

A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM GERENCIAL EM UM HOSPITAL

Por:

Liege Viviane Dos Santos De Moares
Maria Aparecida da Silva
Cristiano J. C. A. Cunha

RAE-eletrônica, v. 3, n. 2, Art. 18, jul./dez. 2004

<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1853&Secao=ORGANIZA&Volume=3&Numero=2&Ano=2004>

©Copyright, 2004, RAE-eletrônica. Todos os direitos, inclusive de tradução, são reservados. É permitido citar parte de artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Os artigos só devem ser usados para uso pessoal e não-comercial. Em caso de dúvidas, consulte a redação: redacao@rae.com.br.

A RAE-eletrônica é a revista on-line da FGV-EAESP, totalmente aberta e criada com o objetivo de agilizar a veiculação de trabalhos inéditos. Lançada em janeiro de 2002, com perfil acadêmico, é dedicada a professores, pesquisadores e estudantes. Para mais informações consulte o site www.rae.com.br/eletronica.



A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM GERENCIAL EM UM HOSPITAL

RESUMO

Embora incipiente no Brasil, a pesquisa sobre a aprendizagem gerencial tem contribuído para a criação de sistemas mais efetivos em ajudar executivos a aprender. Este artigo apresenta as descobertas de um estudo de caso realizado com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem gerencial dos executivos de uma organização hospitalar. Assumindo os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, especialmente da *Grounded Theory*, oito categorias emergiram da pesquisa de campo: contexto de aprendizagem, sentimentos relacionados à aprendizagem, conteúdos de aprendizagem, formas de aprendizagem, fatores que facilitam a aprendizagem, fatores que dificultam a aprendizagem, resultados da aprendizagem e recomendações. O estudo concluiu que a aprendizagem gerencial: transcende à classificação formal e informal; não se restringe ao domínio instrumental de conhecimento; media-se pelo contexto organizacional e social; e pode ocorrer pela mudança de consciência.

ABSTRACT

Since in Brazil managerial learning research is incipient, this paper presents the findings of a case study conducted with the objective of comprehend the managerial learning process in a hospital. Following qualitative research orientations, especially from Grounded Theory, eight categories emerged from data analysis: learning context, feelings related to learning, learning contents, learning ways, factors that make the learning process easier, factors that make the learning process harder, learning outcomes and recommendations. The study concluded that managerial learning: transcends the formal and informal classification; it is not restrict to the instrumental domain of knowledge; it is influenced by the organizational and social context; and it can occur by changes in awareness.

PALAVRAS-CHAVE

Executivo, adulto, aprendizagem, aprendizagem gerencial.

KEY WORDS

Executive, adult, learning, managerial learning.

INTRODUÇÃO

Embora a aprendizagem seja tradicionalmente um interesse da educação e da psicologia, ela passou a ser também uma preocupação no campo das organizações, onde tem crescido ao longo dos anos como resposta às exigências da era do conhecimento e da globalização.

Um reflexo disso é o surgimento de novas áreas de pesquisa, como a aprendizagem organizacional que, entre outras coisas, tem levado ao entendimento de que os processos individuais de aprendizagem são imprescindíveis, embora não exclusivos, para a aprendizagem no nível da organização (Kim, 1993; Ruas, 2001; Elkjaer, 2001).

Outro reflexo da preocupação das organizações com a aprendizagem – e que representa interesse central deste artigo – é o crescimento do interesse específico pela aprendizagem gerencial, que está consolidando uma área de pesquisa preocupada tanto com “o que” é aprendido pelo gerente quanto com “como” este aprendizado ocorre (Burgoyne e Reynolds, 1997; Fox, 1997).

Embora incipiente no Brasil, a consolidação dessa área de pesquisa se apoia, por um lado, no ceticismo acerca da identidade e efetividade dos programas de educação e desenvolvimento gerencial que têm se disseminado no país (Ruas, 2002). Na verdade, esta preocupação é antiga e, embora não seja apenas brasileira, tem ponto comum no fato controverso de que muitas vezes aqueles programas ensinam “teorias de gerenciamento que não podem ser aplicadas com sucesso na prática” (Livingston, 1971, p. 88). Por outro lado, esta área se consolida porque as organizações vêm se tornando sistemas cada vez mais complexos, operando em ambientes econômico, culturais e políticos que não facilitam a ação gerencial. Assim, os estudos nesta área procuram aprimorar as ferramentas de ensino-aprendizagem para ajudar os executivos em sua árdua tarefa de aprender (Daudelin, 1996).

Tendo em vista que no Brasil a literatura nessa área ainda é incipiente, o propósito deste artigo é apresentar as descobertas de um estudo de caso qualitativo que investigou o processo de aprendizagem dos executivos do Hospital Moinhos de Vento (HMV), localizado em Porto Alegre/RS (Moraes, 2000). O artigo apresenta a estrutura teórica que fundamentou o estudo, a metodologia da pesquisa e as descobertas que emergiram dos dados coletados. Por fim, discute-se a dinâmica da aprendizagem gerencial dos executivos pesquisados e apresentam-se as conclusões e recomendações do estudo.

A ESTRUTURA TEÓRICA DA PESQUISA

Historicamente a aprendizagem gerencial sempre foi concebida como um produto resultante da transferência de informação de uma fonte de conhecimento para o aprendiz (Richter, 1998, Gherardi, Nicolini e Odella, 1998).

De acordo com Merriam e Caffarella (1991), essa visão da aprendizagem está arraigada na perspectiva *behaviorista*, que concebe o processo de aprendizagem como uma mudança no comportamento através de estímulos do ambiente externo. As manifestações mais significativas dessa perspectiva teórica na fase adulta podem ser percebidas no desenvolvimento e treinamento de habilidades profissionais.

A aprendizagem gerencial foi, por muito tempo, concebida sob essa ótica, ou seja, como um fenômeno que ocorria única e exclusivamente pela educação e pelo desenvolvimento gerencial, cuja ênfase está, respectivamente, na teoria e na prática (Fox, 1997). Contudo, essa visão só é “compatível com o modelo mecânico de organização, quando o treinamento e o desenvolvimento gerencial emergiram como um campo da prática” (Marsick, 1988, p. 187).

Porém, com as organizações se tornando sistemas cada vez mais complexos, os programas de educação e desenvolvimento gerencial tradicionais passaram a sofrer inúmeras críticas, fazendo crescer o interesse pelo processo pelo qual os executivos aprendem (Burgoyne e Reynolds, 1997).

Isso fez com que a aprendizagem gerencial se consolidasse como uma área de pesquisa e prática no campo das organizações. Em decorrência disso, pesquisadores passaram a preocupar-se com a investigação dos “processos de aprendizagem que contribuem para a prática da gestão, incluindo a educação e o desenvolvimento gerencial” (Fox, 1997, p. 34-35). Conhecer esses processos é fundamental, tendo em vista que o executivo é uma pessoa chave dentro da organização (Mintzberg, 1973; Richter, 1998; Kim, 1993) e cujo trabalho pode ter reflexos diretos na vida das pessoas e indiretos na economia e sociedade (Reynolds, 1998).

