de competências promove a mudança de comportamento e repercute no desempenho individual (BALSAN; FALLER; PEREIRA, 2015).

Um dos resultados que merece destaque diz respeito a categoria aplicação de dinâmicas em sala de aula, onde o entrevistado 10 que desempenha os papéis de gestor e professor na Instituição, passou a aplicar sua aprendizagem individual em sala de aula por meio de dinâmicas. Esse resultado, além de tornar claro que a aprendizagem ultrapassou os objetivos inicialmente estabelecidos no programa, evidencia a fundamental importância da aprendizagem e desenvolvimento do gestor – professor, uma vez que espera-se dos gestores universitários, que são, em sua maioria, professores, um desempenho gerencial capaz de manter as Instituições de Ensino Superior competitivas frente às pressões ambientais internas e externas (WALTER et al. 2010).

Em relação aos relatos dos entrevistados sobre a ocorrência da aprendizagem grupal, surgiram as categorias: interação e troca de conhecimentos e vivências; aprender pela diversidade e trabalho em grupo. Este resultado está relacionado a própria organização das atividades, que foram subdivididas em pequenos grupos de gestores com responsabilidades afins, o que oportunizou a aprendizagem no nível do grupo, que segundo Edmondson, Dillon e Roloff (2007) é resultado da comunicação e coordenação que promove o compartilhamento de conhecimento pelos membros do grupo sobre a própria equipe, tarefas, recursos e contexto.

Neste contexto, o Quadro 9 apresenta o resumo dos resultados relacionados aos processos de aprendizagem individual e grupal.

Quadro 9 – Resumo – processo de aprendizagem nos níveis individual e grupal

Processos de Aprendizagem Individual	
Individual	Características
Aplicação de dinâmicas em sala de aula	- Aplicação de dinâmicas e técnicas com turmas de graduação; - O entrevistado 10 possui papel de gestor e professor na Instituição;
Autoconhecimento	- Conhecer as próprias potencialidades e fragilidades e forças e fraquezas e melhorá-las; - A partir do autoconhecimento identificar competências desconhecidas;
Empatia	- Conhecer melhor as pessoas; - Conseguir se colocar na situação dos pares e componentes da equipe;
Aprender a partir das emoções	- Importância de identificar as emoções em si e em outras pessoas;
Importância da colaboração	- Apoio na resolução de determinadas situações; - Participação ativa em situações da instituição (não se abster);
Processos de Aprendizagem Grupal	
Grupal	Características
Interação e troca de conhecimentos e vivências	- Aprender com as vivências e experiências dos pares; - Identificação situações gerenciais semelhantes; - Aproximação e conexão com os pares;
Aprender pela diversidade	- Formação de grupos heterogêneos (setores diferentes);
Trabalho em grupo (equipe)	- União para o mesmo propósito.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Destaca-se que as atividades formais e informais de aprendizagem apresentadas no Quadro 8 foram essenciais também para que a aprendizagem nos níveis individual e grupal, apresentadas no Quadro 9 ocorressem.

Os resultados relacionados à interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos níveis individual e grupal apontaram que a realização das atividades formais de aprendizagem (módulos que integraram o Programa de Qualificação de Gestores) foram cruciais para que as atividades informais de aprendizagem emergissem (encontros para aprendizagem; aprender ensinando; encontros para integração; aprendizagem por meio de redes sociais; aprendizagem por meio do convívio social).

Esse resultado confirma a teoria de Bednall e Sanders (2017), a qual destaca que a oportunidade de aprendizagem formal encoraje a participação de curto e longo prazo na aprendizagem informal. Os autores afirmam ainda que a oportunidade de aprendizagem formal estimula a participação na aprendizagem informal de três maneiras. Primeiramente, os autores apontam que se os gestores apoiarem atividades formais de aprendizado, eles

provavelmente também fornecerão tempo e recursos suficientes para que a aprendizagem informal ocorra. Este primeiro aspecto apontado pelos autores está relacionado ao resultado da observação participante na Instituição estudada, visto que houve apoio e incentivo dos gestores nas atividades formais de aprendizagem. As turmas do Programa de Qualificação dos Gestores foram definidas considerando grupos de gestores com responsabilidades similares e o cronograma das atividades foi desenvolvido de forma a oportunizar aos membros da Reitoria (Turma 01) que fossem o primeiro grupo a ser desenvolvido. Esta ação foi pensada de forma estratégica considerando que o desenvolvimento da gestão e por consequência as mudanças necessárias deveriam ocorrer de cima para baixo.

A segunda maneira apontada por Bednall e Sanders (2017) é a questão que o aprendizado formal pode fornecer suporte instrucional para que os funcionários participem de atividades de aprendizado informal de acompanhamento, ou seja, a prática formal de aprendizagem pode representar um incentivo para que os funcionários desenvolvam seus conhecimentos por meio de mais autoestudo, a fim de manterem-se atualizados com novos conhecimentos em seu campo. Como resultado, o aprendizado informal emergiu na categoria encontros para aprendizagem, definido neste estudo como a criação de uma Comunidade de Prática. Tendo em vista os relatos dos entrevistados, a Comunidade de Prática foi organizada com o intuito específico de aprendizagem, porque o grupo queria dar continuidade no aprendizado. Os encontros foram realizados nas dependências da instituição, mas tiveram o caráter informal pelo fato de que a iniciativa partiu dos participantes, bem como toda a organização da atividade.

E o último aspecto apontado por Bednall e Sanders (2017), é que se as organizações investirem recursos significativos em oportunidades de aprendizagem formal, isso pode sinalizar o apoio da organização à aprendizagem informal dos funcionários. A esse respeito, o fato de a Instituição ter investido em um Programa de Qualificação de Gestores, que contou com cinco módulos de atividades e 94h de desenvolvimento como oportunidade formal de aprendizagem possivelmente estimulou a criação de práticas informais de aprendizagem.

Além disso, se os funcionários perceberem que sua organização fez um investimento de longo prazo, eles poderão estar mais dispostos a dedicar tempo à aprendizagem informal para melhorar seu desempenho no trabalho e melhorar suas perspectivas de carreira dentro da organização (BEDNALL; SANDERS, 2017). A abordagem dos autores Bednall e Sanders (2017) vem ao encontro da categoria engajamento que emergiu das competências gerenciais desenvolvidas. Nesta categoria foi possível identificar que um dos entrevistados demonstrou perceber e valorizar o investimento da instituição na aprendizagem formal, o que evidencia o

comprometimento e engajamento do gestor em relação à instituição, principalmente no trecho da entrevista onde o mesmo afirma que se sente propício a retribuir o investimento feito no seu desenvolvimento.

Outro aspecto relevante a ser considerado sobre a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos níveis individual e grupal foi a co-responsabilidade ou responsabilidade compartilhada ocorrida. A partir das atividades houve o fortalecimento da confiança e da relação do grupo, o que fez com que os mesmos criassem um sentimento de responsabilidade compartilhada.

O resumo dos resultados do terceiro objetivo específicos deste estudo pode ser analisado no Quadro 10.

Quadro 10 – Resumo – interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal

Interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal	
Fomento às práticas informais de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros para aprendizagem (Comunidades de Prática); - Aprender ensinando (Comunidades de Prática); - Encontros para integração; - Aprendizagem por meio de redes sociais (Comunidades de Prática); - Aprendizagem por meio do convívio social.
Responsabilidade Compartilhada (Co-responsabilidade)	<ul style="list-style-type: none"> - Confiança; - Responsabilidade e Comprometimento compartilhado com a Instituição.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O resumo apresentado no Quadro 10 retrata as características das categorias que emergiram da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal. Essa interação possibilitou o fomento às práticas informais de aprendizagem, o que em conjunto com os processos individual e grupal de aprendizagem proporcionou a responsabilidade compartilhada entre os participantes.

