



PREMISAS CONSTRUTIVISTAS VIVENCIADAS NA REALIDADE GERENCIAL

Márcia Zampieri Grohmann

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art6.pdf>

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2010
Fecha de dictaminación: 12 de diciembre de 2010
Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2010



Este trabalho utiliza as premissas construtivistas da aprendizagem de adultos, buscando tranpô-las para o campo organizacional, tendo como intuito refletir sobre a existência e viabilidade de uma aprendizagem organizacional construtivista.

Realizando um breve resgate teórico, observa-se que as idéias construtivistas propostas por Vygotsky (1998) e Dewey (1971) de que o conhecimento é construído na relação entre os indivíduos e seu meio, tendo forte influência das experiências vivenciadas, deram origem a outras três vertentes importantes: a Aprendizagem pela Experiência, a Aprendizagem Auto-direcionada e a Aprendizagem Transformadora (Merriam and Caffarella, 1991). Em um esforço de síntese, pode-se sugerir que a Aprendizagem pela Experiência postula que a aprendizagem é resultado de processos de reflexão sobre experiências passadas; a Aprendizagem Auto-direcionada acredita que o próprio aprendiz deve assumir o controle sobre sua aprendizagem; e a Aprendizagem Transformadora pauta-se pela utilização da reflexão crítica como um instrumento para a mudança de perspectiva.

A visão construtivista é a que prevale no campo da aprendizagem organizacional e, segundo Easterby-Smith (1997), exerce forte influência nas principais teorias sobre aprendizagem gerencial. Conforme será exposto no decorrer do trabalho, tais correntes pregam a aprendizagem através da ação (Aprendizagem na Ação) e através dos relacionamentos sociais (Aprendizagem Situada).

Segundo Grohmann (2004), os ideais construtivistas, quando transportados para a aprendizagem organizacional levam a alguns questionamentos, tais como: Será que os aprendizes têm o hábito de utilizar o processo de reflexão sobre as próprias experiências para aprender com elas? Na aprendizagem de adultos é possível desconectar a prática da teoria e o ensino informal do formal? O auto-direcionamento é uma necessidade de adultos que procuram aprender? A reflexão crítica, principalmente quanto aos aspectos ligados com a gestão de negócios, é uma prática comum?

Buscando responder tais questionamentos identificou-se a necessidade de entender melhor o fenômeno da aprendizagem gerencial. Desta forma, este estudo propõe-se a: Compreender como ocorreu o processo de aprendizagem de gerentes, para identificar quais premissas construtivistas são vivenciadas na realidade gerencial.

Os gerentes pesquisados caracterizam-se por terem pouca experiência profissional. A escolha por gerentes com pouca experiência deve-se às constatações do estudo de Hill (1993) que identificou ser durante os primeiros anos que os gerentes mais aprendem. E, segundo a autora: "Apesar de sua importância e de ocorrer com bastante frequência, conhecemos surpreendentemente pouco acerca da transição para a gerência. Pouquíssimos pesquisadores estudaram as primeiras experiências do gerente – os primeiros meses ou o primeiro ano no cargo" (p.2-3).

Assim, buscando avançar em algumas reflexões, este estudo tem como principais objetivos:

- aprofundar as idéias construtivistas utilizadas na aprendizagem organizacional, apresentando as duas principais correntes teóricas sobre o tema (Aprendizagem na Ação e Aprendizagem Situada);
- demonstrando a estreita relação existente entre as teorias de aprendizagem gerencial e as teorias construtivistas de aprendizagem de adultos (Aprendizagem pela Experiência, a Aprendizagem Auto-direcionada e a Aprendizagem Transformadora);
- responder aos questionamentos anteriormente realizados, através dos resultados de uma pesquisa empírica.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: num primeiro momento apresentam-se as principais correntes teóricas sobre aprendizagem gerencial (Aprendizagem na Ação e Aprendizagem Situada); após é feita a ligação das mesmas com as principais teorias construtivistas; em seguida são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa empírica, bem como seus resultados; e, por fim, as considerações finais que buscam responder aos questionamentos feitos nesta introdução.

1. A APRENDIZAGEM GERENCIAL

Apesar de existirem várias formas de pensar sobre a aprendizagem organizacional, cada qual representada por uma disciplina específica, Easterby-Smith (1997, p. 1107) considera que “duas disciplinas principais têm dominado – ciência administrativa e desenvolvimento organizacional – e as principais tradições na literatura podem ser distinguidas de acordo com o relativo impacto destas duas disciplinas”.

Sob a perspectiva das ciências administrativas a aprendizagem organizacional tem como foco aquisição e processamento de informações dentro e sobre a organização. A psicologia e o desenvolvimento organizacional têm como pressuposto básico o fato do homem desenvolver-se dentro do contexto organizacional.

Este estudo, apesar de levar em consideração a perspectiva das ciências administrativas, pauta-se pela perspectiva da psicologia e do desenvolvimento organizacional para um melhor entendimento do fenômeno da aprendizagem organizacional, pois tem como enfoque a aprendizagem gerencial e não a aprendizagem organizacional ou a gestão do conhecimento.

Trabalhando com uma visão construtivista de aprendizagem de adultos e sob a perspectiva da psicologia e do desenvolvimento organizacional na aprendizagem organizacional, predominam duas correntes de pensamento teórico sobre a aprendizagem organizacional – aprendizagem na ação e aprendizagem situada – que serão abordadas nos dois seguimentos posteriores.

1.1. Aprendizagem na Ação (Action Learning)

Existe uma gama de correntes preocupadas em estudar a aprendizagem organizacional através da utilização das tarefas do ‘mundo-real do trabalho’, visando um aumento da eficiência organizacional e buscando facilitar o aprendizado individual e coletivo. Segundo DeFillippi (2001), dentre essas correntes destacam-se: a aprendizagem na ação, a ciência da ação e a prática reflexiva.

A corrente da Aprendizagem na Ação considera que as pessoas aprendem com mais eficiência quando estão trabalhando com problemas reais em seu ambiente de trabalho. Baseia-se na premissa de Revans a qual prega que o aprendizado é resultado da interação entre programas de instrução e de questionamentos espontâneos que se originam na interpretação das experiências. A Ciência da Ação, cujos principais expoentes são Argyris e Schön, preocupa-se em levantar pressupostos que inibem o aprendizado e experiências defensivas que acabam transformando-se em padrões de referência. Por fim, a Prática Reflexiva trabalha com os processos ou significados pelos quais os participantes dão sentido e atribuem significados às experiências e, nesse processo, a reflexão torna-se crucial ao aprendizado, pois converte experiências tácitas em conhecimento explícito (DeFillippi, 2001). Neste trabalho opta-se por aglutinar as três correntes anteriores em um mesmo segmento denominado de Aprendizagem na Ação,

pois elas compartilham a premissa de que o aprendizado possui estreita relação com a ação e deve envolver processos de reflexão.