Burgoyne e Reynolds (1997) também consideram essa uma área tanto de prática profissional quanto de investigação teórica, cujo intuito é diminuir as lacunas existentes entre esses dois domínios. Para eles, a prática da aprendizagem gerencial engloba atividades tais como: treinamento, educação gerencial, desenvolvimento gerencial e toda gama de aprendizagem natural, acidental e não deliberada que ocorre na trajetória do trabalho. Como uma área de pesquisa, a aprendizagem gerencial envolve “toda formulação conceitual que descreve, interpreta ou cria estas atividades” (Burgoyne e Reynolds, 1997, p. 5).

A teoria e a prática da aprendizagem gerencial têm recebido, ao longo do tempo, o suporte de diferentes áreas do conhecimento. Entre elas, destaca-se aquela preocupada com a educação e aprendizagem de adultos, especialmente de duas abordagens distintas: a abordagem andragógica e a emancipatória.

A primeira, conhecida também como andragogia, é uma abordagem para a aprendizagem na fase adulta pertencente ao paradigma humanista da educação, que concebe o processo de aprendizagem como um ato pessoal para realização do potencial humano (Merriam e Caffarella, 1991). A andragogia foi inicialmente concebida por Knowles, em 1975, como um modelo para a educação de adultos. Por muito tempo foi considerada central para a aprendizagem do adulto, sendo utilizada extensivamente como base para programas de treinamento e desenvolvimento profissional (Marsick, 1988; Marsick e Watkins, 1997).

O principal conceito dessa abordagem é o da autodireção, o qual prevê que o processo de aprendizagem na fase adulta ocorre sem a ajuda de um instrutor, onde o adulto tem a responsabilidade primária pelo planejamento, execução e avaliação de suas próprias experiências de aprendizagem (Tough, 1971; Merriam e Caffarella, 1991).

Embora muito utilizadas em programas de capacitação e desenvolvimento profissional, as abordagens andragógicas se fundamentam em perspectivas humanistas - como as de Carl Rogers ou Malcom Knowles - que não garantem aos executivos da capacidade de análise crítica necessária à ação gerencial na atualidade (Marsick, 1988).

Autores como Ahmad (1994) e Silva (2000) investigaram o processo de aprendizagem de dirigentes universitários com base nessa perspectiva. Eles indicam que os executivos tendem a autodirecionar sua aprendizagem mais através de recursos informais, como a leitura de periódicos e de livros, do que através de recursos formais, como a participação em cursos de especialização.

Embora essa abordagem venha sendo muito utilizada para moldar programas de educação e desenvolvimento gerencial, ela se fundamenta na perspectiva humanista e, por isso, não provê os executivos da capacidade de análise crítica, a qual se faz necessária pois a ação gerencial envolve questões de grande complexidade que podem ter impactos significativos na sociedade (Marsick, 1988; Reynolds, 1998).

Por isso, alguns pesquisadores interessados na aprendizagem gerencial têm se apoiado na segunda abordagem citada anteriormente: a emancipatória. Esta abordagem concebe que a aprendizagem do adulto pode ser transformativa, ou seja, que pode gerar mudanças de consciência (Mezirow, 1991).

De acordo com Mezirow (1996), as teorias que procuram explicar as mudanças de consciência na fase adulta baseiam-se no paradigma emancipatório da aprendizagem. Essas teorias procuram explicar a capacidade inerente ao adulto de transformar perspectivas de significado que restringem sua ação na fase adulta.

Perspectivas de significado são o conjunto de pressuposições psicoculturais assimiladas ao longo da vida que funcionam como códigos reguladores da percepção e cognição, provendo os adultos de critérios de julgamento e avaliação para a ação, o certo e o errado, o belo e o feio, etc. Essas perspectivas são geradas desde a infância e nem sempre são adequadas à realidade do adulto, e, quando isto ocorre, produzem jeitos de agir e sentir que causam dor e sofrimento. Nesse caso, elas podem ser modificadas graças à capacidade que tem o adulto de refletir criticamente, o que caracteriza sua aprendizagem como emancipatória (Freire, 1982; Mezirow, 1991; Cranton, 1996).

Para os executivos essa capacidade é extremamente importante, tendo em vista o papel que eles exercem na sociedade e a natureza de seu trabalho (Reynolds, 1998; Schön, 1983). A reflexão crítica possibilita que eles não tenham atitudes defensivas em situações nas quais deveriam aprender (Argyris, 1991). Possibilita, ainda, que eles levem as organizações à aprendizagem de *double loop*, ou seja, aquela aprendizagem que não permite apenas a viabilização das políticas e dos objetivos da organização, mas também o questionamento das práticas e dos processos organizacionais estabelecidos que nem sempre contribuem para a performance organizacional (Argyris, 1977). Preocupados com essa dimensão da aprendizagem, autores como Burgoyne e Hodgson (1983), La Paro (1991), Reynolds (1998), e Rigano e Edwards (1998) desenvolveram estudos empíricos sobre a aprendizagem gerencial, chegando a conclusões contraditórias.

Outra área de conhecimento que tem dado suporte à teoria e prática da aprendizagem gerencial é aquela preocupada com a aprendizagem que ocorre no ambiente de trabalho. Historicamente ela se desenvolveu em resposta às inadequações das abordagens tradicionais de desenvolvimento e treinamento profissional (Marsick e Watkins, 1997). Conseqüentemente, fortaleceu correntes teóricas que enfatizavam que a aprendizagem profissional ocorria principalmente dentro do próprio ambiente de trabalho (Lave e Wenger, 1991). Essas correntes teóricas se fundamentam no paradigma interpretativo da aprendizagem, também conhecido como revolução cognitiva (Mezirow, 1996).

Nessa perspectiva, para entender as competências cognitivas e sua aquisição, é necessário explorar os contextos específicos de atividades e práticas sociais nas quais elas ocorrem (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998). A aprendizagem é, então, vista como uma tentativa de os adultos se apropriarem e

utilizarem um corpo de conhecimentos já legitimados por um grupo social, o que caracteriza a aprendizagem na fase adulta como sendo dependente do contexto (Cranton, 1996). Sob essa visão, acredita-se que grande parte da aprendizagem na fase adulta ocorre em ambientes de trabalho. Os precursores desse pensamento são Lave e Wenger (1991) que criaram o conceito da aprendizagem situada, segundo o qual aprendizagem e conhecimento são uma realização coletiva que depende do mundo social e material onde ocorrem. Richter (1999), Gherardi, Nicolini e Odella (1998), Marsick e Watkins (1997), e Davies e Easterby-Smith (1984) investigaram a aprendizagem de executivos com base nessa perspectiva, indicando a importância das comunidades de prática.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pergunta que orientou os esforços deste estudo foi: “Como os executivos de uma organização hospitalar aprendem a gerenciar diante dos desafios diários do trabalho?”. Para responder a tal pergunta, considerou-se conveniente adotar como estratégia de pesquisa o estudo de caso qualitativo, o qual é indicado em investigações que buscam responder a este tipo de questão (Yin, 1994).