No que diz respeito aos facilitadores e obstáculos à aprendizagem no Programa de Qualificação dos Gestores, os resultados das entrevistas apontaram como facilitadores: a confiança; exemplos práticos, experiência dos ministrantes, métodos e ferramentas de aprendizagem e infraestrutura. Já como obstáculos emergiram: condução do tempo e falta de assiduidade dos colegas; desistência e transição de pessoas; dificuldade e resistência à mudança e medo de se expor pela falta de confiança. Os fatores que facilitam ou que apresentam obstáculos à aprendizagem, segundo Antonello (2006), estão relacionados ao

contexto onde o processo de aprendizagem ocorre. Neste sentido, o contexto e o ambiente em que aconteceram as atividades do Programa de Qualificação dos Gestores proporcionaram aspectos que facilitaram e outros que foram obstáculos à aprendizagem. O aspecto confiança, considerado como um facilitador pelos entrevistados está relacionado a metodologia de trabalho estabelecida, que ocorreram em pequenos grupos de gestores, com o intuito de favorecer o compartilhamento de vivências e experiências, oportunizando o desenvolvimento desses gestores.

A complexidade da combinação de diferentes ambientes e formas de aprendizagem, contexto e possibilidades permitem, em maior ou menor grau, o desenvolvimento de competências do indivíduo (ANTONELLO; GODOY, 2011). Deste modo, é possível identificar que em um contexto de desenvolvimento de grupos, o estabelecimento da confiança para a criação e fortalecimento de vínculos entre os participantes é fundamental para que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências ocorram, considerando que a aprendizagem é um processo de tensão e conflito que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram permanente revisão dos conceitos aprendidos (ANTONELLO, 2006). No contexto do programa de Qualificação dos Gestores a confiança serviu como base para que os integrantes se sentissem à vontade para compartilhar e expor situações do seu cotidiano, fazendo com que a aprendizagem ocorresse. O aspecto relacionado ao método e ferramentas utilizadas também tem relação com o formato com que foi planejado o programa, ou seja, as atividades foram desenvolvidas em pequenos grupos de gestores, com a utilização de trabalhos em grupos e dinâmicas com objetivo de troca e compartilhamento, o que exige um ambiente com abertura para se expor e com ferramentas de aplicação prática baseadas em situações do cotidiano.

Outro facilitador apontado pelos entrevistados foram os exemplos práticos trabalhados nas atividades formais, onde a partir dos exercícios e dicas pontuais, os gestores puderam aprender e se experimentar no desempenho de sua função, o que de fato facilitou a aprendizagem, segundo os entrevistados. Este resultado está relacionado ao apontamento de Antonello (2006), que afirma que os processos de aprendizagem formais são considerados oportunidades de aprendizagem quando apresentam situações de caráter prático. Ainda neste aspecto, o fato de aproximar os conteúdos teóricos do contexto das atividades profissionais pode resultar em maior consistência na formação de competências gerenciais, o que seria decisivo nos processos de aprendizagem (ANTONELLO; RUAS, 2005).

A experiência dos ministrantes foi outro facilitador apontado pelos entrevistados, visto que passaram segurança e confiança aos participantes durante a realização das

atividades. Os ministrantes foram selecionados considerando o conhecimento, a qualificação e a experiência nos temas propostos para cada módulo.

Os obstáculos de aprendizagem dizem respeito ao contexto do Programa de Qualificação dos Gestores e que, de certo modo eram imprevisíveis. Os obstáculos estão relacionados à imprevistos com horários e assiduidade, à situações de cunho institucional e de determinados comportamentos que de alguma forma dificultaram a aprendizagem.

O resumo dos facilitadores e obstáculos de aprendizagem pode ser analisado no Quadro 11.

Quadro 11 – Resumo – facilitadores e obstáculos de aprendizagem

Facilitadores de Aprendizagem	
Facilitadores	Características
Confiança	- Conhecer os colegas e olhá-los como indivíduos semelhantes;
Exemplos Práticos	- Segurança para se experimentar enquanto gestor; - Atividades práticas e dicas pontuais de gestão.
Experiência dos ministrantes	- Percepção em relação ao Domínio, Conhecimento e experiência com que foram conduzidas as atividades.
Método e ferramentas	- Abertura para se expor; - Trabalhos e dinâmica de grupo; - Ferramenta para desenvolvimento de novos negócios.
Infraestrutura	- Sala confortável; - Mesas móveis e demais recursos.
Obstáculos de Aprendizagem	
Obstáculos	Características
Condução do tempo e falta de assiduidade	- Integrantes do grupo não cumpriam a carga horária,; - Horários estendidos além da programação.
Desistência e transição de pessoas	- Faltas, desistência e saída de pessoas.
Dificuldade e resistência à mudança	- Visões ultrapassadas e negativistas em relação à mudanças.
Medo de se expor pela falta de confiança	- Falta de confiança para se expor.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tanto os fatores facilitadores de aprendizagem quanto os obstáculos estão relacionados ao ambiente em que o Programa de Qualificação dos Gestores esteve inserido, ou seja, as atividades formais e informais de aprendizagem, os processos em nível individual e grupal, bem como a interação entre as práticas fizeram parte do contexto do programa, contribuindo para a percepção de facilitadores e obstáculos de aprendizagem. Neste aspecto, Antonello (2006) afirma que a aprendizagem é um processo de tensão e conflito que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram permanente revisão dos conceitos aprendidos.

Em relação a análise e descrição das competências gerenciais desenvolvidas, último objetivo específico deste estudo, a partir das entrevistas em profundidade foram identificados o desenvolvimento de 15 competências. As competências envolvem a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) e podem ser adquiridas ou aprimoradas mediante processos de aprendizagem (DURAND, 2000; LE BOTERF, 2006). Neste sentido, a partir das atividades formais e informais de aprendizagem do Programa de Qualificação dos Gestores houve a percepção de desenvolvimento de 15 competências, de acordo com os entrevistados. Os gestores que participaram das atividades de desenvolvimento o desenvolvimento das seguintes competências: autoconhecimento, capacidade de confiar, capacidade de delegar, colaboração, empatia, engajamento, capacidade de escutar, *feedback*, capacidade de lidar com as emoções, liderança e gestão de equipes; planejamento e organização; relacionamento interpessoal, segurança e empoderamento, trabalho em equipe e visão sistêmica. O resumo das competências gerenciais desenvolvidas podem ser analisados no Quadro 12.

Quadro 12 – Resumo – competências gerenciais desenvolvidas

Competências Gerenciais Desenvolvidas	
Competências	Características
Autoconhecimento	-Autoavaliação de potencialidades e fragilidades.
Capacidade de confiar	- Conhecer melhor o colega; - Identificação de valores.
Capacidade de delegar	- Organização das atividades e delegação;
Colaboração	-União e apoio entre os participantes; - Facilidade e agilidade dos processos internos.
Empatia	- Entender a reação de cada pessoa; - Perceber que as pessoas são diferentes;
Engajamento	- Alinhamento de propósito; - Retribuição do investimento no desenvolvimento;
Capacidade de escutar	-Dar espaço para as sugestões das equipes;
<i>Feedback</i>	- Planejamento para <i>feedback</i> ;
Capacidade de lidar com as emoções	- Prestar atenção e reconhecer as emoções (em si e nos outros);
Liderança e Gestão de Equipes	- Maior interação e motivação das equipes;
Planejamento e Organização	- Estruturação e organização de processos; - Planejamento de atividades profissionais e pessoais.
Relacionamento Interpessoal	- Acolhimento e escuta; -Fortalecimento de vínculos; - Aproximação, integração
Segurança e Empoderamento	- Segurança para tomar decisão; - Autonomia
Trabalho em Equipe	- Apoio, ajuda e união.
Visão Sistêmica	- Conhecer mais outros setores e a Instituição.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No quadro resumo é possível identificar as competências desenvolvidas e as características de cada uma delas, segundo a percepção dos gestores a partir da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem, após a participação no Programa de Qualificação dos Gestores.

Deste modo, pode-se entender o desenvolvimento de competências como resultado da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem. Vale ressaltar também, que as competências gerenciais desenvolvidas são frutos dos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal.