Observa-se que esta afirmação é profundamente influenciada pelas idéias do instrumentalismo de Dewey, que se preocupava em unir teoria e prática (Dewey, 1971), e através da Aprendizagem pela Experiência, cuja premissa principal é a de que o conhecimento é construído por processos de reflexão sobre as ações (Schön, 1983; 2000; Mezirow, 1990).

Para Raelin (2001) "reflexão é a prática de, periodicamente, voltar atrás para ponderar os significados próprios e de outros sobre o que recentemente ficou conhecido no ambiente imediato". Segundo Preskill e Torres (2001, p.134), "o processo de reflexão é a maneira pela qual chegamos a aprender e a compreender a nós mesmos. E conhecer a nós mesmos é fundamental para criar novos significados que conduzam ao desenvolvimento e transformação pessoal". É através da criação de novos significados a reflexão transforma-se em aprendizado (Mezirow, 1981).

A reflexão é amplamente reconhecida como um elemento crucial para o processo de aprendizagem individual (Schön, 2000; Mezirow, 1990). A reflexão permite que os gerentes interpretem seu próprio comportamento, através da observação de como tal comportamento é afetado por outros, bem como, o impacto que o mesmo trará para a vida dos outros membros organizacionais, principalmente dos subordinados. Dessa forma, o processo de reflexão é também crucial para a aprendizagem gerencial e organizacional (Preskill and Torres, 2001; Schön, 1983).

O trabalho gerencial apresenta algumas características especiais que tornam o processo de reflexão muito importante para o aprendizado. Primeiro, os gerentes não devem somente ter consciência de suas próprias ações, necessitam assumir uma posição de desconhecimento para compreender, ou seja, estarem abertos a opiniões e sugestões dos outros. Segundo, existe uma distância entre o que as pessoas dizem e fazem e, num instinto de preservação, os gerentes tendem a assumir uma postura defensiva. Terceiro, as formas de obtenção de informação acabam gerando percepções distorcidas, pois sempre há a tendência de ignorar alguns aspectos da mesma. Por fim, apesar das práticas existentes fornecerem boas pistas para as ações futuras, elas não são suficientes, pois as novas situações ocorrem em contextos diferentes (Raelin, 2001).

Entretanto, existem várias barreiras ao processo de reflexão gerencial como: a dificuldade em assumir erros, a falta de estruturas que dêem suporte à aprendizagem gerencial, como um currículo situado. Outras barreiras que merecem destaque são apontadas por Shaw e Perkins (*apud* Preskill and Torres, 2001) como "a pressão para o desempenho (tempo para reflexão é um luxo e é pouco propiciado), ciladas de competência (é mais rápido e mais fácil continuar a fazer o que já estamos fazendo, mesmo que não seja no melhor interesse da organização) e a ausência de fóruns ou estruturas de aprendizagem (a liderança e a cultura não recompensam a aprendizagem)".

Argyris (2000) aponta que a principal dificuldade que o gestor enfrenta no processo de aprendizagem é a necessidade de quebrar as barreiras que bloqueiam a aprendizagem pessoal e conclui que "até que os gerentes se conscientizem na maneira como raciocinam defensivamente, qualquer mudança de atividade provavelmente será simples modismo" (Argyris, 2000, p.99). Dessa forma, o primeiro passo para a aprendizagem na ação seria através do incentivo à aprendizagem e à reflexão individual.

1.2. Aprendizagem Situada

A aprendizagem situada parte do pressuposto que é a pessoa e não a organização que aprende, preocupando-se, assim, em entender e auxiliar a aprendizagem natural dos indivíduos nas organizações. Segundo Fox (1997), nesta perspectiva há uma forte ligação entre aprendizagem e prática do trabalho. Lave e Wenger (1991) completam esta idéia afirmando que a aprendizagem situada trabalha explorando as relações concretas entre as pessoas, pois os aprendizes assimilam conhecimentos e adquirem habilidades à medida que participam, com outros profissionais, de uma comunidade. Observa-se, assim, uma forte e estreita relação entre a corrente da Aprendizagem Situada e as premissas na Aprendizagem na Ação.

A corrente da Aprendizagem Situada surgiu como resposta a algumas críticas aos modelos tradicionais de aprendizagem. Dentre estas críticas salienta-se que a visão tradicional pauta-se por um processo de transferência de informação (Gherardi, Nicolini and Odella, 1998); determinando uma separação entre conhecer e fazer (Brown, Collins and Duguid, 1989). Como conseqüências, os conhecimentos são internalizados e questões concernentes às relações que o aprendiz estabelece com o mundo não são aprofundadas (Lave and Wenger, 1991).

Brown, Collins e Duguid (1989) afirmam que "o conhecimento é situado, sendo um produto da atividade, do contexto e da cultura em que é desenvolvido" (p.32). Como justificativa eles apontam que os conceitos formados pelas pessoas são desenvolvidos através das atividades que elas executam. E utilizando estes conceitos, elas constroem seu entendimento que vão se transformando a medida que se relacionam com outras pessoas. Esta proposta assemelha-se muito com a idéia de formação e transformação de conceitos proposta por Vygotsky (1998).

Segundo Gherardi, Nicolini e Odella (1998), a perspectiva social de aprendizagem focaliza o processo de participação e interação, no qual três conceitos tornam-se cruciais: comunidade de prática, legítima participação periférica e currículo (de aprendizagem ou situado).

Lave e Wenger (1991) definem comunidade de prática como um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo e, para elas, a utilização deste termo deve considerar duas fronteiras: uma histórica (preocupada com as relações entre pessoas e lugares que se estabelece durante determinado período de tempo); uma de desenvolvimento (ressaltando que o conhecimento envolve o desenvolvimento de habilidades na prática).

A comunidade de prática pode ser entendida como uma agregação informal, definida não apenas por seus membros, mas pela forma como eles compartilham significados, interpretam situações e realizam atividades (Lave and Wenger, 1991). Através deste conceito pode-se compreender que o processo de transmissão do conhecimento tácito (informal) não está retido em uma estrutura cognitiva ou plano de ação, mas encontra-se nos costumes e nos hábitos sustentados coletivamente pelos membros de uma comunidade (Gherardi, Nicolini and Odella, 1998).