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi feita pelo método não probabilístico com amostragem intencional, já que “a generalização, no sentido estatístico, não é o objetivo da pesquisa qualitativa” (Merriam, 1998, p.61). Para tanto, alguns critérios foram estabelecidos: eles deveriam ter no mínimo dez anos de experiência no setor hospitalar e cinco anos em gestão hospitalar, não importando a sua formação profissional ou o fato de serem homens ou mulheres (Moraes, 2000).

Assim, a amostra do estudo foi composta por cinco executivos: dois superintendentes e três gerentes do H MV. Destaca-se que se utilizou como base o conceito de executivo de Mintzberg (1973, p. 56) para quem esse profissional é “a pessoa encarregada por uma organização ou uma de suas unidades”. A adoção desse conceito justifica-se porque, na época de realização da pesquisa, o H MV considerava superintendentes, gerentes e supervisores como integrantes do grupo executivo do hospital (Moraes, 2000).

A coleta de dados foi feita através de entrevistas em profundidade. Esta técnica é adequada quando a lógica passo a passo do fenômeno investigado não está clara (Roesch, 1999). As entrevistas foram do tipo semi-estruturadas para que se pudesse garantir a característica indutiva da pesquisa, captando a perspectiva dos sujeitos sobre o fenômeno (Merriam, 1998).

Conforme sugerido por Merriam (1998), a análise dos dados foi iniciada enquanto se fazia a coleta dos mesmos, através de anotações em um diário de campo das observações e reflexões sobre o que estava se passando. A categorização dos dados foi realizada, especialmente, com base na *Grounded Theory*, que permite captar a essência do fenômeno, dando sentido aos dados coletados através do “agrupamento de conceitos que parecem pertencer ao mesmo fenômeno” (Strauss e Corbin, 1990, p. 65). Isso exige a comparação constante dos dados, um movimento de “ir e vir entre pedaços concretos de dados e conceitos abstratos, entre o raciocínio indutivo e dedutivo, entre a descrição e a interpretação” (Merriam, 1998, p. 178).

A validade interna do estudo, ou seja, o quanto as descobertas são congruentes com a realidade, foi assegurada pela devolução da análise dos dados aos sujeitos da pesquisa. Contudo, apesar do rigor metodológico, adverte-se que esse método não exclui a possibilidade de vieses na interpretação dos

dados (Merriam, 1998). Destaca-se, ainda, que as descobertas do estudo, apresentadas a partir da próxima seção, não podem ser generalizadas estatisticamente, muito embora este não seja o propósito da pesquisa qualitativa.

AS DESCOBERTAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM GERENCIAL

O processo de análise e interpretação dos dados possibilitou a construção de um conjunto de categorias que, em sua totalidade, ajudou a compreender a aprendizagem dos executivos do HMV.

As categorias que emergiram dos dados foram as seguintes: contexto da aprendizagem, sentimentos relacionados à aprendizagem, conteúdo de aprendizagem, formas de aprendizagem, fatores que facilitam o processo de aprendizagem, fatores que dificultam o processo de aprendizagem, resultados da aprendizagem e recomendações dos sujeitos. Elas foram classificadas em dois níveis de análise: propriedades e dimensões. As propriedades indicam características gerais de uma categoria, enquanto que as dimensões são variações encontradas dentro de uma mesma propriedade (Strauss e Corbin, 1990). Cada uma dessas categorias, com suas propriedades e dimensões, será descrita a seguir.

O contexto da aprendizagem gerencial

Evidenciou-se por meio desse estudo que a aprendizagem dos executivos pesquisados depende de diferentes contextos e ocorre dentro deles, pois, como sugerem Merriam e Caffarella (1991), Brookfield (1990) e Tough (1971), os adultos guiam sua aprendizagem de acordo com seus interesses e com as possibilidades de aplicação daquilo que irão aprender.

Ao longo de suas carreiras, os sujeitos viveram situações que lhes exigiram aprender. Convencionou-se chamar essas situações de contextos de aprendizagem. Identificaram-se nesse estudo dois tipos (propriedades) diferentes desses contextos: confronto com desafios e diferentes estágios profissionais.

No que se refere ao confronto com desafios, duas dimensões foram verificadas: mudanças na atividade desenvolvida (duas citações) e desafios do cargo (quatro relatos). A primeira dimensão caracteriza situações onde uma enfermeira, por exemplo, assume um cargo gerencial. Nesse caso o conteúdo do trabalho muda, gerando a curiosidade e/ou necessidade de o profissional saber o que é a gestão. A segunda dimensão – desafios do cargo gerencial – caracteriza situações que marcam a inconstância e as pressões inerentes ao trabalho gerencial e que exigem que o adulto aprenda para ter capacidade de negociação, ação e mudança.

A segunda propriedade – estágios profissionais – indica, em consonância com as afirmações de Richter (1999) e de Brookfield (1990), que a aprendizagem profissional e, por isso, a aprendizagem gerencial, é um processo constante que ocorre em diferentes estágios, ao longo da carreira do adulto. Segundo os sujeitos, em determinados estágios eles sentiram demandas profissionais (duas citações) e demandas institucionais (duas citações) que impulsionaram o processo de aprendizagem.

De acordo com os dados colhidos, as demandas profissionais de aprendizagem se originam quando os sujeitos sentem falta de conhecimentos, atitudes e/ou habilidades adequadas para o exercício da função

gerencial naquele estágio de suas carreiras. Nesse caso, os sujeitos procuram aprender para satisfazer um anseio pessoal, tendo em vista aquilo que eles acreditam ser uma prática profissional eficiente. No caso das demandas institucionais, a necessidade de aprender tem origem na organização, que passa a exigir dos executivos novos conhecimentos, habilidades ou atitudes para que eles possam, por exemplo, adotar um novo modelo de gestão hospitalar ou atender novas exigências do setor da saúde.

Os sentimentos relacionados à aprendizagem gerencial

Apesar da constatação da importância dos aspectos sociais da aprendizagem gerencial (Gherardi, Nicollini e Odella, 1998), diversos autores têm indicado a importância de aspectos cognitivos para a aprendizagem (La Paro, 1991; Elkjaer, 2001), sugerindo que esse seja um processo primariamente individual ao invés de social.

Na pesquisa realizada evidenciou-se que, em certa medida, os aspectos cognitivos influenciaram a aprendizagem gerencial dos sujeitos. Isso se deve ao fato de que, ao longo da vida, as pessoas formam uma dimensão psicocultural, constituída por códigos socialmente transmitidos, que estabelece uma estrutura de significados através da qual os adultos interpretam suas experiências e determinam sua ação. Os sentimentos são uma das formas pelas quais os adultos manifestam essa estrutura de significados, podendo indicar as mudanças de consciência que a alteram (Mezirow, 1991; La Paro, 1991; Cranton, 1996).