Esse resultado corrobora o estudo de Antonello e Godoy (2011), quando as autoras afirmam que o desenvolvimento de uma competência gerencial específica não pode ser considerada produto de processos e formas de aprendizagem particulares, uma vez que os fenômenos estão totalmente inter-relacionados e têm a experiência como ponte entre as duas práticas. Portanto, podemos entender que as competências foram desenvolvidas de forma constante, podendo ser comparadas ao fluxo de um processo composto inicialmente pelas atividades formais de aprendizagem, que incentivaram a criação de atividades informais, que por sua vez ocorreram nos níveis individual e grupal e a partir desta interação entre as práticas e os processos de aprendizagem resultaram no desenvolvimento de competências gerenciais.

Desta maneira, reconhece-se a relevância das práticas e dos processos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento dos gestores. No entanto, destaca-se uma questão para reflexão: se não houvessem surgido iniciativas para práticas informais de aprendizagem, o Programa de Qualificação dos Gestores teria atingido o seu objetivo, que é o desenvolvimento de competências dos gestores?

Os resultados identificados neste estudo corroboram a teoria de Mapurunga et al. (2016) que destaca que os programas de aprendizagem gerencial devem buscar compatibilizar o desenvolvimento de conhecimentos técnicos vinculados a educação com o desenvolvimento de habilidades gerenciais e a mudança nas perspectivas de significados, por meio da vivência de experiências em situações ricas em aprendizagem, revelando o seu caráter transformador.

Além disso, os resultados relacionados ao desenvolvimento de competências gerenciais preenchem a lacuna apontada no estudo de Closs e Antonello (2014). As autoras ressaltam a carência de desenvolvimento de competências de gestores, as quais denominam de competências “sociais”, como: relações interpessoais, saber trabalhar coletivamente, intuição, comunicação, estabilidade emocional, as quais exigem constantes autocríticas e aprendizagens. As autoras sugerem como contribuição para estudos futuros um debate acerca

de alternativas para suprir carências no campo das competências sociais, esfera não contemplada pela educação formal de gestores.

Aspectos relacionados a confiança, são resultados que requerem destaque neste estudo, considerando a presença em, pelo menos, três categorias: i) Responsabilidade compartilhada ou Co-responsabilidade (macrocategoria: Interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos níveis individual e grupal), ii) Confiança (macrocategoria: Facilitadores e Obstáculos à aprendizagem) e iii) Capacidade de Confiar (macrocategoria: Competências). Os resultados apontam que o estabelecimento da confiança nas atividades do Programa de Qualificação dos Gestores foi fundamental, servindo como base para que a aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais de fato ocorressem no decorrer das atividades do programa. Este resultado relaciona-se aos achados do estudo realizado por Lamas e Godoi (2007) que identificou, a partir de relatos dos gestores de uma IES, que a criação do vínculo estabelecido com a equipe, reforça a relação de co-responsabilidade, envolvimento, cooperação, consenso, diálogo e espírito participativo.

Como contribuição de caráter prático o Programa de Qualificação dos Gestores contribuiu na criação de oportunidades de aprendizagem na Instituição de Ensino Superior estudada, a partir da estruturação de atividades formais de aprendizagem que tinham o intuito de desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais dos gestores. No contexto acadêmico, este estudo contribuiu ao analisar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem e identificar que as competências comportamentais desenvolvidas (*autoconhecimento, capacidade de confiar, capacidade de delegar, colaboração, empatia, engajamento, capacidade de escutar, feedback, capacidade de lidar com as emoções, gestão de equipes, relacionamento interpessoal, segurança e empoderamento, trabalho em equipe*) no programa se sobressaíram ao desenvolvimento de competências técnicas, o que atende à sugestão de estudos futuros proposto por Closs e Antonello (2014) quando as autoras recomendam um debate acerca de alternativas para suprir carências no campo das competências sociais, que geralmente não são contemplada pela educação formal de gestores.

4.7 ESQUEMA CONCEITUAL PROPOSTO

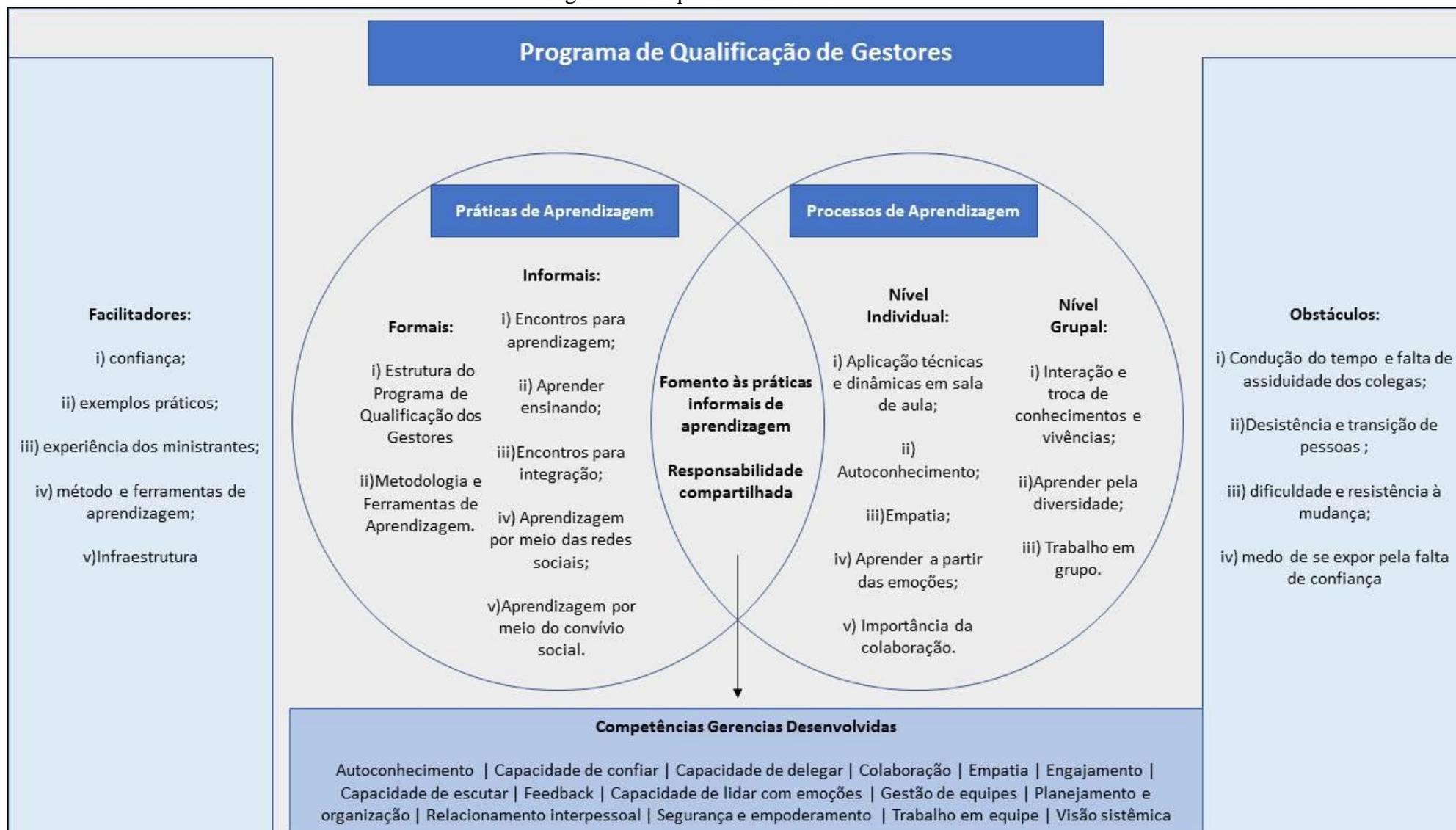
Esta seção apresenta na Figura 3, o esquema conceitual construído a partir da relação entre os referenciais teóricos e os resultados deste estudo. Os pressupostos teóricos relacionados a este estudo são aprendizagem formal e informal, processos de aprendizagem individual e grupal, facilitadores e obstáculos à aprendizagem e aprendizagem e

desenvolvimento de competências gerenciais.