Lave e Wenger (1991) defendem que a aprendizagem situada concebe o fenômeno da aprendizagem como um processo denominado de legítima participação periférica, ou seja, os aprendizes adquirem conhecimentos e habilidades quando passam a participar das práticas sócio-culturais de uma determinada comunidade de profissionais. O propósito de tal abordagem é explorar as relações concretas que existem entre as pessoas, sendo uma proposta para se compreender o fenômeno da aprendizagem.

Partindo desta idéia, os autores acreditam que a aprendizagem não é só situada na prática, mas “é uma parte integral da pratica social generalizada no mundo vivido” (Lave and Wenger, 1991, p.35).

Para Gherardi, Nicolini e Odella (1998), legítima participação periférica refere-se ao modo como os novatos se socializam na organização e aprendem, perpetuando as práticas. Neste sentido, “periférico” significa o caminho que um novo membro deve seguir para ser reconhecido como participante da comunidade e “participação legítima” significa que a jornada pelos diferentes níveis de aprendizagem é um processo social e não simplesmente cognitivo.

A legítima participação periférica enfatiza que toda prática é dependente de um processo social através do qual ela é sustentada e perpetuada, pois a aprendizagem ocorre através do engajamento naquela prática. Transpondo esta idéia para o ambiente organizacional os autores consideram que a legítima participação periférica tem como foco “o relacionamento entre aprendizado e a situação organizacional em que ele ocorre. Logo, a aprendizagem é entendida como uma forma de co-participação em alguma das atuais práticas do ambiente de trabalho, ao invés de defini-la em termos de aquisição de conhecimento abstrato” (*Ibid*, p.279).

Por fim, surge o conceito de currículo. Lave e Wenger (1991) consideram que em toda comunidade de prática existe um currículo de aprendizagem, que considera que as principais fontes de aprendizado encontram-se nas oportunidades das práticas diárias que os aprendizes vivenciam. Os autores, transferindo esta idéia para a aprendizagem organizacional, consideram que o processo de aprendizagem no e para o trabalho pode ser visto por duas perspectivas: no engajamento legítimo nas práticas atuais e na co-participação com outros membros da comunidade (currículo de aprendizagem); na participação de cursos formais, ministrados por um instrutor, que demonstra uma visão externa de conhecimento (currículo de ensino).

Gherardi, Nicolini e Odella (1998) buscaram focar, ainda mais, a idéia de currículo de aprendizagem com a de aprendizagem organizacional e, por conseguinte, desenvolveram a noção de currículo situado. Como o currículo de aprendizagem independe do contexto, pode-se supor que um mesmo currículo servirá a várias organizações. Já o currículo situado é totalmente dependente do contexto e, portanto, servirá apenas para uma organização específica. Assim, o segundo conceito vai mais ao encontro da atual teoria administrativa, baseada na Teoria Contingencial, que prega a relevância de observar o contexto no qual a empresa encontra-se inserida.

Outra idéia que se encaixa perfeitamente na teoria da Aprendizagem situada são as redes de aprendizagem. Para Brookfield (1986) as redes de aprendizagem caracterizam-se por serem atividades que não tem a obrigação de ensinar, ou seja, a aprendizagem não precisa ser comprovada e nem resulta em créditos ou certificados. Geralmente elas surgem quando pessoas com um mesmo nível intelectual se unem para trocar informações, idéias, habilidades e conhecimentos. O aprendizado é criado através da relação com pares, fora de ambientes de educação formais, ou seja, é um processo de aprendizagem totalmente pautado pelos relacionamentos sociais na qual o conhecimento é transferido, gerando um conhecimento coletivo (Palmer and Richards, 1999).

A aprendizagem Situada, quando analisado sob o prisma da aprendizagem organizacional, reforça a importância da cultura organizacional para a aprendizagem, pois ela exerce influência direta no currículo situado e, conseqüentemente, na comunidade de prática. Nicolini e Mezner (1995) enfatizam que, de forma recíproca, a aprendizagem organizacional exerce uma influencia na estrutura, na atividade e na identidade organizacional.

Em suma, para a Aprendizagem Situada, o conhecimento é construído nas comunidades de prática, pois seus membros possuem diferentes pontos de vista e quando se relacionam, através de uma legítima participação periférica, fortemente pautada pelo currículo vigente, eles acabam alterando suas perspectivas de significados.

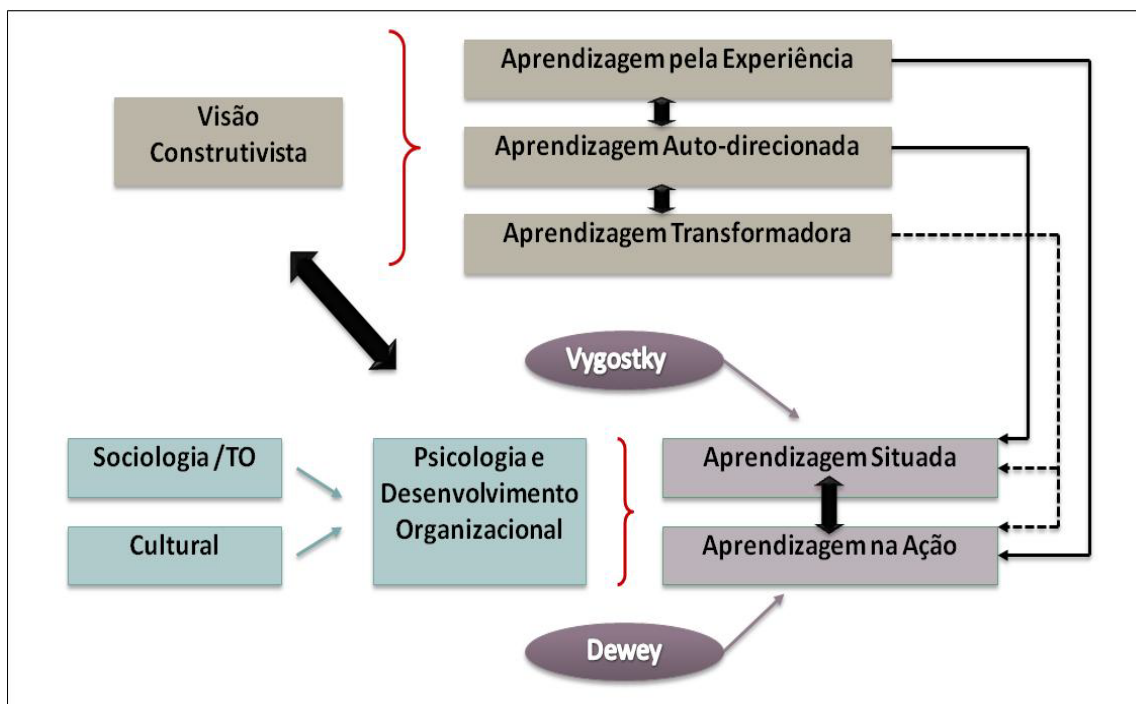
2. INTERAÇÃO ENTRE CONSTRUTIVISMO E APRENDIZAGEM GERENCIAL

Pautando-se pela corrente construtivista, este estudo trabalha com a visão de Aprendizagem Organizacional (aprendizagem como processo) e acredita que todo conhecimento organizacional inicia-se no indivíduo. Logo, aprendizagem gerencial e aprendizagem organizacional assumem uma perspectiva dialética.