É por isso que a cognição constitui-se em “uma parte muito importante na construção e reconstrução da experiência” (Elkjaer, 2001, p.115), capaz de explicar porque alguns executivos têm atitudes defensivas ao invés de mudar e aprender (Argyris, 1991).

Quando questionados sobre seus sentimentos em situações que lhes exigiam aprender, os sujeitos do estudo relataram dois tipos: negativos e positivos. Os sentimentos negativos relatados foram os de: ansiedade (uma citação), insegurança (duas citações), expectativa (uma citação), preocupação (uma citação) e cobrança pessoal (uma citação). Já os positivos foram os de: oportunidade (uma citação), crescimento (duas citações), satisfação (três citações) e entusiasmo (três citações).

O conteúdo da aprendizagem gerencial

Em consonância com Silva (2000), Ahmad (1994), Akin (1993), La Paro (1991) e Spender (1994), verificou-se que os sujeitos não adquiriram apenas conhecimento instrumental. Quatro propriedades foram identificadas nessa categoria: conhecimento local, analítico, contextual e autoconhecimento .

Verificou-se que ser um executivo exige a aquisição de conhecimento local (Spender, 1994) ou sobre a organização (La Paro, 1991). Esse tipo de conhecimento envolve a aprendizagem de valores (cinco citações) e processos organizacionais (quatro citações), habilidades interpessoais (quatro citações) e os significados do trabalho executivo (três citações). Para Mezirow (1981), esse tipo de conhecimento pertence ao domínio comunicativo da aprendizagem e reflete normas consensuais que estabelecem a ação em um grupo social.

Os conhecimentos analíticos adquiridos foram: técnicas de gestão (cinco citações) e conhecimentos específicos (duas citações). A primeira dimensão envolve técnicas gerenciais como o orçamento, e a segunda, conhecimentos relativos à formação profissional ou à área de atuação da organização, no

caso, o cuidado hospitalar. Esse tipo de conhecimento refere-se ao domínio instrumental de aprendizagem e reflete o interesse do adulto pelo trabalho, pela solução de problemas e pelas relações de causa e efeito (Mezirow, 1981).

Identificou-se que os sujeitos também adquiriram conhecimento contextual, ou seja, sobre o ambiente externo (duas citações), o que pode indicar o quanto um executivo é competente (Silva, 2000; Spender, 1994).

A última propriedade demonstra o interesse do adulto pelo autoconhecimento e pertence ao domínio autoreflexivo descrito por Mezirow (1981). Todos os sujeitos afirmaram que se tornar um gerente exigiu que aprendessem sobre si mesmos, (re)conhecendo seus potenciais (cinco citações), bem como comportamentos inadequados (três citações) que ameaçavam suas carreiras. Assim como sugere La Paro (1991), essa descoberta demonstra que os executivos exploraram a si mesmos para identificar aspectos psicológicos e culturais que restringiam suas ações pessoais.

As formas de aprendizagem dos sujeitos

Evidenciou-se, através deste estudo, que os executivos aprenderam de diferentes formas, as quais caracterizam a natureza complexa e dinâmica da aprendizagem gerencial. Essas formas de aprendizagem foram classificadas nas seguintes propriedades: projetos de aprendizagem, atualização profissional, relacionamentos, observação, ação, reflexão e mudança de consciência.

No que se refere à primeira propriedade, constatou-se, conforme sugerido por Tough (1971), que os adultos realizam esforços deliberados para aprender. Em vários momentos, os sujeitos da pesquisa realizaram projetos de aprendizagem pessoais (três citações) e institucionais (três citações) de modo a enfrentar, respectivamente, situações geradas por demandas profissionais e por demandas institucionais.

A realização desses projetos caracteriza a autodireção da aprendizagem na fase adulta e define sua natureza como formal ou informal (Brookfield, 1990; Merriam e Caffarella, 1991). A viabilização desses projetos foi possível pela atualização profissional – segunda propriedade –, que buscaram, deliberadamente, através de recursos formais (quatro citações) e informais de aprendizagem (cinco citações).

Contudo, embora essas descobertas apontem que, em certos momentos, os sujeitos planejam sua aprendizagem, notou-se também que existem momentos em que o ato de aprender não é premeditado, mas ocorre de forma natural ou acidental, no dia-a-dia do trabalho, caracterizando a natureza social da aprendizagem gerencial (Marsick e Watkins, 1997).

Essa característica está relacionada com a terceira propriedade citada, a qual indica que os sujeitos aprenderam ao compartilhar relacionamentos. Dentre as dimensões dessa propriedade, apenas a interação com consultores (cinco citações) e com familiares (duas citações) sugerem maneiras intencionais de aprender. As demais formas de aprendizagem através de relacionamentos ocorreram de modo natural, pela trajetória de participação dos executivos no trabalho.

Isso porque muitos dos conhecimentos necessários para o exercício do cargo gerencial no HMTV estavam diluídos entre os membros da organização e tinham que ser adquiridos através deles. Essa

constatação vai ao encontro das afirmações de Lave e Wenger (1991) de que a aprendizagem não pode ser facilmente separada do local ou atividade na qual o conhecimento é gerado e transmitido.

A participação em comunidades de prática, defendida por Richter (1999) como sendo uma das formas de captar esse conhecimento disseminado na organização, foi identificada neste estudo como uma dimensão da aprendizagem que ocorre através dos relacionamentos (cinco citações).

Essas comunidades surgem de interações espontâneas nas quais os executivos vão interpretando suas experiências e aprendendo a fazer as coisas. De acordo com Gherardi, Nicolini e Odella (1998), as comunidades de prática são agregações informais definidas pela maneira compartilhada pela qual os indivíduos fazem as coisas, interpretam experiências e perpetuam a prática. Essa forma de aprender apareceu em relatos como este do sujeito 3, que afirmou que *“Ia pegando as coisas”* ao relacionar-se com executivos mais antigos do HVM e também ao indagar-lhes: *“[...] como é que tu fazes isto... Como é que tu resolves aquilo?”*.

Ainda nessa propriedade – relacionamentos – verificou-se que aprender a gerenciar passa também pela negociação de significados (cinco citações) que, como sugere Richter (1998), é uma tentativa de influenciar tanto quanto abstrair os significados que acompanham a comunicação dentro da organização, contribuindo para a construção do conhecimento necessário à prática.

Os sujeitos relataram também que haviam aprendido ao identificar currículos de aprendizagem (três citações), ou seja, recursos culturais situados na prática, necessários para a ação profissional e que, aos poucos, vão integrando seus membros (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998; Lave e Wenger, 1991). No momento em que os sujeitos perceberam que no HVM *“O instrumento principal de gestão é o orçamento* (sujeito 1) e que devia *“Haver respeito à espiritualidade* (sujeito 5), começou a fazer sentido para eles o padrão que regia a ação gerencial na organização.