A seguir apresenta-se o esquema conceitual (Figura 3), oriundo da relação entre os referenciais teóricos e os resultados deste estudo. A composição do esquema conceitual considerou principalmente a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem que ocorrem nos níveis individual e grupal e a contribuição para o desenvolvimento de competências gerenciais, corroborando o estudo de Antonello e Godoy (2011). As autoras abordam as práticas formais e informais relacionando-as ao desenvolvimento de uma competência gerencial e afirmam que o desenvolvimento de uma competência gerencial específica não pode ser considerada produto de processos e formas de aprendizagem particulares, uma vez que os fenômenos estão totalmente inter-relacionados e têm a experiência como ponte entre as duas práticas.

Deste modo, as práticas formais e informais e os processos de aprendizagem individual e grupal são representados pelas elipses no centro do esquema. À esquerda das elipses são apresentados os fatores facilitadores e à direita os obstáculos à aprendizagem, que emergiram das entrevistas semiestruturadas. Os fatores estão representados fora das elipses, pois representam aspectos situacionais, que de acordo com os indivíduos e o contexto do ambiente facilitam ou apresentam barreiras à aprendizagem. A intersecção das elipses representam a interação entre os processos de aprendizagem formal e informal nos níveis individual e grupal, e por fim, a seta sinaliza os resultados oriundos da interação, ou seja, as competências gerenciais desenvolvidas no Programa de Qualificação dos Gestores.

Figura 3 – Esquema conceitual



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem a intenção de apresentar as considerações finais da pesquisa, tendo em consideração os objetivos específicos e, por conseguinte ao objetivo geral deste estudo, que buscou analisar como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma IES, contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais.

No decorrer deste estudo foram identificadas as práticas formais e informais de aprendizagem nos níveis individual e grupal e a interação entre ambas, bem como as contribuições desses processos para o desenvolvimento das competências dos gestores que participaram do Programa de Qualificação dos Gestores.

Apresenta-se neste capítulo as contribuições deste estudo para a teoria e pesquisa e para a prática organizacional e ao final são discutidas as limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros.

5.1 CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA E PESQUISA

Este estudo discorre sobre a contribuição da interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal para o desenvolvimento de competências gerenciais, em um programa de qualificação de gestores de uma IES.

A implementação do Programa de Qualificação dos Gestores, unidade de análise deste estudo foi realizada pela instituição pesquisada com o objetivo de qualificar os gestores acadêmicos e administrativos por meio da formação e desenvolvimento contínuo.

Neste contexto, ao analisar as ações formais e informais de aprendizagem no Programa de Qualificação dos Gestores, identificou-se como práticas formais a própria estrutura do programa formada por cinco módulos: Módulo I: Desenvolvimento de Competências Interpessoais; Módulo II: Orientação para o Mercado; Módulo III: Inteligência Emocional na Liderança; Módulo IV: Gestão de Processos e Projetos; Módulo V: Líder Coach. Outra categoria identificada relacionada à aprendizagem formal foram as metodologias e ferramentas de aprendizagem utilizadas durante as atividades de qualificação. Nos módulos comportamentais (Módulos I, II e III) as metodologias utilizadas foram vivências e dinâmicas de grupo e nas atividades técnicas (Módulos II e IV) foram utilizadas ferramentas de aplicabilidade técnica. Em relação às atividades formais, a partir da análise

documental e entrevistas, foi identificado que os participantes do estudo consideraram que as metodologias e ferramentas utilizadas contribuíram para a reflexão e aprendizagem dos mesmos.

Ao analisar as práticas informais de aprendizagem constatou-se a organizações de encontros para aprendizagem, aprender ensinando e aprendizagem por meio das redes sociais como resultados relacionadas à criação de Comunidades de Prática, visto que a iniciativa para organização das ações partiu dos próprios participantes que tinham como objetivo a aprendizagem por meio do compartilhamento de conhecimentos, vivências e experiências. Este resultado corrobora a abordagem de Fernandes, Salles e Villardi (2017) quando os autores sugerem que para ativar a aprendizagem gerencial é fundamental a criação de redes de relacionamentos estimuladoras de partilha/troca de experiências, soluções e conhecimentos por meio de encontros presenciais e remotos com o apoio de ferramentas de colaboração, estimulando o surgimento de comunidades de prática, que compartilhem as práticas e promovam as parcerias com foco na aprendizagem. Portanto, entende-se que a aprendizagem gerencial foi ativada no Programa de Qualificação dos Gestores da UCS por meio da criação de redes de relacionamentos que estimularam o compartilhamento de experiências, soluções e conhecimento a partir do surgimento de Comunidades de Prática.

As categorias relacionadas aos resultados das atividades informais de aprendizagem citadas anteriormente vem ao encontro do conceito de comunidades de prática proposto por Wenger e Lave (2000), o qual destaca que uma comunidade é um grupo de pessoas com interesses semelhantes que se reúnem em determinado lugar (físico ou não) para discutir e partilhar conhecimento. A comunidade é o *link* da prática com análise e reflexão para compartilhar as compreensões tácitas e criar conhecimento compartilhado a partir das experiências entre participantes numa oportunidade de aprendizagem (LAVE; WENGER, 2000). Deste modo, este estudo contribuiu na identificação de Comunidades de Prática presenciais: encontros para aprendizagem e aprender ensinando; e não presencial: aprendizagem por meio de redes sociais.

Os demais resultados relacionados às práticas informais de aprendizagem identificados foram: encontros para integração e aprendizagem por meio do convívio social. A interação que ocorre a partir dos encontros para confraternização e demais oportunidades de aprendizagem por meio de convívio social, foi a principal prática mencionada pelos entrevistados. Esta prática está relacionada com o conceito proposto por Antonello e Godoy (2011), visto que os momentos de interação, convívio e o compartilhamento de saberes que ocorreram a partir do programa aconteceram de maneira “livre”, não institucionalizada,

mediante o contato e relações entre as pessoas e/ou meios de comunicação em massa (ANTONELLO; GODOY, 2011). Deste modo, os resultados relacionados a categoria de aprendizagem informal: encontros para integração e aprendizagem por meio do convívio social oportunizaram que a aprendizagem transcorresse de maneira “livre” a partir da interação, convívio e compartilhamento de saberes.

No que diz respeito aos resultados relacionados aos processos de aprendizagem individual e grupal houve percepção desses níveis de aprendizagem pelos participantes do estudo. No nível individual obteve-se como resultado aplicação de dinâmicas e técnicas em sala de aula, onde o participante destacou que percebeu a importância destas ferramentas em sala de aula e a partir da sua aprendizagem individual decidiu desenvolvê-las, visto que o mesmo tem o cargo de gestor e professor. Esse resultado contribuiu para este estudo ao evidenciar a fundamental importância da aprendizagem e desenvolvimento do gestor – professor, uma vez que espera-se dos gestores universitários, que são, em sua maioria, professores, um desempenho gerencial capaz de manter as Instituições de Ensino Superior competitivas frente às pressões ambientais internas e externas (WALTER et al. 2010).

Obteve-se também aprendizagem individual a partir do autoconhecimento, empatia, aprender a partir das emoções e a importância da colaboração. Os resultados relacionados ao aprendizado individual confirmam a afirmação dos autores Probst e Büchel (1997), a qual destaca que a aprendizagem individual é produto da reflexão de cada pessoa, capaz de proporcionar mudanças em suas estruturas cognitivas e, conseqüentemente, seus comportamentos. Portanto, as práticas formais e informais de aprendizagem do Programa de Qualificação dos Gestores favoreceram a aprendizagem individual dos participantes por meio da reflexão, o que proporcionou mudanças nas estruturas cognitivas e por conseqüência mudanças nos comportamentos dos participantes.