Além do mais, apesar de ter forte influência das disciplinas da ciência administrativa, o trabalho segue a linha das disciplinas da psicologia e do desenvolvimento organizacional (Easterby-Smith, 1997) representada por duas correntes principais: a aprendizagem na ação e a aprendizagem situada.

A aprendizagem na ação trabalha com a idéia construtivista de Dewey (1971) de que o aprendizado precisa ter estreita relação com a ação, ressaltando a importância dos processos de reflexão, proposta pela aprendizagem pela experiência (Mezirow, 1990; Schön, 2000). O gerente necessita, além de exercitar sua própria reflexão, criar mecanismos que facilitem o processo de reflexão dentro da organização (Raelin, 2001). Esses mecanismos assumem forma de programas de ação, como o proposto por Smith (2001). Mas, será que o gerente, em sua correria diária, tem tempo e disposição para “parar e pensar”? E será que esses profissionais percebem a importância deste processo?

FIGURA 1. INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE ADULTOS E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

A aprendizagem situada acredita que o aprendiz tem uma forte influência social, uma proposta de Vygostky (1998), e que a pessoa, quando inserida numa comunidade de prática, buscará uma legítima participação periférica e seguirá um currículo situado, criando, através de seus relacionamentos, novos significados. Ou seja, para ser aceito ou integrar-se a um grupo de pessoas (ou organização), o indivíduo (ou profissional) tenderá a agir como os demais, pois irá “aprender” o que os outros já sabem. Olhando por este prisma é impossível deixar de questionar se esta forma de aprendizado, além de dificultar as mudanças por ater-se à repetição das normas e hábitos existentes, não acaba sendo imposta pelo grupo - principalmente quando pensamos em termos organizacionais - e transformando-se em uma forma de manipulação e coerção. Isso leva aos seguintes questionamentos: A comunidade de prática não é uma forma de manter o poder? A pressão do coletivo não manipula o indivíduo? Através da aprendizagem situada será que os vícios organizacionais não se mantêm?

A relação entre as teorias abordadas na aprendizagem de adultos e as da aprendizagem gerencial - sob a perspectiva da psicologia e do desenvolvimento organizacional na aprendizagem organizacional - é muito estreita e encontra-se sumarizada na Figura 1.

Ressalta-se que são raros os trabalhos que apresentam uma visão crítica da aprendizagem situada e da aprendizagem na ação. Talvez um dos motivos seja que esse assunto ainda é muito recente, mas acredita-se que o principal motivo é a falta de uma maior visão crítica no campo da administração.

Em sua crítica à educação gerencial, Reed e Anthony (1992) argumentam que uma perspectiva mais crítica é necessária, pois: negociações de ordem organizacional, freqüentemente, encobrem problemas de prática gerencial no mundo real; práticas gerenciais requerem um exame ético, pois são fundamentais às organizações; qualquer processo educacional deve desenvolver e encorajar a crítica. Mas, o que normalmente ocorre é o ajuste das pessoas à organização e não o contrário. As organizações deveriam estimular as pessoas a questionar e confrontar verdades, incentivando, assim um diálogo produtivo.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O foco desta investigação é compreender como os gerentes, com pouca experiência, aprendem. Para tanto foi realizado um estudo que trabalha com o paradigma interpretativo, o qual apresenta uma visão altamente subjetiva do mundo, acreditando que a realidade é socialmente construída através das interações pessoais. A epistemologia do enfoque subjetivo enfatiza a importância de compreender os processos pelos quais o homem constrói a realidade e, para tanto, torna-se necessário reconstruir o fenômeno estudado a partir da interpretação dos significados atribuídos pelas pessoas envolvidas no mesmo (Morgan e Smircich, 1980).

Merriam (1998) afirma que toda pesquisa qualitativa tem como aporte uma filosofia interpretativa, sendo assim, este trabalho também se caracteriza por ser qualitativo.

Os procedimentos adotados podem ser entendidos como o design da pesquisa, plano que serve de guia ao pesquisador no processo de coletar, analisar e interpretação as observações (Yin, 1984).

Os informantes desta pesquisa são oito alunos iniciantes de um curso de pós-graduação voltado para a gestão de negócios, todos eles com pouca experiência profissional (menos de dois anos). O processo de seleção ocorreu através da disposição dos entrevistados em colaborar com a pesquisa, isto é, após visitar a sala de aula e explicar o objetivo da pesquisa, aplicou-se um rápido questionário, buscando identificar

as pessoas que possuíam o perfil desejado, ou seja, pouca experiência gerencial. Doze pessoas enquadravam-se neste perfil e após entrar-se em contato com os mesmos, por e-mail e telefone, oito mostraram-se dispostos e disponíveis a colaborar e foram, posteriormente, entrevistados. Desta forma, a seleção da amostra foi não probabilística e intencional e, segundo Merriam (1998), estas são as formas mais adequadas e utilizadas em pesquisas qualitativas.

Para a coleta de dados deste estudo escolheu-se a entrevista, ou conforme Taylor e Bogdan (1984) a entrevista aprofundada que se caracteriza por encontros com os entrevistados que buscam compreender, através de suas narrativas, as perspectivas dos mesmos a respeito da vida, experiências e situações.

O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista em profundidade na qual algumas perguntas são definidas a priori, mas há flexibilidade para acrescentar, suprimir ou trocar a ordem das perguntas previstas no roteiro. Ressalta-se que todas as entrevistas ocorreram antes da segunda semana de aula, para que as concepções dos entrevistados não fossem influenciadas pelos conteúdos apresentados pelos professores do curso.

Em pesquisas qualitativas comumente utiliza-se um dos seguintes métodos: pesquisa qualitativa básica, etnografia, fenomenologia, *ground theory* e estudo de caso (Merriam, 1998). Este é um estudo qualitativo básico, ou seja, procura-se compreender, através das visões de mundo dos respondentes, as formas através das quais os mesmos haviam aprendido até o presente momento.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os temas mais importantes, encontrados nas narrativas, que demonstram como os gerentes aprenderam acabaram sendo divididos em dois grandes grupos, o primeiro agrupando fontes formais de aprendizagem e acontecendo, em sua maioria, fora do ambiente de trabalho - o curso de graduação, estágios profissionais, estudando/ensinando, cursos e treinamentos, outras fontes formais – e o segundo agrupando fontes informais de aprendizagem e normalmente acontecendo no próprio ambiente de trabalho - aprendendo com a ação, com os relacionamentos, com mentores, com a observação, com a reflexão.