Outra dimensão da aprendizagem através de relacionamentos é a mobilização de pessoas (duas citações), que ocorre porque aprender é uma forma de *“engajar-se juntamente com os outros em uma prática social”* (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998, p. 276); é uma forma de orientar as ações e capacidades das pessoas de modo a viabilizar seus próprios propósitos (Silva, 2002).

A quarta propriedade descoberta nessa categoria – formas de aprendizagem – corrobora as afirmações de Akin (1993) de que os executivos também aprendem através da observação de outras instituições (quatro citações) e do ambiente externo (cinco citações).

A aprendizagem pela ação foi outra propriedade identificada. À medida em que os sujeitos tornaram-se capazes de identificar necessidades de mudanças (três citações) e implementar mudanças (três citações), eles modificaram sua ação gerencial, ou seja, aprenderam. Segundo os sujeitos, a possibilidade de *“definir um planejamento estratégico [...] e depois a implementação disso, fazer isso acontecer”* (sujeito 1) é fundamental para se tornar um executivo e demonstra, como sugere Munford (1997, p. 5), que a ação leva a práticas mais efetivas onde *“a responsabilidade pela implementação é o elemento final da aprendizagem”*.

Outra propriedade descoberta é a reflexão que, conforme verificou-se no estudo, pode ocorrer como um processo de solução de problemas (três citações) e como um processo intuitivo (duas citações). Na primeira dimensão dessa propriedade, a reflexão ocorre como uma conduta pessoal para análise e solução de problemas, conforme demonstrou o sujeito 2 que afirmou ter por hábito escrever suas experiências antes de tomar decisões. Segundo Schön (1983), essa conduta pode servir meramente para lembrar as coisas ou como uma ferramenta para conectar pensamentos, sentimentos e ações.

Caracteriza uma conversa reflexiva na qual os profissionais questionam-se sobre suas experiências para compreendê-las e, então, agir.

Já a reflexão como um processo intuitivo foi verificada entre os executivos que afirmaram tomar decisões em condições de estresse e de tempo limitado. Nessas ocasiões eles refletem durante a ação, sem perceber, achando soluções para seus problemas e, normalmente, dando o crédito à intuição (Schön, 1983). Para Mezirow (1991), essas são formas não críticas de reflexão que levam o adulto à aprendizagem.

Contudo, evidenciou-se neste estudo uma última propriedade na categoria formas de aprendizagem que indica que os executivos refletiram criticamente ao longo de suas carreiras obtendo mudanças de consciência a partir das quais alteraram seus padrões de ação, ou seja, aprenderam. É este tipo de reflexão que leva as organizações à aprendizagem de *double loop* (Argyris, 1977).

Os executivos tornaram-se criticamente reflexivos quando perceberam que aquilo que faziam podia ser modificado ou melhorado de uma forma não instrumental (Reynolds, 1998), ou seja, quando se tornaram “conscientes de suas concepções do mundo em geral, como elas são formadas e como eles podem mudá-las” (Burgoyne e Hodgson, 1993, p.395).

Verificou-se nesse estudo que os executivos se depararam com padrões de ação e pensamento que não se adequavam à sua realidade profissional. Tais padrões estavam fundamentados em perspectivas de significado socialmente transmitidas e foram modificados através de um exame crítico e intencional.

Mais do que um produto de sua aprendizagem, constatou-se que as mudanças de consciência originadas pela reflexão crítica foram uma forma pela qual os sujeitos aprenderam a administrar, pois, a partir delas, modificam sua ação gerencial.

Foram identificados três tipos de mudanças de consciência: sobre si mesmos, sobre as pessoas e sobre o trabalho. As mudanças de consciência sobre si mesmos (cinco citações), foram obtidas pela reflexão de perspectivas de significado psicológicas que, segundo Cranton (1996), estabelecem o entendimento dos adultos como indivíduos e os fazem ser “*Uma pessoa mais desinibida*” (sujeito 3), por exemplo, e a “*Revisar muitos conceitos do [seu] jeito de ser*” (sujeito 1).

A mudança de consciência sobre as pessoas (uma citação) foi observada quando um executivo afirmou ter adquirido “*Uma nova visão, de olhar diferente as pessoas*” (sujeito 3). Essa transformação ocorre pela revisão de perspectivas sociolinguísticas, como normas sociais que regem a relação do adulto com as pessoas (Cranton, 1996).

Já as mudanças de consciência sobre o trabalho (cinco citações) ocorreram quando os sujeitos transformaram perspectivas de significado epistêmicas, que se referem à base de conhecimentos do adulto e como eles a usam (Cranton, 1996). Isso ocorre porque os profissionais tendem a agir de acordo com sua formação profissional ou, como propõe Silva (2000), sob a influência da cultura acadêmica.

Como consequência, muitas vezes a ação gerencial não é adequada à realidade ou à visão do adulto de como deveria ser a prática diária do trabalho. Isso perturba o profissional e causando-lhe dor e levando-o à reflexão crítica das bases que sustentam suas crenças e práticas profissionais (Cranton, 1996), como sugere o relato: “*Eu ia para o setor de internação e saía do quarto com a sensação de que eu tinha feito o meu trabalho pela metade [...]. Daí surgiu o meu conceito de assistência integral que é uma forma diferente de ver e fazer o trabalho no hospital*” (sujeito 5).

Esse relato demonstra como o sujeito foi levado a revisar conceitos que regiam sua ação profissional, transmitidos em sua formação como nutricionista. Esse padrão de ação era defendido e perpetuado pelo próprio HVM. Mas, ao revisar e transformar tais conceitos, o sujeito (re)transmitiu-os à organização, que os institucionalizou através de uma nova prática de cuidado hospitalar. Isso permitiu não apenas a mudança de comportamento e ação do sujeito como gerente, isto é, aprendizagem gerencial, mas também a mudança de rotinas, processos e estratégias da organização, o que, conforme Kim (1993), é um indicativo da aprendizagem organizacional.

Os fatores que facilitaram a aprendizagem gerencial

Constatou-se que os fatores que facilitaram a aprendizagem dos sujeitos eram relativos aos sujeitos ou à organização. Entre os fatores relacionados à organização estão: ampliação da área de ação (duas citações); autonomia (uma citação), credibilidade (uma citação) e pressão vivenciadas no ambiente de trabalho (uma citação); cultura (cinco citações), ambiente de mudança (três citações) e crescimento da organização (uma citação).

Já os fatores relativos aos sujeitos são: ser humilde (uma citação) e pró-ativo (uma citação); ter interesse (três citações), apoio da família (duas citações) e vontade própria (uma citação); trabalhar em equipe (uma citação); adotar modelos (duas citações); manter-se atualizado (cinco citações) e identificar-se com a cultura da organização (cinco citações).