Em relação aos processos de aprendizagem grupal, identificou-se novamente questões relacionadas a interação, troca de conhecimentos e vivências; aprender pela diversidade e o trabalho em grupo (equipe). Esse resultado está diretamente relacionado ao formato que foram organizadas as atividades, visto que todas as atividades foram desenvolvidas em pequenos grupos de gestores com responsabilidades afins. O formato de organização dos gestores em grupos considerou como intuito o favorecimento de troca de experiências e vivências. Os resultados reforçam a teoria de Argyris e Schön (1996) e Pawlowsky (2001) que ressaltam que os indivíduos aprendem quando estão interagindo em atividades com outras pessoas, com o meio exterior e nos grupos de experiências e ideias, influenciando-se mutuamente. Deste modo, percebe-se que o formato de organização das

atividades do Programa de Qualificação dos Gestores possibilitou a aprendizagem individual e grupal dos participantes.

Os resultados relacionados à interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos níveis individual e grupal apontaram que a realização das atividades formais de aprendizagem (módulos que integraram o Programa de Qualificação de Gestores) foi crucial para que as atividades informais de aprendizagem emergissem (encontros para aprendizagem; aprender ensinando; encontros para integração; aprendizagem por meio de redes sociais; aprendizagem por meio do convívio social). Este resultado corrobora o estudo de Antonello e Godoy (2011), no qual as autoras afirmam que o desenvolvimento de uma competência gerencial específica não pode ser considerada produto de processos e formas de aprendizagem particulares, uma vez que os fenômenos estão totalmente inter-relacionados e têm a experiência como ponte entre as duas práticas. Ressaltam ainda, a necessidade de se passar a reconhecer explicitamente a contribuição fundamental de aprendizagem informal para a aquisição de competências gerenciais. Portanto, as competências gerenciais desenvolvidas no Programa de Qualificação dos Gestores foram produtos da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem e, a criação de 5 práticas informais de aprendizagem (encontros para aprendizagem; aprender ensinando; encontros para integração; aprendizagem por meio de redes sociais; aprendizagem por meio do convívio social) seguramente contribuíram positivamente para a aquisição de competências gerenciais.

No que diz respeito aos facilitadores e obstáculos de aprendizagem foram identificados como facilitadores a confiança, exemplos práticos, experiência dos ministrantes, método e ferramentas de aprendizagem e infraestrutura. Como obstáculos identificou-se condução do tempo e falta de assiduidade dos colegas, desistência e transição de pessoas, dificuldade e resistência à mudança e medo de se expor. Tanto os facilitadores quanto obstáculos estão relacionados ao ambiente em que o Programa de Qualificação dos Gestores estava inserido, ou seja, o contexto organizacional. A partir dos resultados é possível perceber que os facilitadores estão relacionados a estrutura oferecida pelo programa e aspectos relacionados a sua elaboração, já os obstáculos estão mais relacionados aos participantes do que ao contexto institucional. Deste modo, é possível inferir que as condições do ambiente e do contexto onde o programa estava inserido foi propício para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais.

Outra importante contribuição deste estudo refere-se à aspectos relacionados à confiança, uma vez que este aspecto surgiu nas categorias: Responsabilidade compartilhada ou Co-responsabilidade (macrocategoria: Interação entre as práticas formais e informais de

aprendizagem nos níveis individual e grupal), Confiança (macrocategoria: Facilitadores e Obstáculos à aprendizagem) e Capacidade de Confiar (macrocategoria: Competências). A partir dos resultados, pode-se concluir que o estabelecimento da confiança em atividades de qualificação e desenvolvimento de gestores é um fator fundamental, pois serve como base para que a aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais ocorram. Este resultado reforça o estudo de Lamas e Godoi (2007) que identificou, a partir de relatos dos gestores de uma IES, que a criação do vínculo dos gestores com a equipe, reforça a relação de co-responsabilidade, envolvimento, cooperação, consenso, diálogo e espírito participativo.

Ao analisar o desenvolvimento de competências gerenciais a partir da participação no Programa de Qualificação dos Gestores identificou-se 15 competências: autoconhecimento, capacidade de confiar, capacidade de delegar, colaboração, empatia, engajamento, capacidade de escutar, feedback, capacidade de lidar com as emoções, gestão de equipes; planejamento e organização; relacionamento interpessoal, segurança e empoderamento, trabalho em equipe e visão sistêmica. Observa-se que a maioria das competências citadas pelos gestores estão relacionadas ao desenvolvimento de competências comportamentais, o que sugere que as atividades no formato de grupo oportunizaram a troca de vivências e experiências colaborando, sobretudo, para o desenvolvimento comportamental destes gestores, revelando o caráter transformador desta experiência. Deste modo, este resultado corrobora a teoria de Mapurunga et al. (2016) que destaca que os programas de aprendizagem gerencial devem buscar compatibilizar o desenvolvimento de conhecimentos técnicos vinculados a educação com o desenvolvimento de habilidades gerenciais e a mudança nas perspectivas de significados, por meio da vivência de experiências em situações ricas em aprendizagem, revelando o seu caráter transformador.

Além disso, os resultados relacionados ao desenvolvimento de competências gerenciais preenchem a lacuna apontada no estudo de Closs e Antonello (2014), no qual ressaltam a carência de desenvolvimento de competências de gestores, as quais denominam de competências “sociais”, como: relações interpessoais, saber trabalhar coletivamente, intuição, comunicação, estabilidade emocional, as quais exigem constantes autocríticas e aprendizagens.

Deste modo, este estudo contribuiu, a partir da análise da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem realizada no Programa de Qualificação de Gestores, para a identificação dos processos de aprendizagem ocorridos e das competências gerenciais desenvolvidas (sobretudo competências comportamentais ou “sociais”), o que permite reduzir a carência apontada pelas autoras.

As competências gerenciais, segundo Oderich (2004) assumem papel de destaque nos estudos de competência. A autora ressalta que a preocupação com o desenvolvimento de competências gerenciais é cada vez mais presente nas organizações. Motivadas pelo cenário de complexidade e de constantes mudanças, as organizações demandam dos gestores um novo conjunto de competências para manter a competitividade (ODERICH, 2004).

Portanto, a partir da complexidade e de constantes mudanças no cenário atual, a Instituição de Ensino Superior Estudada implementou um Programa de Qualificação de Gestores com o intuito de desenvolver competências essenciais à gestão com o intuito de manter a competitividade. Este estudo comprovou que a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem contribuem efetivamente para o desenvolvimento de competências gerenciais e por consequência para o fortalecimento da vantagem competitiva.

5.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA ORGANIZACIONAL

Nesta seção, são apresentadas as contribuições deste estudo para a prática organizacional, a partir da análise dos resultados. A aprendizagem é considerada uma fonte de vantagem competitiva, conforme afirmam Bastos, Gondim e Loiola (2004), pois permite desenvolver competências que habilitam a organização a identificar novas informações para ampliar o conhecimento e melhorar tanto o processo de tomada de decisões quanto a sua capacidade competitiva. Neste cenário extremamente competitivo as organizações precisam contar com gestores dispostos a aprender (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Neste contexto, a Instituição de Ensino Superior estudada implementou um Programa de Qualificação de Gestores que contou com cinco módulos de desenvolvimento. Os módulos foram elaborados com o intuito de desenvolver competências técnicas e comportamentais apontadas pela gestão para fortalecimento da vantagem competitiva essencial à sustentabilidade da instituição.

A concretização de uma ação formal de aprendizagem como o Programa de Qualificação dos Gestores na instituição está relacionada à teoria de Probst e Buchel (1997), que ressalta que para que ocorra a aprendizagem no âmbito organizacional é de fundamental importância que a organização crie mecanismos que permitam as trocas entre pessoas e grupos de suas vivências, pois desse modo a aprendizagem em nível individual poderá ser compartilhada coletivamente (PROBST; BUCHEL, 1997). Deste modo, é possível concluir que o Programa de Qualificação dos Gestores, como ação formal de aprendizagem, além de impulsionar a ocorrência de ações informais de aprendizagem, oportunizou também que a

aprendizagem no nível individual e grupal ocorresse, além de contribuir para o desenvolvimento de competências gerenciais.