Os entrevistados relacionaram suas primeiras experiências de aprendizagem para o trabalho gerencial com o curso de graduação que fizeram. Apesar de apenas três entrevistados serem formados em administração, e, portanto, terem adquirido conhecimentos mais específicos, através do currículo de ensino (Lave and Wenger, 1991), sete entrevistados disseram que, em maior ou menor grau, sua formação acadêmica teve importância e lhes deu suporte para a carreira profissional. Essa descoberta vai ao encontro do estudo de Lucena (2001) que também identificou a importância dos cursos de graduação para a formação de gerentes/proprietários do setor de varejo. No estudo de Silva (2000), ficam claras as dificuldades e desafios encontrados por gerentes que não tiveram uma formação específica para tanto, ou seja, professores que passaram a desempenhar atividades administrativas gerenciando centros universitários. Moraes (2000) também identificou dificuldades de profissionais da saúde que passam a exercer atividades gerenciais.

Quando os participantes foram questionados sobre quais as experiências mais significativas para a aprendizagem gerencial durante o curso de graduação, as respostas foram bastante variadas. Fato que corrobora com os estudos que pregam a existência de diversos estilos de aprendizagem (Kolb, 1984), ou seja, constatou-se que cada aprendiz possui características peculiares e, portanto, sentir-se-á mais

adaptado a uma forma de ensino do que a outra como comprovaram os estudos de Bacon (2004) sobre aprendizagem gerencial.

Para seis dos entrevistados os estágios profissionais que realizaram tiveram influência em seus processos de aprendizagem gerencial. Essa descoberta vai ao encontro do Instrumentalismo de Dewey (1971) que enfoca a necessidade da conexão entre a teoria e a prática, pois "o curso natural do desenvolvimento sempre envolve situações nas quais se aprende fazendo" (Dewey, 1971, p.268). Também corrobora com a teoria da Aprendizagem na Ação, mais especificamente, das idéias de Schön (2000, p.25) que concebe que o aprendiz deve aprender através da reflexão na ação e a melhor forma para isso é: "Dar-lhes liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas tradições da vocação e os ajudem, através da fala correta, ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver". É exatamente esta a proposta dos estágios profissionais obrigatórios, que são realizados por alunos em ambientes empresariais sob a supervisão de um professor orientador.

No estudo de Lucena (2001) não se constatou a importância dos estágios profissionais para o aprendizado gerencial, já na pesquisa de Moraes (2000) somente um dos cinco sujeitos entrevistados não mencionou ter aprendido através de estágios profissionais. Um outro aspecto fundamental identificado por Schön (2000) para o sucesso do "aprender fazendo" é a orientação recebida. Este fato também foi diagnosticado em cinco entrevistados que atribuíram, em grande parte, o sucesso ou fracasso de seus estágios às orientações recebidas.

Apenas quatro dos entrevistados afirmaram ter recebido treinamento das organizações onde trabalham e, destes, três são funcionários públicos. Observa-se que todos os entrevistados emitiram opiniões desfavoráveis sobre os treinamentos que receberam e duas delas tiveram dificuldades em diferenciar treinamento e processo de integração. As experiências de treinamento foram voltadas para o desenvolvimento de tarefas que os gerentes desempenhavam antes de assumirem seus novos cargos, nenhum deles recebeu qualquer tipo de treinamento para que desenvolvessem as habilidades e atitudes necessárias ao cargo de gerente.

O estudo de Silva (2000) também verificou que os gerentes entrevistados não receberam treinamentos e cursos por parte de suas instituições. Já na organização observada por Moraes (2000) todos os gerentes ouvidos mencionaram terem recebido cursos e treinamentos por parte da instituição, destaca-se que todos trabalhavam em uma mesma organização.

Tanto treinamentos como cursos são classificados como partes da aprendizagem formal, porém a principal distinção feita pelos teóricos para classificarem treinamentos e cursos profissionalizantes é que ambos são voltados para o aprimoramento profissional, mas o primeiro ocorre nos ambientes organizacionais e os segundos fora desses ambientes, normalmente em escolas ou centros de treinamentos (Merriam and Caffarella, 1991)

Três entrevistados já haviam realizado algum curso depois de sua graduação e, por coincidência, foram cursos de pós-graduação em nível de especialização. Outro fator comum é que, na época, nenhum deles estava desempenhando funções gerenciais, mas, apesar disso, todos concordam que esses cursos contribuíram para serem gerentes mais eficientes.

É interessante observar que os cursos mencionados pelos três gerentes não têm relacionamento direto com sua função gerencial, pois todos eles foram feitos antes dos entrevistados assumirem seus novos

cargos. Dessa forma, observa-se que, além dos gerentes não terem recebido nenhum tipo de treinamento para exercerem suas funções, também não haviam realizado cursos profissionalizantes. Ao contrário do que Lucena (2001) e Moraes (2000) identificaram em seus estudos, os entrevistados desta pesquisa não buscaram cursos de aperfeiçoamento de curta duração, como os fornecidos pelo SEBRAE, SENAC, etc., ou mesmo assistiram palestras para aprimorar seus conhecimentos.

Mas, os oito entrevistados admitiram que estivessem buscando o curso de pós-graduação, objeto deste estudo, para terem um aprimoramento profissional, ou seja, eles tratavam esse curso como sendo também um curso profissionalizante que lhes facilitaria as atividades gerenciais.

Para quatro dos entrevistados uma importante fonte de aprendizagem foi terem estudado assim que começaram a desempenhar suas funções gerenciais. Apesar disso, hoje em dia, três deles admitem que não possuem mais esse hábito. Dessa forma, observa-se que não foi muito comum entre os entrevistados utilizarem o estudo para aprenderem durante seus primeiros meses como gerentes. Apesar da metade deles ter mencionado essa forma de aprendizado, ficou claro nos relatos que foram muito poucas às vezes em que eles assim o fizeram.

Esta descoberta da não utilização do estudo (em livros técnicos, principalmente) parece ser uma tendência, pois conclusões semelhantes foram verificadas nos trabalhos de Silva (2000), Lucena (2001). Porém no estudo de Moraes (2000) a autora identificou que os gerentes utilizavam a prática do estudo para aprenderem, principalmente através de: consultas a dicionários técnicos; consultas a fontes de referência; leitura de periódicos técnicos; apresentações técnicas para grupos de trabalhos.