Essas descobertas corroboram a visão de Merriam e Caffarella (1991, p. 40) de que existe nas organizações um clima que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. Ele é afetado por três fatores: pessoas, estrutura e cultura. Compreender a interação desses fatores propicia “um melhor entendimento de como a aprendizagem ocorre, o que por sua vez irá melhorar a prática da educação de adultos neste campo.”

Os fatores que dificultaram a aprendizagem gerencial

Os fatores que dificultaram a aprendizagem dos sujeitos foram classificados em duas propriedades: intrínsecos e extrínsecos ao sujeito. Os primeiros foram classificados nas seguintes dimensões: sentimentos (uma citação) e interesse pessoal (uma citação). Assim como sugerido por Tough (1971), tempo (duas citações) e dinheiro (duas citações) foram fatores extrínsecos que dificultaram a aprendizagem, além do acúmulo de atividades (duas citações), família (duas citações), cansaço (uma citação), não ter aprendido idiomas (uma citação) e falta de oportunidades de estudo (uma citação).

Os resultados da aprendizagem gerencial

Foi relatado pelos sujeitos que os resultados de sua aprendizagem são relativos ao autoconhecimento e ao conhecimento sobre a organização, bem como ao desenvolvimento profissional, de uma forma geral. Ao aprenderem sobre si mesmos os sujeitos desenvolveram uma postura adequada ao trabalho (duas citações), a capacidade de tomar decisões (uma citação), a maturidade (uma citação) e a coragem (uma citação). Ao conhecer melhor a organização eles adquiriram segurança (uma citação), postura adequada (duas citações), decisões coerentes (uma citação), promoções (uma citação) e desenvolvimento

profissional (duas citações). Já o desenvolvimento profissional ao longo da carreira resultou em: crescimento dos sujeitos no HVM (cinco citações) e resultados operacionais (duas citações).

As recomendações dos sujeitos sobre a aprendizagem gerencial

Por fim, identificaram-se as recomendações dos sujeitos a respeito da aprendizagem gerencial. Eles sugeriram que os executivos devem: ter um projeto pessoal de vida (cinco citações), tirar proveito de suas experiências (duas citações), compreender os valores e metas da organização (duas citações), valorizar relacionamentos (duas citações) e diversificar conhecimentos (uma citação).

A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM GERENCIAL

Para compreender o processo de aprendizagem dos executivos pesquisados – objetivo geral deste estudo – foi necessário que se fizesse uma ‘leitura’ das categorias descobertas.

Somente uma leitura que buscasse a relação entre essas categorias e o significado de cada uma delas dentro do contexto em que ocorreram, seria capaz de levar à compreensão do processo de aprendizagem dos executivos do HVM e não apenas de suas partes isoladas. A seguir será descrita essa ‘leitura’.

A natureza do processo de aprendizagem gerencial

O conjunto de categorias descobertas indica que a aprendizagem dos sujeitos é um processo dinâmico e complexo. O caráter dinâmico reflete-se no fato de que, como sugere Brookfield (1990), a aprendizagem dos sujeitos ocorreu ao longo de suas carreiras, sem um início determinado, onde diferentes estágios profissionais proporcionaram causas e motivos para a aprendizagem. Contudo, verificou-se em consonância com a literatura, que, por serem adultos, normalmente os executivos preferem que suas aprendizagens estejam centradas “em problemas significativos, em situações reais de suas vidas e que os resultados da aprendizagem possam ser imediatamente aplicados” (Brookfield, 1990, p. 31).

Já a complexidade do processo de aprendizagem gerencial foi detectada no fato de que sua natureza é tanto social e emancipatória, quanto autodirecionada. Dependendo do contexto e conteúdo de aprendizagem, diferentes mecanismos serão acessados.

A natureza emancipatória da aprendizagem gerencial foi identificada nas mudanças de consciência, conforme detalhado na última propriedade da seção *Formas de Aprendizagem*. Essas mudanças de consciência foram obtidas através da reflexão crítica que os sujeitos fizeram de pressupostos psicológicos, epistemológicos e sociolinguísticos, os quais restringiam sua ação; elas só foram possíveis graças à capacidade crítica que tem o homem e à sua “vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época” (Freire, 1982, p. 44).

Já a natureza autodirecionada pôde ser verificada através dos projetos de aprendizagem realizados pelos executivos para aprenderem algo. Assim como indicado na literatura, esses projetos foram iniciados por motivos práticos, sendo “esforços altamente deliberados pelo adulto para ganhar certo conhecimento ou habilidade (ou para mudá-los de alguma forma)” (Tough, 1971, p. ix). A autodireção pôde ainda ser constatada pela atualização profissional, como uma forma deliberada de aprendizagem através de recursos formais e informais.

Por fim, a natureza social da aprendizagem refletiu-se no fato de os sujeitos terem aprendido muitos dos conhecimentos necessários à prática gerencial no próprio ambiente de trabalho, de forma natural (Marsick e Watkins, 1997), através da experiência de ser um executivo e de conviver com outros membros da organização (Richter, 1998; Gherardi, Nicollini e Odella, 1998). Conforme sugerido por Brookfield (1990, p. 25), a aprendizagem gerencial não se restringiu apenas a momentos isolados, mas resultou de “transações entre adultos, nas quais experiências são interpretadas e onde conhecimentos e habilidades são adquiridos.”

Compreender a aprendizagem gerencial como um processo dinâmico e complexo é enxergá-la de forma ampla, buscando sua totalidade. Isso possibilita a identificação dos diferentes domínios que integram esse processo, o que será descrito a seguir.

Os domínios envolvidos no processo de aprendizagem gerencial

Verificou-se pelo estudo que a aprendizagem gerencial envolve três grandes domínios: individual, organizacional e social. O domínio social se refere ao ambiente econômico, político e cultural que fornece os desafios ao trabalho do executivo e que irão influenciar sua aprendizagem, de maneira direta ou indireta. A influência é direta quando, por exemplo, o governo impõe algo que deve ser seguido pelas organizações de saúde; é indireta quando o mercado lança novas tecnologias que a organização pode ou não utilizar.

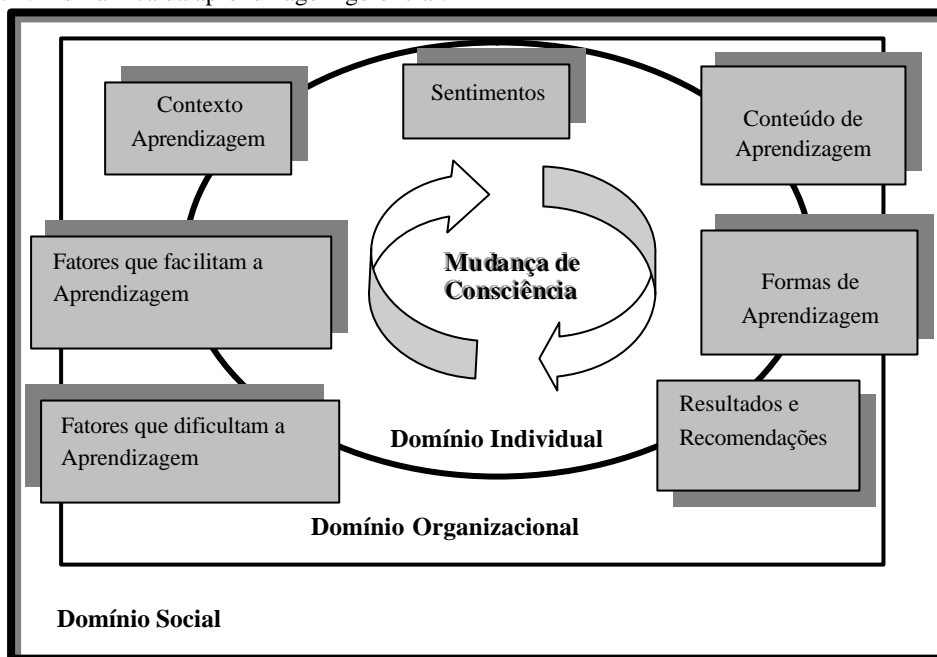
Além disso, como a concepção que temos das coisas não é plenamente natural, mas um produto histórico de um contexto social particular (Mezirow, 1991), o domínio social refere-se também à influência do ambiente social na formação, ao longo da vida, das estruturas de significados pelas quais os executivos irão interpretar suas experiências e guiar suas ações, seja em relação à cultura acadêmica apreendida ou aos valores morais adquiridos com a família.

O domínio organizacional relaciona-se com o ambiente de trabalho em que os executivos estão envolvidos. É neste domínio que se formam os contextos de aprendizagem bem como os fatores que podem formar um clima propício à sua aprendizagem. Também é onde se encontra o sistema cultural de significados no qual os sujeitos terão que mergulhar de modo a se tornarem membros, interpretando-os através do relacionamento com aqueles que compartilham tais significados.

Por fim, face aos dois anteriores, o domínio individual evidencia a forma única com que cada executivo irá interpretar as experiências – com base nas suas perspectivas de significado – e determinar seu padrão de ação dentro da organização.

A Figura 1 procura mostrar a relação desses três domínios com as categorias que compõem o processo de aprendizagem gerencial. Procura mostrar que o elemento central do processo de aprendizagem gerencial é o executivo, ou seja, o indivíduo e não um programa formal de educação e desenvolvimento gerencial, por exemplo.

Figura 1: A dinâmica da aprendizagem gerencial.



Fonte: Adaptado de Moraes (2000).

A figura procura transmitir, ainda, uma noção de dependência entre o executivo e os outros domínios envolvidos: o organizacional e o social. Essa dependência deve-se ao fato de que, mesmo que o executivo busque determinado conhecimento fora do ambiente de trabalho, através de um curso de pós-graduação, por exemplo, e que a iniciativa seja sua – sugerindo a autodireção do processo de aprendizagem –, a necessidade que desencadeia esse processo sempre estará situada no ambiente de trabalho ou no ambiente social.

Isso quer dizer que, em consonância com Cranton (1996) e Candy (1991), autodirecionar a aprendizagem não significa que o executivo irá aprender sozinho ou que ele não precise validar o conhecimento adquirido na organização. Embora um executivo possa autodirecionar sua aprendizagem, a natureza deste processo é, ao menos em parte, dependente do contexto em que ocorre, ou seja, a necessidade de aprender sempre estará relacionada a exigências do trabalho ou do mercado.

Além disso, a Figura 1 procura mostrar a que domínio pertence cada categoria do processo de aprendizagem. Como pode ser visto, o contexto da aprendizagem pertence ao domínio organizacional e individual, pois é neles que os executivos irão confrontar os desafios e vivenciar os estágios profissionais que guiarão sua aprendizagem. Contudo, conforme sugerido por Davies e Easterby-Smith (1984), admite-se que o ambiente externo que envolve a empresa e suas peculiaridades podem influenciar a aprendizagem gerencial.

Os sentimentos relativos à aprendizagem pertencem ao domínio individual, mas, de certo modo, estão ligados aos outros dois domínios, pois dependem deles, isto é, são condicionados pelos demais domínios.

Uma vez tendo vivenciado diferentes contextos de aprendizagem e enfrentado os sentimentos daí oriundos, o executivo irá buscar de variadas formas (nos três domínios), os diferentes tipos de

conhecimento que satisfaçam suas necessidades. Da mesma forma, o conteúdo de aprendizagem gerencial pertence aos três domínios: o conhecimento local e analítico adquirido pelos sujeitos pertence ao domínio organizacional; o autoconhecimento, ao domínio individual; e o conhecimento contextual, ao domínio social.

As formas de aprendizagem também estão relacionadas aos três domínios, pois os executivos podem tanto buscar conhecimento no ambiente externo através de recursos formais, como aprender no ambiente de trabalho através de outras pessoas. Eles podem, ainda, aprender através da reflexão sobre si mesmo, forma de aprendizagem inerente ao domínio individual.

Por sua vez, os fatores que facilitam e que dificultam a aprendizagem também estão relacionados aos três domínios, pois se referem tanto a questões individuais como a fatores inerentes à organização e ao ambiente no qual ela está inserida. Já os resultados da aprendizagem e as recomendações dos sujeitos sobre este processo estão restritos à dimensão individual e organizacional, pois não chegaram a interferir ou ser influenciados pelo ambiente externo da organização.

Por fim, a figura procura destacar a importância da reflexão crítica para os sujeitos deste estudo, já que as mudanças de consciência foram fundamental para a aprendizagem gerencial. Através delas, os sujeitos mudaram não apenas seus padrões de ação como também influenciaram a estratégia e as rotinas da organização, conforme explicitado no final da seção sobre as formas de aprendizagem.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A discussão proposta neste artigo sugere que a aprendizagem gerencial não é simplesmente um produto que resulta da transferência de conhecimento, mas sim um processo complexo e dinâmico, que ocorre ao longo da trajetória profissional dos executivos.

As descobertas descritas evidenciam que a natureza do processo de aprendizagem gerencial abrange tanto a autodireção quanto aspectos sociais e emancipatórios da aprendizagem. Concluiu-se, a partir do estudo apresentado, que a aprendizagem gerencial:

- transcende à classificação formal e informal pois, em grande parte, ocorre acidentalmente, ou seja, de forma não deliberada;
- não se restringe ao domínio instrumental de conhecimento, isto é, à aquisição de habilidades analíticas;
- é influenciada pelo contexto organizacional, o qual é responsável pelo clima de aprendizagem na organização;
- é influenciada pelo contexto social, ou seja, pelo conjunto de pessoas com que o executivo interage em sua trajetória de vida e de participação na organização;
- pode ocorrer através de mudanças de consciência originadas com a reflexão crítica de estruturas de significado construídas socialmente e que restringem sua ação profissional.

Com base nessas conclusões, o estudo recomenda que:

- pesquisadores deveriam investigar as relações entre “o que” e “como” os executivos aprendem, a fim de diminuir o *gap* entre o ensino da gestão e a aplicação prática desses conhecimentos. Relacionar “o que” e “como” os executivos aprendem pode potencializar a aprendizagem dos alunos, compatibilizando o “conteúdo de ensino” com a “forma de aprendizagem” de competências específicas;
- programas de educação e desenvolvimento gerencial deveriam questionar suas metodologias de ensino-aprendizagem, considerando, além de “o que” e “como” os executivos aprendem, os demais domínios envolvidos no processo de aprendizagem;
- organizações deveriam preocupar-se com a construção de ambientes favoráveis para a aprendizagem gerencial e estimular a aprendizagem que ocorre no ambiente de trabalho, o que pode aumentar a performance gerencial sem aumentar os custos com educação e desenvolvimento;
- executivos deveriam ampliar suas redes de relacionamento, tanto dentro como fora da empresa, de modo a potencializar sua aprendizagem, tendo em vista que a maior parte dela ocorre através de relacionamentos. Eles deveriam compreender a dinâmica do processo de aprendizagem gerencial para que pudessem guiá-la e aprimorar sua performance.

Espera-se que a discussão conduzida auxilie os executivos em sua árdua tarefa de aprender, de modo a enfrentar os desafios diários de seus trabalhos. Mais do que isso, espera-se possibilitar aos executivos brasileiros a utilização de formas de aprendizagem que lhes permitam um exame crítico das pressuposições que estão por trás de comportamentos e de atitudes disfuncionais, os quais restringem sua ação diante dos problemas de sua época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMAD, Z. *Chief academic officers as learners: adult learning patterns within an organizational context*. Illinois: Northern Illinois University; Doctoral Thesis, 1994.

AKIN, G. Varieties of managerial learning. *Health Administration Education*. v. 11, n.2, p. 161- 177, 1993.

ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*. v. 69, n. 3, p. 99-109, may-jun 1991.

_____. Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*. v. 55, n. 5, p. 115-125, 1977.

BROOKFIELD, S. D. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco (EUA): Jossey-Bass Publishers, 1990.

BURGOYNE, J., HODGSON, V. Natural learning and managerial action: a phenomenological study in the field setting. *Journal of Management Studies*. v. 20, n. 3, 1983.

BURGOYNE, J., REYNOLDS, M. *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage Publications, 1997.

CANDY, P. *Self direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.

CRANTON, P. *Professional development as transformative learning: new perspectives for teachers of adults*. San Francisco (USA): Jossey-Bass Publishers, 1996.

DAVIES, J., EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experience. *Journal of Management Studies*. v. 21, n. 2, p. 169-183, 1984.

DAUDELIN, M. Learning from experience through reflection. *Organization Dynamics*. Winter, p. 36-48, 1996.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M., BURGOYNE, J., ARAÚJO, L. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J., REYNOLDS, M. *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. Sage Publications, London, 1997, p. 21-37.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 13ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GHERARDI, S., NICOLINI, D., ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*. v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

KIM, D. The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*. v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.

LA PARO, M. E. *Health care middle managers: what and how they learn*. New York: Columbia University, 1991. Tese de Doutorado.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIVINGSTON, J. The myth of the well-educated manager. *Harvard Business Review*. 1971, v. 49, n. 1, p. 79-89

MARSICK, V., WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: Burgoyne, J.; Reynolds, M. *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage Publications, 1997.

MARSICK, V. Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult Education Quarterly*. v.38, n. 4, Summer, p. 187-198, 1988.

- MERRIAM, S. *Qualitative research and case study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MERRIAM, S., CAFFARELLA, R. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.
- MEZIROW, J. A critical theory of adult learning. *Adult Education*, 32:3-24, 1981.
- MEZIROW, J. Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*. v. 46, n. 3, spring, p. 158-173, 1996.
- MINTZBERG, H. *The nature of managerial work*. New York: Harper Collins Publishers, 1973.
- MORAES, L. V. S. A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinhos de Vento. Dissertação de Mestrado, Engenharia de Produção, Centro tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- MUMFORD, A. Action learning as a vehicle for learning. In: MUMFORD, A. *Action learning at work*. Hampshire: Gower Publishing Limited, 1997.
- REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*. v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.
- RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. *Management Learning*. v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.
- RICHTER, I. *Executive learning and organizational learning: diffuse power or dormant potential*. I Congress of Organizational Learning Home Page, June, 1999, Lancaster. Disponível em: <<http://notes.lancs.ac.uk/pub/ol3.nsf>> Acesso em outubro/1999.
- RIGANO, D. EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice. *Management Learning*. v. 29, n. 4, p. 431-446, 1998.
- ROESCH, S. M. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia prático para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RUAS, R. *Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios*. XXVI ENANPAD, Salvador, Bahia, 2002.
- 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.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- SILVA, M. A., MORAES, L. V. S. *Como os professores da universidade federal de santa catarina aprenderam a dirigir as unidades universitárias*. XXVI ENANPAD, Salvador, Bahia, 2002.

SILVA, M. A. *A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias*. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SPENDER, J. C. Knowing, Managing and learning: a dynamic managerial epistemology. *Management Learning*. v. 25, n. 3, p. 387-412, 1994.

STRAUSS, A., CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory procedures and techniques*. London: Sage, 1990.

TOUGH, A. *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. 2ª ed. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

YIN, R. *Case study research: design and methods*. 2 ed. Thousands Oaks: Sage, 1994.

Artigo recebido em 27.02.2003. Aprovado em 21.01.2004.

Liege Viviane Dos Santos De Moares

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.

Interesses de pesquisa: Aprendizagem gerencial; cultura e mudança organizacional.

E-mail: liege75@aol.com

Endereço: Rua Don João Becker, 641/204 Ingleses – Florianópolis - SC, 88058-600.

Maria Aparecida da Silva

Professora do Departamento de Administração da UFAL. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.

Interesses de pesquisa: Aprendizagem gerencial; cultura e mudança organizacional.

E-mail: mapasilva@terra.com.br

Endereço: R. Prof. Sandoval Anoxelas, 552/202 - Ponta Verde Maceió – AL, 57035-230.

Cristiano J. C. A. Cunha

Professor do Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas e do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Doutor pelo Laboratorium Fuer Werkzeugmaschinen Und Betriebslehre – Alemanha.

Interesses de pesquisa: Aprendizagem gerencial; liderança e gestão; estratégia e mudança organizacional.

E-mail: cunha@deps.ufsc.br

Endereço: UFSC/PPGEP sala 26 – Esc. 13 Campus Universitário – Florianópolis - SC, 88040-900.