O resultado das entrevistas com os gestores que participaram do Programa de Qualificação dos Gestores apontou como contribuição o desenvolvimento de 15 competências gerenciais, das quais destacam-se apenas duas competências técnicas e treze competências comportamentais.

Este resultado preenche a lacuna apontada por Closs e Antonello (2014), onde as autoras apontam um desafio para os profissionais de desenvolvimento e educação gerencial no que diz respeito a carência de desenvolvimento de competências denominadas “sociais. Deste modo, em caráter prático sugere-se às organizações que proporcionem práticas formais de aprendizagem, bem como o incentivo às práticas informais de aprendizagem, a fim de favorecer a interação, troca e fortalecimento das relações contribuindo para o desenvolvimento de seus gestores, o que pode tornar-se uma fonte de vantagem competitiva.

Às Instituições de Ensino Superior, de forma especial, sugere-se que ao implementar Programas de Formação e Desenvolvimento de Gestores, as Instituições considerem o desenvolvimento de competências específicas do gestor-professor, considerando que, por vezes, os mesmos não possuem a formação propícia e orientada para responder as exigências e responsabilidades da gestão.

A partir desses resultados, foi desenvolvido um esquema conceitual, que procura contribuir tanto para a teoria quanto para prática organizacional, ao aprofundar o estudo de Antonello e Godoy (2011), o qual aponta que o desenvolvimento de uma competência gerencial específica não pode ser considerada produto de processos e formas de aprendizagem particulares, uma vez que os fenômenos estão totalmente inter-relacionados e têm a experiência como ponte entre as duas práticas. Neste sentido, este estudo evidenciou que a interação entre as práticas formais e informais e sua relação com o contexto em que está inserido contribuem de forma efetiva para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais.

Em caráter prático, o esquema conceitual deste estudo torna claro para as organizações que para o fortalecimento da vantagem competitiva e melhor desempenho organizacional é de extrema importância que as organizações invistam no desenvolvimento dos seus gestores, criando mecanismos de aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal com o intuito de desenvolver competências essenciais à gestão e a sustentabilidade organizacional.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Nesta seção são apresentadas algumas limitações deste estudo e, paralelamente, são apontadas algumas possibilidades para a realização de estudos futuros. Como limitação deste estudo pode-se considerar o fato de a pesquisadora ter participado diretamente da implementação do Programa de Qualificação dos Gestores. O envolvimento como observadora participante pode de alguma forma ter interferido na condução do estudo, ou seja, pode haver influência nas convicções do pesquisador e sua possível interferência no resultado do estudo e ao próprio caso escolhido, que possui suas particularidades e especificidades (MARTINS, 2008; GIL, 2009). Mesmo fazendo parte da Gerência de Recursos Humanos da Instituição estudada, a pesquisadora procurou manter um olhar e postura imparcial durante a condução da pesquisa com a intenção de não comprometer os resultados que emergiram no estudo.

Embora a pesquisadora tenha buscado a imparcialidade para a qualidade da pesquisa, o fato da mesma fazer parte da Gerência de Recursos Humanos da Instituição estudada pode ter interferido de alguma forma nos relatos dos gestores participantes deste estudo.

Entende-se como sugestão para estudos futuros a realização de uma pesquisa que analise a contribuição da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências considerando como participantes do estudo colaboradores com outras responsabilidades que não a gestão, e também a realização de estudo de casos múltiplos, considerando a realidade de outras instituições de ensino superior. Sugere-se também, analisar o desenvolvimento de competências gerenciais a partir da percepção e avaliação dos liderados que fazem parte da equipe dos gestores que participaram das atividades de desenvolvimento.

Constata-se como sugestão de estudos futuros, a relevância de pesquisas que investiguem a relação da confiança como fator crucial para a aprendizagem e desenvolvimento de gestores em Programas de Formação e Desenvolvimento Gerencial.

Outro aspecto a ser estudado refere-se a realização de estudos que tenham como principal objetivo analisar as práticas de aprendizagem e desenvolvimento de competências, de forma específica, do gestor de Instituição de Ensino Superior, ou seja, o gestor que desempenhe também o papel de professor, considerando que destes gestores-professores são exigidas competências específicas de gestão, e que por vezes, os mesmos não possuem a formação propícia e orientada para responder as exigências de suas atribuições.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, V. B. (org.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AGUINIS, H., KRAIGER, K. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. **Annual Review of Psychology**, v. 60, n. 1, p. 451–474, 2009.
- ALMEIDA, N. C. P.; SILVA, J. C. S. Aprendizagem Organizacional e Formação de Gestores: como aprendem os gestores de uma indústria do setor petroquímico. **Revista de Gestão**, v. 22, n. 3, p. 383-404, 2015.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANTONACOPOULOU, E. P. The Relationship Between Individual and Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 455-473, 2006.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os Novos Horizontes de Gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 1, n. 2, p. 17-37, 2006.
- ANTONELLO, C. S. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: XXVIII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD, 2004, Curitiba.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Rev. Administração Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 35-58, 2005 .
- APFELTHALER, G.; SHANE, M.J.; HRUBY, J. It's a jungle out there. On managerial cognition, change, and learning during internationalization. **International Journal of Global Management Studies**, v. 3, n. 2, p. 22-54, 2011.
- ARGOTE, L. **Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge**. New York: Springer, 2013.
- ARGOTE, L. Reflections on two views of managing learning and knowledge in organizations. **Journal of Management Inquiry**, v. 14, n. 1, p. 43-48, 2005.

ARGYRIS, C. D.; SCHÖN, D. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: AddisonWesley, 1996.

ATKINSON, P.; HAMMERSLEY, M. Ethnography and participant observation. In: **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994.

BALLANTYNE, D. Action research reviewed: a market-oriented approach. **European Journal of Marketing**, v. 38, n. 3-4, p. 321-337, 2004.

BALSAN, L. A. G.; FALLER, L. P.; PEREIRA, B. A. D. As transformações da aprendizagem individual em competências organizacionais. **Estudo e Debate**, v. 22, n. 2, p. 171-194, 2015.

BAO, Y. X.; CHEN, K.; ZHOU Z. External learning, market dynamics, and radical innovation: Evidence from China's high-tech firms. **Journal of Business Research**, v. 65, n. 8, p. 1226-1233, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **RAUSP - Revista de Administração da USP**, v. 39, n. 3, p. 220-230, 2004.

BEAR, D. J; et al. **Tapping the Potential of Informal Learning: An ASTD Research Study**. Alexandria, VA: Am. Soc. Train. Dev, 2008.

BECK, N. G. **A percepção dos professores do modelo de administração da Universidade de Passo Fundo**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Passo Fundo, 1999.

BEDNALL, T.C.; SANDERS K. Do Opportunities for Formal Learning Stimulate Follow-Up Participation in Informal Learning? A Three-Wave Study. **Human Resource Management**, v. 56, n. 5, p. 803-820, 2017.

BIDO, D. S. et al. Examinando a relação entre aprendizagem individual, grupal e organizacional em uma instituição financeira. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 1, p. 58-85, 2011.

BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 58-69, 2004 .

BOHLANDER, G.; SNELL, S. **Managing Human Resources**. 15ed. Western Mason, OH: Cengage Learning, 2010.

BORDEN, V.; KEZAR, A. Institutional research and collaborative organizational learning, In: HOWARD, R.; McLAUGHLIN, G.; KNIGHT, W. (Eds). **The Handbook of Institutional Research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012.

BOTELHO, L. L. R. et al. Aprendizagem gerencial em Instituições de Ensino Superior. In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, Florianópolis, 2014.

- BRIGHTMAN, B. K. Why managers fail and how organizations can rewrite the script. **Journal of Business Strategy**, v. 25, n. 2, p. 47-52, 2010.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1999.
- CAMILLIS, K. P.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 2, p. 4-42, 2010.
- CAMPOS, E. B. D. **Competências empreendedoras: uma Avaliação no Contexto de Empresas Juniores Brasileiras**. 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2015.
- CARBONE, P. P. et al. Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 3600 graus. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 5, p. 875-898, 2008.
- CARDOSO, A. L. J. Percepções de gestores sobre competências gerenciais em diferentes contextos. **REBRAE - Revista Brasileira de Estratégia**, v. 2, n. 2, p. 147-169, 2009.
- CASTANIAS, R. P.; HELFAT, C. E. The managerial rents model: Theory and empirical analysis. **Journal of Management**, v. 27, n. 6, p. 661-678, 2001.
- CHAN, C. C. A.; PEARSON, C.; ENTREKIN, L. Examining the effects of internal and external team learning on team performance. **Team Performance Management**, v. 9, n. 7/8, p. 174-181, 2003.
- CHEN, Y.; YUAN, Y. The innovation strategy of firms: empirical evidence from the Chinese high-tech industry. **Journal of Technology Management in China**, v. 2, n. 2, p. 145-153, 2007.
- CHIVA, R.; ALEGRE, J. Organizational learning and organizational knowledge: towards the integration of two approaches. **Management Learning**, v. 36, n. 1, p. 49-68, 2005.
- CHURCHILL JR., G. A. **Marketing research: methodological foundation**. Orlando, FL: The Dryden Press, 1999.
- CLOSS, L.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem de gestores no contexto das transformações contemporâneas no mundo do trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n. 39, p. 146-163, 2014.
- COELHO, F. A. J.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 6, p. 224-253, 2011.
- COOK, S. D.N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. In: COHEN, M. D.; SPROULL, L. S. (Ed.) **Organizational learning (organization science)**. London: Sage, 1996.

- COX, A. What Are Communities of Practice? A Comparative Review of Four Seminal Works. **Journal of Information Science**, v. 31, n. 6, p. 527–540, 2005.
- CROSSAN, M. M.; LANE, H.W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: From intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.
- DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.
- DALEY, A. Exercise therapy and mental health in clinical populations: Is exercise therapy a worthwhile intervention? **Advances in Psychiatric Treatment**, v. 8, n. 4, p. 262–270, 2002.
- DAMANPOUR, F. Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. **Academy of Management Journal**, v. 34, n. 3, p. 555-590, 1991.
- DAMANPOUR, F.; EVAN, W.M. Organizational innovation and performance: The problem of “organizational lag.” **Administrative Science Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 392-409, 1984.
- DAMANPOUR, F.; ARAVIND, D. Managerial innovation: Conceptions, processes and antecedentes. **Management and Organization Review**, v. 8, n. 2, p. 423-454, 2012.
- DANIS, C. Processos de aprendizagem dos adultos numa perspectiva de desenvolvimento. In: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- DEE, J.; LEISYTE, L. Knowledge sharing and organizational change in higher education. **The Learning Organization**, v. 24, n. 5, p. 355-365, 2017.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press, 1916.
- DILL, D. Academic accountability and university adaptation: the architecture of an academic learning organization. **Higher Education**, v. 38, n. 2, p. 127-154, 1999.
- DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.
- DONALDSON, G.; LORSCH, J. W. **Decision-making at the top**: The shaping of strategic direction. New York: Basic Books, 1983.
- DURAND, T. L’alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, v. 1, n. 127, p. 93-102, 2000.
- DUTRA, J. S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.
- EDMONDSON, A. C. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999.
- EDMONDSON, A. C. The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective. **Organization Science**, v. 13, n. 2, p. 128-146, 2002.

EDMONDSON, A. C.; DILLON, J. R.; ROLOFF, K. S. 6 three perspectives on team learning: outcome improvement, task Mastery, and group process. **The academy of management annals**, v. 1, n. 1, p. 269-314, 2007.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Org.). **Aprendizagem organizacional e a organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2000.

ELLSTRÖM, P.-E. **Informal learning at work: Conditions, processes and logics**. London: The Sage handbook of workplace learning, 2011.

ENOS, M. D.; KEHRHAHN, M. T.; BELL, A. Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. **Human Resource Development Quarterly**, v. 14, n. 4, p. 369–387, 2003.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace. **Studies in Continuing Education**, v. 26, n. 4, p. 247–273, 2004.

ERAUT, M. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. **British Journal of Educational Psychology**, v. 70, n. 1, p. 113–136, 2000.

FERNANDES, E. S.; SALLES, M. A. S. D.; VILLARDI, B. Q. Explicitando processos de aprendizagem social na ação de gestores de organizações intensivas de conhecimento. In: **Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação – CASI**, Juiz de Fora, 2016.

FINGER, A. P. Gestão de Organizações de Ensino Superior em um Ambiente de Mudanças. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Mudança**, Porto Alegre: 1997.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of management review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. 1, p. 183-196, 2001.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR. M. M. **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3a. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed-Bookman, p. 97-113, 2006.

FRIEDMAN, V. J.; LIPSHITZ, R.; POPPER, M. The mystification of organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 14, n. 1, p. 19-30, 2005.

FRIEDMAN, V. J. The individual as agent of organizational learning. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

FROST, D. E.; WALLINGFORD V. Experiential learning for developing managers: a practical model. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 7, p. 756-767, 2013.

GARVIN, D. A. **Learning in action: a guide to putting the learning organization to work**. Boston, MA: Harvard Business Press, 2000.

GENTLE P.; CLIFTON L. How does leadership development help universities become learning organisations? **The Learning Organization**, v. 24, n. 5, p. 278-285, 2017.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter; 1967.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão Organizacional – Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, 2005.

GROHMANN, M. **Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial**. 2004. 305 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GROSSMAN, R., SALAS, E. The transfer of training: What really matters. **International Journal of Training and Development**, v. 15, n. 2, p. 103–120, 2011.

HALL, D. T. Protean careers of the 21st century. **Academy of Management Executive**, v. 10, n. 4, p. 8–16, 1996.

HALLINGER, P.; SNIDVONGS K. Educating Leaders: Is There Anything to Learn from Business Management? **SAGE Journals**, v. 36, n. 1, p. 9-31, 2008.

HOFFMAN, B. **Informal learning**. Alexandria, VA: ASTD Press, 2005.

HUBER G. P. Organizational learning: The contributing processes and the literatures. **Organization Science**, v. 2, n.1, p. 88-115, 1991.

JACOBS, R. L.; PARK, Y. A proposed conceptual framework of workplace learning: implications for theory development and research in human resource development. **Human Resource Development Review**, v. 8, n. 2, p. 133–150, 2009.

JUNIOR, F. A. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 221-234, 2008.

KEZAR, A. What campuses need to know about organizational learning and the learning organization, In: KEZAR, A. (Ed.). **Organizational Learning in Higher Education: New Directions for Higher Education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, n. 131, p. 7-22, 2005.

KIM, D. H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual: Recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998, p. 61-92.

KINCELER, L. M.; TODESCO, J. L. O Compartilhamento do conhecimento e a aprendizagem de grupo no ciberespaço. In: Anais do **Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem**, v. 2, 2010, Cascavel.

KNIGHT, L. Network learning: exploring learning by interorganizational networks. **Human Relations**, v. 55, n. 4, p. 427-454, 2002.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

KOR, Y. Y.; MESKO A. Dynamic managerial capabilities: Configuration and orchestration of top executives' capabilities and the firm's dominant logic. **Strategic Management Journal**, v. 34, n. 2, p. 233-244, 2013.

KUZEL, A. J. Sampling in qualitative inquiry. In: CRABTREE, B. F; MILLER, W. L. (eds). **Doing qualitative research**. 2 ed. London: Sage, 1999.

LAMAS, J. Z.; GODOI, K.C. Narrativas de Aprendizagem Organizacional: o discurso dos gestores em uma IES. **Psicologia Argumentativa**, v. 25, n. 48, p. 85-99, 2007.

LANG, J.; MARINHO, S. V.; BOFF, M. L. Aprendizagem em ação no desenvolvimento de competências e a aprendizagem gerencial. **Revista Pretexto**, v. 15, n. 1, p. 67-83, 2014.

LARENTIS, F. et al. Aprendizagem Organizacional e Relacionamentos Interorganizacionais: Um Estudo de Casos Múltiplos. **Revista Base**, v. 11, n. 4, p. 347-366, 2014.

LE BOTERF, G. **Três dimensões a explorar**. Pessoal , 60-63, 2006. Disponível em:<<http://www.guyleboterfconseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

LEITÃO, S. S. A importância do desenvolvimento de competências para a mudança organizacional. **Gestão contemporânea**, v. 1, n. 7, p. 245-268, 2010.

LIMA, M. A. M.; ROCHA, B. P. L. Avaliação de programas de gestão por competências: Um estudo em organizações da Região Metropolitana de Fortaleza-CE. **Organizações em Contexto**, v. 16, n. 8, p. 167-194, 2012.

LIVINGSTONE, D. Exploring the icebergs of adult learning. **Canadian Journal for the Study of Adult Education**, v. 3, n. 2, p. 49-72, 1999.

MAIER, G. PRANGE, C.; ROSENSTIEL, L. V. Psychological perspectives of organizational learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford, 2001.

MAPURUNGA, R. et al. Programa de desenvolvimento gerencial: estudo de caso na Secretaria da Fazenda. **Pensamento & Realidade**, v. 31, n. 1, p. 37-55, 2016.

MARCH, J. G. Exploration and exploitation in organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in Developing Human Resources**, v. 5, n. 2, p. 132-151, 2003.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Informal and incidental learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 2001, n. 89, p. 25-34, 2001.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MERALI, Y. Communities of practice in knowledge management. **Intelligence in Industry. United Kingdom**, v.1, n. 3, p. 9-13, 2000.

MERRIAN, S. B. **Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub, 2002.

MORAES, L. V. S.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. A. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **RAE electronica**, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2004.

MOZZATO, A.; BITENCOURT, C. C. Understanding interorganizational learning through cooperation interorganizational relationships in different social spaces, **BAR, Braz. Adm. Rev**, v. 11, n. 3, p. 284-301, 2013.

NADAI, F.; CALADO, L. Uma análise crítica do termo 'organizações intensivas em conhecimento'. **Revista Gerpros da Unesp**, v. 1, n. 2, p. 1, 2006.

NOGUEIRA, R.A.; ODELIUS, C.C. Desafios da Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, n. 01, p. 83-102, 2015.

ODERICH, C. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management science. In: DIER-KES, M. et al. (Ed.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 61-88.

POPPER, M.; LIPSHITZ, R. **Organizational Learning: Essential readings in management learning**. London: Sage, 2004.

POPPER, M.; LIPSHITZ, R. Organizational learning mechanisms. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 34, n. 2, p. 161-179, 1998.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e**

organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

PROBST, G. J. B.; BÜCHEL, B. S. T. **Organizational learning:** the competitive advantage of the future. New York: Prentice Hall, 1997.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, D., et al. Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 116–126, 2011.

ROUSSEAU, D. M. Organizational behavior in the new organizational era. **Annual Review of Psychology**, v. 48, n. 1, p. 515-546, 1997.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T., OLIVEIRA, M. M. **Gestão estratégica do conhecimento:** Integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, R.; COMINI, G. M. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programa de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 5, edição especial, p. 1-14, 2007.

RUNHAAR, P.; SANDERS, K., YANG, H. Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 5, p. 1154–1161, 2010.

SANTOS, L.; BRONNEMANN, M. R. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 6, n. 1, p. 01-21, 2013.

SENGE, P. The academy as learning community: contradiction in terms or realizable future? In: LUCAS, A. (Ed.). **Leading Academic Change:** Essential Roles for Department Chairs. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of management studies**, v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SILVA, A. O contexto social da aprendizagem de gerentes. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, p. 26-52, 2008.

SILVA, M. A. B.; LEITE, N. R. P. Aprendizagem e Mudança Organizacional em uma Instituição de Ensino Superior em Administração. **Revista Eletrônica em Administração – READ**, v. 77, n. 01. p. 195-224, 2014.

SILVA, M. R.; et al. The Transactive Memory System and Group Learning. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 15, n. 2, p. 46-65, 2016.

SIMON, H. A. Bounded Rationality and Organizational Learning. **Organizational Science**, v. 2, n. 1, p. 125-134. 1991.

- SOUZA, D. L.; ZAMBALDE, A. L. Desenvolvimento de competências e ambiente acadêmico: um estudo em cursos de Administração de Minas Gerais, Brasil. **Rev. Adm.**, v. 50, n. 3, p. 338-352, 2015.
- SOUZA, Y. S. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. **RAE electronica**, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2004 .
- STARBUCK, W. H.; GREVE, A.; HEDBERG, B. Responding to crisis. **Journal of Business Administration**, v. 9, n. 2, p. 112-137, 1978.
- SVENSSON, L.; ELLSTRÖM, P. E.; ÅBERG, C. Integrating formal and informal learning at work. **The Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 8, p. 479-491, 2004.
- SWIERINGA, J.; WIERDISMA, A. **La organización que aprende**. Massachusetts: Addison Wesley, 1995.
- TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional-um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 5, p. 53-76, 2009.
- TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. Criação e dialética do conhecimento. In: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- TANNENBAUM, S. I. et al. Informal learning and development in organizations. In: KOZLOWSKI, S. W.; SALAS, E. (Eds.). **Learning, training, and development in organizations**. New York: Routledge, 2010.
- THURLINGS, M.; EVERS, A. T.; VERMEULEN, M. Toward a model of explaining teachers' innovative behavior a literature review. **Review of Educational Research**, v. 85, n. 3, p. 430-471, 2015.
- TRELEAVEN, L.; SYKES, C.; ORMISTON, J. A dissemination methodology for learning and teaching developments through engaging and embedding. **Studies in Higher Education**, v. 37, n. 6, p. 747-767, 2012.
- TSANG, E.W. K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive reasearch. **Human Relations**, v. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Página Institucional**. 2018. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/institucional/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- VERSIANI, F.; ORIBE, C. Y.; REZENDE, S. F. L. A aprendizagem das organizações gerada pelas práticas formais no ambiente de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 4, p. 15-44, 2013.
- WALTER, S. A. et al. De professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das instituições de ensino superior da região oeste do Paraná. **Revista Angrad**, v. 8, n. 1, p. 53-72, 2007.

- WARHURST, R. Hard times for HRD, lean times for learning?: Workplace participatory practices as enablers of learning. **European Journal of training and development**, v. 37, n. 6, p. 508-526, 2013.
- WATKINS, K.; MARSICK, V. Toward a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations. **International Journal of Lifelong Education**, v. 11, n. 4, p. 287-300, 1992.
- WEICK, K. E.; ROBERTS, K. H. Collective Minds in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, n. 3, p. 81-357, 1993.
- WENGER, E; LAVE, J. Knowledge and Communities. In: LESSER, E. L.; FONTAINE, M. A.; SLUSHER, J A (Ed.). **Communities of practice: the key to knowledge strategy**. 1. ed. USA: Butterworth Heinemann, 2000.
- WILDEMUTH, B. M. Post-positivist research: two examples of methodological pluralism. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 450-468, 1993.
- WILSON, J. M.; GOODMAN, P. S.; CRONIN, M. A. Group learning. **Academy of Management Review**, v. 32, n. 4, p. 1041-1069, 2007.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim: Série Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2005.
- ZHOU, K. Z.; TSE, D. K.; LI, J. J. Organizational change in emerging economies: Drivers and consequences. **Journal of International Business Studies**, v. 37, n. 2, p. 248-263, 2006.