Duas entrevistadas destacaram que aprenderam muito quando precisaram explicar aos seus subordinados algumas das tarefas que os mesmos deveriam realizar, desta forma para eles o fato de ter que ensinar foi uma importante fonte de aprendizado.

Esses resultados foram extremamente interessantes, pois em nenhum outro estudo nacional sobre o tema foi identificado que os gerentes consideram o fato de ensinarem outras pessoas como forma de aprendizagem própria. Esse comportamento vai ao encontro do ideal de relacionamento entre educador e educando proposto por Freire (1987), no qual o aprendiz deve ter uma postura ativa e o educador é parte de um processo dialógico no qual o conhecimento passa a ser construído através das relações entre aprendiz e educador, ou seja o educador "enquanto educa é educado" (p.68).

Somente um entrevistado admitiu não realizar leituras "especializadas". Nesta categoria, enquadraram-se as revistas voltadas ao mercado empresarial como a Exame, Você S.A e HSM, entre outras. Essas leituras "especializadas" são também caracterizadas como pertencente à indústria do *managment* e chamadas por Wood e Paula (2001) como "*pop managment*", pois se caracterizam por ser uma leitura fácil e acessível. Observa-se também uma forte tendência nessas publicações em exaltar os "modismos administrativos" e utilizar casos isolados para validar idéias.

Destaca-se que estas fontes não foram utilizadas no período inicial de suas trajetórias gerenciais, mas depois de alguns meses que eles já estavam exercendo o cargo. Além disso, este tipo de aprendizagem pode ser entendido mais como um processo de atualização que não exerce grande influência sobre o desempenho gerencial, conclusão tirada após a análise dos relatos dos entrevistados.

Dois entrevistados admitiram ter lido artigos em periódicos especializados. Porém, para um deles essa prática não se transformou em hábito. Três gerentes destacaram a importância de acompanhar a mídia

de uma maneira geral, ou seja, ler jornais, revistas, assistir noticiários e programas sobre assuntos que não estejam ligados, de forma direta, à área gerencial.

Apenas uma entrevistada mencionou o hábito de ler livros didáticos e, principalmente, reler os conteúdos vistos durante sua faculdade e os trabalhos práticos que realizou naquele período. Porém admite que “Livros técnicos leio muito pouco, porque eles acabam sendo muito teóricos e demorados, mas às vezes me obrigo a ler algum”.

Os dados demonstram que as leituras realmente especializadas (livros técnicos e didáticos, periódicos da área) são muito pouco usadas pelos gerentes. Porém as leituras que se enquadram no quesito “*pop management*” são bem utilizadas pelos novos gerentes. Esse fato corrobora com as pesquisas de Wood e Paula (2002). No estudo de Moraes identificou-se que os gerentes também utilizavam em maior grau leituras mais acessíveis (*pop management*), mas alguns gerentes relataram que lêem dicionários técnicos, periódicos técnicos e outras fontes de referência.

Apesar de utilizar uma outra nomenclatura – veículos de mídia – Lucena (2001) também conclui que os gerentes utilizam leituras “especializadas” em detrimento de leituras mais técnicas e aprofundadas. É interessante destacar que, ao contrário do estudo de Lucena (2001) os entrevistados desta pesquisa não mencionaram a utilização da televisão como fonte de aprendizado.

O sistema de aprender através da observação do trabalho de outros ou observações do ambiente externo e de outras organizações é uma das formas utilizadas por gerentes, sendo bastante comum em algumas ocasiões, conforme aponta Spender (1995). Porém, neste estudo somente três gerentes afirmaram que utilizaram essa forma de aprendizado com frequência. Destaca-se também que esses três gerentes não realizaram nenhum tipo de observação externa, ou seja, as observações feitas foram sobre colegas de trabalho.

Nos estudos de Silva (2000), Lucena (2001), Gherardi, Nicolini e Odela (1998), foi identificado que os gerentes também aprenderam através da observação. É interessante observar que no estudo de Moraes (2000) a autora constatou que todos os gerentes entrevistados percebiam a importância de observar o ambiente externo “com o objetivo de identificar tendências sociais e econômicas, tecnologias e ferramentas que possam lhes auxiliar a gerenciar suas áreas e solucionar problemas da organização” (p.157). Conclusão semelhante foi observada por Lucena (2001).

Os gerentes da presente pesquisa, ao contrário, desconhecem a importância dessas observações e parecem conceber suas organizações como “ilhas isoladas”. Tal afirmação justifica-se pelo fato de que somente um entrevistado mencionou certa preocupação em monitorar o ambiente externo, porém restringindo-se apenas ao microambiente, pois citou os concorrentes, fornecedores e clientes.

A reflexão tem sido apontada, nos últimos anos como um aspecto fundamental para a aprendizagem de adultos (Merriam and Caffarella, 1991; Schön, 1983) e também para a aprendizagem gerencial (Preskill and Torres, 2001; Raelin, 2001; Schön, 1983; Smith, 2001).

O cerne de tal pensamento é que os aprendizes irão refletir sobre suas experiências e, conseqüentemente formularão novas crenças e significados, construindo assim novos conhecimentos. Apesar da reflexão ser um fator fundamental no processo de aprendizagem, somente quatro atores desta investigação relataram momentos em que utilizaram a reflexão no processo de aprendizagem gerencial. Além disso, ficou evidente que o processo de reflexão somente é utilizado de uma forma reativa e nunca pró-ativa, ou segundo Schön (2000) é um processo de refletir “sobre a ação” e não “na ação”.

Observa-se, através das narrativas dos gerentes estudados, que existe a presença de barreiras que dificultam esse processo de reflexão gerencial. Tal afirmação é feita tendo por base que são poucos os gerentes que admitem utilizar processos de reflexão e, mesmo esses poucos, mencionaram que foram poucas as vezes que o fizeram. Além disso, os processos de reflexão identificados possuem características de um processo intuitivo, ou seja, não foram planejados e sim consequência da improvisação e das experiências e exigências do dia a dia de trabalho (Schön, 1983).

Comparando-se os resultados desse estudo com o de outras pesquisas constata-se que os gerentes ouvidos encontram-se bem aquém de outros no que tange à utilização da reflexão como instrumentos de aprendizado. Para ilustrar essa afirmação, cita-se a pesquisa de Moraes (2000, p.159) a qual concluiu que “uma das formas mais significativas de aprendizagem era a reflexão sobre o conteúdo e processos dos problemas vivenciados pelos executivos”. Além disso, no mesmo trabalho a autora constatou que todos os gerentes entrevistados passaram por uma mudança de consciência.

Outros estudos corroboram com os dados encontrados. Dentre esses se citam os de Lucena (2001), que percebeu a utilização da reflexão no aprendizado de seus entrevistados, apesar do autor não explicitar o que entende por reflexão e quais os indícios que o levaram a tal conclusão; o de Silva (2000), que identificou a utilização da reflexão, mas em um grau bem menor.

O fato de se aprender através dos relacionamentos é o cerne da corrente teórica denominada aprendizagem situada que trabalha explorando as relações concretas entre as pessoas, pois os aprendizes assimilam conhecimentos e adquirem habilidades à medida que participam, com outros profissionais, de uma comunidade (Lave and Wenger, 1991).

Sete entrevistados admitiram terem aprendido através de relacionamentos sociais. Os relacionamentos sociais com os quais os gerentes aprenderam foram divididos em dois grupos. No primeiro destacam-se os relacionamentos que caracterizam a aprendizagem situada, pois ocorrem dentro do ambiente organizacional, mediante a existência de um currículo situado, ou seja, os relacionamentos com chefes, colegas e subordinados. Em outro grupo encontram-se os relacionamentos com pessoas externas à organização, como os mentores e os familiares.

É interessante observar que, dentre os relacionamentos externos à organização, foram citados, por dois entrevistados, situações em que pessoas externas à organização contribuíram para o aprendizado gerencial e quatro entrevistados também destacaram os relacionamentos com familiares. Observa-se que a pouca utilização de relacionamentos externos acaba corroborando com o que foi identificado anteriormente, os gerentes entrevistados tinham pouca consciência da importância do ambiente externo para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o sucesso gerencial e organizacional.

Dentre os relacionamentos internos à organização, os mais utilizados para o aprendizado dos gerentes são os relacionamentos com os colegas (seis citações). Porém, é interessante destacar que os entrevistados mencionaram que aprenderam com seus colegas antes de assumirem suas funções gerenciais, ou seja, esse tipo de relacionamento foi utilizado para uma aprendizagem profissional bem mais do que para uma aprendizagem gerencial. Após, aparece os relacionamentos com os superiores (duas citações) e, por fim, os relacionamentos com subordinados (somente uma citação).

Uma constatação interessante é a de que a identificação dos relacionamentos com os colegas como principal fonte de aprendizado vai ao encontro da idéia de redes de aprendizagem que, segundo

Brookfield (1986), surgem quando pessoas com um mesmo nível intelectual se unem para trocar informações, idéias, habilidades e conhecimentos.

Fica evidente a importância dos relacionamentos para a aprendizagem dos gerentes pesquisados, o que identifica que a aprendizagem situada é realmente uma prática comum para o aprendizado gerencial, como postulam as pesquisas de Lucena (2001); Moraes (2000); Silva (2000); as quais também chegaram a conclusões semelhantes.

Sem dúvida a forma de aprendizagem mais utilizada por todos os oito gerentes entrevistados foi através da ação. Se este estudo tivesse características positivistas e quantitativas, esta categoria se destacaria como a de maior frequência, pois todos os entrevistados apontaram essa forma de aprendizado quando questionados sobre como aprenderam a maior parte de suas atividades.

Quatro entrevistados não tinham com quem trocar experiências ou quem lhes ajudasse nesse período de aprendizagem gerencial. Mas, mesmo os gerentes que trabalhavam em empresas mais organizadas e possuíam pessoas para trocar informações, admitem que a forma com que mais aprenderam foi através da prática do trabalho diário, pois em alguns casos foi relatado que as pessoas que poderiam ajudar ou estavam em outro setor, ou repassaram o conhecimento para outro, ou não tinham tempo para ensinar.

O aprender através da ação é uma idéia postulada pela teoria da aprendizagem pela experiência, mais voltada para a aprendizagem de adultos, e pela teoria da aprendizagem na ação, mais voltada para os ambientes organizacionais. Por essas duas perspectivas o aprendizado é apresentado como uma reflexão na ação, através do qual as experiências passadas são lembradas e analisadas para criar estruturas mentais de conhecimento.

Por trás dessas teorias encontra-se o pensamento de Dewey (1971) que postulava "a orgânica conexão entre educação e experiências pessoais". Por esta perspectiva, refletir sobre algo envolve um processo que incorpora ação com experiência para revelar o entendimento de alguém sobre a realidade.

O que ficou evidenciado nas narrativas dos entrevistados é que realmente os gerentes aprenderam muito através da ação, porém não usaram processos reflexivos, ou seja, esse aprendizado possui algumas características que o levam a assemelhar-se mais a um processo de imitação do que a um verdadeiro aprendizado, conforme argumenta Schön (2000).

Os estudos de Silva (2000) e de Moraes (2000) também identificaram a utilização do aprendizado através da ação, porém as autoras consideram que o aprendizado através de relacionamentos acabou sendo mais intenso do que este. Já no estudo de Lucena (2001) a relação encontrada foi ao contrário, ou seja, a aprendizagem na ação superou a aprendizagem por relacionamentos, chegando a conclusões similares a desta pesquisa.

Considera-se que um dos principais motivos para tanto é o fato de que os gerentes aqui estudados pertencem a pequenas empresas, muitas vezes sendo proprietários e não tendo outros gerentes para compartilharem conhecimentos e vivências. Desta forma, utilizam-se as palavras de um dos entrevistados para resumir tal questão: "quem gerenciava a empresa era eu, meu marido e meu irmão, e um tinha menos experiência do que o outro. Com que eu poderia aprender?".

Como é possível identificar no quadro apresentado na Figura 2, os oito gerentes entrevistados (representados por números) utilizaram diferentes fontes de aprendizado. O gerente 8 foi o entrevistado que mais variações fez em suas formas de aprender (dez formas), após aparece o gerente 3 (oito formas),

depois 1, 2, e 4 (sete formas), 8 (seis formas) e os entrevistados que menos variaram foram os gerentes 7 e 5 (cinco formas).

FIGURA 2. RESUMO DE COMO OS GERENTES APRENDERAM

	1	2	3	4	5	6	7	8
Graduação								
Estágios profissionais								
Treinamentos								
Cursos								
Estudando								
Ensinando								
Leituras especializadas								
Aprendizado na ação								
Observação								
Reflexão								
Relacionamentos								
Chefe								
Colegas								
Subordinados								
Mentor								
Família								

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

A maneira pela qual os gerentes mais aprenderam foi através da ação, mencionada por todos os entrevistados. As próximas formas que apresentaram maior frequência foram os relacionamentos sociais (chefes, colegas, subordinados, mentores e familiares); os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação, que somente não foram encontrados nos relatos do entrevistado 5; e as leituras especializadas, não utilizadas pelo gerente 7. Os estágios profissionais serviram para a aprendizagem gerencial de seis gerentes; os treinamentos, o estudo, a observação e a reflexão foram mencionados pela metade dos entrevistados (quatro gerentes). As formas menos utilizadas foram outros cursos e o aprender através do ensinar, mencionados somente por dois gerentes.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo pautou-se pela visão construtivista de aprendizagem, que entende o conhecimento como algo constantemente em construção, profundamente enraizada na ideia de Dewey da aprendizagem através da ação e da reflexão e na visão de aprendizagem socialmente construída de Vygotsky.

Na visão construtivista, a postura do aprendiz deve ser ativa, construindo, através da reflexão sobre suas experiências pessoais e dos relacionamentos com o meio e com os outros, suas próprias interpretações do mundo; negociando, através do diálogo, significados e valores, construindo novos conhecimentos. E o educador deve ter um papel reflexivo, incentivando os alunos a construir um novo conhecimento a partir da análise e da interpretação de suas próprias experiências pessoais e profissionais, pautando-se por uma reflexão crítica.

Será que a realidade pesquisada vai ao encontro dessa visão? Será que os aprendizes têm o hábito de utilizar o processo de reflexão sobre as próprias experiências para aprender com elas? Na aprendizagem de adultos é possível desconectar a prática da teoria e o ensino informal do formal? A reflexão crítica, principalmente quanto aos aspectos ligados com a gestão de negócios, é uma prática comum?

Algumas questões ficaram evidentes, como o fato de que os gerentes entrevistados não tinham o hábito de utilizar processos de reflexão sobre as próprias experiências e de aprender com elas. Todos os entrevistados mencionaram a importância de relacionar a teoria com a prática, tanto que muitos deles começaram a colocar em prática várias coisas que estavam aprendendo durante o curso. Porém, percebeu-se que os gerentes ainda fazem uma pequena distinção entre aprendizagem formal e informal, e que muitos deles não percebem a importância de aprender durante a prática diária do trabalho gerencial, ou seja, não valorizam a aprendizagem informal. Assim, a realidade pesquisada acaba indo ao encontro de teóricos como Merriam e Caffarella (1991) que identificam diferenças entre a aprendizagem formal (que ocorre nas instituições educacionais), aprendizagem informal (as experiências diárias com as quais aprendemos algo), mas que pregam uma relação dialética entre ambas.

A aprendizagem na ação trabalha com a idéia construtivista de Dewey (1971) de que o aprendiz precisa ter estreita relação com a ação, ressaltando a importância dos processos de reflexão, proposta pela aprendizagem através da experiência (SCHÖN, 2000). Mas, será que o gerente, em sua correria diária, tem tempo e disposição para "parar e pensar"? E será que esses profissionais percebem a importância deste processo? Ao final da pesquisa a resposta para as duas perguntas é a mesma: não. Os gerentes não têm o hábito de refletir durante seu trabalho e nem percebem a importância da reflexão. A reflexão crítica também é totalmente ignorada pelos gerentes pesquisados.

A aprendizagem situada acredita que o aprendiz tem uma forte influência social, ou seja, para ser aceito ou integrar-se a um grupo de pessoas (ou organização), o indivíduo (ou profissional) tenderá a agir como os demais, pois irá "aprender" o que os outros já sabem.

Alguns questionamentos feitos sobre a aprendizagem situada foram: esta forma de aprendiz, além de dificultar as mudanças por ater-se à repetição das normas e hábitos existentes, não acaba sendo imposta pelo grupo? A comunidade de prática não é uma forma de manter o poder? A pressão do coletivo não manipula o indivíduo? Através da aprendizagem situada será que os vícios organizacionais não se mantêm? Tais questionamentos não poderão ser respondidos já que grande parte dos gerentes pesquisados provinha de pequenas e micro empresas e não se depararam com um currículo situado, nem mesmo com uma comunidade de prática. Julga-se que, para responder tais questões o mais adequado seria entrevistar gerentes que trabalham em uma mesma instituição; preferencialmente de porte médio ou grande, onde já existe uma cultura definida e práticas estabelecidas.

BIBLIOGRAFIA

- Argyris, C. (2000). Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In. Harvard Business Review, *Gestão do conhecimento*, pp. 82-107. Rio de Janeiro: Campus.
- Bacon, D. (2004). An examination of two learning styles measures and their association with business learning. *Journal of Education for Business*, 79(4), pp. 205.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- DeFillippi, R.J. (2001). Introduction: project-based learning, reflective practices and learning outcomes. *Management Learning*, 32(1), pp. 5-10.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9), pp. 1085-1113.
- Fox, S. (1997). From management education and development to the study of management learning. In: Burgoyne, J., Reynolds, M. *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. pp. 21-37. London: Sage.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2002). Learning in a constellation of interconnected practices: canon ou dissonance? *Journal of Management Studies*, 39(4), pp. 419-436.
- Gherardi, S., Nicolini, D., Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29(3), pp. 273-297.
- Grohmann, M. Z. (2004). *Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Hill, L. (1993). *Novos Gerentes: assumindo uma nova identidade*. São Paulo: Makron Books.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Press.
- Lucena, E. (2001). *A natureza da aprendizagem de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), pp. 3-24.

- Moraes, L.V.S. (2000). *A dinâmica da aprendizagem gerencial*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Morgan, G., Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 5(4), pp. 491-500.
- Morgan, G. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In: Morgan, G. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, pp. 1-20. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nicolini, D., Mezner, M.B. (1995). The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, 48(7), pp. 727-746.
- Palmer, J., Richards, I. (1999). Get knitted: network behavior in the new economy. *Journal of Knowledge Management*, 3(3), pp. 191-202.
- Preskill, H., Torres, T. (2001). Papel do inquérito de avaliação na criação de organizações de aprendizagem. In: Easterby-Smith, et al., *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem*, São Paulo: Atlas.
- Raelin, J. A. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, 32(1), 11-30.
- Reed, M., Anthony, P. (1992). Professionalizing management and managing professionalization: British management in the 1980's. *Journal of Management Studies*, 29, pp. 591-613.
- Smith, P.A. (2001). Action learning and reflective practice in project environment that are related to leadership development. *Management Learning*, 32(1), pp. 31-48.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Silva, M.A. (2000). *A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias*. Tese de Doutorado não Publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. New York: John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wood Jr, T., Paula, A.P.P. (2001). Pop-management. *Anais do XXV Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração*, Campinas, Brasil.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage.