



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Silvana Ferreira Pinheiro e Silva

**A Construção de Repertórios de Competências em Gestão da Educação Profissional a
partir das Práticas de Aprendizagem Vivenciadas ao Longo da Vida**

Florianópolis
2021

Silvana Ferreira Pinheiro e Silva

A Construção de Repertórios de Competências em Gestão da Educação Profissional a partir das Práticas de Aprendizagem Vivenciadas ao Longo da Vida

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para do Grau de Doutora em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau

Florianópolis

2021

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

Silva, Silvana Ferreira Pinheiro e

A construção de repertórios de competências em gestão da educação profissional a partir das práticas de aprendizagem vivenciadas ao longo da vida / Silvana Ferreira Pinheiro e Silva ; orientador, Marcos Baptista Lopez Dalmau, 2021.

344 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Administração. 2. Desenvolvimento de gestores. 3. Aprendizagem baseada em práticas. 4. Desenvolvimento de competências. 5. Educação Profissional, Científica e Tecnológica. I. Dalmau, Marcos Baptista Lopez . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Administração. III. Título.

Silvana Ferreira Pinheiro e Silva

**A construção de repertórios de competências em gestão da educação profissional
a partir das práticas de aprendizagem vivenciadas ao longo da vida**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. (a) Andrea Valéria Steil, Dr. (a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. (a) Vanêssa Silveira Pereira Simon Dr. (a)
Universidade do Estado de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de doutora em Administração.

Prof. Renê Birochi, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2021.

Dedico esta conquista a minha
família, pelo amor incondicional, acolhimento e incentivo constantes.

AGRADECIMENTOS

À Deus e ao meu santo de devoção, São Sebastião, pelo amparo em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais José Silvano (in memorian) e Maria da Glória, pela vida, pelo incentivo, pelo exemplo, pela persistência, pelos valores, pela coragem, e de quem herdei o fascínio pela educação. Esta Tese é dedicada a vocês!

Ao meu marido Eraldo e filhas Lara e Maria Luísa, pelo apoio incondicional e compreensão ao longo de toda a trajetória.

A minha irmã gêmea Mirelle, companheira de vida, pelo olhar sempre atento e incentivo em todos os momentos.

A todos os familiares e amigos, que direta ou indiretamente forneceram apoio e torceram pelo êxito desta Tese.

Aos encontros proporcionados pelo percurso do doutorado, que possibilitaram novas amizades, parcerias e aprendizados. O convívio com todos tornou mais leve o processo.

Ao professor Marcos Dalmau, por todo o suporte, dedicação, disponibilidade, respeito e encorajamento durante todos os momentos do processo de orientação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC pela dedicação, pelo amor à profissão e contribuição para a minha trajetória de aprendizagem.

Aos professores integrantes da banca avaliadora, Prof.^a Andrea Valéria Steil, Prof.^a Marilda Todescat, Prof. Pedro Antônio de Melo, e Prof.^a Vanêssa Silveira Pereira Simon, pelas contribuições valiosas e significativas durante a elaboração desta Tese, tanto na qualificação, como na defesa.

Aos gestores estratégicos entrevistados, pela disponibilidade e abertura em compartilhar histórias de vida tão preciosas.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, pela estrutura de trabalho e de aprendizagem proporcionada, bem como pela possibilidade de realização desta pesquisa.

Muito obrigada!

“Tão verde é a árvore da vida, e tão cinzenta a teoria.”
(Goethe)

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”*
(Guimarães Rosa)

RESUMO

Esta tese buscou compreender como as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores atuantes no contexto estratégico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais. Por meio de estudo qualitativo e exploratório, tendo como estratégia metodológica a história de vida, procedeu-se a entrevistas semiestruturadas em profundidade com 12 gestores que atuaram no contexto estratégico da EPCT. Estes gestores desempenharam os cargos de Reitor, Pró-Reitor ou Diretor Executivo no Instituto Federal de Santa Catarina, locus de desenvolvimento da pesquisa. As diferentes lentes analíticas disponibilizadas pelo Modelo Zoom permitiram uma análise multidimensional e dinâmica das 12 histórias de vida, com foco nos níveis micro, meso, macro e interacional. As análises identificaram a presença de 58 temas-chaves nas narrativas, os quais foram vinculados a 13 agrupamentos de práticas específicas. Os resultados mostraram a assertividade da opção pela história de vida, que possibilitou o resgate de práticas de aprendizagem vivenciadas por estes gestores ao longo de suas trajetórias, desde a infância. O desenvolvimento gradual e progressivo de competências para atuação na gestão estratégica é decorrente da participação e envolvimento nestas práticas, as quais são afetadas por questões relacionadas ao contexto social, econômico e cultural em que são performadas. Este desenvolvimento de competências é potencializado quando se interconectam processos formais, não formais e informais de aprendizagem. As características pessoais e competências dos gestores se manifestam quando o *knowing* é colocado em ação na atuação estratégica, seja como potencialidades ou fragilidades. A pesquisa reiterou que inexistem na instituição e na Rede EPCT, estratégia de formação e desenvolvimento continuada e antecipatória voltada para a atuação nos cargos estratégicos, o que pode levar a um *gap* de competências em gestão a médio e longo prazo. Os resultados apontam a preferência dos gestores a adotarem estratégias autodirigidas e informais de aprendizagem, bem como desenhos mais situados de aprendizagem. Assim, a aprendizagem no local de trabalho representa uma parte substantiva da aprendizagem dos gestores, e um desafio a ser melhor compreendido pelas instituições. As práticas de aprendizagem evidenciadas corroboram a perspectiva da aprendizagem enquanto fenômeno social, e da aprendizagem baseada em práticas. Adicionalmente, validam as perspectivas da *lifelong learning*, permitindo qualificar os gestores entrevistados como *lifelong learners*, ou seja, aprendizes ao longo da vida. Adicionalmente, os gestores nas suas trajetórias participam de comunidades de prática diversas, e estas constituem espaços privilegiados de aprendizagem. Entretanto, a qualidade das práticas performadas e da aprendizagem é afetada diretamente pelas relações de confiança e de poder estabelecidas entre os diferentes atores, evidenciando a necessidade de um apoio qualificado para mediação destes. A pesquisa possibilitou desvelar o potencial de formação para a atuação estratégica contido no que denominamos de itinerários formativos em gestão, construídos a partir das práticas vivenciadas pelos gestores ao longo da vida, e em especial, no contexto do trabalho na EPCT. Infere-se que os repertórios individuais e coletivos de competências para a gestão são construídos a partir do desenvolvimento desses itinerários, constituindo um currículo situado e oculto de aprendizagem. Os resultados apontam para a necessidade de explicitação, potencialização e validação dos itinerários e certificação das competências desenvolvidas, bem como de revisão, premente, dos atuais critérios de ocupação dos cargos estratégicos. Em que pese as competências desenvolvidas pelos gestores, a pesquisa identificou demandas de aprendizagem a serem atendidas, decorrentes da ausência de formação dos gestores para exercerem os cargos, bem como do aspecto provisório inerente das práticas. Dado o exposto, e considerando o conceito de textura organizacional e de práticas, são propostas 30 diretrizes voltadas à qualificação do desenvolvimento de gestores estratégicos, a partir de uma perspectiva previsional de competências.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em práticas. Educação profissional, científica e tecnológica. Desenvolvimento de competências. Desenvolvimento de gestores. Aprendizagem ao longo da vida.

ABSTRACT

This thesis sought to understand how the learning practices experienced by managers working in the strategic context of the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education (EPCT) contribute to the development of professional competences. Through a qualitative and exploratory study, using the history of life as a methodological strategy, in-depth semi-structured interviews were carried out with 12 managers who acted in the strategic context of the EPCT. These managers have held the positions of Dean, Pro-Rector or Executive Director at the Federal Institute of Santa Catarina, the locus of this research. The different analytical lenses provided by the Zoom Model used in this work, allowed a multidimensional and dynamic analysis of the 12 life stories, focusing on the micro, meso, macro and interactional levels. The analyzes identified the presence of 58 key themes in the narratives, which were linked to 13 groups of specific practices. The results showed the assertiveness of the choice of life history, enabling the rescue of learning practices experienced by these managers throughout their trajectories, from their childhood. The gradual and progressive development of skills to act in strategic management is a result of participation and involvement in these practices, which are affected by issues related to the social, economic and cultural context in which they are performed. This competence development is enhanced when formal, non-formal and informal learning processes are interconnected. The personal characteristics and competences of managers are manifested when knowing is put into action in strategic action, either as strengths or weaknesses. The research reiterated that in the institution and in the EPCT Network, there is no continuing and anticipatory training and development strategy aimed at acting in strategic positions, which can lead to a gap in management skills in the medium and long term. The results indicate the preference of managers to adopt self-directed and informal learning strategies, as well as more situated learning designs. Thus, workplace learning represents a substantive part of managerial learning, and a challenge to be better understood by institutions. The observed learning practices corroborate the perspective of learning as a social phenomenon, and learning based on practices. Additionally, they validate the perspectives of lifelong learning, allowing the interviewed managers to be qualified as lifelong learners. In addition, in their life trajectories, managers participate in different communities of practice, and these constitute privileged learning spaces. However, the quality of performed practices and learning is directly affected by the relationships of trust and power established between the different actors, highlighting the need for qualified support to mediate these groups and communities. The research unveiled the training potential for strategic action contained in what we call training itineraries in management, built from the practices experienced by managers throughout their lives, and especially in the context of work at EPCT. It is inferred that the individual and collective repertoires of competences for management are built from the development of these itineraries, constituting a situated and hidden learning curriculum. The results point to the need for clarification, enhancement and validation of the itineraries and certification of the competences developed, as well as an urgent review of the current occupation criteria for strategic positions. Despite the skills developed by managers, the research identified learning demands to be met, resulting from the lack of training of managers to exercise the positions, as well as the provisional aspect inherent in the practices.

Given the above, and considering the concept of organizational texture and practices, 30 guidelines are proposed aimed at qualifying the development of strategic managers, from a prospective perspective of competences.

Keywords: Practice-based approach. Professional, scientific and technological education. Competence development. Development of managers. Life's history. Lifelong learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceitos de prática e rótulos atribuídos.....	20
Quadro 2: Autores de Referência Selecionados.....	28
Quadro 3: Revisão da produção científica brasileira sobre aprendizagem organizacional.....	29
Quadro 4: Pesquisas sobre aprendizagem no âmbito do PPGA.....	31
Quadro 5: Levantamento de pesquisas na BDTD.....	34
Quadro 6: Perspectivas da Aprendizagem Organizacional.....	52
Quadro 7: Definições de prática.....	61
Quadro 8: Abordagens de prática.....	65
Quadro 9: Conceitos de aprendizagem situada.....	74
Quadro 10: Comunidades de Prática, grupos formais e equipes.....	75
Quadro 11: Tipologia de aprendizagem informal.....	79
Quadro 12: Aprendizagem Situada, Informal e Incidental.....	80
Quadro 13: Tipologias de aprendizagem experiencial.....	84
Quadro 14: Tipologias de interação social.....	95
Quadro 15: Tipologia de trajetórias de aprendizagem.....	97
Quadro 16: Tipologia de aprendizagem em início de carreira.....	99
Quadro 17: Elementos da prática de pesquisa.....	118
Quadro 18: Tipologias da história oral.....	126
Quadro 19: O Modelo Zoom e suas dimensões.....	130
Quadro 20: Distribuição dos Institutos Federais por região.....	152
Quadro 21: Quadro de análise dos dados empíricos.....	160
Quadro 22: Aprendizagem a partir da reflexão sobre erros.....	221
Quadro 23: Aprendizados decorrentes de experiências e práticas vivenciadas na gestão estratégica.....	241
Quadro 24: O papel do gestor estratégico e suas dimensões.....	245
Quadro 25: Desafios no contexto da gestão estratégica.....	251
Quadro 26: Demandas de aprendizagem identificadas.....	253
Quadro 27: Contribuições para a qualificação da formação dos gestores estratégicos.....	267
Quadro 28: Contribuições para futuros gestores.....	272
Quadro 29: Emoções e sentimentos.....	282

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb.....	83
Figura 2: O modelo de aprendizagem no trabalho.....	100
Figura 3: Aprendizagem pela reflexão conduz à competência.....	104
Figura 4: Interação entre processos formais e informais de aprendizagem.....	105
Figura 5: O Papel da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências.....	106
Figura 6: Framework do Modelo Zoom.....	131
Figura 7: Mapa da Distribuição Geográfica da Instituições da Rede EPT.....	149
Figura 8: Linha do Tempo da Rede Federal de EPCT.....	150
Figura 9: Diretrizes: eixos estruturantes.....	290

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.2 OBJETIVOS.....	26
1.2.1 Objetivo geral.....	26
1.2.2 Objetivos específicos.....	26
1.3 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	27
1.3.1 Justificativa.....	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	45
2.1 TEORIAS DE APRENDIZAGEM.....	45
2.1.1 O processo ensino-aprendizagem: ambientalista, inatista e interacionista.....	45
2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	48
2.2.1 Bases teóricas dos estudos sobre prática.....	56
2.2.2 Abordagem baseada em práticas.....	60
2.3 TIPOLOGIAS DE APRENDIZAGEM.....	71
2.3.1 Aprendizagens Situada, Informal e Incidental.....	72
2.4 APRENDIZAGEM DE ADULTOS.....	81
2.4.1 Aprendizagem experiencial.....	82
2.4.2 Aprendizagem ao longo da vida – <i>Lifelong learning</i>.....	86
2.4.3 Aprendizagem e o ambiente de trabalho.....	90
2.5 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS.....	101
2.5.1 A abordagem da gestão por competências na esfera pública.....	107
2.5.2 Gestão Previsional de Competências.....	113
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	117
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	117
3.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	122
3.2.1 História de vida.....	123
3.2.2 Modelo Zoom.....	128

3.3 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	134
3.4 COLETA DOS DADOS.....	138
3.4.1 A ida a campo.....	139
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA: REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	148
4.1 CAMPO E LÓCUS DA PESQUISA.....	148
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	157
5.1 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	157
5.1.1 Compreendendo os contextos macros.....	161
5.1.2 Compreendendo os contextos familiar, social, cultural e econômico.....	167
5.1.3 Ingressando em novas práticas profissionais.....	181
5.1.4 Participando de estruturas coletivas de trabalho ou colegiadas.....	188
5.1.5 Compreendendo as práticas performadas no âmbito do grupo gestor.....	198
5.1.6 Aprendizagens Baseadas em Práticas.....	210
5.1.7 Construindo itinerários e repertórios de gestão na EPCT.....	232
5.1.8 Concluindo experiências de gestão estratégica na EPCT.....	240
5.1.9 Qualificando o processo de formação de gestores estratégicos.....	263
5.1.10 Projetando o futuro.....	276
5.1.11 Compreendendo pausas, silêncios e emoções nas narrativas.....	281
5.1.12 Compreendendo as interações entrevistado - pesquisadora.....	284
5.1.13 Compreendendo a construção das narrativas.....	287
5.2 DA PROPOSIÇÃO DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESTRATÉGICOS.....	288
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	308
6.1 PRINCIPAIS RESULTADOS.....	308
6.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA.....	316
6.3 CONTRIBUIÇÕES ORGANIZACIONAIS.....	318
6.4 CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS.....	320

6.5 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	321
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	324
APÊNDICE A – QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS.....	340
APÊNDICE B – CADERNO DE NOTAS.....	341
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	342

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo visa contextualizar e delimitar o tema desta tese, apresentando definições e bases teóricas iniciais. O conteúdo do capítulo está organizado em três seções: a primeira apresenta o tema e o problema de pesquisa, a segunda identifica o objetivo geral e os objetivos específicos, e a terceira apresenta a trajetória e a justificativa da pesquisa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A análise dos processos de aprendizagem em contextos organizacionais diversos tem despertado interesse crescente, considerando as tessituras que envolvem a dinâmica das organizações e de seus atores, e a busca recorrente por um desempenho organizacional sustentável¹.

Muito se discute sobre a necessidade de políticas governamentais para provisão de bens e serviços públicos, para redução das desigualdades sociais e para criação de arranjos institucionais que criem as condições para promoção do crescimento econômico e social, mas pouca atenção é dada para o processo de desenvolvimento gerencial na esfera pública (CAMÕES; FONSECA; PORTO, 2014; FERNANDES; PALLOTI; CAMÕES, 2015).

Cabe destacar que, somente após o processo de redemocratização do Estado brasileiro, o qual foi acompanhado pela necessidade de proposição e efetivação de políticas públicas de caráter abrangente, é que o debate sobre o desenvolvimento de capacidades estatais e competências dos servidores públicos começou a ganhar relevância, tanto na esfera acadêmica, como governamental (FERNANDES; PALLOTI; CAMÕES, 2015).

Segundo Antonello, (2006, 2007), a aprendizagem nas organizações configura-se como um meio principal para desenvolver e construir competências profissionais, envolvendo a interlocução de diferentes áreas de conhecimento, de modo permanente.

A contribuição de Antonello sintetiza em grande parte o campo de estudo e os construtos que deram origem à delimitação do fenômeno investigado nesta tese. E quando

¹ O conceito de desenvolvimento sustentável refere-se a uma meta para o desenvolvimento em sociedade que não contraria as necessidades e interesses de um mundo possível de se viver no futuro. O conceito envolve aspectos econômicos, ambientais, sociais, éticos, humanitários e relacionados à saúde (MINISTRY OF EDUCATION, 2004).

direcionamos a investigação para o contexto de uma instituição educacional federal pública, a motivação é fortemente permeada, também, por questões sociais e econômicas.

Importante refletir neste cenário sobre o papel do Estado na composição e desenvolvimento dos gestores públicos, considerando a relação direta destes com a formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas.

Nesse contexto, Closs e Antonello (2014) ponderam que a influência dos gestores tem se ampliado para toda a sociedade, não se restringindo apenas aos limites da respectiva organização de atuação.

Em que pese as ações desenvolvidas, há que se considerar, entretanto, que a maior parte das organizações públicas ainda está no estágio inicial de implementação de uma concepção estratégica de pessoas, o que revela a baixa capacidade da administração pública federal de gerir estrategicamente seu principal ativo, as pessoas (CAMÕES; FONSECA; PORTO, 2014; TCU, 2018).

Nesse sentido, a administração pública ainda demanda, em muitos aspectos, por diretrizes fundamentadas e metodologias efetivas para o dimensionamento da força de trabalho, bem como para a gestão do desenvolvimento de seus servidores (PIRES et al., 2005; TCU, 2018).

Dado o exposto, a compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento gerencial são componentes essenciais no projeto de desenvolvimento de organizações sustentáveis, competitivas e inovadoras. Porém, é necessário estar atento para não incorrer em proposições alicerçadas em paradigmas de pesquisa voltados estritamente ao desenvolvimento organizacional e aumento da produtividade (SANDBERG, 2000; ANTONELLO, 2007). Na ótica de Watson (2005), um outro caminho é possível, a partir da adoção de uma lógica processual relacional nos estudos organizacionais.

Desde a sua introdução, o conceito de aprendizagem organizacional tem sido amplamente retratado como um marco para a sustentabilidade das organizações, abordando inicialmente temas relacionados à aprendizagem individual versus organizacional, aprendizagem de ciclo simples versus ciclo duplo e cognição versus comportamento. Ao longo do tempo novas temáticas foram sendo incorporadas, como aprendizagem estratégica, gestão do conhecimento, comunidades de prática, capacidades dinâmicas e capacidades

absortivas, entre outros (ANTONELLO, 2005; BEAUREGARD; LEMYRE; BARRETTE, 2015).

No que concerne à literatura sobre o estudo e análise da aprendizagem organizacional, Yanow (2004) destaca que é possível perceber a presença de duas amplas escolas de pensamento, uma vinculada à abordagem individual-cognitivo-psicológica e a outra relacionada à abordagem coletiva-socio-político-cultural.

Na abordagem cognitivista, os processos de aprendizagem são concebidos como um conjunto de ações individuais, localizados exclusivamente na mente das pessoas, enquanto que na abordagem sociológica, o desenvolvimento dos processos de aprendizagem está essencialmente relacionado às interações das pessoas com os elementos sociais e materiais, interações estas situadas em espaços sociais específicos (GHERARDI, 2000; ANTONELLO; GODOY, 2011; BISPO, 2013).

Nesse sentido, alguns conceitos sociológicos têm contribuído para a compreensão da aprendizagem organizacional, entre eles destacam-se a aprendizagem enquanto participação, a reflexividade como uma dinâmica da reprodução social e, mais recentemente, da prática (GHERARDI, 2012b).

Com relação ao histórico das perspectivas da aprendizagem organizacional desenvolvidas, pesquisa realizada por Antonello e Godoy (2010) demonstra que a mesma tem sido caracterizada como melhoria de desempenho, fenômeno comportamental, fenômeno cognitivo, fenômeno sociocultural, fenômeno com dimensões reflexivas e emocionais, fenômeno experiencial e, mais recentemente, pela visão da aprendizagem baseada em práticas.

Segundo Gherardi (2001, p. 134, grifos da autora):

quando o locus de conhecimento e aprendizagem está situado na prática, o foco muda para uma teoria social de ação que aborda a atividade e a passividade, a percepção cognitiva e emocional, mental e sensorial como pedaços da construção social do conhecimento e dos mundos sociais em que as práticas assumem significados e facticidade. Ao articular o 'onde'. do conhecimento, a figura da prática emprega um segundo adjetivo: 'situado'.

Assim, entre as diferentes possibilidades teóricas utilizadas para a compreensão da aprendizagem organizacional, as abordagens orientadas para a prática têm atraído muita atenção de estudiosos das áreas da administração, contribuindo para a análise de fenômenos diversos como, política produção, linguagem, cultura, consumo e aprendizagem (NICOLINI,

2012; GHERARDI, 2013). E é nesta abordagem que está ancorado o desenvolvimento desta tese.

Ao longo do tempo, rótulos diversos têm sido propostos para organizar o conceito de prática. Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010) elaboraram uma lista com as contribuições principais, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Conceitos de prática e rótulos atribuídos

Rótulos	Autores de referência
Ponto de vista baseado na prática	Brown and Duguid, 1991)
Ciência como prática	(Pickering, 1992)
Estratégia como prática	Whittington, (1996)
Aprendizagem baseada em práticas	Raelin (1997, 2007)
Lentes da prática e pesquisa orientada à prática	Orlikowski (2000)
<i>Knowing-in-practice</i> (saber/conhecer em prática, em ação)	Gherardi (2000)
Aprendizagem baseada no trabalho	Billet (2001)
Perspectiva baseada na prática	Sole e Edmondson (2002)
Abordagem baseada na prática	Carlile (2002)
Abordagens baseadas na prática	Yanow (2004)

Fonte: adaptado de Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010).

Conforme Gherardi (2012b, 2012c, 2013), o rótulo cunhado como "estudos baseados na prática" (EPB) pode servir como um termo geral para denotar uma problemática compartilhada por um conjunto heterogêneo de estudos que abordam a temática das práticas sociais, sem no entanto apresentarem uma definição comum do termo.

Cabe enfatizar que as perspectivas orientadas à prática “se inscrevem principalmente em uma abordagem sociológica da aprendizagem organizacional e do *knowing* (saber/conhecer), que considera o conhecimento como algo que as pessoas fazem juntas”; onde “o saber (*knowing*) e o fazer (*doing*) estão, portanto, inextricavelmente emaranhados” (GHERARDI, 2012b, p. 43).

Nessa perspectiva, “a teorização baseada em prática decorre de uma definição de prática como um fazer coletivo conhecível e de uma atividade de teorização como uma prática situada dentro de uma coletividade que a sustenta socialmente” (GHERARDI; STRATI, 2014, p. xxi).

Para Nicolini (2012, p. 2):

O apelo [da teoria da prática, aus] reside em sua capacidade de descrever características importantes do mundo que habitamos como algo que é rotineiramente feito e refeito na prática usando ferramentas, discursos e nossos corpos. Nesta perspectiva, o mundo social surge como uma vasta gama ou composição de performances tornadas duráveis por estarem inscritas em corpos e mentes humanos, objetos e textos, e unidas de tal forma que os resultados de um desempenho tornam-se o recurso para outro. Como tal, teorias da prática oferecem potencialmente uma nova visão sobre todas as coisas organizacionais (e sociais).

Assim, as teorias da prática têm sido incorporadas nas pesquisas voltadas à compreensão de fenômenos organizacionais e sociais, assumindo terminologias diversas, como estudos baseados em práticas (EBP), (GHERARDI, 2013; NICOLINI; MONTEIRO, 2017), e constituindo, conforme Nicolini e Monteiro (2017, p. 3), “uma família bastante ampla e conectada por uma teia de semelhanças históricas e conceituais”.

Segundo Gherardi (2014), em que pese a polifonia de termos utilizados, a adoção da prática enquanto epistemologia possibilita a convergência das teorias para a compreensão da produção e consumo do conhecimento, bem como do seu percurso de desenvolvimento. De modo a contribuir com a discussão, Gherardi (2013) argumenta que:

As práticas não são apenas padrões recorrentes de ação (nível de produção), mas também padrões recorrentes de ação socialmente sustentados (produção e reprodução). O que as pessoas produzem em suas práticas situadas não é só trabalho, mas também a (re)produção da sociedade. Nesse sentido, a prática é um conceito analítico que permite a interpretação de como as pessoas realizam o ser no mundo ativo. A prática não é reconhecível fora do seu significado intersubjetivamente criado, e o que torna possível a reprodução competente de uma prática uma vez após outra, e o seu refinamento enquanto é praticada (ou o seu abandono), é a negociação constante do que é pensado como sendo uma maneira correta ou incorreta de praticar dentro da comunidade de seus praticantes (GHERARDI, 2013, p. 108-109).

Cabe destacar que, a adoção do conceito de prática nessa perspectiva, tem contribuído para o distanciamento de uma compreensão individual e cognitiva da aprendizagem, bem como de um processo de comoditização do conhecimento, enquanto objeto que possa ser transferido e trocado. Assim, a redescoberta da prática compreende a aprendizagem como a participação competente nas diferentes práticas, e o conhecimento como algo desenvolvido e aprendido de forma coletiva e situada nas práticas, considerando os diversos contextos históricos, sociais e/ou culturais específicos. Neste sentido, o foco na análise do conhecimento e da aprendizagem dentro de uma prática situada possibilita estudar onde e como o conhecimento é socialmente construído, a partir das conexões entre elementos

humanos e não humanos no desenvolvimento das ações (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; GHERARDI, 2014, 2017).

Em adição, a aprendizagem baseada em práticas, além de abranger ações e atividades, incorpora igualmente aspectos relacionados à linguagem, à estética, aos artefatos materiais e culturais, e à dinâmica das interações entre os indivíduos e destes com os não humanos (FLACH e ANTONELLO, 2011; GHERARDI, 2014).

O direcionamento para esta abordagem permite também avanços, na medida em que ajuda a superar ou minimizar algumas dicotomias apontadas na literatura, como por exemplo, humano e não humano, natureza e cultura, mente e corpo, social e técnico, estrutura e agência, estabilidade e mudança, exploration/exploitation², níveis de aprendizagem - individual, grupal, organizacional, objetivismo e subjetivismo, conhecimento científico e senso comum. Ao se considerar a prática como menor unidade do social, essas separações são dissolvidas, pois esses elementos se fazem presentes em uma mesma prática (SCHATZKI, 2001; ANTONACOPOULOU, 2008; GHERARDI e STRATI, 2014; GHERARDI, 2005; 2009; 2018; 2019a; NICOLINI, 2012).

Bispo e Godoy (2012) destacam que a compreensão das organizações enquanto espaços de construção coletiva de sentidos, significados e geração de conhecimento, requer a busca por novas maneiras de compreender os processos de aprendizagem de natureza informal e que fazem parte do cotidiano das pessoas, dos grupos de trabalho e das organizações.

Dado o exposto, entende-se que a compreensão do fenômeno da aprendizagem, a partir da perspectiva sociológica, e tendo as práticas como lente de análise, se configura como um percurso investigativo pertinente. Por meio das práticas é possível investigar, em profundidade, a tessitura das relações que se estabelecem em determinado contexto social (NICOLINI, 2012; BISPO, 2013; SOARES; GHERARDI, 2017).

² O aprendizado organizacional pode ser concebido como um meio principal de alcançar a renovação estratégica de uma empresa, e a renovação estratégica coloca demandas adicionais sobre uma teoria da aprendizagem organizacional. Segundo March (1991), a renovação exige que as organizações explorem e aprendam novas formas, processo denominado de exploration, enquanto exploram simultaneamente o que já aprenderam, processo este denominado de exploitation (March, 1991). Reconhecer e gerenciar a tensão entre os processos de exploration-exploitation são dois dos desafios críticos da renovação e, portanto, se tornam um requisito central em uma teoria da aprendizagem organizacional (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Acredita-se, portanto, que a incursão nesse caminho epistemológico possa gerar contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem, por meio das análises das interações presentes em um dado contexto social, onde o fazer e o conhecer não estão separados. Considerando as motivações teóricas expostas, partiu-se para a definição do campo prático para o desenvolvimento da pesquisa.

A experiência profissional como gestora e docente no Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Santa Catarina (IFSC), instituição esta integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT)³, tem proporcionado ricas reflexões e também muitas indagações voltadas à qualificação dos processos de gestão e melhoria do desempenho institucional.

Neste sentido, merece destaque a compreensão dos processos de aprendizagem que envolvem indivíduos atuando em cargos estratégicos de gestão, processos estes que ocorrem em diferentes contextos e instâncias.

Em adição, destaca-se a inexistência de ações sistematizadas e continuadas de capacitação e de desenvolvimento orientadas para o desempenho das funções estratégicas de gestão no contexto da Rede EPCT, em que pese o papel estruturante que esses sujeitos exercem na qualificação da gestão institucional.

Outro aspecto importante, evidenciado por Silva e Cunha (2012), é referente aos aspectos da temporariedade e da transitoriedade que permeiam o exercício de cargos de gestão nas universidades. Nesse contexto, em um dado momento da carreira docente ou técnico-administrativa o servidor pode passar a ocupar um cargo de gestão, podendo na sequência retornar para a sua função original, de forma cíclica. Defende-se que esses ritos de passagem, que em geral ocorrem de forma abrupta, possam ser melhor compreendidos e qualificados.

Segundo Antonello (2007 p.165), “o fenômeno de forte mobilidade profissional e a multiplicação de tempos de formação, ao longo de toda a vida profissional, propicia o encadeamento interativo das situações de trabalho e de formação”, o que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais.

³ A Rede EPCT é composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais, 22 escolas vinculadas à Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Esse conjunto de instituições abrange atualmente 661 *câmpus*, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores, entre professores e técnico-administrativos.

É justamente nesses episódios e contextos de mobilidade que uma das vertentes dessa pesquisa se insere. Indaga-se: seria possível adotar uma postura mais antecipatória para qualificar a transição para um cargo de gestão? Como a instituição poderia desenvolver os seus futuros servidores para o exercício da gestão em cargos estratégicos? Qual o potencial formativo das situações e práticas no contexto de trabalho? Na reflexão sobre esses questionamentos, chegou-se a constatação da necessidade de se compreender mais profundamente como ocorrem os processos de aprendizagem dos gestores, os quais desencadearão, por sua vez, o processo de desenvolvimento de competências.

Essa constatação é corroborada por Sandberg (2000) e Antonello (2007), que sinalizaram que mais importante do que definir competência, é entender o processo do seu desenvolvimento.

E evidenciando a relação dos construtos da competência, práticas e aprendizagem, Sandberg (2000) observa que o desenvolvimento de competências deve ser compreendido com base nas práticas organizacionais, focalizando sua análise no enriquecimento de experiências e vivências.

Destaca-se, por outro lado, que poucas pesquisas têm como foco a compreensão de como ocorrem os processos de aprendizagem desse público, os quais darão origem ao desenvolvimento das competências demandadas pelo cargo, ou seja, as competências expressas na ação. Esse ciclo dinâmico impacta de modo significativo as respectivas performances, ou seja, "os saberes em prática" dos gestores, interferindo, por sua vez, na qualificação do desempenho institucional e na implementação das políticas públicas.

Assim, novos questionamentos surgem: O gestor atuante na Rede Federal de EPCT, do ponto de vista da aprendizagem, se desenvolve de que forma? Quais os processos de aprendizagem envolvidos no desenvolvimento de um gestor? Como os processos de aprendizagem e de desenvolvimento poderiam ser qualificados? Quais as relações entre esses processos de aprendizagem vivenciados pelos gestores, o contexto das práticas de trabalho e as competências reveladas no decorrer da ação?

Evidencia-se aqui lacunas importantes no campo teórico e empírico que este estudo se propôs a investigar, a partir da constatação da escassez de pesquisas voltadas à compreensão dos processos de aprendizagem dos sujeitos que integram o nível mais estratégico da estrutura organizacional de uma instituição integrante da Rede EPCT, bem

como da necessidade premente de concepção e formulação de estratégias e desenhos formativos para esse público, a partir de uma perspectiva antecipatória e mais alinhada ao contexto real das práticas performadas.

Para tal, de modo a compreender as trajetórias e práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores de forma mais profunda, a opção metodológica de pesquisa está centrada na história oral, mais especificamente, na história de vida.

Segundo Alberti (2004, p. 9), essa metodologia possibilita que “os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato”. Ainda segundo a autora, isso se concretiza quando o entrevistado nos permite entrever representações e significações, por exemplo, de sua geração, de sua formação ou de seu contexto familiar e social. Em sintonia, Simon (1991) destaca que as pessoas são talvez o meio mais eficaz para armazenar a experiência da organização.

Nessa perspectiva, a abordagem da história de vida possibilita a investigação dos processos e práticas de aprendizagem de forma mais contextualizada, considerando o campo organizacional e o contexto macro em que estão situados, oportunizando ainda, uma visão multidisciplinar do fenômeno (CLOSS; ANTONELLO, 2011). De acordo com Nicolini e Monteiro (2017, p.5), “todas as práticas têm uma história e são historicamente situadas”.

Corroborando com pesquisa realizada por Colomby et al. (2016), Closs e Antonello (2011) destacam a importância do desenvolvimento e sistematização de estudos tendo a história de vida enquanto estratégia de pesquisa, para a condução de estudos futuros, considerando que ainda são escassos os conhecimentos na literatura relacionado ao campo da Administração.

Dado o exposto, defende-se que a compreensão de modo mais aprofundado das trajetórias e práticas de aprendizagem poderá contribuir, em um primeiro momento, para a caracterização do processo de desenvolvimento de competências, e na sequência, para a formulação de diretrizes voltadas ao desenvolvimento dos gestores que atuam no âmbito da gestão estratégica da Rede EPCT. Almeja-se ainda que, além de contribuir para o campo de pesquisa da aprendizagem gerencial, possa contribuir também para a qualificação da gestão no âmbito da Rede EPCT, por meio da proposição de alternativas de formação para gestores estratégicos mais alinhadas às práticas do contexto real de gestão.

Nesta perspectiva, a partir da vivência no contexto da Rede Federal EPCT e das considerações expostas anteriormente, é que surgiu a motivação principal para o desenvolvimento desta tese, bem como para a formulação do problema de pesquisa: Como as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores atuantes no contexto estratégico da educação profissional e tecnológica contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais?

1.2 OBJETIVOS

A partir da contextualização do problema que norteou o desenvolvimento do trabalho, foram definidos os objetivos da pesquisa, apresentados a seguir.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores atuantes no contexto estratégico da educação profissional e tecnológica contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar e analisar experiências e práticas significativas que tenham proporcionado aprendizado para o desenvolvimento de competências dos gestores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao longo de suas vidas.
- b) Caracterizar necessidades de aprendizagem percebidas pelos gestores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como relevantes para a sua performance no contexto de trabalho.
- c) Identificar práticas e estratégias de aprendizagem que possam ser utilizadas no contexto do desenvolvimento de gestores estratégicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

- d) Propor diretrizes voltadas aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de gestores que atuam no âmbito da gestão estratégica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1.3 TRAJETÓRIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Esta seção sintetiza os aspectos teóricos e práticos que justificam o desenvolvimento da presente tese. Com esse propósito, são destacados os aspectos referentes à relevância, à originalidade, ao ineditismo, à viabilidade e à atualidade que perpassam a pesquisa.

1.3.1 Justificativa

Considerando a relação da pesquisa com o foco do construto da aprendizagem organizacional, e em específico, com a vertente da aprendizagem baseada em práticas, optou-se por efetuar inicialmente uma revisão de cunho narrativo no segundo semestre de 2018, tendo em vista o desejo de explorar o construto de pesquisa, avaliado a princípio, como heterogêneo e enraizado em vários contextos disciplinares, ontológicos e epistemológicos (GHERARDI, 2015; NICOLINI; MONTEIRO, 2017). A essa polissemia do campo, Guzman (2013) atribuiu a denominação de “texturas cinzentas da prática”.

Cabe destacar que a revisão narrativa, se comparada à revisão sistemática, por exemplo, apresenta uma concepção mais flexível na sua elaboração, onde a subjetividade dos autores e o viés de seleção podem estar presentes tanto no processo de seleção dos estudos, como na etapa de interpretação dos dados e informações. Assim, ao contrário de outros tipos de revisão, não é obrigatório o atendimento a um protocolo rígido para sua elaboração, tampouco critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura (UNESP, 2015).

A estruturação da revisão buscou atender algumas questões centrais para o entendimento da epistemologia das práticas ou abordagem das práticas, no tocante ao construto da aprendizagem organizacional. Nesse sentido, concentrou-se na compreensão do histórico de desenvolvimento, autores de referência, pressupostos teóricos e epistemológicos, e os conceitos imbricados na abordagem das práticas.

Considerando leituras prévias sobre o construto da aprendizagem organizacional e da abordagem das práticas, no tocante à literatura nacional e internacional, optou-se em concentrar a busca inicial nas contribuições de reconhecidos pesquisadores, conforme ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2: Autores de Referência Selecionados

Identificação	Atuação
Arilda Schmidt Godoy	Universidade Presbiteriana Mackenzie (BR) (até 2014)
Claudia Simone Antonello	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BR)
Davide Nicolini	University of Warwick (UK)
Elena Antonacopoulou	University of Liverpool (UK)
Marcelo de Souza Bispo	Universidade Federal da Paraíba (BR)
Silvia Gherardi	University of Trento (IT)
Theodore Schatzki	University of Kentucky (USA)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Com esse objetivo foram acessadas as bases de dados *Web of Science*, *Spell* e *Scielo*. Em adição, a rede social de pesquisadores – *ResearchGate*, também foi acionada, possibilitando o acesso à publicações dos autores referenciados e outros, relacionados à temática de investigação, bem como a identificação de projetos de pesquisa em desenvolvimento. A leitura das publicações possibilitou a identificação de perspectivas e abordagens teóricas e metodológicas relevantes para a compreensão do campo de pesquisa. Em adição, a partir das leituras realizadas, novos pesquisadores e referências foram evidenciados e incorporados no aporte teórico dedicado à temática da aprendizagem, constante do capítulo 2.

Em adição, foi analisado a posteriori artigo publicado em setembro de 2019, que versa sobre a revisão da produção científica brasileira relativa ao construto da aprendizagem organizacional, com foco em pesquisas que tenham utilizado a abordagem dos estudos

baseados em prática (EBP) (DURANTE et al., 2019). O artigo citado abrangeu publicações disponíveis na base de dados da Spell e no portal de periódicos da Capes, publicados até 2017, totalizando 42 documentos. Os principais achados e conclusões do estudo estão elencados no Quadro 3.

Quadro 3: Revisão da produção científica brasileira sobre aprendizagem organizacional

Item	Análise
Evolução do quantitativo de artigos ao longo dos anos	As investigações que utilizam a abordagem dos EBP são recentes, sendo que a primeira publicação brasileira localizada data de 2005; a partir de 2008, em todos os anos, ocorreram publicações, e, a partir de 2011, o número de publicações manteve-se acima de quatro, evidenciando uma abordagem nova do tema e em desenvolvimento no contexto brasileiro. Entretanto, observa-se uma tendência à queda das produções após 2014. Esse dado, entretanto, não significa redução de empenho ou de publicações, pois é possível que os pesquisadores brasileiros estejam recorrendo a eventos e periódicos internacionais, em que a temática já está mais desenvolvida. Os autores do estudo sugerem a leitura de artigo de Bispo e Mello (2012), que também aponta a pouca utilização das perspectivas sociológicas da aprendizagem no contexto nacional.
Classificação Qualis Periódicos da Capes	80% da produção concentrada em periódicos classificados como A2 (13 artigos), B1 (13 artigos) e B2 (nove artigos)
Perfil de autoria (autores com mais publicações)	Claudia Simone Antonello (8 produções) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Arilda Schmidt Godoy (5 produções) - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) até 2014 Marcelo de Souza Bispo (5 produções) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
Procedimentos Metodológicos	Pesquisas qualitativas na quase totalidade, sendo 15 artigos teóricos e 27 teórico empíricos, com predominância do estudo de caso, o que se aproxima da perspectiva dos estudos de práticas situadas. Os autores da revisão destacam que na literatura estrangeira, priorizam-se métodos etnográficos e <i>grounded theory</i> justamente porque essas estratégias possibilitam pesquisar as práticas no contexto social (Bispo et al., 2014; Gherardi, 2012). Na perspectiva sociológica, os estudos empíricos também podem recorrer a análises que resgatam o caráter histórico e processual das práticas, por meio de história de vida, história oral e hermenêutica. As pesquisas bibliográficas, os ensaios teóricos e as revisões da produção totalizam 18 trabalhos (34,6%). Isso mostra o caráter recente das pesquisas desenvolvidas no contexto de aprendizagem e práticas sociais, pois retratam uma preocupação que sustenta o início de estudos mais amplos, ou seja, antes de desenvolverem um estudo empírico, buscam compreender as teorias que fundamentam os trabalhos e as direções dos estudos.

Fonte: adaptado de Durante et al. (2019).

Relacionando os achados e conclusões da revisão elaborada por Durante et al. (2019), às características e opções metodológicas desta tese, é possível observar que: a) os dados referentes aos autores com maior quantitativo de publicações no âmbito nacional corroboram os dados encontrados na revisão narrativa realizada por esta pesquisadora em 2018, sendo que as produções destes autores foram utilizadas para elaboração do referencial teórico, conforme conteúdo do capítulo 2; b) a opção pela metodologia de pesquisa da história de vida para compreensão do fenômeno revela-se pertinente como estratégia de resgate do caráter histórico e processual das práticas e; c) o desafio posto do desenvolvimento de trabalho teórico empírico vai ao encontro da necessidade apontada pela revisão, quando destaca o potencial das práticas inseridas no contexto das organizações como locus para o estudo da aprendizagem, para preencher lacunas da tradição de pesquisa com viés mais funcionalista.

Conduzindo agora o foco para o panorama dos estudos sobre prática no contexto nacional, resgata-se o estudo desenvolvido por Bispo, Soares e Cavalcante (2014), que analisou a produção brasileira, sob os pontos de vista filosófico e metodológico. O estudo identificou 113 artigos publicados em periódicos nacionais no período compreendido entre 2002 até 2014. Dentre os resultados encontrados, destacam-se: apesar do número pequeno de pesquisadores na área e de produções, é possível inferir que o campo dos estudos baseados em prática está crescendo e se consolidando; a concentração das pesquisas basicamente nas temáticas da estratégia como prática e da aprendizagem e conhecimento; o reconhecimento pelos pares das pesquisas realizadas, considerando que a maior parte da produção existente localiza-se em periódicos com Qualis A2 e B1; a ausência de posicionamento de modo geral dos autores quanto aos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos adotados para condução das pesquisas; a utilização expressiva do método estudo de caso em comparação ao encontrado na produção internacional, o que demandaria uma maior compreensão da justificativa de escolha do método por parte dos pesquisadores brasileiros; prejuízos na análise dos dados decorrentes da não adoção das práticas como unidade analítica dos estudos, pela maior parte dos pesquisadores.

A partir destas constatações, e como forma de minimizar os problemas encontrados, Bispo, Soares e Cavalcante (2014) recomendam que os pesquisadores brasileiros ampliem a leitura sobre práticas em suas várias vertentes. Em adição, observam que os avaliadores dos

trabalhos nos periódicos, em geral, não estão preparados para fazer tal tarefa com o rigor e conhecimentos necessários, visto que a maior parte da produção está publicada em periódicos nacionais relevantes.

Visando avaliar se os principais construtos abordados nesta tese têm sido objeto de pesquisa por parte dos demais pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFSC), foi realizado um levantamento e análise dos documentos constantes no banco de teses e dissertações defendidos no âmbito do Programa. Dentre um conjunto de 706 registros constantes da base de dados do Repositório Institucional da UFSC, segundo busca atualizada no mês de junho de 2019, foram identificadas 03 teses de doutorado e 01 dissertação de mestrado que abordam construtos relacionados à aprendizagem organizacional e/ou aprendizagem de gestores públicos. O Quadro 4 sintetiza as pesquisas identificadas.

Quadro 4: Pesquisas sobre aprendizagem no âmbito do PPGA

Autor / Ano	Título	Linha de Pesquisa	Orientador
CORREA, Mayara Beatriz (2018)	Análise dos processos de aprendizagem nos serviços de recepções do HU/UFSC. (Dissertação)	Produção e Desenvolvimento	Profª. Dra. Marilda Todescat
MOREIRA, Katia D. (2018)	Proposição metodológica para o desenvolvimento de competências secretariais no contexto da gestão universitária (Tese)	Gestão Universitária	Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau
TOSTA, Humberto Tonani (2017)	Desenvolvimento de Competências Gerenciais nas Universidades Federais. (Tese)	Gestão Universitária	Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A pesquisa desenvolvida por Corrêa (2018) abordou a análise dos processos de aprendizagem de funcionários terceirizados que atuam nos serviços de recepção de um Hospital Universitário, com o objetivo de propor aperfeiçoamentos. Para tal, foi realizado um estudo de caso, tendo como fonte de dados, a análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. A pesquisa constatou que o processo de aprendizagem dos recepcionistas é informal, situacional, e prático, resultando diretamente nas atividades relacionadas com o

trabalho. Dentre as fragilidades os resultados apontaram: falta de planejamento do processo de aprendizagem; falta de padronização das rotinas organizacionais; déficit de apoio e suporte para as mesmas e a inexistência de um processo de *feedback*. Segundo a autora, a maioria das fragilidades evidenciadas está relacionada à falta de planejamento para promover os processos de aprendizagem nas recepções do Hospital Universitário.

A tese de Tosta (2017) teve como objetivo analisar como ocorre o desenvolvimento de competências gerenciais nas Universidades Federais. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com dirigentes de duas Universidades, e analisados a partir da análise de narrativa. Também foi utilizada a triangulação dos dados. Os resultados evidenciaram que: a apropriação das competências nos processos de gestão de pessoas se encontra em fase inicial; não há desenvolvimento de competências gerenciais promovido intencionalmente, mas que ele ocorre por iniciativas dos próprios indivíduos; dentre os meios que contribuíram para o desenvolvimento de competências gerenciais, tem-se: o posicionamento dos mesmos nos espaços de trabalho, pois via de regra, foram sujeitos que se mostraram disponíveis, que buscaram se expor, se desafiar e contribuir efetivamente para os processos que envolvem a gestão de uma universidade federal. O autor entende que a pesquisa apresentou um avanço no campo dos estudos sobre o desenvolvimento de competências gerenciais ao revelar como o processo ocorre no contexto universitário, como os gestores universitários aprenderam a ser gerentes, as barreiras enfrentadas, bem como as possibilidades que podem ser aproveitadas para avançar em termos práticos no desenvolvimento de servidores públicos para atuação em contextos universitários.

O trabalho desenvolvido por Abreu (2018) teve como objetivo elaborar uma metodologia para o desenvolvimento de competências secretariais no contexto da gestão universitária. Assim, buscou conhecer as competências secretariais associadas ao contexto da gestão universitária; aplicou a aprendizagem colaborativa/coaprendizagem como base para a metodologia proposta; identificou a inovação como elemento de aplicação da proposta metodológica para o desenvolvimento de competências secretariais e, também, como fenômeno de transformação do indivíduo; implementou a metodologia proposta e verificou a sua aplicabilidade. O estudo foi caracterizado como construtivista, aplicado e descritivo, indutivo em um primeiro momento, e hipotético-dedutivo no segundo momento. Como estratégias de pesquisa foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a documental e a pesquisa

ação. A coleta de dados foi realizada por meio das técnicas bibliográfica, documental, observação e observação participante, e a análise dos dados por meio da análise de narrativa. Como resultados verificou-se que o desenvolvimento de competências secretariais se deu por meio da aprendizagem colaborativa/coaprendizagem, associada a um curso de capacitação ofertado na modalidade a distância. Em adição, verificou-se que o compartilhamento de conhecimentos e de experiências entre os participantes promoveu, além do desenvolvimento de competências, a construção de concepções provindas da cooperação e do trabalho em equipe e o fomento do constructo teórico de dois campos em desenvolvimento, o da gestão universitária e o do secretariado.

As três pesquisas relacionadas abordaram o tema da aprendizagem no contexto da UFSC, com níveis de aprofundamento, objetivos, aportes teóricos e métodos diversos. Nenhuma das pesquisas teve como foco a proposição de diretrizes voltadas aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento para os gestores atuantes no contexto estratégico, porém entende-se que podem contribuir com questões teóricas e metodológicas.

Cabe destacar que esta tese também se justifica pela possibilidade de aproximar o tema da aprendizagem organizacional, e em específico da aprendizagem baseada em práticas, com o campo da gestão estratégica da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre o panorama brasileiro de pesquisas realizadas sobre a temática da aprendizagem relacionada aos gestores públicos, foi realizado levantamento nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2019). Esse levantamento resultou na seleção de 13 trabalhos com níveis diferenciados de aderência ao tema, de um total de 734 referências identificadas. Na etapa inicial de seleção foram lidos os resumos dos 734 trabalhos, e no caso de dúvida, foram lidos os capítulos iniciais. Na etapa 2 foram lidos na íntegra os 13 trabalhos selecionados. O Quadro 5 ilustra a síntese de informações sobre os trabalhos elencados.

Quadro 5: Levantamento de pesquisas na BDTD

Autor / Ano Orientador	Título	Objetivo Geral	Caracterização da pesquisa / Métodos utilizados
LIMA, A. G. N, (2019) FONSECA, F. C. P.	Formação continuada de gestores de escolas públicas: um estudo sobre as políticas nacionais “Escola de Gestores” e “Programa de Formação e Certificação de Diretores Escolares” (Dissertação)	Entender como o Ministério da Educação tem lidado com a formação continuada de gestores escolares no país, notadamente os diretores.	Qualitativa, exploratória interpretativa, análise documental, entrevistas semiestruturadas e realização de dois estudos de caso instrumentais .
TOSTA, Humberto T (2017) DALMAU, Marcos B. L.	Desenvolvimento de competências gerenciais nas universidades federais. (Tese)	Analisar como ocorre o desenvolvimento de competências gerenciais nas Universidades Federais.	Qualitativa, interpretativista, descritiva, aplicada, entrevistas semiestruturadas, bibliográfica, documental, pesquisa de campo, análise de conteúdo.
GOMES, J. F. (2017) MEDEIROS, J. W. M.	A formação continuada de gestores de licitação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. (Dissertação)	Analisar os processos de formação continuada de gestores de licitação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).	Pesquisa de campo, abordagens quantitativa, exploratória, descritiva bibliográfica, documental, questionários.
ANDRADE, R. F. (2017) SANTOS, W. C.	Avaliação de desempenho no instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Paraíba (IFPB): implicações para a aprendizagem organizacional. (Dissertação)	Analisar o processo de avaliação de desempenho dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e suas implicações na aprendizagem organizacional, na percepção dos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).	Pesquisa de campo, qualitativa, exploratória e descritiva levantamento documental, entrevista semiestruturada, diário de campo e análise de conteúdo.
RODRIGUES, Ana Cristina A. L. (2017) VILLARDI, Beatriz B.	Aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais nas IFES: uma análise indutiva das práticas de gestão utilizadas pelos coordenadores da Pós-	Evidenciar como professores gestores de Programa de Pós-Graduação em Instituição Federal de Ensino Superior – IFES aprendem e desenvolvem suas competências gerenciais.	Qualitativa, de natureza hermenêutica construtivista, orientada pelo paradigma interpretacionista, indutiva, pesquisa aplicada, estudo de caso

Autor / Ano Orientador	Título	Objetivo Geral	Caracterização da pesquisa / Métodos utilizados
	Graduação Stricto Sensu da UFRRJ . (Dissertação)		único, pesquisa documental, entrevista semiestruturada observação, análise hermenêutica indutiva.
LANDFELDT, I. M. P. (2016) ODELIUS, C. C.	Gestão por competências em universidades públicas federais: análise de modelos, aspectos que influenciam sua adoção e respectivos impactos. (Dissertação)	Identificar e descrever aspectos que influenciam políticas de Gestão por Competências em Universidades Federais e como ocorre aprendizagem nas organizações a partir do desenvolvimento e implantação destas políticas.	Interpretativista, descritiva, indutiva, casos múltiplos e entrevista semiestruturada.
CAIXÊTA, S. M. (2014) MACHADO, Márcia C.	A formação de gestores de escola e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG. (Dissertação)	Investigar, a partir da formação oferecida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, de que forma o Progestão contribui para o desenvolvimento do perfil pedagógico dos gestor.	Qualitativa, estudo de caso, análise documental, pesquisa bibliográfica, questionário.
SILVA, A. C. (2014) BARROSO, H. P.	Práticas inovadoras de gestão de pessoas em órgãos públicos sob a ótica da inovação e o papel da liderança nesse processo: estudo de caso em Institutos Federais de Educação no Nordeste. (Dissertação)	Descrever quais são as práticas inovadoras na gestão de pessoas sob a ótica da liderança em Institutos Federais de Educação na região Nordeste do Brasil	Pesquisa aplicada, qualitativa, estudo exploratório de casos múltiplos, entrevista semipadronizada e análise de conteúdo.
LIMA, J. C. (2013) SILVA, A. B.	Aprendizagem e desenvolvimento de competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos (SRH) da Universidade Federal de Campina Grande. (Dissertação)	Analisar o papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento das competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos da UFCG .	Interpretativista, exploratória. qualitativa básica e estudo de caso.
SALLES. MICHELLE, A. S. D (2013)	Capacitação Gerencial para a UFRRJ: elaboração de uma proposta baseada na aprendizagem dos gestores no escopo de um	Subsidiar uma capacitação de gestores públicos com vistas a desenvolver competências gerenciais no escopo da Gestão de Pessoas	Qualitativa, exploratória, interpretacionista e entrevistas semiestruturadas.

Autor / Ano Orientador	Título	Objetivo Geral	Caracterização da pesquisa / Métodos utilizados
VILLARDI, Beatriz Q.	Sistema de Gestão de Pessoas por Competências. (Dissertação)	por Competências.	
MARINHO, C. R. (2012) GUTIERREZ, Ruben H.	Competências gerenciais na administração pública: identificação do <i>gap</i> de competências profissionais em uma instituição federal de ensino superior. (Dissertação)	Identificar as lacunas de competências dos gestores integrantes da administração central de uma Instituição Federal de Ensino Superior, a partir da percepção desses profissionais em suas áreas de atuação.	Exploratória, descritiva, aplicada, de campo, bibliográfica, documental e estudo de caso.
CORREA, M. (2011) VILLARDI, Beatriz Q.	O Processo de aprendizagem das competências gerenciais em uma empresa pública de pesquisa. (Dissertação)	Identificar na prática, processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais alcançados por meio de aprendizagem individual e coletiva em uma empresa pública de pesquisa.	Qualitativa, entrevistas com um roteiro estruturado.
GONÇALVES, E, C. G (2010) VERGARA, S. C.	A formação de docentes para o exercício de cargos de gestão na universidade. (Dissertação)	Responder se os professores eram previamente preparados para assumirem os cargos de gestão nas universidades, como são preparados e porquê.	Descritiva e explicativa, bibliográfica, documental e de campo, entrevistas semiestruturadas análise de conteúdo.
CLOSS, L. Q. (2009) ANTONELLO, C.	Transformações contemporâneas e suas implicações nos processos de aprendizagem de gestores. (Tese)	Compreender os processos de aprendizagem vivenciados por gestores frente às exigências decorrentes das transformações contemporâneas.	Pesquisa qualitativa, construcionista, interpretativa, abordagem de história de vida e entrevistas.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na análise das pesquisas selecionadas buscou-se identificar a natureza da pesquisa, objetivos, aspectos metodológicos e epistemológicos, referencial teórico, participantes do estudo, estratégia de análise de dados, contribuições para a investigação do tema de estudo e proposições de pesquisas futuras. Porém, nem todos esses aspectos estão explícitos nos

trabalhos consultados. Destaca-se que as informações constantes no Quadro 05 observam as terminologias originais utilizadas pelos respectivos autores dos estudos.

No decorrer das leituras foi possível perceber que cada pesquisador trilhou um caminho metodológico próprio, a partir da adoção de diferentes referenciais teóricos e epistemológicos, ainda que sejam todos estudos de natureza qualitativa.

As pesquisas tratam de contextos variados, sendo que a investigação sobre a percepção de gestores referente aos respectivos processos de aprendizagem é encontrada especificamente nos trabalhos de Closs (2009), Gonçalves (2010), Correa (2011), Salles (2013) e Rodrigues (2017). Nestas pesquisas, com maior grau de aderência à tese proposta, foi possível identificar importantes contribuições e *insights* derivados. Embora contemplem contextos organizacionais diferentes, é possível estabelecer relações do ponto de vista de percursos metodológicos de investigação, sistemática de análise de narrativas e resultados encontrados.

Merece destaque que, apenas o estudo desenvolvido por Closs (2009) utilizou uma metodologia biográfica, a história de vida, para compreensão do fenômeno investigado, em que pese a pertinência dessa opção metodológica. O referido estudo, embora voltado à compreensão de processos de aprendizagem de gestores no contexto empresarial, fornece contribuições relevantes para a condução desta pesquisa. Outra menção é a ausência de pesquisas envolvendo o campo da educação profissional, científica e tecnológica, bem como tendo como sujeitos participantes os gestores do nível mais estratégico atuantes nessa tipologia de instituição, características estas presentes no contexto investigado na presente tese.

Adicionalmente, como característica singular desta pesquisa, tem-se como um dos objetivos, a proposição de diretrizes voltadas aos processos de desenvolvimento dos gestores que atuam no âmbito da gestão estratégica da Rede EPCT.

Abordando agora o cenário do desenvolvimento dos servidores na administração pública brasileira, Fernandes, Palloti e Camões (2015) argumentam que, de forma geral, a gestão permanece sem definições políticas e institucionais mais abrangentes.

Em que pese as ações desenvolvidas, há que se considerar entretanto, que a maior parte das organizações públicas ainda está no estágio inicial de implementação de uma concepção estratégica de pessoas, o que revela a baixa capacidade da administração pública

federal de gerir estrategicamente seu principal ativo, as pessoas (CAMÕES; FONSECA; PORTO, 2014; TCU, 2018).

Nesse sentido, a administração pública ainda demanda, em muitos aspectos, de diretrizes fundamentadas e metodologias efetivas para o dimensionamento da força de trabalho e a gestão da profissionalização de servidores públicos (PIRES et al., 2005; TCU, 2018).

Porém, alguns avanços podem ser destacados, como a aprovação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), em 2006, que criou instrumentos e instâncias de coordenação da gestão estratégica da capacitação dos servidores, abrangendo o conjunto da administração federal direta, autárquica e fundacional.

No tocante ao marco regulatório presente no contexto investigado, pode-se distinguir dois decretos importantes, relacionados ao desenvolvimento de pessoas no âmbito da administração pública federal: o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que após foi substituído pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.

O Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, da Presidência da República, define que todas as instituições públicas devem adotar um novo modelo de Gestão de Pessoas baseado na gestão por competências (BRASIL, 2006), com o objetivo de adequar as competências requeridas dos servidores aos objetivos profissionais, melhorando assim a qualidade da prestação dos serviços públicos.

O Decreto nº 9.991, publicado em 28 de agosto de 2019, dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto à licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Importante enfatizar que o Decreto nº 9.991 revoga os seguintes decretos: o Decreto nº 2.915, de 30 de dezembro de 1998; o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006; e o Decreto nº 9.149, de 28 de agosto de 2017.

No âmbito da Rede EPCT, em específico, estudo realizado em 2018 aponta que apenas 7,9% das instituições integrantes da Rede EPCT possuem ações relacionadas à adoção da gestão por competências, 89,5% pretendem implantar, e apenas 2,6% indicaram que não havia interesse, até o momento da realização da pesquisa (MONTEZANO et al., 2019).

Observa-se, portanto, uma defasagem no início das ações para implantação da gestão por competências nas Instituições Federais, corroborando estudos de Fonseca e Meneses (2016), Landfeldt e Odellius (2017) e Montezano e Silva (2018).

Dado o cenário da implantação da gestão por competências no âmbito das instituições da Rede EPCT, bem como a necessidade de atendimento legal ao marco regulatório apresentado, entre outros, entende-se que esta tese se configura como oportuna e relevante, considerando a possibilidade de apresentar subsídios e diretrizes para o desenvolvimento dos gestores estratégicos da Rede EPCT.

Tendo em vista a necessidade de delimitar o lócus analisado no desenvolvimento da tese, foram utilizados principalmente os critérios relacionados a relevância do mesmo para o contexto e para o fenômeno a ser investigado, a acessibilidade, a proximidade, a conveniência, bem como a possibilidade de um retorno pragmático para a instituição em análise, considerando a atuação da pesquisadora no Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cerfead) do IFSC.

Em sintonia com a proposta de Flyvbjerg (2004), argumenta-se que a intuição e a experiência não podem ser negligenciadas no processo de seleção do caso, lócus da investigação; e que o pesquisador deve conseguir julgar a pertinência da sua escolha no decorrer da pesquisa, não apenas com relação à representatividade do caso, mas também em consonância com seus critérios particulares.

Nesta linha de pensamento, Stake (2005) propõe diretrizes para identificar o que de fato constituiria um caso representativo: a natureza do caso, em especial a sua atividade e o seu funcionamento; o histórico do caso; o seu contexto físico, econômico, político, legal, entre outros; a sua situação geográfica; a disponibilidade das informações que se pretende acessar; e, principalmente, a oportunidade de aprendizagem. Esta última diretriz ressalta a importância de se eleger um caso/contexto com o qual o pesquisador possa aprender mais, sendo possível, portanto, optar pelo caso mais acessível ou por aquele com o qual seja oportunizado despende mais tempo para o aprofundamento demandado pela pesquisa.

Corroborando com Stake (2005), destaca-se que a proximidade e acessibilidade ao campo podem ser considerados como essenciais, no sentido de minimizar dificuldades apontadas por pesquisas anteriores voltadas a esse conjunto de sujeitos, gestores estratégicos,

relativas à dificuldade de acesso, considerando principalmente a disponibilidade de agenda (CLOSS, 2009).

Em geral, estes gestores estão submetidos à jornadas prolongadas de trabalho, sujeitas à alterações repentinas. Em adição, ressalta-se que a opção pela metodologia da história de vida requer o tempo e espaço necessários para realização das interações entre pesquisador e entrevistado (CAPPELLE, 2006; CLOSS, 2009).

Considerando os fatores elencados anteriormente, optou-se por realizar a pesquisa no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), instituição essa cuja fundação remonta o ano de 1.909.

Dadas as especificidades do ambiente das instituições que integram a Rede EPCT, apresenta-se a seguir maiores informações sobre o contexto que ensejou a investigação explicitada nesta tese.

Com trajetória centenária, a Rede Federal de EPCT, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída por 38 Institutos Federais; 02 Centros Federais de Educação Tecnológica; 22 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e o Colégio Pedro II. Esse conjunto de instituições abrange atualmente 661 câmpus, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores, entre professores e técnico-administrativos. Além de ofertar formação nas modalidades presencial e a distância para os diversos setores da economia, realiza atividades de pesquisa e de extensão.

Historicamente merece atenção o fato do conjunto das Leis orgânicas da Educação Nacional ainda apresentar um caráter dualista: enquanto o objetivo do ensino secundário e normal era orientado para a formação das elites dirigentes (educacional), o do ensino profissional era voltado para oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados (assistencial). Apesar desse dualismo, já era notada a importância social e econômica da formação profissional dos trabalhadores (CORDÃO; MORAES, 2017).

O panorama tem-se alterado nas últimas décadas, e conforme expresso na LDB vigente, a educação profissional está essencialmente vinculada a dois direitos fundamentais do cidadão, o direito à educação e o direito ao trabalho, que é traduzido pelo art. 227 da Constituição Federal como direito à profissionalização. Assim, tanto o art. 205 da Constituição Federal, como o art. 2º da LDB, apontam como finalidade da educação o pleno

desenvolvimento da pessoa (do educando), seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CORDÃO; MORAES, 2017).

Por outro lado, a agenda de desenvolvimento socioeconômico do país, em certos momentos da história, tem contribuído para a ressignificação da educação profissional, situando-a na confluência dos direitos fundamentais do cidadão à educação e ao trabalho.

Atualmente, a principal e maior rede pública de educação profissional do Brasil é a rede federal, seguida pela rede estadual paulista (Centro Paula Souza) e por outras redes estaduais. Com atuação em todo o território nacional, a rede federal tem como missão: qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (Brasil, 2019). O processo de expansão da rede, intensificado no período de 2003 a 2010, tem contribuído para interiorização do ensino, democratização do acesso, profissionalização de jovens e adultos, desenvolvimento de pesquisa e atividades de extensão, impactando positivamente no desenvolvimento do país.

Gerir essa rede e suas instituições multicâmpus, com suas singularidades, capilaridade, abrangendo ofertas desde a qualificação inicial continuada até a pós-graduação, em diferentes eixos tecnológicos de formação, tem, ao longo do tempo, se configurado como atividade essencialmente complexa. É nesse contexto desafiador que se insere o fenômeno investigado, bem como os sujeitos e suas práticas, gestores estratégicos atuantes na Rede EPCT.

A partir dessas considerações, bem como dos critérios e diretrizes anteriormente explicitados, reitera-se a opção por realizar a pesquisa tendo como cenário o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), integrante da Rede EPCT. Como sujeitos participantes da pesquisa, tem-se os gestores que desempenham ou desempenham os cargos equivalentes a Reitor, Pró-Reitor e Diretor Executivo (cargo equiparado ao cargo de Vice-Reitor); e como unidade de análise as práticas de aprendizagem vivenciadas por estes gestores, haja vista que a aprendizagem é um fenômeno situado em práticas sociais (EASTERBY-SMITH et al. 1991).

Do ponto de vista do nível de análise, a pesquisa concentrou-se no nível do indivíduo, gestor, ainda que na perspectiva das práticas, tenha sido possível analisar também as interações sociais desenvolvidas em diferentes grupos.

A escolha do campo e do lócus da investigação, além de ser extremamente relevante do ponto de vista social e econômico, também é significativa no âmbito profissional e pessoal, considerando a atuação da pesquisadora enquanto gestora e docente neste Instituto. A oportunidade de ter realizado a pesquisa em uma instituição que é referência na Rede EPCT, considerando práticas de gestão e resultados entregues para a sociedade, revela por parte da instituição uma abertura à investigação e à revisitação de suas práticas. A possibilidade de contribuir para a qualificação das práticas de desenvolvimento dos gestores estratégicos da Instituição representa também um grande desafio pessoal, considerando a atuação enquanto docente no Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEaD).

Esta estrutura de Centro de Referência, similar a uma escola de governo⁴, tem por finalidades: a) atuar, na formação para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, prioritariamente por meio da educação a distância (EaD) e para servidores do IFSC e da Rede Federal EPCT, para o exercício de suas funções, valorizando seus saberes e considerando as finalidades previstas na lei de criação dos IFs e na legislação específica; b) gerenciar e promover a institucionalização da EaD no IFSC, considerando os referenciais de qualidade e a estrutura tecnológica e de pessoal necessários para a modalidade a distância previstos em normativos internos e externos e outros documentos orientadores; e c) contribuir com a formação de servidores da Rede Pública de Ensino, considerando demandas e contextos sociais, para atender as diretrizes estabelecidas em lei.

Dada a ausência de formação específica para esse público, contribuir para a compreensão, de modo mais aprofundado, das estratégias, práticas e metodologias de aprendizagem que os gestores estratégicos de um Instituto Federal utilizaram e/ou utilizam ao longo de suas trajetórias de gestão, é relevante para os estudos empíricos que envolvem o construto da aprendizagem.

Em adição, a partir das análises realizadas, a pesquisa se propôs a apresentar diretrizes voltadas aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de gestores

4 O termo surgiu pela primeira vez durante a reforma gerencial, nos anos 1990, porém o tema escola da formação dos servidores públicos emergiu quando foi objeto de propostas para a criação de uma escola nacional de administração, no contexto da reforma administrativa do governo Vargas (1937-1945), e de um centro de aperfeiçoamento de servidores, como iniciativa da reforma de 1967. Atualmente, no contexto brasileiro, as escolas de governo podem ser definidas como instituições governamentais (ou fortemente financiadas por recursos públicos) voltadas à capacitação, formação e desenvolvimento de servidores e agentes públicos (Fernandes, 2015; Fonseca, Meneses, 2018).

estratégicos, o que pode contribuir no processo de formação de novos gestores, e por consequência, na qualificação da gestão institucional no âmbito de educação profissional, científica e tecnológica.

Considerando o cenário brasileiro de pesquisas no contexto dos gestores estratégicos, evidencia-se um gap de produção de conhecimento sobre o campo da educação profissional, bem como de proposições de estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento de competências para esse público. No tocante ao construto da aprendizagem organizacional, as pesquisas apontam o potencial dos estudos baseados em prática como um poderoso dispositivo para se rediscutir os paradigmas objetivistas e racionalistas da perspectiva tradicional da aprendizagem organizacional, por considerarem as práticas inseridas no contexto das organizações como lócus para o estudo da aprendizagem (GHERARDI, 2008, 2018, 2019; NICOLINI, 2012; SANTOS; SILVEIRA, 2015; DURANTE et al., 2019).

Nessa vertente, as teorias das práticas configuram-se como uma alternativa às muitas visões que sugerem que os fenômenos organizacionais são decorrentes da ação mais ou menos racional de sujeitos individuais (COHEN, 1999).

Em adição, a opção por um enfoque teórico-metodológico distinto, fundamentado no paradigma interpretativo, com uso da metodologia da história de vida e da abordagem da aprendizagem baseada em práticas, pode constituir-se em uma contribuição relevante e original para a pesquisa em administração, pois busca compreender e interpretar, a partir da descrição das trajetórias e práticas de gestão vivenciadas pelos sujeitos participantes, o significado do fenômeno a ser observado. A partir desse processo de compreensão e interpretação de como a realidade se constrói, busca-se a proposição de estratégias de aprendizagem para gestores atuantes no contexto estratégico da EPT, mais alinhadas a uma concepção subjetiva de mundo e aos "saberes em prática".

Entende-se, portanto, que os aspectos apresentados até o momento permitem assinalar que a pesquisa desenvolvida possa contribuir do ponto de vista teórico e empírico para o campo de pesquisa da aprendizagem organizacional e dos estudos baseados em prática; bem como para a investigação de novas perspectivas da aprendizagem no ambiente de trabalho, considerando estudos anteriores.

Por fim, destaca-se que é necessário refletir também sobre o contexto e a conjuntura onde a educação profissional, científica e tecnológica está inserida. Em virtude do início do

mandato do novo Presidente da República em 1º de janeiro de 2019, há que se avaliar as concepções, políticas e ações de governo, as quais podem resultar em mudanças importantes para o desenvolvimento da educação, e em especial, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nesse sentido, Gherardi e Perrotta (2011), argumentam que novas práticas não só se originam nas comunidades de praticantes, mas também podem ser afetadas por forças exógenas advindas do contexto macro, como por exemplos, relacionadas a planos de governo e alterações nos marcos regulatórios.

Portanto, é nesse cenário complexo e instigante que se insere o fenômeno investigado, bem como os sujeitos participantes da pesquisa, gestores estratégicos e suas práticas de aprendizagem na gestão da educação profissional e tecnológica.

Dado o exposto, a presente tese foi organizada em seis capítulos inter-relacionados.

Esta Introdução, correspondente ao Capítulo 1, que apresentou a contextualização do tema, o problema de pesquisa, a declaração dos objetivos e a justificativa da pesquisa.

O Capítulo 2, que discorre sobre os construtos principais que subsidiam a pesquisa realizada, a saber: aprendizagem organizacional e aprendizagem baseada em práticas, teorias e tipologias de aprendizagem, e a gestão por competências.

O capítulo 3, onde são apresentados a abordagem epistemológica e o percurso metodológico observados para o alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido são identificados os pressupostos ontológicos e epistemológicos da posição paradigmática adotada, bem como é caracterizada a pesquisa, considerando metodologias, estratégias e procedimentos para o seu desenvolvimento.

O Capítulo 4, que contextualiza o campo e o lócus da pesquisa onde foi desenvolvida a investigação do fenômeno.

O capítulo 5, que discorre sobre as análises efetuadas e apresenta a discussão dos resultados da pesquisa de campo, articulando-os com os conceitos apresentados no referencial teórico, e incluindo ao final a proposição de diretrizes voltadas ao desenvolvimento de gestores estratégicos.

O capítulo 6, onde são apresentadas as considerações finais da tese, bem como as sugestões para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“O conhecimento não é algo que as pessoas possuem em suas cabeças, mas, em vez disso, algo que as pessoas fazem juntas”.
(Gergen, 1985, p.270).

2.1 TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Ao longo do tempo foram desenvolvidos modelos distintos para analisar a dimensão individual da aprendizagem e explicar o processo de aprendizagem (ANTONELLO, 2006).

Nesta perspectiva, as teorias de aprendizagem são teorias psicológicas que buscam explicar a forma como o sujeito aprende e se desenvolve, e estas podem ser consideradas de acordo com três características principais: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto. As teorias pedagógicas que explicam a aprendizagem consideram “o ‘sujeito’ que aprende, o ‘objeto’ e a ‘mediação’ entre o sujeito e o objeto, realizada no convívio em sociedade”, e esses elementos fundamentam as principais correntes epistemológicas da aprendizagem: (i) ambientalista, (ii) inatista e (iii) interacionista (LIMA, 2017, p. 422), e que são traduzidas em práticas pedagógicas.

Enfatiza-se que esta tese guarda relação com a concepção sócio interacionista, preconizada por Lev Vygotsky (1980).

2.1.1 O processo ensino-aprendizagem: ambientalista, inatista e interacionista

Na abordagem inatista, inspirada no racionalismo, as capacidades básicas de cada ser humano são inatas, e desse modo “exclui, conseqüentemente, as interações socioculturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas, e, portanto, o sucesso ou fracasso dependem do talento, aptidão, dom ou maturidade” (REGO, 2013, p. 86,87). Conforme Neves e Damiani (2006) as interações socioculturais não influenciam a formação das estruturas comportamentais e cognitivas, e por isso subestimam a capacidade intelectual do indivíduo. Desse modo, a teoria inatista valoriza o “sujeito” e a aprendizagem é atribuída aos fatores

hereditários e maturacionais de cada pessoa. “Corresponde a uma pedagogia não diretiva, que considera as diferenças entre os indivíduos insuperáveis, uma vez que são biologicamente estabelecidas” (LIMA, 2017, p. 422).

Na abordagem ambientalista (empirista) as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo, e desse modo a aprendizagem é definida como uma mudança de comportamento que resulta da experiência ou de treinamento (NEVES; DAMIANI, 2006). Assim, a teoria ambientalista coloca foco no “objeto”, representado pelos conteúdos a serem conhecidos. “Traduzida na pedagogia diretiva, valoriza o papel do professor e considera que a aprendizagem ocorre pela transmissão de informações” (LIMA, 2017, p. 422).

O interacionismo, representado por Jean Piaget, se opõe a essas duas teorias afirmando que o meio físico e o social são importantes na construção do conhecimento do sujeito. Assim, o conhecimento não vem apenas da experiência ou de elementos inatos, mas da relação sujeito versus objeto, de forma solidária. O surgimento da teoria interacionista promoveu uma releitura das explicações, aparentemente antagônicas, entre o adquirido e o inato, focando na “mediação”, que ocorre na interação entre o “sujeito” e o “objeto”. Para essa teoria, traduzida na pedagogia construtivista, tanto os fatores hereditários quanto os conteúdos, a cultura e a sociedade interagem na aprendizagem (LIMA, 2017, p. 422).

Segundo Lima (2017), ainda no século XX surgiu a concepção construtivista, que apresenta características do enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, da teoria genética de Jean Piaget, da aprendizagem significativa de David Ausubel, e dessa maneira, integra princípios explicativos sobre a natureza social e a função socializadora da escola, o papel do professor e dos conteúdos e, ainda, sobre os processos de construção, modificação e reorganização dos esquemas e significados do conhecimento (LIMA, 2017).

Para Vygotsky, em uma concepção interacionista/construtivista, o homem é um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais, e por isso transforma e é transformado nas relações segundo o meio em que vive, em um processo dialético. Pela abordagem de Vygotsky, “o homem é alguém que se transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura” (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 7), desse modo, também a cultura organizacional age nos indivíduos, e segundo, Palangana (2001), neste movimento dialético, o sujeito do conhecimento não tem um comportamento passivo frente ao

meio externo, e assim, a prática do sujeito está relacionada à prática social. E por meio desse mecanismo ativo de internalização da consciência social que se desenvolve a consciência individual, ou as significações. Além das significações, os interesses, as motivações e as experiências pessoais também complementam a formação do reflexo psíquico.

Essas correntes epistemológicas classificam as diferentes concepções de aprendizagem em diversas teorias (NEVES; DAMIANI, 2006), as quais estão baseadas na psicologia do desenvolvimento cognitivo (ANTONELLO, 2011). Contudo, na perspectiva sociológica, a aprendizagem é algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos, estando assim integrada no cotidiano dos indivíduos, e parte da aprendizagem se concretiza em fontes informais das relações sociais, ou seja, se dá pela prática, sendo assim uma oportunidade de aprendizado, e por isso os sociólogos consideram a prática tão importante quanto as experiências de aprendizagem formal (ANTONELLO, 2011).

Desse modo, a sociologia descreve a aprendizagem social como um processo envolvendo relações sociais e a aprendizagem em si mesma, e por esses fatores utiliza a ontologia construcionista, e, portanto, a participação e a reflexividade são dois conceitos importantes da aprendizagem, e estes conduzem ao estudo do conhecimento tácito, da compreensão, da estética, e compreensão do conhecimento em ação (ANTONELLO, 2011).

Nessa perspectiva, o espaço não é um recipiente vazio, mas um local onde os indivíduos estabelecem relações com outros indivíduos, como também é o espaço onde se engajam ativamente, e os objetos lembram os sujeitos do que eles devem fazer, como também alertam para o que não fazer, como por exemplo, aspectos que poderiam afetar a segurança (GHERARDI, 2014).

Assim, os objetos guiam a ação de acordo com as intenções inscritas no seu design e tornam o trabalho e a vida confortáveis, tanto material quanto socialmente. Isso pode ser percebido pela materialidade da vida organizacional e a constante interação entre o indivíduo e os elementos não humanos, “como as tecnologias (bonitas ou feias) que eles usam, os espaços organizacionais (apertados, bem iluminados ou grotescos) nos quais eles trabalham e os artefatos (elegantes ou repelentes) que eles produzem (STRATI, 2014, p. 69)”.

2.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

As pesquisas iniciais sobre aprendizagem organizacional datam da década de 60, com os trabalhos pioneiros de Cyert e March em 1963 e de Cangelosi & Dill em 1965, seguidos pelas contribuições de Bateson, em 1972, March e Olsen, em 1976, e Argyris e Schon, em 1978 (STEIL, 2002; EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011). Porém, a primeira menção ao termo foi proferida por March e Simon, em 1958, sem entretanto explicitá-la (GHERARDI, 2005; EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011).

O livro publicado por Cyert e March em 1963 trouxe para o debate pela primeira vez a ideia de que uma organização poderia aprender, e de que o conhecimento poderia ser armazenado ao longo do tempo (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011).

Desde a sua introdução, o conceito de aprendizagem organizacional tem sido amplamente retratado como um marco para a sustentabilidade das organizações, abordando inicialmente, temas relacionados à aprendizagem individual versus organizacional, aprendizagem de ciclo simples versus ciclo duplo e cognição versus comportamento. Ao longo do tempo novas temáticas foram sendo incorporadas nas discussões, como aprendizagem estratégica, gestão do conhecimento, comunidades de prática, mensuração da aprendizagem organizacional, capacidades dinâmicas e capacidades absorptivas, entre outras (ANTONELLO, 2005; BEAUREGARD; LEMYRE; BARRETTE, 2015).

Paralelo a esse processo, duas principais tradições de aprendizagem organizacional foram sendo desenvolvidas de maneira independente, porém com dificuldades crescentes em se comunicar. Uma com ênfase na eficiência e a outra com foco nos processos sociais do aprendizado organizacional (EASTERBY-SMITH e LYLES, 2011).

Com uma expansão significativa a partir dos anos 90, a análise da literatura revela, entretanto, que o construto da aprendizagem organizacional está relacionado a um corpo teórico heterogêneo. Contribui para esse entendimento, o caráter multidisciplinar da área, que conta com o aporte de disciplinas distintas, como por exemplo: psicologia; ciência da administração; sociologia; gestão da produção; ciência da computação; antropologia; ciência política; história e economia (STEIL, 2002; ANTONELLO; GODOY, 2011; GHERARDI, 2015; BUSSOLAR; ANTONELLO, 2018). Trata-se, portanto, de um campo de pesquisa

heterogêneo e enraizado em vários contextos disciplinares, ontológicos e epistemológicos (GHERARDI, 2015; NICOLINI; MONTEIRO, 2017).

No que concerne à literatura sobre o estudo e análise da aprendizagem organizacional, Yanow (2004) destaca que é possível perceber a presença de duas amplas escolas de pensamento, uma vinculada à abordagem individual-cognitivo-psicológica e a outra relacionada à abordagem coletiva-socio-político-cultural.

Na abordagem cognitivista, os processos de aprendizagem são concebidos como um conjunto de ações individuais, localizados exclusivamente na mente das pessoas, e na abordagem sociológica, o desenvolvimento dos processos de aprendizagem está essencialmente relacionado às interações das pessoas com os elementos sociais e materiais, interações estas situadas em espaços sociais específicos (GHERARDI, 2000; ANTONELLO; GODOY, 2011; BISPO, 2013).

Nesse sentido, o conhecimento não é o que reside na cabeça das pessoas, nos livros ou nos bancos de dados, mas algo que as pessoas fazem em conjunto, em contextos diversos, como na vida cotidiana, acadêmica ou no trabalho. Os indivíduos e grupos criam conhecimentos a partir da negociação recorrente de significados de palavras, ações, situações e artefatos materiais. Assim, saber é ser capaz de participar com a competência necessária da completa teia de relações entre pessoas, artefatos materiais e atividades; e uma atuação competente se manifesta quando o indivíduo sabe como conectar-se com sucesso no campo de práticas específico (GHERARDI, 2001; 2008; 2009).

A dicotomia comumente presente na relação entre aprendizagem e conhecimento é também abordada por Easterby-Smith e Lyles (2011), onde o conhecimento é o conteúdo que a organização possui, e a aprendizagem é o processo pelo qual ela adquire esse conteúdo. Porém, o autor destaca que essa dicotomia é meramente didática.

Para Cook e Brown (1999) a visão do conhecimento como conteúdo se alinha com a epistemologia de posse, e o processo de aprender com a experiência está relacionado com a epistemologia da prática.

De acordo com Gueradi (2014, p. 6), “o termo prática é um topos que conecta o saber/conhecer (*knowing*) com o fazer (*doing*)” .

A visão de Dewey, de que o aprendizado ocorre por meio da experiência e interação social, não podendo ser passado de pessoa para pessoa como se fosse um objeto físico é vista

como subjacente à perspectiva da aprendizagem social. Além de Dewey, Cook e Brown (1999), e Nicolini e Mezner (1995) também adotaram uma abordagem construcionista social do conhecimento organizacional (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011).

Sobre as contribuições de Penrose (1959, p. 46) em relação ao trabalho em equipe, Easterby-Smith e Lyles (2011) destacam: “... o grupo administrativo é mais do que uma coleção de indivíduos; é uma coleção de indivíduos que tiveram experiência em trabalhar juntos, pois somente dessa maneira o trabalho em equipe pode ser desenvolvido”. Neste sentido, o êxito de uma equipe de trabalho está essencialmente vinculado ao processo de construção gradual das experiências vivenciadas em conjunto por esta equipe.

Essas perspectivas antecipam as ideias dos construcionistas sociais, que enfatizam que as organizações sabem mais do que a soma do conhecimento dos indivíduos que fazem parte delas, destacando também o papel da experiência (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011).

Segundo Bispo (2013), a perspectiva social construtivista destaca que a aprendizagem está sempre vinculada a alguma prática, sendo que a linguagem é um elemento preponderante no processo de aprendizagem.

Dado o exposto, entende-se que a compreensão do fenômeno da aprendizagem, a partir da perspectiva sociológica, e tendo as práticas como lente de análise se configura como um percurso investigativo pertinente. Por meio das práticas é possível investigar, em profundidade, a tessitura das relações que se estabelecem em determinado contexto social (NICOLINI, 2012; BISPO; SOARES, 2017; GHERARDI, 2017).

Ainda com relação ao foco da aprendizagem organizacional em específico, a referida multidisciplinaridade da área tem contribuído para a formação de duas visões distintas: a) o foco na aprendizagem organizacional como um resultado; e b) o foco na aprendizagem organizacional como um processo (STEIL, 2002). Para Antonello e Godoy (2009), é necessário reforçar a natureza processual da aprendizagem organizacional, ou seja, é preciso contextualizá-la.

Para o desenvolvimento desta tese, adotou-se a perspectiva da aprendizagem organizacional enquanto processo, a partir de uma perspectiva sociológica baseada nas teorias da prática.

Neste sentido, Gherardi (2005, p. 6) advoga que:

o reencaminhamento para a prática é parte do movimento em direção a uma epistemologia relacional, sociomaterial ou pós-humanista, porque a prática possibilita ver e representar um modo de ordenar o social, onde o fazer e o conhecer não estão separados, e o sujeito conhecedor e o objeto conhecido emergem em suas interações contínuas.

Schatzki (2001, p.2) sugere que o interesse na prática e na teoria social baseia-se na intuição de que "fenômenos como conhecimento, significado, atividade humana, poder científico, linguagem, instituições sociais e a transformação humana ocorrem dentro das práticas e são aspectos ou componentes do campo das práticas".

Nessa perspectiva, Soares e Bispo (2017) relatam que a epistemologia da prática vem contribuindo para compreensão de fenômenos diversos, tais como a natureza das organizações e dos processos organizativos, processos de mudança social, processos de aprendizagem e formação do conhecimento, inovação, ambiente educacional, entre outros.

Na ótica de Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), o suporte teórico que constitui o que se denomina de aprendizagem baseada em práticas tem origem principalmente em três teorias: aprendizagem situada (comunidade de prática) (LAVE e WENGER, 1991), teoria da atividade cultural-histórica (ENGESTRÖM, 2001) e teoria ator-rede (sociologia da tradução) (LATOURETTE, 2005).

Um dos desafios de discutir a abordagem das práticas ou a visão baseada em práticas é a falta de unidade epistemológica. Embora essas tradições compartilhem uma série de semelhanças, dentro da família das abordagens baseadas em práticas, cada uma tem sua própria história, vocabulário e conjunto de pressupostos básicos (SCHATZKI, 2001; NICOLINI; MONTEIRO, 2017). Apesar do crescimento das pesquisas na área, uma teoria ou abordagem de prática ainda não foi totalmente articulada (SCHATZKI, 2001; GHERARDI, 2015, 2017).

Essa amplitude teórica, inerente ao campo, pode acarretar uma possível redução do poder crítico do conceito, bem como de sua capacidade de analisar relações de poder, algo enfatizado por Gherardi (2009) e Whittington (2006).

Gherardi (2001) alerta ainda que, o objetivo não é buscar um *framework* que compreenda todas essas reflexões de forma inequívoca, mas sim demonstrar como uma teorização baseada na prática pode surgir a partir de múltiplas perspectivas e negociações, e dessa forma, contribuir para questionar uma narrativa homogênea de autoridade científica.

No tocante ao cenário nacional, pesquisa realizada por Bispo, Soares e Cavalcante (2014) sobre o panorama dos estudos sobre prática no Brasil revela que a produção brasileira ainda é pequena, com poucos pesquisadores e concentrando-se basicamente em dois temas, estratégia como prática e aprendizagem e conhecimento. Os autores advogam que a diversidade criada dentro do campo de estudos das práticas tem contribuído para a disseminação do tema no contexto brasileiro, mas que é possível perceber em grande parte das pesquisas realizadas, imprecisões de ordem filosóficas e metodológicas.

O estudo realizado por Antonello e Godoy (2010) sintetiza o histórico das perspectivas da aprendizagem organizacional ao longo do tempo, conforme Quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Perspectivas da Aprendizagem Organizacional

Perspectiva da AO	Autores de referência
Incremento/melhoria de desempenho no transcorrer do tempo	(Adler & Clark, 19; Argote, 1999)
Fenômeno comportamental	(Cyert & March, 1992; Nelson & Winter, 1982)
Fenômeno cognitivo	(Lant, 2002; Winter, 2000)
Fenômeno sociocultural	(Cook & Yanow, 1993; Weick & Westley, 1996)
Fenômeno com dimensões reflexivas e emocionais	(Antonacopoulou & Gabriel, 2001; Schön, 1983)
Fenômeno experiencial	(Argyris & Schön, 1978)
Aprendizagem baseada em práticas	(Nicolini, Gherardi, & Yanow, 2003b)

Fonte: adaptado de Antonello e Godoy (2010, p. 323).

Na perspectiva sociológica, a aprendizagem é concebida como algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos, estando dessa forma integrada no cotidiano destes. Grande parte dos processos de aprendizagem são oriundos de experiências informais, ou seja, ocorrem no contexto das práticas. Assim, as práticas configuram-se como oportunidades de aprendizagem tão importantes quanto experiências vinculadas à aprendizagem formal (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Nesse sentido, Gherardi e Nicolini (2001, p. 47) afirmam que “os sociólogos não abordam a aprendizagem como algo que acontece na mente, mas como algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos quando eles participam de uma sociedade”.

Desse modo, a sociologia descreve a aprendizagem social como um processo envolvendo relações sociais e a aprendizagem. Quando se utiliza a ontologia construcionista, a participação e a reflexividade são dois conceitos importantes presentes no processo de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Com relação ao conceito de participação, Gherardi (2000, p. 215) descreve que “a participação em uma prática é consequentemente um modo de adquirir conhecimento em ação, mas também um modo de mudar ou perpetuar tal conhecimento, e produzir e reproduzir a sociedade”. Nesse sentido, a aprendizagem tem origem e se sustenta na participação do indivíduo nas práticas, e conduz ao estudo do conhecimento pré-reflexivo, do conhecimento tácito, da estética e do conhecimento em ação. A reflexividade, por sua vez, refere-se a como o indivíduo percebe as ações anteriores e reflete sobre outras possibilidades de percepção das mesmas, dando origem a institucionalização do conhecimento (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Conforme Gherardi (2001, p.134, grifos da autora), “ao articular o onde do conhecimento, a figura da prática emprega um segundo adjetivo: situado”. Nessa vertente, existem significados diversos para o termo conhecimento situado, como o conhecimento situado no corpo, situado na dinâmica das interações, situado na linguagem, e situado em um contexto físico (GHERARDI, 2014).

No que se refere ao contexto físico, há que se perceber que o espaço não é um recipiente vazio, mas um local onde os indivíduos estabelecem relações e onde se engajam ativamente com o próprio espaço. Nesse contexto, os objetos exercem um papel importante, lembrando os sujeitos o que eles devem fazer, bem como alertam para o que não deve ser feito, considerando, por exemplo, questões relacionadas à riscos. Desse modo, a ação do indivíduo é guiada pelos objetos, de acordo com as intenções inscritas no seu design, tornando o trabalho e a vida confortáveis, tanto no aspecto material como social. Isso pode ser percebido pela materialidade da vida organizacional, onde os objetos podem ser concebidos como materializações de conhecimento, como conhecimento tangível que dirige e sustenta um conjunto de práticas (GHERARDI, 2007; 2014).

Outro aspecto importante presente nas relações dos indivíduos com os contextos físicos, refere-se ao conceito de conhecimento sensível, ou “*sensible knowledge*”, que é aquilo que é percebido, julgado, produzido e reproduzido pelos sentidos, ou seja, o que vemos, ouvimos, tocamos, cheiramos e provamos exerce influência sobre a percepção e julgamento sensitivo e estético, e que proporciona a experiência no mundo (STRATI, 2014).

Nessa perspectiva, “a dimensão pragmática do fazer é copresente e coproduzida juntamente com a de desempenhar identidades situadas sustentada por uma dimensão normativa e estética” (STRATI, 2014, p. 15-16). Estes aspectos direcionam para o conceito de conhecimento sensível, ou “*sensible knowledge*”, que é aquilo que é percebido, julgado, produzido e reproduzido pelos sentidos, ou seja, o que vemos, ouvimos, tocamos, cheiramos e provamos exerce influência sobre a percepção e julgamento sensitivo e estético, e que proporciona a experiência no mundo. Assim, “o conhecimento sensível nasce das faculdades perceptivo sensoriais do indivíduo e de seu julgamento estético, e isso põe em foco os artefatos e a cultura material, os corpos e os objetos que fazem parte do cotidiano das organizações” (STRATI, 2014, p. 81).

Conforme Crossan, Maurer e White (2011), o desenvolvimento dos estudos sobre conhecimento e gestão do conhecimento, e ontologia e epistemologia subjacentes, estimularam a pesquisa sobre *knowing*, o qual está intimamente vinculado à aprendizagem. O termo *knowing* foi introduzido por Gherardi em artigo publicado em 2001, com a intenção de contribuir para uma perspectiva social do conhecimento, distanciando-se da visão do conhecimento enquanto algo de propriedade individual (GHERARDI, 2019).

Assim, a perspectiva social construtivista enfatiza que o *knowing* se refere a uma capacidade de agir, sendo o *knowing-in-practice* equivalente a nossa ação, ao nosso saber/conhecer sendo colocado e situado em uma prática. Nesse sentido, o *knowing* só tem significado quando relacionado a uma prática social distinta (AVILA; ANTONELLO, 2016).

É importante assinalar que não existe tradução formalizada para o termo “*knowing*” em português, sendo utilizado tanto para se falar em conhecimento processual, quanto para se referir ao saber/conhecer sendo colocado em ação. A utilização do tempo verbal participio presente (que pode significar substantivo, adjetivo ou advérbio), quando no modo contínuo ou tempo progressivo (na língua inglesa), confere ao verbo a ideia de ação contínua e é comparável ao gerúndio no português. Essa característica remete ao caráter processual e

dinâmico das práticas⁵. Nesse sentido, o *knowing* se caracteriza como um fluxo constante de saberes e fazeres, por isso seu caráter dinâmico, temporário e presente por meio das práticas. A noção de *knowing* precede o conhecimento, tanto logicamente quanto cronologicamente, e não se trata de uma forma de entender o mundo, mas sim de estar no mundo. Portanto, o *knowing* é uma realização social contínua, constituído e reconstituído nas práticas diárias; está diretamente relacionado ao ato de fazer uma ação ou atividade, como andar de bicicleta ou coordenar uma reunião de trabalho; é produzido localmente de forma emergente, situada e ativa; é o conjunto de interpretações do conhecimento em um determinado momento, sendo que o conhecimento sobre o qual o *knowing* é construído é provisório, pois é constantemente constituído e reconstituído por meio das práticas performadas pelos indivíduos. *Knowing* se refere acima de tudo ao conhecimento em ação, histórica, social e culturalmente situado onde isso acontece, sendo apreendido de várias maneiras e meios. Situado em um conjunto de ações práticas contínuas, é relacional, mediado por artefatos, pela linguagem, tecnologia, colaboração e controle, e sempre enraizado em um contexto de interação. É adquirido por formas de participação continuamente reproduzidas, contestadas e negociadas, e sempre dinâmico e provisório. O termo "prática" é um topos que conecta o *knowing* com o fazer. A construção e reconstrução do *knowing* ocorre também através das práticas de representação e mobilização do conhecimento. Assim, o conhecimento está inserido em um sistema contínuo de práticas e está diretamente ligado às circunstâncias e ao local em que foi enactado. Tal afirmação implica na conceituação de conhecimento como um processo contínuo, ao invés de buscar compreender o conhecimento como uma substância, uma mercadoria ou uma parte da informação. A proposta teórica que o conhecimento deve ser definido como uma atividade, como um fazer coletivo e distribuído, levou a sua consideração como uma atividade situada no tempo e no espaço, ocorrendo nas práticas de trabalho (noção de *knowing-in-practice*). Neste sentido, a aprendizagem e o conhecimento não são atividades separadas, têm lugar no fluxo da experiência, com ou sem a nossa consciência (GHERARDI, 2000, 2008, 2009, 2015; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; AZEVEDO, 2013; ÁVILA; ANTONELLO, 2016; BUSSULAR; ANTONELLO, 2018).

5 Essa característica também pode ser percebida em outras expressões utilizadas nas teorias que envolvem as práticas, a exemplo dos termos *acting*, *agencing*, *doing*, *organizing* e *practicing*.

Dado o exposto, ao longo do texto será mantida preferencialmente a expressão original do termo em inglês, “*knowing*”.

2.2.1 Bases teóricas dos estudos sobre prática

De acordo com proposição de Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010), o movimento atual dos estudos organizacionais baseados na prática (EBP) tem origem nas contribuições de três eixos de pesquisa específicos: 1. o estudo da aprendizagem e do conhecimento como fenômenos de práticas situadas (Lave e Wenger, 1991; Brown e Duguid, 1991; Cook and Yanow, 1993; Tsoukas, 1996; Raelin, 1997; Gherardi et al., 1998; Gherardi, 2000; Orlikowski, 2002; Nicolini et al., 2003); 2. o estudo da tecnologia como prática (Orlikowski, 1992; Suchman et al., 1999; Orlikowski, 2000); e 3. o estudo da estratégia como prática (Whittington, 1996; Jarzabkowski 2003; Whittington, 2006).

No entanto, segundo Nicolini (2012), outras pesquisas orientadas à prática, que embora não tenham adotado explicitamente o rótulo da prática, também contribuíram, a saber: praxeologia de Bourdieu (Özbilgin e Tatli, 2005), teoria da atividade (Engeström, 1987; Blackler, 1995; Middleton e Engeström, 1998; Engeström, Miettinen e Punamaki, 1999; Engeström, 2008; Blackler e Regan, 2009), etno-metodologia e estudos no local de trabalho (Garfinkel, 1967; Suchman, 1987; Drew and Heritage, 1992; Heath e Luff, 1996; Luff, Hindmarsh, e Heath, 2000; Heath and Button, 2002; Llewellyn, 2008; Herança, 2009; Llewellyn e Hindmarsh, 2010), a sociologia da tradução e a teoria-ator-rede (Czarniawska e Joerges, 1996; Czarniawska e Sevón, 1996; Lindberg e Czarniawska, 2006).

Essa lista é complementada ainda, segundo Bispo, Soares e Cavalcante (2014), pela contribuição de Strati (1992, 2007), referente aos estudos sobre a estética e o conhecimento sensível. Todos esses eixos de pesquisa tem seus pressupostos baseados nas correntes de pensamento apresentadas por Schatzki (2001), e participam do “movimento chamado *“practice turn”* (Schatzki, 2001) ou *“re-turn to practice”* (Miettinen et al., 2009), que representa um novo olhar para o estudo das práticas a partir da década de 1990 e início dos anos 2000” (BISPO; SOARES; CAVALCANTE, 2014, p. 4, grifos dos autores).

Apesar das diferenças importantes do ponto de vista teórico e epistemológico, todos comungam com a crítica às perspectivas de aprendizado cognitivo, que concebe a

aprendizagem como um processo cognitivo individual, em detrimento dos processos que ocorrem no âmbito social, onde a aprendizagem é “compreendida pelo emergir de relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais de contextos particulares” (ANTONELLO; GODOY, 2009 p. 279).

Para entender um pouco mais sobre as contribuições dos Estudos Baseados na Prática - EBP (*practice-based studies - PBS*) para os estudos em administração, é importante conhecer também o seu histórico de desenvolvimento.

Um dos primeiros a cunhar o termo teoria da prática foi Ortner, em 1984. Os teóricos Bourdieu (1977), Giddens (1979) e Lave (Lave e Wenger, 1991) constituem os teóricos da prática da primeira geração, e compartilham a concepção de que as práticas consistem em conjuntos organizados de ações, que por sua vez se vinculam para formar constelações mais complexas e amplas – um nexos. Esse nexos, segundo Giddens 1984, p. 2), constitui o “domínio básico de estudo das ciências sociais” (Giddens, 1984, p. 2). Como representantes da segunda geração de teóricos da prática tem-se Schatzki (2002), Gherardi (2005), Reckwitz (2002b) e Shove, Pantzar e Watson (2012) (HUI; SCHATZKI; SHOVE, 2017).

A utilização de teorias da prática tem se expandido e diversificado ao longo dos anos, abrangendo estudos de educação, geografia, história, arte, sociologia, ciência política e organização, e no estudo de fenômenos variados, incluindo consumo, aprendizagem, ensino, profissões, migração, organizações, relações internacionais, sustentabilidade e uso de energia (HUI; SCHATZKI; SHOVE, 2017).

Esse campo mais amplo das abordagens das práticas, além de abranger os teóricos da primeira e segunda geração, contempla também os chamados estudos baseados em práticas (EBP), que enfatizam o conceito de ação situada (Gherardi, 2008), concepções que atribuem bens internos à práticas (MacIntyre, 1981), formas de teoria do discurso que se concentram em práticas (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Scollon, 2001) e tradições como etnometodologia, que sublinham a qualidade processual da atividade social humana (HUI; SCHATZKI; SHOVE, 2017).

Na ótica de Antonello e Godoy (2009, p. 279), os estudos baseados em prática (EBP) “partem da noção de uma realidade emergente, do conhecimento como uma atividade

material, conectada a artefatos materiais: o social não só está relacionado aos seres humanos, mas também a artefatos simbólicos e culturais”.

Além das origens teóricas, alguns eventos culminaram na organização do que hoje se compreende como movimento dos estudos baseados em prática (EBP), que congrega pesquisadores na área de organizações e gestão. Em 1998, um simpósio da Academy of Management, proposto por Davide Nicolini e Dvora Yanow, possibilitou a congregação de um grupo de pesquisadores com pressupostos e referenciais teóricos semelhantes, no que concerne a utilização das práticas como meio de compreender a aprendizagem, o conhecimento e as organizações. Foram determinantes para essa articulação os trabalhos de pesquisa de Etienne Wenger sobre comunidades de prática, de Frank Blackler sobre a teoria da atividade, de Silvia Gherardi e Davide Nicolini com a teoria ator-rede e Dvora Yanow com a abordagem cultural. Na sequência, parte dos artigos apresentados no simpósio da Academy of Management foram publicados em uma edição especial da revista *Organization*, em 2000, editada por Silvia Gherardi (BISPO, 2011).

Ainda em 2000 ocorreu uma edição especial do *Journal of Management Studies*, sobre aprendizagem Organizacional: Debates do passado, presente e futuro (Mark Easterby-Smith et al. editores), que contemplou trabalhos submetidos à terceira edição internacional da Conferência sobre Aprendizagem Organizacional realizada na Universidade de Lancaster, em junho de 1999. Em relação a estudos futuros no campo, os editores sinalizaram sobre a percepção de uma revolução silenciosa abrangendo a mudança de uma epistemologia de posse, para uma epistemologia das práticas, no que concerne aos temas do conhecimento e *knowing* (GHERARDI, 2017), onde o *knowing* (conhecer) e o *doing* (fazer) estão, portanto, enredados nas práticas de trabalho (GHERARDI; PERROTA, 2011).

A fase embrionária do movimento culminou com a publicação do livro *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*, editado por Davide Nicolini, Silvia Gherardi e Dvora Yanow em 2003, que traz a publicação dos artigos da revista. Em 2005 foi criado no *European Group For Organizational Studies* – EGOS, o sub-grupo 06, que deu continuidade na articulação e discussão acadêmica do grupo e, atualmente, os estudos baseados em prática estão espalhados em outros sub-grupos do evento com enfoques específicos (BISPO, 2013).

Em 2009, artigo de Silvia Gherardi intitulado "O poder crítico da lente da prática" foi publicado em edição especial da *Management Learning*, onde a autora expressa a

preocupação com o movimento da virada para a prática (*return to practice*), considerando que a difusão do termo foi acompanhada pela perda do poder crítico do conceito de prática em favor de aspectos mais ortodoxos moldados por pressupostos do racionalismo e cognitivismo nos estudos organizacionais. Segundo a autora, o termo prática geralmente é considerado sinônimo de rotina ou considerado um equivalente genérico do que as pessoas realmente fazem, sem abordar, entretanto, o vínculo entre prática e conhecimento, que constitui a sua característica original e distintiva em relação às concepções modernistas do conhecimento, isto é, a prática como fonte de conhecimento, e os problemas metodológicos que seu uso implica (GHERARDI, 2017).

Para Bispo (2013), os artigos publicados na edição especial da revista *Organization*, assim como o simpósio de 1998 e o subgrupo no EGOS, representam, em certa medida, como os EBP iniciaram suas discussões enquanto grupo articulado de pesquisadores em várias partes do mundo, onde a prática é o tema de maior convergência⁶

No decorrer do tempo, o movimento dos EBP se espalhou a partir de um pluralismo de rótulos conceituais, como teoria da prática, estudos baseados na prática, abordagem da prática ou lentes da prática, denotando ao termo "estudos baseados na prática" uma conceituação abrangente constituída de uma pluralidade de semelhanças e diferenças (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010).

Nesse sentido, uma das maiores dificuldades na apropriação coletiva do conceito de prática reside justamente na polissemia do próprio termo, o que tem favorecido a sua utilização a partir de uma diversidade de significados e de perspectivas teóricas conflitantes. Ainda que não exista uma defesa no sentido da proposição de uma definição unívoca do conceito, registra-se que a virada para as práticas (*practice-turn*) representa um poderoso dispositivo para se rediscutir os paradigmas objetivistas e racionalistas, ainda presentes em vários campos dos estudos organizacionais (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010).

Na ótica de Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010), existe uma tensão entre a incompatibilidade de incorporar o conceito de prática dentro do *mainstream* do programa funcional dos estudos organizacionais, ou utilizá-lo como conceito crítico para definir o

⁶ Para uma visão geral do desenvolvimento do campo dos estudos da prática, Gherardi (2017) apresenta outras publicações: *Organization* em 2007, *Human Affairs* em 2007, *European Business Review* em 2008, *The Learning Organization* em 2009, *Organization Studies* em 2009, *Journal of Organizational Change Management* em 2011 and *Nordic Journal of Working Life* em 2015.

conhecimento como uma atividade prática, vinculando os conceitos de o *knowing* e *acting* para estudar as práticas de trabalho de diferentes maneiras, e em relação aos efeitos sociais produzidos pelas práticas organizacionais.

De todo modo, o conceito de prática que permeia os estudos baseados na prática é construído em torno de três dimensões, a saber:

a) o conjunto de atividades interconectadas que, se socialmente reconhecidas como forma de ordenamento, estabilizam a ação coletiva e a orientação comum; b) o processo de criação de sentido que suporta a responsabilidade de um modo compartilhado de fazer as coisas e que permite a negociação contínua (ética e estética) dos significados de uma prática por seus praticantes; c) os efeitos sociais gerados por uma prática em conexão com outras práticas sociais. Esta é a dimensão da reprodução da prática, que responde à questão sobre qual fazer a prática faz (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010, p. 277).

2.2.2 Abordagem baseada em práticas

Inicialmente, indaga-se: O que se entende por práticas?

Segundo Bispo (2014), alguns termos foram criados para identificar as pesquisas sobre o tema como, por exemplo, práticas sociais, socioprática, estudos baseados em prática e estratégia como prática.

Na ótica de Corradi, Gherardi e Verzelloni (2008, p. 2-3), o caráter polissêmico da prática é comumente compreendido em torno de três significados:

a) Prática como método de aprendizagem: as pessoas aprendem e aperfeiçoam seus modos de fazer por meio da constante repetição de suas atividades e discussão de formas compartilhadas de ação coletiva. Como expresso em conhecido provérbio, a prática leva à perfeição; b) Prática como ocupação ou campo de atividade: o termo prática expressa o campo de atividade no qual os indivíduos desenvolvem suas atividades laborais e legitimam seus conhecimentos, como por exemplo, a prática jurídica e a prática médica; c) Prática como forma compartilhada de fazer algo: a maneira como algo é feito. A prática é um conceito processual capaz de representar a lógica da situação de um contexto. O estudo da prática, ou melhor praticar, fornece informações importantes sobre como os profissionais reconhecem, produzem e formulam as cenas, os modos e os regulamentos das atividades cotidianas.

Conforme visto anteriormente, as teorias da prática constituem, de fato, “uma família bastante ampla e conectada por uma rede de semelhanças históricas e conceituais” (NICOLINI; MONTEIRO, 2017, p. 3). O Quadro 7 ilustra esse mosaico de definições a partir da sistematização elaborada por Nicolini e Monteiro (2017).

Quadro 7: Definições de prática

Autor	Definição de Prática
Catherine Bell	“A prática é situacional, estratégica, incorporada em um desconhecimento do que se está fazendo de fato, e capaz de reproduzir ou reconfigurar uma visão da ordem do poder no mundo, o que eu chamarei de hegemonia redentora” (Bell, 1992, p.181).
Pierre Bourdieu	“Prática = (Habitus X Capital) + Campo” (Bourdieu, 1984, p. 101)
Michel de Certeau	“As operações semelhantes aos micro-organismos que proliferam dentro da estrutura tecnocrática e desviam seu funcionamento por meio de uma multidão de táticas articuladas nos detalhes da vida cotidiana” (De Certeau, 1998, p. Xi).
Harold Garfinkel	“Realizações contínuas contingentes” (Garfinkel, 1967, p.11).
Anthony Giddens	“Tipos regularizados de atos” (Giddens, 1984, p. 75). “O domínio básico do estudo das ciências sociais, de acordo com a teoria da estruturação, não é nem a experiência do ator individual, nem a existência de qualquer forma de totalidade social, mas práticas sociais ordenadas através do espaço e do tempo” (Giddens, 1984, p. 1989).
Alekssei Leont'ev	“Em um sentido mais estreito (isto é, no nível psicológico) é a unidade da vida que é mediada pela reflexão mental. A função real desta unidade é orientar o assunto no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação ou agregação de reações, mas um sistema com sua própria estrutura, suas próprias transformações internas e seu próprio desenvolvimento” (Leontjev, 1981, p. 46).
Alasdair MacIntyre	“Qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa e socialmente estabelecida por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade sejam realizados no decorrer da tentativa de alcançar os padrões de excelência que são apropriados e parcialmente definitivos dessa forma de atividade” (MacIntyre, 1981, p.175)
Sherry Ortner	“A teoria da prática moderna procura explicar as relações entre a ação humana, de um lado, e alguma entidade global que podemos chamar de "sistema", por outro. Questões sobre essas relações podem ir em qualquer direção - o impacto do sistema na prática, e o impacto da prática no sistema. (Ortner, 1984, p.148) ... rotinas e cenários são baseados e incorporados dentro de si mesmos, as noções fundamentais de tempo, espacial e ordem social que organizam o sistema como um todo. Ao implementar essas rotinas, atores não apenas continuam a ser moldados pelos princípios organizacionais subjacentes envolvidos, mas continuamente reencontram esses princípios no mundo da observação pública e do discurso” (Ortner, 1984, p.194).

Autor	Definição de Prática
Andreas Reckwitz	“Um tipo de comportamento rotineiro que consiste em vários elementos, interligados entre si: formas de atividades corporais, formas de atividades mentais, coisas e seu uso, um conhecimento referencial em uma forma de compreensão, know-how, estados de emoção e conhecimento motivacional. Uma prática ... forma, por assim dizer, um "bloco" cuja existência depende necessariamente da existência e da interconectividade específica desses elementos e que não pode ser reduzida a nenhum desses elementos” (Reckwitz, 2002, p. 49-50).
Theodore Schatzki	“Uma prática é um conjunto aberto de fazeres e dizeres que evolui temporalmente, vinculado por entendimentos práticos, regras, estruturas teleo-afetivas e entendimentos gerais (...) organização de uma prática descreve as fronteiras da prática: Um fazer ou dizer pertence a uma determinada prática se expressa os componentes da organização dessa prática” (Schatzki, 2002, p. 87).
Charles Taylor	“Os significados e normas implícitos nessas práticas não estão apenas na mente dos atores, mas estão fora, nas próprias práticas, que não podem ser concebidas como um conjunto de ações individuais, mas que são essencialmente modos de relações sociais, ações mútuas” (Taylor, 1971, p. 27).
Lev Vygotsky	“Artefatos mediados e objetos orientados à ação” (Vygotsky, 1980, p. 40).

Fonte: adaptado de Nicolini e Monteiro (2017 p. 4).

Apesar da multiplicidade de perspectivas, é possível perceber que todas elas partem da ideia da atividade, da ação, como expresso nas definições a seguir:

- “A prática é fazer, mas não apenas fazer por si só. É fazer no contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que as pessoas fazem. Nesse sentido, a prática é sempre prática social” (WENGER, 1998, p.47).
- A prática corresponde a um sistema de atividades no qual o saber não está separado do fazer e das situações, podendo ser compreendido como conhecimento coproduzido por meio da atividade (GHERARDI; NICOLINI, 2001, p. 49).
- A prática conecta o *knowing* (conhecer) com o *doing* (fazer) (GHERARDI, 2001).
- As práticas, além de oportunizarem aprendizagem e possibilitarem a organização de um grupo, também contribuem para a construção e identificação das particularidades desse grupo pelo processo de formação da textura organizacional, ou seja, a textura organizacional representa a inter-relação dos elementos humanos e não

humanos que, articulados, produzem as práticas que representam o quebra-cabeça do que constitui uma organização (GHERARDI, 2005; 2012a).

- “Um modo relativamente estável no tempo e socialmente reconhecido de ordenar elementos heterogêneos em um conjunto coerente” (GHERARDI, 2005, p.34)
- A prática é onde a natureza e a sociedade e o espaço entre elas são continuamente feitos, desfeitos e refeitos (PICKERING, 1992).
- Trata-se de uma forma de conhecimento tácito incorporado. As práticas são as formas de “fazer” de uma sociedade; relacionam-se com a construção e a reprodução social, com os processos de aprendizagem e de geração de conhecimento no contexto de um grupo determinado (BISPO, 2014; SOARES; BISPO, 2017).

À guisa de síntese, Gherardi (2005) relaciona quatro características fundamentais para a compreensão do termo: a) o aspecto holístico e qualitativo da prática, que abrange a forma como são atribuídos significados a um conjunto de atividades situadas, e como esse conjunto de atividades é reconhecido socialmente; b) a questão da temporalidade, onde a repetição de forma recursiva da prática ao longo do tempo a torna reconhecida pelos seus praticantes como um modo aceito de fazer, ainda que sujeito à mudanças e atualizações; c) o reconhecimento social das práticas, o que requer um sistema institucional que as sustente normativamente; d) a sua capacidade de ordenamento do mundo, organizando elementos humanos e não humanos em uma rede de práticas interconectadas, ainda que de forma instável e temporária. Esta rede de práticas, quanto mais complexa, constitui o que Schatzki (2015) nomeia de “constelação de práticas”.

Ainda segundo Gherardi (2014), a adoção da prática enquanto epistemologia possibilita a convergência das teorias para a compreensão da produção e consumo do conhecimento, bem como do seu percurso de desenvolvimento. Desse modo:

As práticas não são apenas padrões recorrentes de ação (nível de produção), mas também padrões recorrentes de ação socialmente sustentados (produção e reprodução). O que as pessoas produzem em suas práticas situadas não é só trabalho, mas também a (re)produção da sociedade. Nesse sentido, a prática é um conceito analítico que permite a interpretação de como as pessoas realizam o ser no mundo ativo. A prática não é reconhecível fora do seu significado intersubjetivamente criado, e o que torna possível a reprodução competente de uma prática uma vez após outra, e o seu refinamento enquanto é praticada (ou o seu abandono), é a negociação constante do que é pensado como sendo uma maneira correta ou incorreta de praticar dentro da comunidade de seus praticantes (GHERARDI, 2013, p. 108-109).

Dado o exposto, e considerando a existência de várias vertentes nas abordagens que compõem as teorias da prática, é possível dizer que, segundo Soares e Bispo (2017, p. 249), “uma prática social pode ser compreendida como um conjunto de atividades as quais adquirem sentido em um contexto situado e que ela é repetida muitas vezes, até ser socialmente reconhecida”.

Portanto, as práticas são equivalentes às formas de “fazer” de uma sociedade, relacionando-se os processos de construção e a reprodução social, bem como com a aprendizagem e a geração de conhecimento no contexto de um grupo determinado (BISPO, 2013).

Segundo Gherardi, as práticas “são modos de ordenar que adquirem estabilidade temporal e espacial a partir de acordos provisórios e instáveis estabelecidos na prática” (GHERARDI, 2008, p. 523).

O aspecto da estabilidade de uma prática é explorado por Gherardi (2012b), o qual se manifesta a partir da expectativa de que determinadas circunstâncias ocorrerão novamente, formando um conhecimento histórico e cultural de suporte à prática. Nesse sentido, a materialidade da estabilidade da prática ocorre por meio de ancoragens em práticas discursivas e tecnológicas, bem como nos artefatos da prática. Estes continuam conectados aos aspectos culturais que a prática institucionaliza, atribuindo valores éticos e estéticos aos modos de fazer, e estabilizando-os como um sistema normativo, a partir da criação de artefatos adicionais, como normas, códigos e sistemas de auditoria. Corroborando também para a estabilização da prática, o fato desta estar incorporada em uma textura de prática, onde a ação conecta e recorda (GHERARDI, 2012b).

Em geral as práticas são compartilhadas quando as pessoas (praticantes) entendem que as suas ações são percebidas como responsáveis, tendo em vista a adequação às normas corretas ou incorretas da prática, aos critérios de gosto estético, bem como aos padrões de equidade (GHERARDI, 2008).

Ainda com relação à abordagem baseada em práticas, resgata-se síntese realizada por Azevedo (2013), a partir de estudo elaborado originalmente por Corradi, Gherardi e Verzelloni em 2008, que relaciona as principais abordagens baseadas em prática, respectivos

autores pioneiros e contribuições. Essa síntese é relevante no sentido de contribuir para a compreensão do mosaico teórico que envolve esse construto (Quadro 8).

Quadro 8: Abordagens de prática

Nome da abordagem	Autores principais	Ideias principais e contribuições
De Comunidades de Prática a Práticas de uma Comunidade	CoP: Lave e Wenger, 1991 PoC: Gherardi et al., 1998; Brown e Duguid, 2001; Swan et al., 2002; Contu e Willmot, 2003; Roberts, 2006	O caráter situado e social das práticas, a importância central de know-how prático para o trabalho, a existência de identidades coletivas, a importância dos processos de aprendizagem dentro de uma comunidade de profissionais. O conceito de CoP marca a passagem de uma visão individual e cognitiva do conceito de aprendizagem para uma social e situada. A comunidade constrói e perpetua práticas sociais e de trabalho. Ações situadas e repetidas criam um contexto no qual as relações sociais entre as pessoas e com o mundo cultural e material se estabilizam e tornam-se normativamente sustentadas.
Ponto de vista baseado em Prática (foi substituído pelo conceito de epistemologia da prática)	Brown e Duguid, 1991 (baseados em Orr, 1987, 1990) Cook e Brown, 1999, Brown e Duguid, 2001	Prática como o locus para compreender os processos de aprendizagem situados - aprendizagem é a ponte entre trabalhar e inovar. Cada cenário de trabalho é uma arena de práticas repetidas. Divergências entre práticas esposadas (<i>opus operatum</i>) x práticas reais (<i>modus operandi</i>) (baseado em Bourdieu). O sistema está em um contínuo vir-a-ser. Epistemologia da posse x epistemologia da prática (base em Dewey: conhecimento é algo que fazemos, não algo que possuímos). Dança generativa entre praticantes, conhecimento organizacional e <i>knowing</i> organizacional. Prática é ação informada pelo significado extraído de um contexto grupal específico. Prática situada se torna chave para analisar os processos pelos quais o conhecimento se espalha dentro da organização.
Aprendizagem baseada na prática ou aprendizagem baseada no trabalho	Raelin 1997, 2007; Boud e Middleton, 2003 Fenwick, 2006 Strati, 2007 Carlile, 2004 Nicolini, 2007	Forma de conhecer que é dependente do contexto. Profissionais, para serem proficientes, precisam superar a lacuna teoria /prática. Aprendizagem como processo dialético mediado, o qual mistura prática e teoria. Aprendizagem acontece por meio do corpo, conhecimento não é apenas imbricado é corporificado. Papel dos artefatos na estruturação e estabilização do conhecimento prático (baseado na Teoria da Atividade - Engestrom, 1999, 2005)

Nome da abordagem	Autores principais	Ideias principais e contribuições
Prática como “o que as pessoas fazem”	Pickering, 1992; Latour e Woolgar, 1979; Latour, 1984, 1987; Knorr-Cetina, 1981 Jarzabkowski, 2003 e trabalhos de Whittington, Samra-Fredericks, Balogun e Chia	Influências teóricas da Etnometodologia, da Teoria da Atividade e da Fenomenologia. <u>Ciência como prática</u> : Prática como o que as pessoas fazem rotineiramente nos seus campos particulares de práticas (estudos empíricos e observações). <u>Estratégia como prática</u> : Sistemas compostos e complexos de habitus, artefatos e formas socialmente definidas de ação que constituem o fluxo das atividades de estratégia. Relações entre conceitos de estruturação (Giddens), habitus (Bourdieu), ‘social becoming’ (Sztompka) e comunidades de prática (Lave e Wenger). A infraestrutura por meio da qual microestratégia e a estrategização ocorrem, gerando um fluxo contínuo de atividade estratégica que é prática.
Lente de prática e Pesquisa orientada pela prática	Orlikowski, 2000 Schultze e Boland, 2000 Osterlund 2003, 2004, 2007	Influências: Giddens (teoria da estruturação), Bourdieu (circuito de reprodução) e Foucault (consequências do fazer). Usar uma lente de prática para examinar como as pessoas, ao interagirem com uma tecnologia no decurso de suas práticas, enactam estruturas que moldam seus usos emergentes e situados daquela tecnologia. Focar no que as pessoas realmente fazem e observar o que esse fazer faz.
<i>Knowing-in-practice</i>	Gherardi, 2000	Influências: Teoria da Atividade, Teoria Ator-Rede, Teoria da Aprendizagem Situada e Perspectivas estética e cultural da aprendizagem. Conhecimento não é algo presente na cabeça das pessoas, nem é um fator produtivo estratégico - é <i>knowing-in-practice</i> , construído ao praticar num contexto de interação. Prática constitui o topos (contexto de discurso) que amarra o conhecer ao fazer.
	Orlikowski, 2002 Gomez et al., 2003 Strati, 2003	Prática é uma figura de discurso que permite que os processos de conhecer no trabalho e de organizar sejam articulados como processos históricos materiais e indeterminados. <i>Knowing</i> não é uma capacidade imbricada e estática, ou uma disposição estável dos atores, mas uma realização social contínua, constituída e reconstituída enquanto os atores se envolvem com o mundo da prática. Uso de palavras que denotam incerteza, conflito e incoerência, compreendidas como características intrínsecas às práticas, porque elas produzem inovação, aprendizagem e mudança.

Nome da abordagem	Autores principais	Ideias principais e contribuições
A “vez” da prática (<i>practice turn</i>)	Schatzki, Knorr-Cetina e von Savigny, 2001 Rouse, 2001	Principalmente, escritos em filosofia. A literatura organizacional que se refere ao termo geralmente confunde o termo prática com rotina ou atividade. Além disso, muitas abordagens de pesquisa englobam duas noções contrastantes de prática: a de regularidades e comunalidades entre as atividades dos grupos sociais; e a de accountability normativa de vários desempenhos.
Perspectiva baseada em prática	Sole e Edmonson, 2002 Swan, Bresnen, Newell e Robertson, 2007	Perspectiva baseada em prática como lente que destaca o papel do conhecimento fundamentado em práticas de trabalho localmente específicas. Reconhecimento dos contextos social, histórico e estrutural, nos quais a ação ocorre. Relação entre objetos, conhecimento, práticas de trabalho, grupos sociais e contexto social – rede complexa de atores que constituem o contexto de interação. Objetos carregam no seu “ser” um conjunto ordenado de práticas consolidadas e socialmente compartilhadas na comunidade de praticantes. A prática funde as dimensões individual e coletiva, elementos tecnológicos e humanos, descrevendo e explicando os modos de fazer, corpos de conhecimento e situações que se desenvolvem num dado cenário de trabalho.
Abordagem baseada em prática	Carlile, 2002 Yanow, 2004	Visão pragmática para explorar o conhecimento localizado, imbricado e investido na prática. Observar objetos e fins na prática. Estudo das práticas traz à tona as especificidades do comportamento e significado em contextos situados. Conhecimento “expert” e conhecimento local. Compreender as práticas dos indivíduos permite a interpretação dos processos de aprendizagem situados que ocorrem nas organizações.
Prática como metodologia	Fox, 2006 Marshall e Rollinson, 2004 Yanow, 2006 Petit e Huault, 2008	Estudos das “fraquezas” do debate vigente. Comparação com Etnometodologia – similaridades e diferenças. Críticas por negligenciar o tema do poder. Possíveis conexões com outras teorias investigando poder. Falta de consistência entre posições epistemológicas e escolhas metodológicas, reificação de entidades e objetos no campo empírico, ausência de participação real dos pesquisadores na vida organizacional

Fonte: Azevedo (2013, p.68).

A síntese abrange desde conceitos, pontos de vista, perspectivas, à lentes, o que remete à Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010), quando destacam que uma das maiores dificuldades na apropriação coletiva do conceito de prática reside na polissemia do próprio termo. Azevedo (2013) pontua que a classificação apresenta simplificações agrupando, por exemplo, autores com concepções de prática diferentes, a exemplo de Raelin (2007) e Strati (2007).

Na concepção de Nicolini (2012, p. 9, grifos do autor) “as teorias da prática são fundamentalmente projetos ontológicos, no sentido de que tentam fornecer um novo vocabulário para descrever o mundo e povoá-lo com "unidades de análise" específicas; isso é, práticas”. A definição dessas unidades de análise – práticas, estaria vinculada aos pressupostos de cada teoria, e a opção por escolher apenas uma delas poderia implicar na redução da riqueza fornecida pelas diferentes abordagens (NICOLINI, 2012).

Porém, essa amplitude teórica exige atenção por parte dos pesquisadores, pois ao mesmo tempo que contribui para novos olhares sobre os fenômenos, pode acarretar em uma possível redução do poder crítico do conceito original, bem como de sua capacidade de analisar relações de poder, entre outros (GHERARDI, 2009; WHITTINGTON, 2006).

Em que pese os aspectos descritos até o momento, a análise de literatura demonstra que a abordagem das práticas vem se expandindo e despertando interesse por parte dos pesquisadores em áreas diversas, como estudos de educação, geografia, história, arte, sociologia, ciência política e organização, abrangendo a compreensão de fenômenos variados, como marketing, aprendizagem, rotinas, ensino, inovação social, tomada de decisão, profissões, migração, organizações, relações internacionais, sustentabilidade, cultura, entre outro (NICOLINI, 2012; 2013).

Na ótica de Nicolini (2012, p. 9), as lentes da prática possibilitam “explicar fenômenos sociais de uma forma processual sem perder o contato com a natureza mundana da vida cotidiana e a natureza concreta e material das atividades com as quais todos estamos envolvidos”.

O valor heurístico do conceito de prática, reside, portanto, na possibilidade de articular a espacialidade (o lócus do conhecimento) e a enação⁷ (a produção situada do

⁷ O termo enativismo é utilizado para se referir a todo campo que considera que a cognição emerge de interações dinâmicas entre agentes e um meio. Derivado do conceito de enação proposto por Varela, Thompson e Rosch (1992), ele engloba diversas teorias que não se sobrepõem completamente (BAUM; KROEFF, 2018, p.233).

conhecimento). Assim, o saber pode ser concebido como uma atividade situada, que é repetida, estabilizada e institucionalizada, mas que emerge enquanto a prática de trabalho é repetidamente performada. Quando olhamos para o saber prático, nós o definimos como a mobilização do conhecimento incorporado em humanos e não humanos desempenhando práticas de trabalho em uma rede social metaforicamente tecida em torno de um domínio de conhecimento. Assim, praticar é saber em prática, quer o sujeito esteja ciente disso ou não (GHERARDI, 2001, 2008, 2019; GHERARDI; NICOLINI, 2001).

Segundo Baum e Kroeff (2018, p. 231):

Uma das proposições centrais da teoria enativa consiste na afirmação da inseparabilidade entre o sujeito cognoscente e o mundo conhecido. Essa dinâmica de coprodução a partir de uma perspectiva incorporada da cognição modifica inteiramente a maneira de abordar a relação sujeito-mundo. Um sujeito passivo, que recebe tudo de seu contexto de existência dá lugar a um sujeito ativo que atua constantemente a emergência de si e do mundo. Essa proposição está no cerne da teoria, uma vez que fundamenta a proposta inicial de abordar a percepção como uma ação que pode ser guiada perceptualmente em vista das estruturas cognitivas que emergem dos próprios padrões sensório-motores do organismo.

Nesta linha de pensamento, o social aparece como um conjunto de performances tornadas duráveis por estarem inscritas em corpos humanos e mentes, objetos e textos, relacionadas de tal forma que os resultados de uma performance se tornem recurso para outra. Como tal, teorias de prática oferecem potencialmente uma nova visão para as questões sociais e organizacionais (NICOLINI, 2012).

Nesse contexto, a comunidade de práticos (*practitioners*) enquanto espaço onde a dinâmica social de aprendizagem é constantemente negociada, ganha destaque. Em adição, os princípios de interconectividade e interdependência de agência e estrutura são reforçados, conforme preconizado na teoria de estruturação de Giddens (1984) e na teoria ator-rede de Law e Hassard (1999) (FLACH; ANTONELLO, 2011).

A adoção de uma abordagem prática concebe o conhecimento como uma maneira de saber compartilhado com os outros, adquirido por meio da aprendizagem, inscritos em objetos, corporificado e articulado apenas parcialmente no discurso. Tornar-se parte de uma prática existente, envolve, portanto, aprender como agir, como falar (e o que dizer), mas também como sentir, o que esperar e o significado das coisas (NICOLINI, 2012).

Do mesmo modo, a adoção de uma abordagem baseada na prática constitui um radical desvio das formas tradicionais de compreensão social e de questões organizacionais.

Quando aplicada de forma coerente, esta abordagem produz uma nova sensibilidade, orientase para novos objetos de pesquisa e, eventualmente, gera uma nova visão dos fenômenos organizacionais. Nessa perspectiva, as unidades básicas de análise para compreender os fenômenos organizacionais são as práticas, não os praticantes (SCHATZKI, 2002; NICOLINI, 2012).

Consequentemente, as abordagens das práticas possibilitam o distanciamento da ideia enganosa de que simplesmente observando-se as atividades do mundo com mais detalhes, resultaria na aproximação da realidade (conhecido como empirismo naïve). Neste sentido, Geiger (2009, p. 132) pontua que “a ideia de que a ciência social tem por objetivo, simplesmente, capturar o que as pessoas fazem é, de fato, ainda muito compatível com o projeto positivista e racionalista que teorias práticas tentam superar”.

Assim, o reencaminhamento para a prática (*re-turn to practice*) está direcionado a uma epistemologia relacional, sociomaterial ou pós-humanista, porque a prática possibilita ver e representar um modo de ordenar o social, onde o fazer e o conhecer (*knowing*) não estão separados (GHERARDI, 2001; 2015).

Portanto, *knowing* é o principal motivo para estudar práticas, e a expressão amplamente utilizada "conhecer na prática" refere-se a uma concepção de conhecimento como atividade situada. Conhecer é algo feito em conjunto dentro de relacionamentos sociomateriais e uma prática pode ser definida como um conhecimento coletivo (GHERARDI, 2009a). Conhecer na prática é, portanto, o foco principal e é uma conquista, uma abordagem contingencial, moldada por ordenações e reestruturação de recursos e direcionada para um fim (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). O foco no *knowing* como o processo central na prática sinaliza a principal diferença dos estudos que consideram a prática como uma analogia para outras análises, como estratégia como prática, liderança como prática e marketing como prática (GHERARDI, 2009a).

Nesse sentido, infere-se que a diversidade de conceitos e pressupostos envolvidos no campo merece atenção, pois o risco de se incorrer em apropriações e reflexões equivocadas é inerente. A reflexão sobre a adoção de uma perspectiva sociológica para compreensão de processos de aprendizagem, aqui definida como perspectiva baseada em práticas, é relevante, pois em síntese e de acordo com Lave (1993), sempre que você examina a prática, você identifica a aprendizagem.

Dado o exposto, o foco na análise do conhecimento e da aprendizagem dentro de uma prática situada possibilita estudar onde e como o conhecimento é socialmente construído, pois a participação na prática e é em si mesma uma forma de aprendizagem. Aprendizagem esta concebida como um processo social, cultural, situado e imbricado de diferentes modos em humanos e não humanos (AZEVEDO, 2013).

Quando o foco nas práticas é priorizado, Gherardi (2008) argumenta que uma concepção transformada de conhecimento é ensinada, onde o conhecimento é percebido como mediado e propagado pela interações entre pessoas, bem como pelos arranjos materiais. Construído discursivamente, ele é difundido, fragmentado e distribuído como uma propriedade de grupos que trabalham e interagem em um ambiente situado e discursivamente sustentado por um mundo social.

Assumir um ponto de vista prático é, portanto, segundo Gherardi (2019), desenvolver uma concepção de organização que se desenvolve em uma textura de práticas, que se estendem interna como externamente à organização. Nesse sentido, as práticas constituem um modo de ordenar o fluxo de relações organizacionais, fornecendo um princípio de ordenação por meio da institucionalização de atividades e formas de fazer sustentadas pelas relações sociomateriais. Entretanto, esse princípio de ordenação tem caráter temporário e instável, constituindo-se também em um princípio desordenado. Ao mesmo tempo que as práticas contribuem para a redução de incertezas na organização, elas estão vinculadas ao aspecto da indeterminação, pois expressam uma realidade contingente e um vir a ser, característico da transitoriedade da prática.

Nesta linha de pensamento, acredita-se que a incursão nesse caminho epistemológico possa gerar contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem, por meio das análises das práticas presentes em um dado contexto social, onde o fazer e o conhecer não estão separados.

2.3 TIPOLOGIAS DE APRENDIZAGEM

Grande parte das situações de aprendizagem vivenciadas por adultos contém aspectos de formalidade e informalidade (ANTONELLO, 2006; PANTOJA ; BORGES-ANDRADE, 2009). As tipologias de aprendizagem são comumente identificadas como

aprendizagem formal, aprendizagem situada, aprendizagem informal e aprendizagem incidental. Considerando os objetivos delineados para o desenvolvimento da pesquisa, nesta seção serão abordadas as principais características destas tipologias, à exceção da aprendizagem formal, que corresponde à “aprendizagem tradicionalmente providenciada por instituições de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, duração, tempo da aprendizagem ou meios/suportes da aprendizagem) e conducente a uma certificação” (ANÍBAL, 2014, p. 39).

A respeito dessa classificação que pode gerar dicotomias e análises simplificadoras, Eraut (2004) prefere utilizar a noção de *continuum*, localizando cada tipologia em relação às suas características dentro dos dois extremos de um continuum, formal e informal. Adicionalmente, Alheit e Dausien (2006) destacam que, na perspectiva biográfica essas classificações não devem ser interpretadas como tipologia dos processos de aprendizagem, mas devem estar relacionadas às estruturas e aos contextos de aprendizagem que lhes correspondem.

Estes destaques são importantes, pois em situações reais as categorias em discussão não se expressam de forma tão evidente e estanque, e estão sempre relacionadas a um contexto social de aprendizagem.

2.3.1 Aprendizagens Situada, Informal e Incidental

No campo da aprendizagem na ação, Antonello (2006) destaca que uma das abordagens mais ricas é a que trata da aprendizagem informal e das comunidades de prática por meio da aprendizagem situada.

Neste contexto, a aprendizagem baseada em práticas, segundo Flach e Antonello (2011, p. 170) “está sustentada na literatura da aprendizagem situada, tendo como centrais os conceitos, dentre outros, da participação, identidade e prática (em comunidades ou redes de prática) e as dinâmicas entre eles”.

A aprendizagem situada pressupõe o encontro do pensamento e da ação em um ambiente e tempo específicos, envolvendo indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Assim, situar significa localizar em um “cenário” particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos *experts* (praticantes) para construir competências necessárias

para o desenvolvimentos das atividades. Cabe ressaltar que, tanto na aprendizagem situada, como na aprendizagem experiencial, a mudança de comportamento está geralmente vinculada ao processo reflexivo em experiência (WATKINS e MARSICK, 1992; ANTONELLO, 2006; ANTONELLO; PANTOJA, 2010).

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e mundo ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimentos, não somente porque ela provê um suporte de interpretação necessário para fazer sentido de sua herança. Deste modo, participação em uma prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991, p.98).

Na aprendizagem situada o aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa, guardando portanto, relações com a teoria de aprendizagem sócio interacionista de Vygotsky (LAVE; WENGER, 1991). Nas comunidades de prática a interação entre os participantes exerce um papel essencial no desenvolvimento dos processos de aprendizagem situada (ANTONELLO, 2006).

Segundo Corradi, Gherardi e Verzelloni (2008, 2010), os estudos sobre comunidades de prática (CoP) têm atuado como desbravadores do movimento da prática, introduzindo no debate acadêmico questões inovadoras, como por exemplo, a situacionalidade e a socialidade das práticas; a importância do conhecimento prático para o trabalho; a existência de identidades coletivas; a importância dos processos de aprendizagem dentro de uma comunidade de praticantes/profissionais, entre outras.

A noção de comunidade de prática (CoP) marca a passagem de uma visão cognitiva e individual de aprendizagem para uma visão social e situada, onde as principais fontes de aprendizado encontram-se nas oportunidades das práticas diárias que os aprendizes/praticantes vivenciam (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008; 2010; ANTONELLO, 2011).

Concebida como uma forma de auto-organização, a CoP não se restringe aos limites organizacionais, nem a grupos de amizade, e tem como base a socialidade entre os praticantes e o compartilhamento de atividades práticas. A socialidade é a dimensão referente às interdependências que surgem entre as-pessoas envolvidas nas mesmas práticas, o que dá

origem a processos de participação legítima e periférica. Por meio desses processos os recém-chegados (novatos) participam da vida organizacional e são socializados nos modos de ver, fazer e falar, até se tornarem gradualmente um membro pleno da comunidade (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008; 2010).

Nesse sentido, a noção de ingresso em uma comunidade de prática, de Lave e Wenger (1991), ocorre por meio da participação periférica legitimada, que envolve um processo de socialização e de aprendizado progressivo, consistindo no deslocamento da periferia de uma prática para o seu centro, ou seja, de plena participação na prática. Esse conceito é essencial para a compreensão do processo de socialização de novos membros em uma nova prática, isto é, de reconhecimento de novatos como praticantes. Nesse processo, todos aprendem – novatos e praticantes experientes, pois a participação legitimada parte do pressuposto que a trajetória pelos diferentes níveis de aprendizagem é um processo social e não simplesmente cognitivo. Porém, a transformação de novatos em praticantes pode ser objeto de conflito e tensão, implicando na substituição dos praticantes “seniors”, por exemplo (LAVE ; WENGER, 1991; DALL’ALBA; SANDBERG, 2009; CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010); CAMILLIS; ANTONELLO, 2010).

No tocante à aprendizagem situada, Soares e Bispo (2017) relacionam e sintetizam, a partir de Lave e Wenger (1991); Gherardi (2005; 2012a); Bispo (2013), conceitos e respectivas definições, conforme exposto no Quadro 9.

Quadro 9: Conceitos de aprendizagem situada

Conceito	Definição
Participação periférica legitimada	É o processo pelo qual um novo ingressante em uma comunidade busca alcançar legitimidade dentro de um grupo. O indivíduo inicia como participante periférico e não legitimado, devendo aprender “as regras do jogo” de modo a ganhar espaço até naturalmente ganhar uma posição mais central com mais responsabilidades no grupo de forma a estabelecer a condição de membro efetivo e legitimado. Não se trata de um processo formal, mas informal e cheio de elementos tácitos (LAVE, WENGER, 1991).
Comunidade de prática	É uma rede formada por todos os atores que participam da prática (LAVE, WENGER, 1991).

Currículo de aprendizagem	Conjunto de atributos e conhecimentos que os novatos devem aprender para se tornarem praticantes de uma comunidade específica (LAVE, WENGER, 1991).
Currículo situado	Um tipo de conteúdo tácito e simbólico que revela o modus operandi de um determinado grupo. É entender como um grupo “funciona” por meio do que muitas vezes não é dito, mas é percebido. A aprendizagem deste currículo é fundamental para ganhar legitimidade em um grupo (GHERARDI, 2006, 2012; BISPO, 2013)

Fonte: Soares e Bispo (2017, p. 251).

Cabe abordar também que, no processo de desenvolvimento das atividades nas organizações, os indivíduos são comumente reunidos em configurações de-trabalho diversas, que do ponto de vista da literatura correspondem às tipologias de comunidade de prática, grupos formais de trabalho e equipes de projeto. Enfatiza-se que são possíveis outros tipos de configurações, mas as relacionadas são as utilizadas com mais frequência no campo da aprendizagem. Apresenta-se a seguir as principais características dessas tipologias, com base em Wenger (2003).

Quadro 10: Comunidades de Prática, grupos formais e equipes

	Comunidades de Prática	Grupos Formais de Trabalho	Equipes de Projeto
Objetivo	Compartilhamento de informações e conhecimento sobre temas e paixões em comum; troca de experiências e significados; para desenvolver capacidades.	Estabelecido pela organização para a realização do desenvolvimento de produtos e serviços.	Estabelecido pela organização para o desenvolvimento na íntegra de uma tarefa/atividade/produto específico.
Seleção para participação no grupo	Os próprios componentes das comunidades de prática selecionam seus novos componentes.	Realizada pela gerência da organização.	Realizada pela gerência da organização.
Legitimação no grupo	Seguindo a teoria sobre participação periférica legitimada (LAVE; WENGER, 1991), os iniciantes participam na zona periférica e aos poucos	Realização efetiva das tarefas solicitadas.	Realização efetiva das tarefas solicitadas.

	passam a ser legitimados no grupo.		
Elementos que mantêm a coesão	Paixão, comprometimento, e identificação com a competência e a expertise do grupo.	Objetivo comum dos membros para a realização das tarefas solicitadas.	Objetivos do projeto.
Tempo de duração	Evoluem e terminam organicamente, enquanto houver interesse em manter o grupo.	Permanece até que a gerência solicite alteração, ou quando houver troca de líderes/gestores e reestruturação.	Permanece até o término do projeto ou troca de equipe.
Elementos compartilhados	Artefatos, símbolos, histórias, expressões.	Documentos, formulários, instrumentos da organização.	Documentos, formulários, instrumentos da organização.

Fonte: adaptado de Wenger (2003).

Referente à relevância do conceito de CoP para o contexto das organizações, é perceptível uma mudança gradual dos pressupostos concebidos por Lave e Wenger (1991) por parte da literatura gerencial, com o objetivo de desenvolver ferramentas para gerenciar o conhecimento das organizações, em uma perspectiva mais preditiva. Assim, existe um interesse crescente pelos processos voltados ao reconhecimento e gestão de uma CoP, apesar da incoerência com os pressupostos originais estabelecidos por Lave e Wenger (1991).

Em contraponto, Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010) destacam que alguns autores apontaram aspectos ambíguos ou mal definidos da teoria, como por exemplo, a ausência de elementos sobre poder, confiança, predisposição, tamanho, extensão e duração das comunidades; mas também no próprio uso do termo comunidade. Essas críticas conscientizaram a existência de diferentes tipos de CoP e levaram a uma proposta de renovação do rótulo, que sugere a alteração do conceito de comunidade de prática (CoP) para práticas de uma comunidade (PoC).

Dessa forma, a nova proposição altera a mudança da noção de CoP como o contexto em que a aprendizagem ocorre, para considerar como ações situadas e repetidas criam um contexto em que as relações sociais entre as pessoas, e entre-as pessoas e o mundo material e cultural, estabilizam-se e tornam-se normativamente sustentadas (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010)

No contexto da aprendizagem de adultos, além das comunidades de prática, tem merecido destaque também, a aprendizagem informal (característica presente também nas

CoPs), possivelmente pelo atrativo de maior flexibilidade, liberdade e diversidade de configurações, em contraponto a maioria das estratégias formais de aprendizagem, que são comumente desenvolvidas em espaços estruturados de aprendizagem (ERAUT, 2004). Antonello (2006) destaca que a aprendizagem informal ocorre justamente em espaços e interstícios da vida organizacional, o que poderia se denominar de janelas de aprendizagem.

Nesta tipologia informal de aprendizagem, a literatura converge em torno de suas principais características: pode ser resultado de um planejamento estruturado ou não; normalmente envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo; pode ocorrer em espaços institucionais, não necessariamente em sala de aula, bem como em contextos informais diversos, envolvendo, por exemplo, contextos familiares, de trabalho, grupo de amigos, lazer, autoaprendizagem-presencial ou a distância, entre outros; pode ser encontrada em processos formais de ensino; pode ser o subproduto de algumas atividades, como cumprimento de tarefas, interação interpessoal, sentir a cultura organizacional, experimentação por tentativa e erro, ou até mesmo da aprendizagem formal; o controle da aprendizagem é do aprendiz e é caracterizada como uma atividade autogerida; ações de aprendizagem são condicionadas aos interesses do indivíduo, podendo existir ou não articulação aos objetivos organizacionais e do trabalho; pode ser deliberadamente incentivada por uma organização ou pode ocorrer apesar de um ambiente pouco propício ao seu desenvolvimento (WATKINS; MARSICK, 1992; ANTONELLO, 2006, 2010; PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009).

Por outro lado, a aprendizagem de caráter incidental envolve pouca ou nenhuma reflexão, pois o objetivo primário é o de realizar a atividade e não de aprender. Quando a aprendizagem incidental ocorre, trata-se de algo inesperado e não intencional, sendo uma decorrência de outra atividade, como a realização de uma tarefa, a interação interpessoal, a experimentação de uma cultura-organizacional, a aprendizagem por tentativa e erro, ou mesmo da aprendizagem formal. Assim, o indivíduo descobre algo durante o processo de fazer, ainda que não tenha sempre consciência de tal aprendizagem (WATKINS e MARSICK, 1992; ANTONELLO, 2006, 2010).

Tanto a aprendizagem informal como a aprendizagem incidental ocorrem por meio da experiência e não são institucionalizadas, bem como são consideradas altamente autogeridas, estando o controle a cargo do próprio aprendiz. Enquanto a aprendizagem

informal é frequentemente intencional, a aprendizagem incidental não. Neste sentido, o aprendizado decorrente da aprendizagem incidental somente é percebido pelo indivíduo após ter ocorrido a situação, ou seja, não há a intenção de aprender, mas o processo ao final resulta em algum tipo de aumento de conhecimento e habilidades. A aprendizagem incidental pode ocorrer por intermédio de experiências no local de trabalho – no processo de realizar tarefas; por observação, repetição, interação social e resolução de problema; na interação (*networking*) com colegas ou *experts* sobre qualquer tema; na ocorrência de erros; em processos de adaptação e aceitação de situações. Esse modo não intencional de aprender é acima de tudo, situado, contextual e social (ANTONELLO, 2006, 2010).

Considerando que a aprendizagem informal e a aprendizagem incidental estão baseadas na teoria da aprendizagem a partir e através da experiência, em um nível de aprendizado em grupo e organizacional (Marsick e Watkins, 1990), destaca-se aqui um contraponto importante em relação à perspectiva de aprendizagem experiencial proposta por Kolb (1984), a qual contempla um ciclo de aprendizado mais orientado individualmente em interação com o ambiente.

A dificuldade de validar a aprendizagem incidental como uma estratégia de aprendizagem efetiva é pontuada por Antonello (2006), haja vista que se trata de uma aprendizagem que não é planejada, tão pouco consciente, e que não é tão facilmente avaliada.

Os conhecimentos e as competências, quando adquiridos em ambientes sociais, são decorrentes, em grande parte, da participação em comunidades de prática (ANTONELLO, 2006). Na ótica de Gherardi (2012b), a comunidade de-prática guarda relação com a metáfora da prática como um contêiner, onde as práticas de trabalho específicas e o conhecimento prático podem ser estudados enquanto competência coletiva conhecedora e capacidade para a ação. Nesse sentido, a prática adquire um “aspecto topológico, enquanto lugar onde o conhecimento e a aprendizagem acontecem, são preservados, transmitidos e alterados” (GHERARDI, 2012b, p. 50).

Na condução de pesquisas envolvendo aprendizagem informal, Eraut (2004) identifica algumas questões importantes, que podem contribuir para o desenvolvimento de pesquisas similares: a) a aprendizagem informal é em grande parte invisível, porque grande parte dela é dada como certa ou não é reconhecida como aprendizado; b) o conhecimento resultante é tácito ou é considerado parte do conhecimento geral da capacidade de uma

pessoa, ao invés de algo que foi aprendido; c) os entrevistados muitas vezes acham difícil descrever aspectos mais complexos de seu trabalho e a natureza de seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, Anibal (2014) reconhece a possibilidade e a necessidade social de traduzir formalmente o informal, através da concepção de instrumentos bem fundamentados teoricamente, inovadores e dinâmicos que permitam abarcar toda a diversidade e complexidade contida nos modos informais de aprender.

Contribuindo com as discussões, Eraut (2000) formulou uma tipologia de aprendizagem informal, que é apresentada no Quadro 11.

Quadro 11: Tipologia de aprendizagem informal

Tempo do foco	Aprendizagem implícita	Aprendizagem reativa	Aprendizagem deliberada
Episódios passados	Relação implícita do tempo de memórias passadas com a experiência atual	Breve reflexão quase espontânea sobre episódios passados, eventos, incidentes, experiências	Discussão e revisão de ações passadas, comunicações, eventos, experiências
Experiência atual	Uma seleção a partir das experiências da memória episódica	Observando fatos, ideias, opiniões, impressões; Perguntando questões; observando efeitos de ações	Engajamento na tomada de decisão, resolução de problemas, aprendizagem informal planejada
Comportamento futuro	Expectativas inconscientes	Reconhecimento de possíveis oportunidades de aprendizagem futuras	Planejamento de oportunidades de aprendizagem, ensaiando para eventos futuros

Fonte: adaptado de Eraut (2000).

O autor destaca que quando aprendemos com uma experiência, provavelmente estamos pensando em um único episódio ou incidente, mas em geral esse processo é fruto do aprendizado acumulado de uma série de episódios que se desenvolvem no decorrer da vida, o que constitui a memória episódica individual. Esses episódios, por sua vez, ocorrem em contextos sociais, envolvendo outros atores sociais, os quais contribuem com suas ações e discursos, durante e após os episódios, influenciando o que é percebido e/ou lembrado (ERAUT, 2000). O Quadro 12, de Antonello (2006), sintetiza os principais aspectos que envolvem as tipologias de aprendizagem denominadas de situada, informal e incidental.

Quadro 12: Aprendizagem Situada, Informal e Incidental

	Situada	Informal	Incidental
Definição	O aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Requer participação nas práticas da cultura que o sujeito está inserido.	Trata-se de alguma atividade que envolve a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade. Ocorre fora dos currículos que constituem programas educacionais, cursos ou <i>workshops</i> .	É não intencional ou não planejada que resulta de atividades. Ocorre frequentemente no local de trabalho no processo de realizar tarefas.
Ênfase	Assim como a aprendizagem na ação/experiencial, enfatiza que a mudança de comportamento é mais provável que aconteça como resultado da reflexão em experiência.	Esta perspectiva implica em valorizar não apenas o lado relacional (o papel do indivíduo dentro de um grupo Social), mas também à qualidade da aprendizagem. Normalmente envolve algum grau de consciência que a pessoa está.	É amplamente não intencional. Pode-se encontrar em processos formais de ensino. Difere das outras porque envolve pouca ou nenhuma reflexão. Como não está baseada em reflexão, está presente nas ações do indivíduo. Trata-se de uma aprendizagem que não é antecipada, tão pouco consciente.
Como ocorre	Colocar pensamento e ação num lugar e tempo específicos. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Significa localizar num cenário particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos experts para criar conhecimento e habilidades para as atividades. Pode ocorrer em Comunidades de Prática.	Pode ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim. Pode ser planejada ou não planejada. Pode ocorrer em Comunidades de Prática.	Ocorre de muitas formas: por observação, repetição, interação social, e resolução de problemas; de significados implícitos em sala de aula ou políticas ou expectativas do local de trabalho; por “assistir” ou falar com colegas ou experts sobre tarefas; de erros, suposições, convicções, e atribuições; ou do indivíduo ser forçado aceitar ou adaptar-se a situações.
Resultado	Fornecer ao indivíduo o benefício do conhecimento ampliado e o potencial para aplicar este conhecimento de novas formas em novas situações.	O indivíduo pode adquirir competências por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. A aprendizagem não é apenas reprodução, mas reformulação e renovação do conhecimento e das competências.	Pode resultar em competência melhorada, mudança de atitudes, aumento de habilidades interpessoais, maior autoconhecimento; desenvolvimento de autoconfiança e ampliação de habilidades em geral.

Fonte: Antonello (2006, p. 207 e 208).

Dado o exposto, evidencia-se também, um desafio para a área de gestão de pessoas, marcada majoritariamente pelo incentivo e avaliação de ações formais de aprendizagem, muitas das quais desconectadas do contexto real das práticas, bem como com pouco alinhamento à estratégia da organização. A proposição passa então pela incorporação e valorização de ações que contemplem a aprendizagem informal nas suas diferentes manifestações nos processos de desenvolvimento, mantendo atenção as suas características de base (ANTONELLO, 2010).

Nesta vertente, o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, que é objeto de pesquisas e consolidação por parte de instituições europeias e mundiais com responsabilidades no âmbito da educação, implicou a tomada de consciência da necessidade de serem reconhecidas formalmente as aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais. Nesse sentido, foram concebidos e implementados, em vários países, dispositivos de validação de competências, destacando-se, por exemplo, os sistemas português e francês de reconhecimento, validação e certificação de competências (ANÍBAL, 2014).

Acima de tudo, em que pese as características específicas destas tipologias de aprendizagem, é importante enfatizar que no cotidiano dos contextos organizacionais elas se sobrepõem e se complementam, em conjunto com possibilidades formais de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das competências individuais, coletivas e organizacionais ao longo do tempo.

2.4 APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Considerando que o foco do estudo perpassa pela compreensão das práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores atuantes no contexto estratégico da EPCT e o desenvolvimento de competências, apresenta-se nesta seção inicialmente, alguns conceitos fundamentais referentes à aprendizagem de adultos, envolvendo a aprendizagem experiencial de David Kolb (1984), haja vista a ênfase da experiência como essencial para o aprendizado.

Importante destacar que o trabalho desenvolvido por Kolb é direcionado para o processo de aprendizagem individual, em oposição à corrente sociointeracionista adotada nesta tese, que concebe a aprendizagem como um processo social. Na sequência discorre-se sobre a aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem no contexto do trabalho.

2.4.1 Aprendizagem experiencial

A perspectiva da aprendizagem experiencial ou vivencial tem por base os modelos cognitivistas e experienciais, que relacionam o aprendizado individual no contexto das organizações. Estes modelos de aprendizado, fundamentados nos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget, compreendem o aprendizado como um processo de tensão e conflito, que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão; implicando em uma revisão permanente dos conceitos aprendidos (ANTONELLO, 2006).

“As abordagens cognitivistas e experienciais veem o fenômeno da aprendizagem como o estudo das formas em que as cognições – percepções, atitudes e crenças – são modificadas pela experiência e afetam o comportamento dos indivíduos. O modelo cognitivo tenta explicar o aprendizado de fenômenos mais complexos e se identifica com a teoria Gestalt, que diz que o aprendizado ocorre a partir de insights e da compreensão das relações lógicas entre meios e fins e entre causa e efeito. Estes modelos levam em consideração as crenças e percepções dos indivíduos e o processo de formulação de mapas cognitivos que lhe possibilitam compreender melhor a realidade” (ANTONELLO, 2006, p. 200-201).

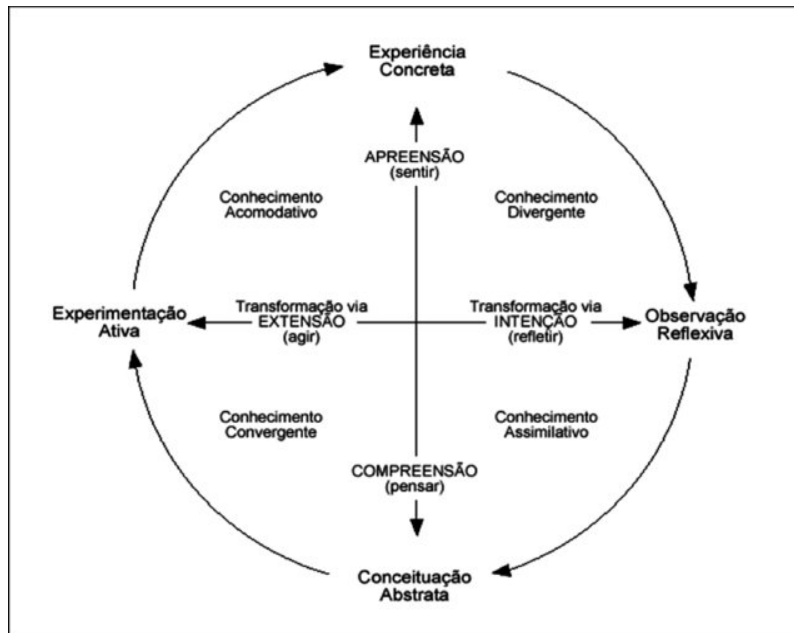
Entre os estudos que abraçam essa perspectiva, o que se tornou mais conhecido é o modelo de aprendizagem vivencial, concebido David Kolb (1984), que foi influenciado principalmente pelas contribuições teóricas de Dewey (KOLB, 1984; ANTONELLO, 2006; PIMENTEL, 2007).

A aprendizagem é “o processo por meio do qual o conhecimento é criado pela transformação de experiência” (KOLB, 1984, p. 41); e “as estruturas de consciência governam o processo de aprendizagem estabelecido pela experiência, por meio da seleção e definição do que se experiencia” (KOLB, 1984, p. 41).

Nesse sentido, a experiência é central para o desenvolvimento da aprendizagem, constituindo um processo adaptativo dialético, permanente e ininterrupto de aprendizagem ao longo da vida do indivíduo. Assim, a aprendizagem é um processo, não um resultado; é decorrente da experiência; exige que o indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas; é holística e integrativa; requer a interação entre uma pessoa e o ambiente e; resulta em criação de conhecimento (KOLB, 1984).

O modelo proposto por Kolb (1984) tem como base o ciclo de aprendizagem vivencial, (Figura 1) que é um ciclo contínuo composto por 4 estágios: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa.

Figura 1: Ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb



Fonte: adaptado de Kolb (1984).

O modelo possui duas dimensões, concreta e abstrata; e quatro modalidades de aprendizado, que representam as quatro etapas da aprendizagem experiencial (vivencial). Segundo Kolb (1984), a forma de aprendizagem profunda é aquela que integra os quatro elementos, sentir, pensar, observar e fazer, não importando por qual estágio do ciclo ela se inicie, podendo seguir tanto o sentido horário como o inverso. O ponto de partida no ciclo depende das experiências desenvolvidas ao longo da trajetória de cada indivíduo. A integração é alcançada por um ciclo progressivo no qual a experiência é transformada em conhecimento.

Na ótica de Elkjaer, sobre a experiência (2000 p. 113):

A experiência não deriva de mera atividade, mero fazer, e não é baseada em qualquer mudança que implique reflexão sobre ações anteriores com o fim de antecipar consequências futuras. A simples participação na prática, na ação, não cria aprendizagem. Uma pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar, assim como reconstruir a experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão – pensamento – como meio de atuação. A ideia de aprendizagem como reorganização e reconstrução da experiência não é uma questão de argumentar a favor ou contra a cognição.

Pimentel (2007) corrobora com essa visão, onde o aprender pela experiência não significa, necessariamente, que toda experiência resulta em aprendizagem, pois é necessário que ocorra um processo mental resultante de processos contínuos de ação e reflexão conscientes sobre a mesma, onde os saberes procedentes da experiência são apropriados.

A aprendizagem experiencial pode então ser definida “como um processo que inicia com a experiência seguida pela reflexão, discussão, análise e avaliação da experiência”. A partir desses processos é que surgem os *insights* e a compreensão, que são conceituados e integrados a outras experiências, e incorporados “no sistema de construção do indivíduo, que que lhe impõe o mundo pelo qual ele vê, percebe, categoriza, avalia e busca experiência” (ANTONELLO, 2006, p. 204).

A partir de pesquisa desenvolvida por Henry (1989), Antonello (2006) relaciona alguns métodos que utilizam os pressupostos da aprendizagem experiencial: resolução de problemas, aprendizagem independente, desenvolvimento pessoal, mudança social, aprendizagem não-tradicional, baseada na atividade, projeto de trabalho, trabalho e colocação na sociedade, e aprendizagem anterior.

Em adição, a autora sintetiza outras definições de aprendizagem consideradas experienciais e vinculadas à ação, identificadas na literatura, o que pode contribuir para o desenvolvimento de estudos empíricos, conforme exposto no Quadro 13 (ANTONELLO, 2006).

Quadro 13: Tipologias de aprendizagem experiencial

Tipologia de aprendizagem	Exemplificação
Aprendizagem fortuita	Reuniões, interações informais, em sala de aula no intercâmbio com colegas e professores.
Aprendizagem da vida	Atividades e papéis além do ambiente de trabalho que auxiliam na vida profissional membro de um conselho escolar; cantor, iatista, voluntário de um programa na comunidade; pintor, papel de pai na família, etc.
Aprendizagem com os outros	Em equipe; em fusões e alianças de empresas e organizações*.
Aprendizagem na ação	Na resolução de problemas, nas atividades desenvolvidas no trabalho e no desenvolvimento de projetos.

Aprendizagem auto-dirigida / autodesenvolvimento	O próprio indivíduo identifica e planeja e desenvolve suas necessidades de aprendizagem (formação e desenvolvimento).
Aprendizagem formal	Embora geralmente recorra a atividades de aprendizagem intencionalmente construídas e normalmente consideradas pertencentes ao domínio do desenvolvimento de pessoas, apresenta em algumas situações um caráter experiencial.
Aprendizagem baseada no trabalho	Baseia-se na simples ideia que a aprendizagem pode ser adquirida por meio da prática. Raelin (1997) propõe que sejam fundidas deliberadamente a teoria com prática e reconhece a interseção de formas explícitas e tácitas de saber, atribuindo importância ao nível coletivo na aprendizagem individual.

Fonte: Antonello, (2006, p. 202). (* acréscimo nosso do termo “organizações”).

Entre as críticas proferidas ao modelo da aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984), que de forma sintética propõe que os indivíduos reflitam mentalmente na sua experiência concreta e construam e transformem o seu próprio conhecimento, é que a noção de experiência é dada no âmbito do indivíduo, separada do processo saber-fazer. Embora útil para a compreensão neste âmbito, Antonello (2009) argumenta que esta concepção pode levar aos surgimento de dicotomias como, mente e corpo, pensar e fazer e individual e coletivo.

Neste sentido, ainda que as bases teóricas da aprendizagem experiencial estejam fundamentadas na cognição individual, existem pesquisas que buscam aproximações com a perspectiva social da aprendizagem, perspectiva esta adotada no desenvolvimento desta tese.

Assim, Camillis e Antonello (2010), a partir de contribuição de Elkjaer (2000), expressam que a noção de experiência possibilita ir além da cognição individual, quando utilizada em processos analíticos de aprendizagem que considerem a perspectiva social, ainda que a cognição seja uma parte muito importante na construção e reconstrução da experiência.

Em adição, “considerar a aprendizagem como uma parte inerente da prática social, como algo interpretado, baseado no mundo em que vivemos, pode também ser chamado de uma abordagem construtivista social sobre aprendizagem – e organizações” (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010, p. 11).

Essas reflexões tem sido incorporadas em diferentes campos de pesquisa, como por exemplo, o da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) e mais especificamente, o da

aprendizagem no trabalho (*workplace learning*). O primeiro refere-se a todas as atividades significativas de aprendizagem presentes ao longo da história de vida do indivíduo, enfatizando a complementaridade entre as aprendizagens formais, não formais e informais. Já a aprendizagem no trabalho, que também integra a aprendizagem ao longo da vida, percebe a aprendizagem como algo situado e inerente aos espaços laborais. Estes temas serão abordados na próximas seções, dada a relação com a tese.

2.4.2 Aprendizagem ao longo da vida – *Lifelong learning*

As motivações iniciais que contribuíram para a proposição da aprendizagem ao longo da vida nas agendas internacionais, em meados da década de 90, tinham um viés essencialmente econômico. Mas, com o passar do tempo, ocorreu um movimento em direção a proposição de estratégias mais integradas, combinando objetivos sociais e culturais, além do atendimento às demandas de ordem econômica (CORREIA; MESQUITA, 2009).

De acordo com o memorando europeu sobre a política de educação e a formação ao longo da vida, publicado em 2001, no contexto da estratégia europeia para o emprego:

a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000, p. 3).

A Comunicação emitida pela Comissão Europeia no ano seguinte, 2001, define que a aprendizagem ao longo da vida diz respeito a “todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, aptidões e competências, numa perspectiva pessoal, cívica, social e / ou laboral” (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2001, p. 9).

Essa perspectiva enfatiza a necessidade da complementaridade entre as aprendizagens formais, não formais e informais, além da inclusão de todas as fases da aprendizagem, desde a infância. A mesma Comunicação define que os processos de aprendizagem formais são àqueles vivenciados em instituições tradicionais de ensino e treinamento; estruturados, considerando objetivos e tempo de aprendizagem, ou suporte à aprendizagem; e acompanhados por certificações e diplomas específicos, devidamente

reconhecidos pelos órgãos competentes. Do ponto de vista do aluno, a aprendizagem formal é intencional. Os processos de aprendizagem não formais são vivenciados fora dos ambientes onde ocorre a aprendizagem formal, podendo abranger o local de trabalho, associações, entidades artísticas e desportivas, entre outros. Normalmente não estão vinculados a uma certificação; mas são estruturados, considerando objetivos e tempo de aprendizagem, ou suporte à aprendizagem; e intencionais sob o ponto de vista do aluno. Por fim, os processos de aprendizagem informais referem-se aos processos que na maioria das vezes ocorrem de forma não intencional, ou seja, de forma incidental ou aleatória no transcorrer da vida diária do indivíduo, podendo estar relacionados com trabalho, família ou lazer. Tratam-se de processos de aprendizagem não estruturados, e geralmente não estão vinculados com algum tipo de certificação (*COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES*, 2001).

Porém, além da concepção da aprendizagem se desenvolvendo ao longo de toda a vida, é necessário também que ela se desenvolva “*lifewide*”. “Lifewide learning” refere-se à aprendizagem que ocorre em todos os domínios da vida, abrangendo todas as atividades significativas de aprendizagem, sejam formais, não formais ou informais. Cabe lembrar que a aprendizagem em todos os domínios da vida é uma dimensão da aprendizagem ao longo da vida (*COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES*, 2001).

Segundo Peter Alheit e Bettina Dausien (2006), no artigo intitulado, Processo de Formação e Aprendizagens ao Longo da Vida, a educação ao longo da vida pode ser considerada sob dois aspectos principais: a proposição de políticas voltadas à educação ao longo da vida, a partir dos anos 60, de modo a contribuir com a pesquisa e desenvolvimento de novas concepções de formação, considerando as mudanças no contexto socioeconômico e no mundo do trabalho; e uma ciência da educação orientada para o sujeito, onde o foco de atenção é direcionado, principalmente, para os aspectos não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados da aprendizagem. Este último aspecto remete a um processo contínuo de reflexividade do indivíduo sobre suas próprias ações.

Entretanto, a perspectiva da educação ao longo da vida abriga também, contradições: se por um lado, as motivações de ordem econômica e política priorizam a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das forças de trabalho; em contrapartida, pode fomentar a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Assim, “a educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da instrumentalização e da emancipação” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.178).

Nesse contexto, estudos de Alheit e Dausien (2006) apresentam outras contribuições importantes relativas à temática da aprendizagem ao longo da vida, como o conceito da aprendizagem biográfica, que busca relacionar os processos de formação à historicidade vivida da experiência desenvolvida pelos aprendentes:

A biografia tem precisamente como propriedade integrar, no processo global de **empilhamento** da experiência vivida, os domínios das experiências que os recortes institucionais e sociais separam e especializam e os (re)unir em uma figura com sentido particular (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.186, grifo nosso).

Em grande parte, as políticas e os conceitos pedagógicos da aprendizagem ao longo da vida estão vinculados ao potencial de formação presente na lógica biográfica da experiência e da ação. Nesta concepção, os modos de aprendizagem formal, não formal e informal estão relacionados às estruturas sociais e aos contextos culturais de significação. Para análise e compreensão dos processos de aprendizagem de formação das biografias individuais, é necessário explicitar o quadro estrutural exterior das trajetórias de vida. Porém, o interesse não está na medida quantitativa da duração da vida, e sim no aspecto qualitativo dos processos significativos que se desenvolvem ao longo da vida e de sua estruturação sociocultural (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Na análise da formação que ocorre ao longo da vida, é possível observar também, que esta tem papel preponderante na definição de uma ordem temporal dos processos de aprendizagem presentes na construção das biografias individuais.

Neste sentido, podem ser evidenciados três aspectos principais:

- a) Retomadas e vieses de formação: relativos às chances possíveis de recuperação de possíveis lacunas de aprendizagem e/ou reorientações, considerando as possibilidades disponibilizadas pelo sistema educacional. Estas possibilidades são fortemente afetadas pelo estágio de vida em que se encontra o indivíduo;
- b) Formação contínua e qualificação permanente: os processos formativos extrapolam a fase preparatória para a vida ativa profissional, estando presentes ao longo de toda a trajetória do indivíduo, constituindo um currículo biográfico;
- c) Processos de formação na temporalidade própria da vida: a retomada de iniciativas de estudos formais, bem como a percepção da qualificação profissional como um

processo contínuo e perene, estão atrelados, principalmente, do ponto de vista biográfico, à constatação da necessidade de minimizar carências de formação experienciadas ao longo da vida, ou ainda, como uma forma de compensar desejos formativos não atendidos (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Estes diferentes vetores de formação revelam que a linha temporal do indivíduo é marcada por uma sequência de tomada de decisões, de reorientações e de episódios de aprendizagem, que não seguem necessariamente, uma orientação linear. Além das razões instrumentais relacionadas aos processos formativos continuados, os estudos empíricos demonstram que, em geral, os indivíduos utilizam janelas temporais para organizar e desenvolver processos de aprendizagem próprios, bem como a sua capacidade de reflexão sobre si mesmos. É possível observar ainda, a utilização de capacidades expressivas e criativas por parte do indivíduo, neste processo de construção e reconstrução da sua biografia (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Por meio do sistema educacional e dos itinerários formativos disponibilizados, são fixadas as chances iniciais de partida e são estabelecidos os pontos de desvio e de mobilidade, que poderão orientar, e até modelar a trajetória de vida futura e o posicionamento social dos indivíduos (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Cabe ressaltar que a formação não se limita a fase preparatória para a atuação profissional, mas estrutura e orienta, a partir de escolhas realizadas, a construção de um currículo biográfico, não necessariamente linear na perspectiva da qualificação e/ou de um posicionamento social progressivos (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Os processos reflexivos de aprendizagem, por sua vez, dependem da comunicação e interação com um contexto social, que comportam o aspecto da constituição biográfica de redes e processos sociais, de saberes e de práticas coletivos, o que remete à aprendizagem baseada em práticas. Porém, a aprendizagem biográfica observa também uma lógica individual e própria de assimilação e construção, a partir da organização reflexiva das experiências adquiridas, do saber, e do saber fazer (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Esse conjunto de processos, segundo os quais se constrói e reconstrói a experiência, resulta na constituição da chamada reserva de saberes biográficos. Em adição, estes processos biográficos e projetos de vida associados sofrem influência das estruturas institucionais e dos

contextos sociais, os quais podem atuar como potencializadores ou limitadores dos processos de aprendizagem individuais ou coletivos autodefinidos (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Os conceitos relacionados à aprendizagem ao longo da vida, como por exemplo, auto dirigida ou auto-organizada, podem pressupor um indivíduo independente, autônomo e autodeterminado em relação ao seu próprio processo de formação. Porém, o processo de formação biográfica tem princípios próprios e singulares de realização (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Assim, no que concerne à proposição de estratégias de aprendizagem ancoradas em diferentes modos de aprendizagem, os autores ressaltam que a elaboração biográfica dos processos formativos é favorecida tanto pela gestão dos espaços de reflexão e de interação, como pelo desenvolvimento de instrumentos de pilotagem (aprendizagem) individuais (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Considerando que o local de trabalho é um dos ambientes principais de aprendizagem para muitos adultos ao longo de sua carreira profissional, é possível inferir que a aprendizagem no local de trabalho representa uma parte integrante e substantiva da aprendizagem biográfica, bem como da aprendizagem ao longo da vida (OLSEN eTIKKANEN, 2018).

Dado o exposto, e alinhado aos objetivos desta tese, aborda-se na próxima seção o contexto da aprendizagem e o local de trabalho.

2.4.3 Aprendizagem e o ambiente de trabalho

As proposições teóricas baseadas em práticas advogam que o conhecimento deve ser percebido como um fazer coletivo e distribuído, ou seja, como uma atividade situada no tempo e no espaço, e ocorrendo nas práticas de trabalho. Assim, o locus de aprender, trabalhar e inovar é constituído pelas práticas, onde os indivíduos participantes mobilizam recursos de forma coletiva, utilizando instrumentos e empregando uma racionalidade contingente e direcionada a um objetivo (GHERARDI, 2009b).

O interesse pela pesquisa da aprendizagem nos locais de trabalho tem crescido desde meados da década de 90, impulsionado por imperativos econômicos e sociais, dando origem a um campo de pesquisa específico, o da aprendizagem no local de trabalho. Além desta

denominação, é possível encontrar outras com o mesmo foco, apropriadas ou não, a saber: aprendizagem baseada no trabalho, aprendizagem profissional no trabalho, aprendizagem de adultos, aprendizagem não formal, aprendizagem informal e comunidades de prática. O foco inicial das pesquisas sobre a compreensão da falta de transferência do que foi aprendido por meio de educação formal para o ambiente de trabalho, tem sido transferido para a necessidade de desenvolvimento contínuo de competências ao longo da vida profissional e no trabalho, bem como para o reconhecimento destas competências e capacidades aprendidas no local de trabalho, considerando alterações constantes no mundo do trabalho e na lógica de produção. Nesse sentido, o local de trabalho e as experiências (práticas) no local de trabalho são vistos como essenciais para esse processo contínuo de aprendizagem (HARTEIS; BILLET, 2008; MALLOCH et al., 2010; ELLSTRÖM, 2011).

Porém, há que destacar que os imperativos relacionados anteriormente têm dimensões econômicas, sociais e pessoais que são consistentes e entrelaçadas, mas que podem ter ênfases distintas. Do lado governamental e organizacional, demandas por forças de trabalho habilidosas, polivalentes e adaptáveis, com capacidade de produção e de resistência ao desemprego; e do lado dos trabalhadores, demandas vinculadas à manutenção de suas capacidades laborais efetivas, e no âmbito pessoal, de direcionamento de seus esforços de aprendizagem para planejamento de carreira e mobilidade (HARTEIS; BILLET, 2008).

Nesse sentido a demanda por aprendizagem ao longo da vida, e tendo o local de trabalho como lócus desta aprendizagem, se ampliará, considerando também a insuficiência de grande parte dos métodos convencionais de ensino⁸. Acima de tudo, é necessário visualizar os locais de trabalho como cenários de aprendizagem em seus próprios termos, e não como ambientes cujo principal objetivo e contribuição é ampliar as experiências e o aprendizado das instituições formais de educação (BILLET, 2001; ANTONELLO, 2006; HARTEIS; BILLET, 2008).

Para conceituar os locais de trabalho como ambientes legítimos de aprendizagem, Billett (2004) advoga, entretanto, que é necessário transformar primeiro o discurso comum sobre a aprendizagem por meio do trabalho. Nesse sentido o autor considera como

⁸Merece destaque o trabalho desenvolvido pelas instituições vinculadas à educação profissional no Brasil, e de educação profissional e treinamento inicial (*initial vocational education and training* – VET) no âmbito internacional, ainda que melhorias precisem ser realizadas, de modo a estabelecer conexões mais efetivas entre a formação em contextos educacionais e o mundo do trabalho.

inadequações: a visão de que locais de trabalho e instituições educacionais são instâncias estanques e até antagônicas do ponto de vista da aprendizagem e práticas sociais, pois as duas representam diferentes instâncias de práticas e necessidades culturais específicas, nas quais o aprendizado ocorre por meio das práticas de participação; a identificação frequente dos locais de trabalho como ambientes de aprendizagem não formais ou não estruturados; a atribuição como inferior à aprendizagem desenvolvida nos locais de trabalho, atrelando o aspecto negativo à ausência de professores qualificados e interações similares às de sala de aula convencionais.

Nessa vertente, Reatto e Godoy (2015) reforçam que o aprender é um processo contínuo e diário, inseparável do aprender que se desenvolve no cotidiano do trabalho; e que cerca de 70 a 90% desse aprendizado no trabalho é decorrente de eventos relacionados à aprendizagem informal⁹. Esses dados indicam a alta incidência de aspectos tácitos e implícitos de grande significado para entender o contexto organizacional de aprendizagem e a produção de conhecimento, na integração da aprendizagem e ambiente de trabalho (ELLSTRÖM, 2011).

Pesquisa desenvolvida por Olsen e Tikkanen (2018) sobre o desenvolvimento do campo da aprendizagem no local de trabalho, aponta que a compreensão do conceito foi ampliada quando as teorias de aprendizagem social foram observadas, considerando principalmente a contribuição dos estudos de Lave e Wenger (1991). Neste sentido, foram incorporadas temáticas como aprendizagem baseada em práticas, aprendizagem em comunidades de práticas, bem como a concepção de que os processos de aprendizagem são afetados pelo trabalho que está sendo realizado, bem como pela forma como o ambiente de trabalho é configurado (OLSEN e TIKKANEN, 2018).

Assim, a aprendizagem no local de trabalho se torna de grande interesse para todos que dela participam, e o local de trabalho pode se tornar um ambiente de aprendizado conectado ao desenvolvimento de competências, tanto da perspectiva do indivíduo, como da organização como um todo. De acordo com essa visão, o tempo de trabalho pode ser parcialmente atribuído ao tempo de aprendizado; a aprendizagem pode ser baseada na

⁹Esse dado é proveniente de pesquisas realizadas por Livingstone, em 2000, no Canadá, que atestou que 70% da aprendizagem que ocorre nos locais de trabalho é de natureza informal; bem como de pesquisas conduzidas Eraut (2011), no Reino Unido, que apontaram percentuais entre 70 a 90% para este tipo de aprendizagem em locais de trabalho (REATTO; GODOY, 2015; ERAUT, 2011).

experiência; e os participantes podem aplicar diretamente o conhecimento adquirido e, portanto, podem vivenciar a sua educação como significativa (SVENSSON; ELLSTRÖM; ABERG, 2004).

Na ótica de Eraut e Hirsh (2007), a aprendizagem em contextos formais de educação ou treinamento não pode substituir a aprendizagem em configurações do local de trabalho. Por mais que tenha crescido a inserção de componentes práticos nos contextos formais, aprender a praticar e aprender a usar o conhecimento adquirido são processos que não acontecem automaticamente. Nesse sentido: aprender a usar o conhecimento formal em situações práticas é um grande desafio da aprendizagem, e não é uma consequência natural da aprendizagem por conta própria; tentar utilizar esse conhecimento na prática sem o questionamento crítico de sua adequação e efetividade não atenderá aos desafios presentes no contexto laboral; esse aprendizado também requer tempo e apoio, e programas de aprendizagem formais raramente alocam algum tempo para essa forma de aprendizado, mas apenas assumem (erroneamente) que ocorrem por conta própria.

Um contraponto a essa perspectiva defendida por Eraut e Hirsh (2007), é apresentado pelo próprio Dewey (1960), que defendia a ideia da experiência como fonte de todas as aprendizagens com sentido, tanto as realizadas em instituições formais de aprendizagem, como as que decorrem em outros espaços e tempos. O potencial formativo da experiência pede (e deve) ser também aplicado na educação não formal. Esta concepção é ilustrada pela pedagogia da alternância de Malglaive (1995), na qual se encontram os fundamentos teóricos da formação profissional atual (ANÍBAL, 2014). Na pedagogia da alternância, “a ligação teoria/prática constrói-se através de uma relação de colaboração e reciprocidade entre o local da formação e o local da prática, implicando uma postura reflexiva por parte dos intervenientes no processo de formação” (ANÍBAL, 2014, p. 35).

Nos últimos anos, uma série de abordagens de pesquisa concentrou-se no desempenho e na situação da prática na tentativa de explicar a aprendizagem por meio da prática. Abordagens baseadas em práticas ampliaram nossa compreensão da aprendizagem em preparação para o trabalho e no local de trabalho. Embora essas abordagens reconheçam a importância do conhecimento e da aprendizagem para o desempenho no trabalho, em graus variados, elas também destacam o contexto social e histórico mais amplo em que esse desempenho ocorre (DALL’ALBA; SANDBERG, 2009).

Para Billett (2001), as abordagens de práticas do trabalho geralmente são organizadas intencionalmente para estruturar o acesso dos trabalhadores ao conhecimento que eles precisam aprender para manter a continuidade da prática. Essa estruturação, segundo Lave e Wenger (1991), é referida como o currículo de aprendizagem. Desta forma, as atividades no local de trabalho geralmente são altamente estruturadas, ainda que não exista um plano de estudos explícito. Os percursos das atividades nos locais de trabalho geralmente são inerentemente pedagógicos, obedecendo uma sequência de atividades por nível crescente de responsabilidade e complexidade. Dessa forma, o envolvimento em atividades de trabalho por meio de práticas participativas incita mudanças nas capacidades dos indivíduos: o aprendizado. Assim como nas instituições formais de ensino, existe uma preocupação permanente de que o aprendizado resultante das experiências no local de trabalho possa ser frágil e não ser facilmente adaptável a novas situações e circunstâncias. Tudo isso sugere que uma pedagogia no local de trabalho é necessária e urgente, considerando as demandas de aprendizagem ao longo da vida profissional (BILLETT, 2001).

Em adição, pode-se perceber as mudanças que estão ocorrendo na maneira como entendemos as práticas profissionais e aprendemos. Estão sendo inseridas questões sobre o corpo¹⁰, a materialidade, o espaço e o tempo, e de realidades plurais e decretadas. Aqui são inerentes as mudanças significativas na maneira como concebemos o que significa realizar um trabalho profissional, a natureza do conhecimento profissional e as formas de conhecimento que são tecidas na prática e na mudança conforme a prática se desenrola (DALL'ALBA; SANDBERG, 2009).

Nessa vertente, destaca-se que a aprendizagem no local de trabalho e o desenvolvimento contínuo de competências podem ser impulsionados e apoiados, por exemplo, pelo uso e interação como novas ferramentas, artefatos e tecnologias, entre outros (OLSEN eTIKKANEN, 2018).

O tipo de discurso de que os indivíduos têm conhecimento e a que eles têm acesso, bem como o seu conhecimento de um domínio específico de atividades, moldam como eles interpretam e constroem o que experimentam. Além disso, as bases para o envolvimento dos indivíduos em práticas sociais são diferenciadas, e portanto, a qualidade de seu envolvimento

¹⁰ Quando a aprendizagem é estudada como um fenômeno psicológico, o corpo pode facilmente aparecer como um tipo de coldre, que só é incluído no processo se o objeto a ser aprendido for total ou parcialmente corporal, como quando você aprende a andar, nadar ou andar de bicicleta (ILLERIS, 2015: p. 26).

nessas práticas não é uniforme, influenciada também por interesses e prioridades individuais, resultado único das respectivas histórias pessoais. Nesse sentido, não deve-se distinguir de forma dicotômica a experiência pessoal e a social, pois o indivíduo é visto como um produto social que surge por meio de uma história pessoal derivada (isto é, ontogenia) que é moldada em caminhos particulares ao longo de uma história de vida (isto é, desenvolvimento ontogenético) (BILLETT, 2009).

Segundo Portmann e Illeris (2011), considerando as dimensões cognitiva (conteúdo), emocional (incentivo) e social (interação) da aprendizagem, existem dois processos diferentes, no entanto, integrados envolvidos. Inicialmente ocorre um processo de interação social entre o aprendiz e seu ambiente de trabalho, que resulta em impulsos para o segundo processo de aquisição interna, que ocorre ao longo das dimensões de incentivo ao conteúdo da aprendizagem. A interação social entre o aprendiz e seu ambiente de aprendizagem diz respeito tanto à interação social direta com colegas de trabalho, bem como interação indireta com a mídia. Seis tipos principais de interação social são identificadas por Illeris (2007), conforme ilustrado no Quadro 14.

Quadro 14: Tipologias de interação social

Tipologias de interação	Exemplificação
Percepção	Quando o aprendiz registra informações, por exemplo, observando ou ouvindo colegas em seu entorno, de uma maneira mais ou menos passiva.
Transmissão	Quando o aprendiz está ouvindo ativamente, fazendo anotações ou processando informações de uma maneira mais ativa, provenientes de um colega ou mentor, ou via conteúdos impressos ou digitais.
Experiência	Processo relevante quando o aprendiz performa sob a orientação de um mentor, colega ou instrutor no local trabalho. Esse supervisor pode ajudar o aprendiz com comentários que variam de instruções à explicações e correções.
Atividade	Situação em que o aprendiz está trabalhando de forma independente, com supervisão apenas em segundo plano.
Imitação	Quando o aprendiz está copiando especificamente atividades do mentor, colega ou instrutor que mostra o procedimento.
Participação	Se aplica quando a pessoa está trabalhando de forma autônoma em cooperação com colegas.

Fonte: adaptado de Illeris (2007).

A iniciativa do aprendiz e a atividade desenvolvida geralmente aumentam a partir de cada categoria de interação sucessiva. Na situação de imitação, o aprendiz está copiando ativamente o comportamento de um instrutor e, nos casos de atividade e participação, o aluno é quase totalmente responsável por seu desempenho. Ampliando agora o foco de análise para o ciclo de vida laboral, Eraut (2009) defende que a aprendizagem ao longo da vida possa ser rastreada por meio de registros nas “trajetórias de aprendizagem ao longo da vida”, terminologia que substituiria a categoria convencional que abrange um conjunto de competências.

Conforme destaca Eraut (2009), um dos aspectos positivos da utilização de trajetórias de aprendizagem é que elas podem oportunizar a inclusão do contexto do desempenho no registro do aprendiz, possibilitando que o aprendiz futuro trate do desenvolvimento adicional ao longo das trajetórias. Outro benefício refere-se à redução da necessidade de se basear as decisões de qualificação e desenvolvimento em amostras limitadas e pontuais de desempenho, e geralmente sob condições de alta ansiedade. O que é aprendido é afetado pelo contexto, e as condições para a aprendizagem e a competência adquirida não costumam ser transferidas entre contextos sem aprendizado adicional significativo. O mapeamento do progresso ao longo do tempo também possibilita aferir a capacidade de aprender com a experiência, o que constitui-se provavelmente em um preditor melhor de desempenho futuro do que uma avaliação isolada (ERAUT, 2009).

Dado o exposto, a ampliação dos registros de aprendizado, onde as entradas são consideradas janelas de episódios de prática, contribui para a percepção do desempenho de forma mais sistêmica, contemplando as trajetórias que contribuíram para esse desempenho (ERAUT, 2009).

Nessa perspectiva, Eraut (2009) pontua que nos registros sobre as trajetórias, sejam inseridas informações referentes à: configuração em que ocorreu e os recursos que afetaram ou podem ter afetado o desempenho; condições sob as quais o desempenho ocorreu, por exemplo, grau de supervisão, pressão do tempo, aglomeração, prioridades conflitantes, disponibilidade de recursos; antecedentes do desempenho e a situação que deu origem ao desempenho; outras categorias de conhecimento envolvidas; quaisquer diferenças em relação aos episódios registrados anteriormente; manutenção, ampliação ou aprimoramento dos indicadores de experiência no domínio da trajetória, entre outros.

Há que se considerar que as práticas profissionais se desenvolvem por meio do crescente reconhecimento de situações, desenvolvimento de rotinas, reflexão e discussão de problemas. Para o autor, os principais fatores que afetam a aprendizagem informal são os níveis adequados de desafio, apoio, confiança, comprometimento e agência pessoal. Esses fatores, por sua vez, são influenciados pela alocação, estruturação e percepção do valor do trabalho (ERAUT, 2009).

As pesquisas empíricas desenvolvidas por Eraut (2009), envolvendo profissionais no início e no meio da carreira de aprendizado profissional, em diferentes contextos, possibilitaram a proposição de uma tipologia de trajetórias de aprendizagem, a qual é apresentada no Quadro 15.

Quadro 15: Tipologia de trajetórias de aprendizagem

<p>Desempenho da tarefa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velocidade e fluência • Complexidade de tarefas e problemas • Gama de habilidades necessárias • Comunicação com uma ampla gama de pessoas • Trabalho colaborativo <p>Consciência e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outras pessoas: colegas, usuários, gerentes etc. • Contextos e situações • A própria organização • Problemas e riscos • Prioridades e questões estratégicas • Questões de valor <p>Desenvolvimento pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Auto Gerenciamento • Lidando com emoções • Construindo e sustentando relacionamentos • Disposição para atender a outras perspectivas • Disposição para consultar e trabalhar com outros • Disposição para aprender e melhorar a prática <ul style="list-style-type: none"> • Acesso a conhecimentos e competências relevantes • Capacidade de aprender com a experiência <p>Trabalho em equipe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho colaborativo 	<p>Desempenho da função</p> <ul style="list-style-type: none"> • Priorização • Gama de responsabilidades • Apoiando o aprendizado de outras pessoas • Liderança • Prestação de contas • Função de supervisão • Delegação • Lidar com questões éticas • Lidar com problemas inesperados • Gerenciamento de crise • Manter-se atualizado • <p>Conhecimento e habilidades acadêmicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de evidência e argumento • Acesso ao conhecimento formal • Prática baseada em pesquisa • Pensamento teórico • Saber o que você pode precisar saber • Usando recursos/meios de conhecimento • Aprendendo a usar a teoria relevante (em várias situações práticas) <p>Tomada de decisão e resolução de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procurando ajuda especializada (expert) • Lidando com a complexidade • Tomada de decisão em grupo • Análise de problemas • Formular e avaliar opções • Gerenciando o processo dentro da escala de tempo apropriada • Tomada de decisão sob pressão
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Facilitando as relações sociais • Planejamento conjunto e resolução de problemas • Capacidade de participar e promover • aprendizagem mútua 	<p>Julgamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade de desempenho (performance), entregas e resultados • Prioridades • Questões de valor • Níveis de risco
--	---

Fonte: adaptado de Eraut (2004, 2009).

Embora apresentada como uma tipologia, o autor destaca que a vê mais como uma heurística para uso em pesquisas, de forma a contribuir com a lembrança de possíveis aspectos da aprendizagem em contextos a serem investigados. Alguns descritores apresentam uma lista de competências, mas poucas delas podem ser avaliadas por um simples raciocínio binário de competente ou não competente. Mesmo que essa análise fosse convertida em um continuum, seu posicionamento em tal escala provavelmente não seria confiável (ERAUT, 2004).

Cabe observar que a maioria dos aspectos do desempenho continua a ser desenvolvida por meio da aprendizagem adicional ao longo da carreira. Por isso, a tipologia é apresentada como uma tipologia de progressão, onde a posição atual de uma pessoa em cada aspecto deve ser compreendida como um ponto em uma trajetória de aprendizagem ao longo da vida. Em qualquer estágio da carreira existirá um grupo de trajetórias de aprendizagem ao longo das quais ela está explícita e intencionalmente progredindo, e outro grupo ao longo do qual ela está implícita e involuntariamente progredindo; e que a composição desses grupos mudará ao longo tempo. Portanto, a tipologia pode ser usada também como modelo para planejamento ou revisão do desenvolvimento profissional (ERAUT, 2004).

Por fim, o autor alerta que: a) o uso de um descritor inteligível não aumenta a explicitação do conhecimento implícito (a maioria dos descritores possui componentes tácitos significativos); b) assumir a origem sociocultural do conhecimento, não implica em aceitar que indivíduos trabalhando em um grupo, seguindo práticas que parecem ter um objeto similar, tem uma base de conhecimento semelhante ou ajustam suas práticas de modo similar (ERAUT, 2004).

As pesquisas empíricas conduzidas por Eraut (2004, 2009) possibilitaram também a proposição de uma tipologia de modos de aprendizagem referentes aos profissionais em início de carreira, conforme Quadro 16.

Quadro 16: Tipologia de aprendizagem em início de carreira

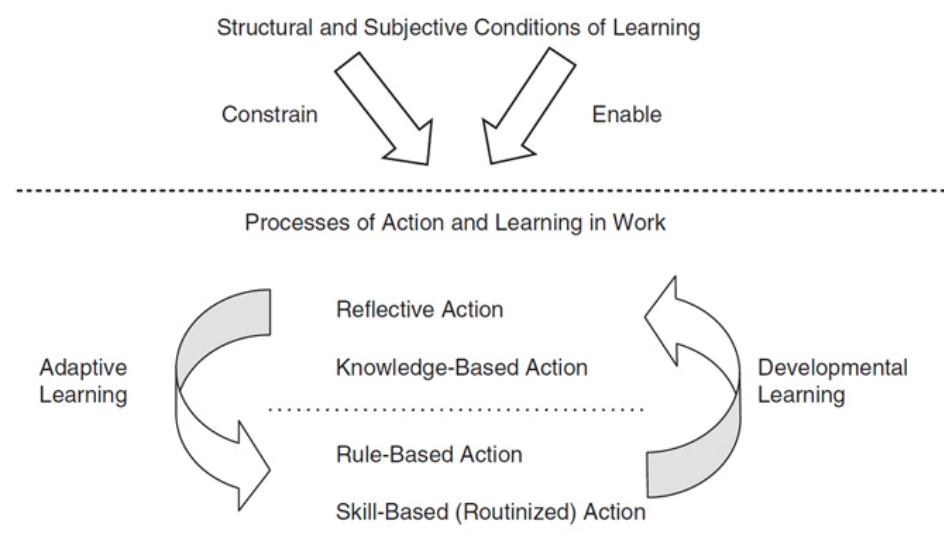
Processos de trabalho tendo a aprendizagem como subproduto	Aprendendo atividades localizadas dentro do trabalho ou processos de aprendizagem	Processos de aprendizagem dentro ou perto do ambiente de trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • Participação em processos de grupo • Trabalhando ao lado de outras pessoas • Consultando • Lidando com papéis e tarefas desafiadores • Solucionando problemas • Tentando novas soluções • Consolidando, estendendo e refinando habilidades • Trabalhando com usuários 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazendo perguntas • Obtendo informações • Localizando pessoas e recursos • Ouvindo e observando • Refletindo • Aprendendo com os erros • Dando e recebendo feedback • Usando de artefatos de mediação 	<ul style="list-style-type: none"> • Sendo supervisionado • Sendo treinado • Sendo orientado • Sendo acompanhado • Visitando outros sites • Conferências • Cursos de curta duração • Planejando uma qualificação • Estudo independente

Fonte: adaptado de Eraut (2009).

Infere-se que a tipologia apresentada no Quadro 16 possa ser utilizada tanto para análise de processos de aprendizagem de profissionais em início de carreira, como para profissionais que mudam de posição de trabalho, o que equivaleria a um “novo início de carreira”.

Ainda na vertente de proposições de modelos que possam contribuir com a análise da aprendizagem em contextos de trabalho, Ellström (2001, 2006) propõe um modelo baseado em um continuum de análise para aprendizagem informal no trabalho e do potencial de aprendizagem no ambiente de trabalho, partindo de uma definição de aprendizagem organizacional como mudanças no conhecimento e nas práticas organizacionais que são mediadas pelo aprendizado individual e a criação de conhecimento, conforme Figura 2.

Figura 2: O modelo de aprendizagem no trabalho



Fonte: Ellström (2001, 2006).

Na análise da aprendizagem informal no trabalho, é possível identificar dois modos principais de aprendizagem situadas em cada extremidade de um *continuum*, a adaptativa e a desenvolvimentista. Entre esses extremos, ocorrem formas intermediárias de aprendizagem. Esses diferentes modos de aprendizagem não são mutuamente exclusivos, podendo se apresentar como dominante ou mais discreto, dependendo das condições que prevalecem em uma situação específica (ELLSTRÖM, 2011).

Assim, o potencial de aprendizagem no ambiente de trabalho é resultante de relações complexas entre fatores diversos, a saber: a) características das atividades, como complexidade, variedade e controle; b) oportunidades para avaliação, reflexão e retroalimentação; c) tipo e grau de formalização dos processos de trabalho; d) arranjo organizacional para a participação dos trabalhadores na solução de problemas e no planejamento das atividades produtivas e; e) fontes de aprendizagem, em termo de tempo de análise, interação entre membros e reflexão (ELLSTRÖM, 2011).

Dado o exposto, infere-se que a perspectiva da aprendizagem no trabalho apresenta elementos significativos para a análise de processos de aprendizagem de adultos, desenvolvidos em contextos laborais. Onde, tornar a educação relevante e preparar os

indivíduos para atuarem nos diferentes locais de trabalho requer, acima de tudo, um conhecimento do local de trabalho e das práticas que são ali performadas. Segundo Olsen e Tikkanen (2018), a transição da aprendizagem para o local de trabalho é percebida por muitos estudiosos como uma trajetória de aprendizagem contínua.

Nessa perspectiva, a concepção de trajetórias de aprendizagem ao longo da vida de Eraut (2004, 2009), bem como o continuum de Ellström (2001, 2006), entre outros, ampliam a perspectiva de análise, e fornecem subsídios para a condução de pesquisas empíricas.

2.5 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Nesta seção discorre-se sobre a abordagem da gestão por competências e a inserção da mesma no contexto da gestão pública, enfatizando também o enfoque proporcionado pela gestão previsional de competências.

A literatura aponta várias concepções e enfoques para abordar as competências, destacando-se principalmente o enfoque dinâmico e estático de análise. O enfoque estático de competências compreende a visão de competências em um dado momento na organização. No enfoque dinâmico, o objetivo está na compreensão de como as competências são desenvolvidas, na perspectiva da competência em ação ou competência em processo. O enfoque dinâmico abrange portanto, o processo pelo qual as competências mudam e se desenvolvem, e como este processo se vincula à aprendizagem organizacional (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003, 2015; TAKAHASHI e FISCHER, 2008).

Considerando o fenômeno investigado nesta tese, e em consonância com o referencial teórico apresentado até este momento, adota-se a perspectiva do enfoque dinâmico, processual e contextual das competências, tendo como autores de referência principais Le Boterf e Philippe Zarifian (mobilização e articulação); e Jörgen Sandberg (interação).

Para Le Boterf (2003) a competência não é um estado, mas uma ação que resulta da combinação de recursos pessoais (conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc.) e recursos do meio (tecnologia, banco de dados, livros, relacionamentos, entre outros). Nos recursos do meio, o indivíduo pode buscar complementos para os seus recursos pessoais, quando não possuir todos os saberes que necessita para realizar sua ação competente. A competência consiste em saber combinar esses

recursos para produzir uma ação competente. Assim, “O saber combinatório está no centro de todas as competências” (LE BOTERF, 2003, p. 12).

As competências podem ser consideradas como resultado de três fatores: o saber agir – que supõe saber combinar e mobilizar os recursos pertinentes (conhecimento, saber fazer); o querer agir – que se refere à motivação e ao engajamento pessoal do sujeito; e o poder agir – que remete à existência de um contexto, de uma organização do trabalho, de condições sociais que tornam possíveis a tomada de responsabilidades e de riscos pelo indivíduo. A competência de um profissional é reconhecida não pelo fato que ele possui saberes, saber-fazer ou atitudes (recursos ou atributos), mas pelo fato que ele sabe mobilizá-los de maneira pertinente em um contexto particular (LE BOTERF, 2003).

Zarifian (2011) argumenta que a competência é o processo de tomar iniciativa e de assumir responsabilidades com êxito, diante de situações profissionais as quais o indivíduo é confrontado. Assim, “a competência é um entendimento tático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2011, p. 72). Em um mundo cheio de mudanças e complexo, é a qualidade do processo de ação e a pertinência de iniciativas, em relação aos efeitos que elas produzem, que realmente importa (ZARIFIAN, 2005).

Outra contribuição relevante de Zarifian (2001) para o debate é o conceito de evento, definido como uma forma de imprevisto, que surge no cotidiano das situações de trabalho e que contribui para mobilizar a atividade de inovação. Assim, o evento não deve ser encarado como algo negativo, ou insólito, pois faz parte da vida normal de uma organização. Essa noção de evento está fortemente relacionada à visão dinâmica da competência, que não pode ser objeto de descrições contidas em definições prévias de tarefas a executar.

Nessa vertente, Ruas (2005) observa que a competência deve expressar a combinação de recursos apropriada ao evento, ou seja, adequada à situação específica a ser enfrentada. Esse processo é cíclico, gerando sempre uma nova configuração de competência resultante do aprendizado face à nova situação enfrentada.

Sandberg (2000), crítico das abordagens racionalistas, propõe uma visão alternativa para o desenvolvimento de competências, a partir de uma abordagem interpretativa, que sugere que o significado que o trabalho assume para os trabalhadores em sua experiência, em

vez de um conjunto específico de atributos, constitui a competência. Mais especificamente, os resultados demonstram que a maneira particular de conceber o trabalho delimita certos atributos essenciais e os organiza em uma estrutura distinta de competência no trabalho.

Importante destacar que a competência também está essencialmente imbricada ao contexto, conforme o conceito de contexto situado e de práticas abordados anteriormente. Nesse sentido, a competência pode ser comparada a um ato de enunciação que não pode existir desconectado do sujeito que o emite, nem do contexto no qual ele se situa (BOTERF, 2003).

Em que pese essas considerações, a visão reducionista de que competência se refere somente aos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, ainda é bastante disseminada (RUAS, (2001).

O estudo desenvolvido por Kock, Gill e Ellström (2007), por sua vez, aborda questões relativas ao planejamento, estratégias e ambiente para o desenvolvimento de competências. Em síntese, os autores expressam que o desenvolvimento de competências pode ser resultante de atividades planejadas e organizadas para promover a aprendizagem como objetivo principal (aprendizagem formal), mas também de atividades que tenham a aprendizagem como resultado secundário e talvez não intencional (aprendizagem informal/situada/incidental).

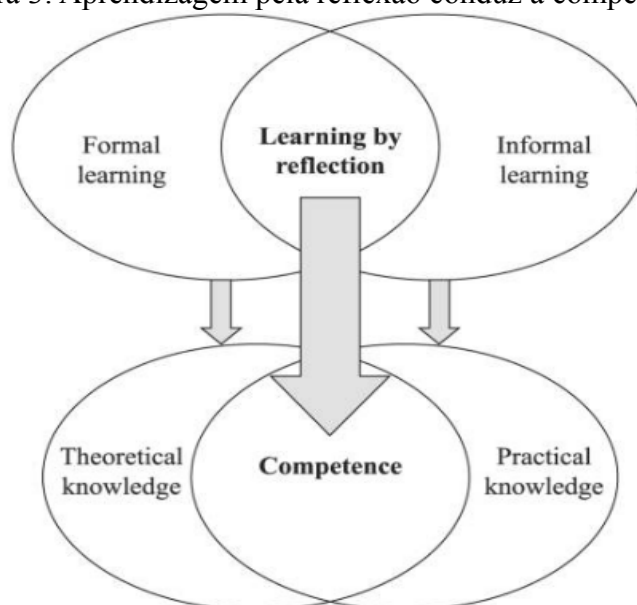
Com relação a noção de estratégia para o desenvolvimento de competências, os autores adotam a perspectiva de Mintzberg (1994), que refere-se à estratégias como padrões emergentes de práticas dentro de um determinado contexto, independentemente destas práticas serem o resultado de processos deliberados de planejamento e tomada de decisão. Assim, a estratégia não precisa implicar em um processo consciente ou deliberado de planejamento que resulta em uma escolha de práticas específicas para o desenvolvimento de competências por parte da organização (KOCK; GILL; ELLSTRÖM, 2007).

Nesse contexto, um ambiente favorável à aprendizagem é caracterizado principalmente em termos de requisitos de alta qualificação, maior estímulo à aprendizagem no trabalho relacionada ao conteúdo e / ou organização do trabalho, gestão favorável à aprendizagem e um maior grau de cooperação dentro e entre as equipes de trabalho. Em oposição, um ambiente de aprendizagem restritivo é caracterizado por menor qualificação de requisitos, menor estímulo à aprendizagem no trabalho relacionados ao conteúdo e / ou

organização do trabalho, gestão menos favorável à aprendizagem e um menor grau de cooperação dentro e entre equipes de trabalho (KOCK; GILL; ELLSTRÖM, 2007).

Sobre a relação entre as tipologias de aprendizagem e o desenvolvimento de competências, Svensson, Ellström e Aberg (2004) argumentam que quando existe interação entre a aprendizagem informal e formal, entre o cotidiano e o organizado, entre o experienciado e o transmitido, entre a prática e o teórico, são estabelecidas as condições para a reflexão e o desenvolvimento de competências, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3: Aprendizagem pela reflexão conduz à competência



Fonte: Svensson, Ellström e Aberg (2004, p.480).

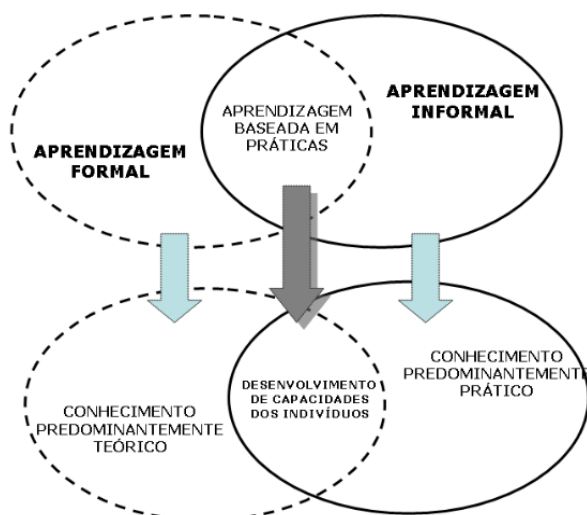
Segundo os autores, o modelo representa a noção de competência como “a capacidade de um indivíduo de agir com conhecimento, efetividade, deliberação, estratégia e reflexão em uma situação, envolvendo a união de conhecimentos práticos e teóricos” (SVENSSON; ELLSTRÖM; ABERG, 2004, p. 480).

Destaca-se que, na maioria das vezes, a educação formal amplia a capacidade de assimilação da aprendizagem informal no local de trabalho. A principal razão é que a aprendizagem experiencial pressupõe ferramentas conceituais e conhecimento explícito sobre as tarefas e sobre os processos de trabalho, que podem ser usados como elementos da aprendizagem para identificar e interpretar experiências, ainda que o conhecimento resultante

da experiência seja essencialmente de caráter implícito. Desta forma, os autores destacam a necessidade de concepção de sistemas para educação formal e treinamento no trabalho, para apoiar a aprendizagem informal. Por outro lado, fica evidenciado também, que a educação formal precisa ser apoiada pela aprendizagem informal para ser efetiva (Barnett, 1999; Ellström, 2001).

Em artigo elaborado em 2011, Flach e Antonello adaptaram a proposição original de Svensson, Ellström e Aberg (2004), incorporando as contribuições de Conlon (2004) e Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), conforme Figura 4.

Figura 4: Interação entre processos formais e informais de aprendizagem



Fonte: Flach; Antonello (2011, p. 167).

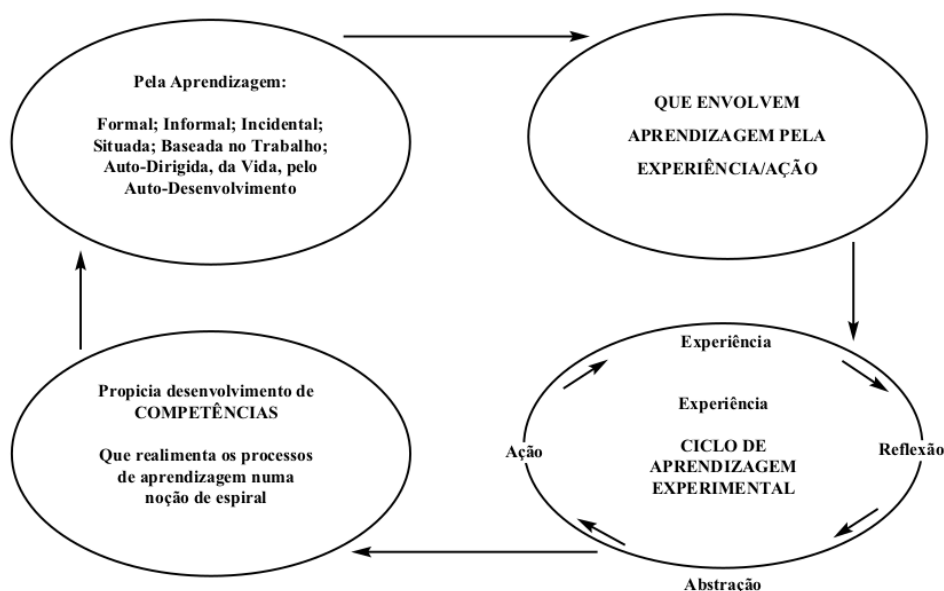
A proposição de Flach e Antonello (2011) deixa explícita a contribuição da aprendizagem baseada em práticas para o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, que ocorre quando se sobrepõem e/ou interconectam processos formais e informais de aprendizagem. Ou seja, reforça-se aqui que ambos os processos possuem importante papel no desenvolvimento cognitivo e das capacidades do indivíduo ((SVENSSON; ELLSTRÖM; ABERG, 2004; ANTONELLO, 2006; 2009; FLASCH; ANTONELLO, 2011).

Reiterando o conteúdo já abordado anteriormente, os conhecimentos e as competências são em grande parte o resultado da participação em comunidades de prática, quando adquiridos em ambientes sociais e concretos. Esta perspectiva implica em valorizar

não apenas o papel do indivíduo dentro de um grupo social, mas também a qualidade do processo de aprendizagem (ANTONELLO, 2006).

Por sua vez, a aprendizagem na ação é muito mais do que um simples acúmulo de experiências, retomando que nem toda a experiência resulta diretamente em aprendizagem. Esta ação poderá estar envolvida por reflexão antes, durante ou depois do que se vivencia, reportando-se à noção do ciclo de aprendizagem e resultando no desenvolvimento de competências, conforme Figura 5 (ANTONELLO, 2006).

Figura 5: O Papel da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências



Fonte: Antonello (2006, p.216).

Nesse sentido, a competência expressa a capacidade do indivíduo pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo a capacidade de aprender e de se adaptar a diferentes situações, a partir da interação com outras pessoas. O que importa para quem experiencia é a interação entre os sujeitos envolvidos com a situação de trabalho - “mais do que definir o que constitui competências é necessário também compreender como são desenvolvidas” (ANTONELLO, 2006, p.209). Assim, “para potencializar formativamente os ambientes organizacionais e de formação com o objetivo de desenvolver competências é

necessário que a interação com essas situações faça sentido para os que nela estão envolvidos” (ANTONELLO, 2006, p.216).

Corroborando com a importância da aprendizagem organizacional para a gestão de competências, Bittencourt (2004) destaca aspectos voltados ao coletivo, ao processual e ao pragmático, a saber: a perspectiva social prioriza a formação integral em que experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional representam potencial oportunidade para aprender a aprender; a perspectiva dinâmica ilustra a importância da visão processual e da construção de novas situações que promovam a formação e a aplicação de novas competências, em um processo contínuo de desenvolvimento; e a perspectiva estratégica enfatiza a articulação das diretrizes da organização com a visão estratégica da gestão de competências, com o intuito de sistematizar as práticas mais efetivas.

Por fim, Antonello (2006; 2007) estrutura alguns aspectos que devem ser observados no processo de compreensão do desenvolvimento de competências: a competência está essencialmente vinculada à ação, a uma situação, a um contexto; conhecimentos, habilidades e atitudes são as categorias constitutivas da competência; a competência confere valor à organização, em termos de desempenho, e valor social ao indivíduo, considerando a autorrealização e percepção de ser competente; as competências são construídas por meio das interações entre as pessoas, seja no espaço laboral ou social; as competências podem ser percebidas a partir das práticas organizacionais.

Nesse sentido, “o conhecimento é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestando-se por meio de ações e práticas no trabalho” (ANTONELLO, 2006, p. 209).

2.5.1 A abordagem da gestão por competências na esfera pública

Considerando que esta pesquisa perpassa pela investigação de fenômeno vinculado ao contexto da gestão pública, busca-se evidenciar nesta seção a apropriação da abordagem da gestão por competências por este contexto em particular.

Inicialmente, cabe destacar que o processo de redemocratização do Estado brasileiro, acompanhado da atribuição de novas responsabilidades para provisão de políticas públicas de caráter universal, bem como da necessidade de se criar e desenvolver capacidades

estatais e competências dos servidores públicos para atender as atribuições cada vez mais abrangentes sob a responsabilidade do Estado, tornou-se central no debate acadêmico e na prática governamental (FERNANDES; PALLOTI; CAMÕES, 2015).

Nessa vertente, o desenvolvimento de servidores públicos e a qualificação do processo de gestão institucional requer a análise constante das experiências e dos referenciais teóricos existentes, de modo a subsidiar a formulação de estratégias de mudança e de inovação efetivas. Um dos grandes desafios trata justamente da inserção no cotidiano das organizações públicas, dos conceitos e práticas referentes à gestão estratégica de pessoas¹¹.

Assim, a implantação de um modelo de gestão por competências revela-se como estratégica para o alcance de melhores resultados no desempenho das organizações públicas (BRASIL, 2009). Por outro lado, a ênfase dada a essa abordagem em grande parte da literatura, limita-se à construção de um perfil ideal, com explicações behavioristas que parecem não responder adequadamente às necessidades das pessoas ou das organizações (BITTENCOURT, 2004).

Na ótica de Brandão e Guimarães (2001), a gestão por competências propõe-se a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização – individual, grupal e organizacional, as competências necessárias à consecução de seus objetivos.

No cenário nacional, é bastante difundido o modelo proposto por Brandão e Bahry (2005), que concebe a gestão por competências de modo processual. Neste modelo o processo tem início com a formulação da estratégia da organização; em seguida é realizado o diagnóstico de competências, de modo a identificar o *gap* de competências, por meio da identificação das competências necessárias ao alcance dos objetivos estratégicos e do levantamento das competências existentes; a partir do diagnóstico realizado, são caracterizadas estratégias para captação de competências externas (ou realocação de pessoal) e para o desenvolvimento de competências internas; após ocorre o acompanhamento e avaliação de todo o ciclo; ao final é realizada a etapa de retribuição, que permite que a organização reconheça, premie e remunere as pessoas ou equipes pelo desempenho alcançado,

¹¹No campo acadêmico voltado à esfera pública, pode-se citar publicações referenciais organizadas pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), que tratam da implantação gestão por competências em organizações do governo (PIRES et al., 2005) e da relações entre as escolas de governo e a gestão por competências (CARVALHO et al. 2009).

estimulando comportamentos e corrigindo eventuais desvios. A ênfase é dada à etapa de mapeamento de competências, pois dela decorrem as ações de captação e desenvolvimento de competências, avaliação e retribuição.

No entanto, “o círculo dialético em que as estratégias definem as competências e estas refletem na escolha das estratégias somente é possível por meio do processo de aprendizagem” (SILVA, BISPO, AYRES, 2019, p. 35).

Na esfera pública observa-se certa deficiência na efetividade das atividades de gestão de pessoas na maior parte do Governo Federal (TCU, 2018; FONSECA; MENESES, 2018). Nesse sentido, prevalece a tradicional gestão da capacitação sob uma perspectiva técnico-operacional e orçamentária, e não de maneira estratégica, em sua dimensão qualitativa, de gestão planejada da força de trabalho e alinhamento e geração de valor para as políticas públicas (PIRES et al., 2005).

Cabe relatar que ao longo do tempo algumas mudanças foram empreendidas com o objetivo de fortalecer a capacidade institucional das organizações públicas por meio da melhoria da gestão do capital humano. Nesse sentido, foram desenvolvidas políticas com vistas à criação de sistemas de gestão do desempenho atrelados à remuneração de servidores (Decreto nº 7.133 de 19 de março de 2010); ao fortalecimento da capacitação gerencial, ao aperfeiçoamento permanente e à integração de competências individuais às competências institucionais (Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006); à criação de políticas de saúde do trabalhador (Decreto nº 6.833, de 29 de abril de 2009); além de ações voltadas para o aprimoramento do planejamento da força de trabalho (Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009). Tais medidas marcam o início da construção de um modelo estratégico de gestão de pessoas, baseado em uma cultura de desempenho, foco em resultados e excelência nos órgãos federais, por meio da criação de mecanismos para motivar, capacitar e otimizar a atuação dos servidores públicos (CAMÕES; FONSECA; PORTO, 2014).

Em que pese as ações desenvolvidas, as organizações públicas ainda estão no estágio inicial de gestão de pessoas, revelando a baixa capacidade da administração pública federal de gerir estrategicamente seu principal ativo, as pessoas (TCU, 2018). Nesse sentido, a administração pública ainda demanda, em muitos aspectos, diretrizes fundamentadas e metodologias efetivas para o dimensionamento da força de trabalho e a gestão da profissionalização de servidores públicos (PIRES et al., 2005; TCU, 2018).

No tocante ao marco regulatório presente no contexto investigado, pode-se distinguir dois decretos importantes, a saber: Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, o qual foi revogado pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.

O Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, constituía-se no principal marco regulatório nacional de orientação teórico-metodológico na direção de uma gestão estratégica de pessoas baseada na gestão por competências, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP).

De acordo com Ayres e Silva (2013), foi por meio deste decreto que o governo federal reconheceu a necessidade de ajustamento da gestão de pessoas à lógica das competências na PNDP, não apresentando, entretanto, definições de como seria realizada a implantação do novo modelo de gestão. Um dos aspectos para a dificuldade de implementação reside, principalmente, na ineficácia dos instrumentos e metodologias à disposição da administração pública (CAMÕES; FONSECA; MENESES, 2016, 2018).

A PNDP, considerando as características das organizações públicas, possui um caráter bastante inovador, representando um avanço na estruturação de uma política de desenvolvimento de pessoal. Porém, destaca-se a visão reducionista de gestão por competências expressa no Decreto nº 5.707, pois orientado exclusivamente para capacitação, não abrange outros subsistemas, como o mapeamento, recrutamento e seleção, avaliação de desempenho e remuneração, bem como a relação entre desenvolvimento de competências profissionais e o desempenho organizacional (BRANDÃO; BAHRY, 2005; AMARAL, 2006; OLIVEIRA; SILVA, 2011; CAMÕES; MENESES, 2016; SILVA; BISPO; AYRES, 2019).

O Decreto nº nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, dispõe sobre a PNDP da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto à licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. O Decreto nº 9.991 revoga os seguintes decretos: o Decreto nº 2.915, de 30 de dezembro de 1998; o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006; e o Decreto nº 9.149, de 28 de agosto de 2017.

Registra-se que a PNDP conta agora com novos instrumentos e procedimentos: I) o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP); II) o relatório anual de execução do PDP; III) o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento; IV) o relatório consolidado de execução do PDP; e V) os modelos, as metodologias, as ferramentas informatizadas e as trilhas de

desenvolvimento, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC) / Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal.

Atualmente, as pesquisas apontam que a implantação ocorre de maneira lenta e gradual na esfera pública, e que grande parte do progresso na aplicação da gestão por competências tenha ocorrido em organizações como as empresas e bancos estatais. Estudo de Fonseca e Meneses (2016) indica que a gestão por competências encontra-se em um estágio pré-institucional, com existência de poucos casos exitosos, alta influência do arranjo político organizacional e coexistência, com certa incompatibilidade, de dispositivos burocráticos e gerenciais.

No âmbito da Rede EPCT, em específico, estudo realizado em 2018 aponta que apenas 7,9% das instituições integrantes da Rede possuíam ações quanto à adoção da Gestão por Competências; 89,5% pretendiam implantar; e somente 2,6% não tinham interesse em implantar. Dentre as que pretendiam implantar, a maioria indicou um horizonte de até dois anos, sendo que 43,2% tinham intenção de implantar até o ano de 2018, e 22,7% ainda não apresentavam uma definição de quando seria efetivamente realizada a implantação (MONTEZANO et al., 2019).

Observa-se, portanto, uma defasagem entre a publicação do Decreto nº 5.707/2006 em relação ao início das ações para implantação da gestão por competências nas Instituições Federais, corroborando estudos de Fonseca e Meneses (2016), Landfeldt e Odellius (2017) e Montezano e Silva (2018).

De modo geral, as análises da aplicação da abordagem da gestão por competências em outros países apontam problemas recorrentes: indefinição quanto aos conceitos empregados; caráter extremamente prescritivo das teorias/técnicas utilizadas; e ausência de evidências empíricas da sua eficácia (CAMÕES; MENESES, 2016).

Por outro lado, Lima, Zambroni-de-Souza Souza e Araújo (2015) argumentam que o modelo da competência constitui uma transformação de longo prazo que, embora já venha se desenvolvendo há algum tempo, ainda pode ser considerado um modelo emergente, buscando conquistar o seu lugar no pensamento gerencial contemporâneo.

Na esfera pública, segundo Silva, Bispo e Ayres (2019), existe a necessidade também de se discutir uma abordagem de carreira centrada no desenvolvimento de

competências profissionais, pois a percepção de carreira no serviço público pelos servidores ainda é essencialmente centrada na progressão funcional, a partir de classes e níveis, por meio de tempo de serviço, capacitações e avaliação de desempenho. Portanto, o vínculo existente entre a gestão da carreira, o desenvolvimento do servidor e o seu desempenho demonstra a complexidade de concepção e implementação de um sistema de gestão estratégica de pessoas, que tem na competência a sua base de estruturação.

Adicionalmente, Relatório emitido pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2018, referente à situação da governança pública em âmbito federal¹², aponta que, 69% das organizações estão no estágio inicial de gestão de pessoas, revelando a baixa capacidade da administração pública federal de gerir estrategicamente seu principal ativo. Com relação aos temas mais alinhados a esta tese, o resultado destaca: deficiências na seleção dos membros da alta administração, com potencial impacto em diversas áreas da organização; limitações no processo de seleção desses gestores, como indefinição dos critérios e falta de transparência; ausência de programas de sucessão para ocupações críticas relacionadas ao negócio da organização e de difícil reposição. considerando nível de experiência e conhecimentos agregados, em uma perspectiva antecipatória que considere também as necessidades futuras da organização (TCU, 2018).

No tocante à investidura em cargos de confiança, Silva, Bispo e Ayres (2019) argumentam que este deveria ser um processo decorrente da capacidade de mobilização das competências dos servidores. Entretanto, em várias situações, a dimensão política ainda se sobrepõe à meritocracia quando da escolha de servidores para assumirem funções gerenciais.

Silva (2008) destaca que o desenvolvimento gerencial é multidimensional porque possui uma dimensão subjetiva, vinculada ao autoconhecimento, à reflexão e às emoções vivenciadas não apenas no contexto do trabalho, mas também ao longo da vida; e uma dimensão objetiva, mais associada à aquisição de conhecimentos por meio da educação formal. Assim, percebe-se que o processo de aprendizagem gerencial está intimamente vinculado às experiências e ocorre em ação.

¹² Levantamento realizado em 581 órgãos e entidades integrantes da Administração Pública Federal, em 2017, com o objetivo de obter e sistematizar informações sobre a situação de governança pública e gestão de tecnologia da informação (TI), contratações, pessoas e resultados, identificou que: 58% das organizações estão em estágio de capacidade inicial em governança e gestão, 39% em estágio intermediário e apenas 3% em estágio aprimorado. Isso implica dizer que apenas 14 organizações possuem bons resultados em todas as dimensões desta avaliação (TCU, 2018).

Em relação ao desenvolvimento de servidores públicos, cabe ressaltar que, a nova configuração da função estatal, após as reformas do Estado ocorridas na década de 1990, demandou melhorias na prestação de serviços, o que gerou pressão para uma maior qualificação de servidores. Para atender a estas demandas foram criadas escolas de governo,¹³ além de experiências de profissionalização para o setor público estabelecidas fora dos espaços de governo, por meio de instituições de ensino superior, universidades corporativas, organizações não governamentais e fundações partidárias (RANZINI; BRYAN, 2017).

De amplitude nacional, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) foi instituída em 1986. Vinculada ao Ministério da Economia, é uma Escola de Governo que tem como finalidade promover, elaborar e executar programas de capacitação de recursos humanos para a administração pública federal, visando ao desenvolvimento e à aplicação de tecnologias de gestão que aumentem a eficácia e a qualidade dos serviços prestados pelo Estado aos cidadãos.

Em que pese os avanços produzidos pela ENAP, Bilhim (2019) destaca a necessidade de se repensar a concepção atual da mesma, no sentido de posicionar-se mais como gestora estratégica do plano de capacitação do governo, e descentralizando ações de execução de capacitação para instituições credenciadas.

Considerando o exposto, a lógica das competências emerge, então, como um dos grandes desafios para a adoção de uma perspectiva estratégica de gestão de pessoas na esfera pública. Em adição, pode contribuir para a institucionalização de um programa de formação de gestores públicos, bem como para a superação gradual da terminologia consagrada de cargo de confiança para a concepção de cargo de competência, onde o critério de competências adequados ao desempenho do cargo seria priorizado (PIRES et al., 2005; SILVA, BISPO, AYRES, 2019).

2.5.2 Gestão Previsional de Competências

Um eixo importante aprofundado no desenvolvimento desta pesquisa, trata do processo de desenvolvimento profissional de servidores atuantes em cargos de gestão estratégicos, alinhado à questão da mobilidade profissional e gestão de carreira em uma

¹³ No Brasil, as universidades corporativas voltadas ao contexto privado tiveram início no final do século 20, e aos poucos, os órgãos públicos também internalizaram estruturas de capacitação e formação por meio da instituição de escolas de governo (FERNANDES; PALLOTI; CAMÕES, 2015).

perspectiva de longo prazo, o que remete ao conceito de trajetória de aprendizagem (ERAUT, 2004, 2009), abordado anteriormente.

Segundo Antonello (2006, p. 217) “a intensa mobilidade profissional e de multiplicação de tempos de formação, ao longo de toda a vida profissional, propicia o encadeamento interativo das situações de trabalho e de formação, associadas a processos de enriquecimento profissional”.

Na vertente da necessidade de prospecção e construção de cenários futuros e de uma concepção mais ampliada e estratégica da gestão de pessoas, discorre-se a seguir sobre a abordagem da gestão previsional de competências¹⁴ - de pessoas, de empregos, entre outros. Esta abordagem disponibiliza um conjunto de métodos e de procedimentos que possibilitam às organizações a integração de informações referentes à cenários futuros, de modo a subsidiar o processo de tomada de decisão referente à gestão de pessoas. Desta forma, o objetivo estratégico é o de estabelecer as políticas de gestão de pessoas sob os planos de gestão previsional. Isto requer um diálogo estreito entre os responsáveis pela gestão institucional e os responsáveis pelos processos de gestão de pessoas, além de uma forte profissionalização e qualificação da função (MALLET, 1991).

Louis Mallet (1991), um dos autores de referência sobre este assunto, apresenta em seu livro, *La Gestion Prévisionnelle de L'Emploi et des Ressources Humaines (GPRH)*, a base conceitual sobre o tema, bem como metodologias voltadas à aplicação dos conceitos nas organizações. Ele propôs o termo genérico GPRH, que abrange um conjunto de etapas, de procedimentos e de métodos tendo por objetivo descrever e analisar os diferentes cenários possíveis para uma organização, em uma perspectiva de futuro, de modo a subsidiar as decisões referentes à função de gestão de pessoas. Assim, o objetivo principal da Gestão Previsional de Recursos Humanos é o de fornecer às organizações, ferramentas para escolha de caminhos, possibilitando a redução das incertezas.

Na ótica de Bergue (2014), a gestão estratégica de pessoas implica que a organização compartilhe, traduzindo em ação e não somente no plano do discurso, a ideia de que a gestão de pessoas e tudo o que lhe seja afeto sejam elementos considerados efetivamente nas decisões da alta administração.

¹⁴ Registra-se aqui que grande parte do conteúdo abordado nessa seção é fruto de pesquisa realizada em 2007, no Laboratório Interdisciplinar de Recursos Humanos e Emprego (LIRHE) / Université des Sciences Sociales (Toulouse), sob a supervisão do Professor Jacques Igalens.

Na França, a Gestão Previsional de Recursos Humanos (GPRH) foi introduzida pela Lei de 2 de agosto de 1989, com o propósito de estabelecer procedimentos sobre as demissões de pessoal, originadas por fatores econômicos. A gestão previsional pode ser igualmente nomeada como preventiva, antecipativa ou pró-ativa, se reportando sobre as pessoas, mas igualmente sobre os empregos ou competências (Dayan et al. 1999).

Desta forma, a GPRH analisa os diferentes futuros possíveis, a partir de três vertentes principais: a) categorizar os eventos futuros, para reduzir a quantidade dos eventos imprevisíveis; b) justificar as escolhas indispensáveis, em domínios com grande nível de incerteza; c) preparar-se para o imprevisível, por meio do desenvolvimento de um grande potencial de flexibilidade por parte da organização. Assim, a abordagem previsional repousa sobre várias questões, destacando-se: a organização dispõe dos meios necessários para antecipar seus recursos e suas competências, bem como para acompanhar as evoluções previstas? A organização tem a capacidade de planificar esta evolução por um período relativamente longo?

A demanda da Gestão Previsional Competências (GPEC)¹⁵ tem um objetivo principal que trata da elaboração de um referencial de profissões e de competências, de modo a possibilitar a localização das distâncias entre as competências requeridas e as competências detidas, bem como a construção de um plano de ação em matéria de formação e de mobilidade. O segundo objetivo é de caráter individual, visando fazer de cada indivíduo, com a ajuda de diferentes estratégias e instrumentos, um ator do desenvolvimento de suas competências e de seu percurso profissional, em um contexto compatível com as necessidades, os meios e os recursos oferecidos pela organização (KERLAN, 2007).

Corroborando, Carvalho et al. (2009) e Antonello (2006) destacam que o servidor público deve estar consciente da importância do referencial de competências para o seu crescimento pessoal. É importante que ele perceba aonde deseja ir profissionalmente e, mais ainda, que essa trajetória profissional precisa ser articulada com as estratégias organizacionais, e dessa forma, adicionar valor às atividades da organização e a si próprio (autorrealização).

¹⁵ Ao longo do tempo o termo Gestão Previsional de Recursos Humanos (GPRH) foi sendo alterado para Gestão Previsional de Competências (GPEC).

Assim, uma política efetiva de GPEC deve buscar atender os seguintes objetivos: a) assegurar as renovações nas posições críticas - geralmente associadas ao desenvolvimento de processos intensivos de conhecimento; b) supervisionar certas passagens e mobilidades funcionais, bem como transições chaves e; c) preparar as carreiras individuais de futuros dirigentes. Dado o exposto, pode-se afirmar que a GPEC é um instrumento de gestão no sentido que ela remete a um conjunto de ferramentas e de modelos, mas também a um processo de colocação em prática de ações preventivas que possibilitam antecipar os problemas de ajuste quantitativo dos empregos e das competências, tanto no plano individual, como coletivo, face aos constrangimentos internos e externos à organização (DEFÉLIX; DUBOIS; RETOUR, 1997).

Nesta perspectiva, Carvalho et al. (2009) resgatam proposição original de Sparrow e Bognanno (1997), que propõem a seguinte tipologia para as competências organizacionais: emergentes – competências que podem não ser relevantes para as atividades atuais da organização, mas considerando a estratégia e visão de futuro, serão enfatizadas posteriormente; declinantes – àquelas que, durante um tempo foram importantes para a organização e para as atividades desenvolvidas no passado, mas que tendem a ser superadas; transitórias – competências que precisam ser mobilizadas durante processos de mudança, embora pontuais e menos enfatizadas na estratégia organizacional; perenes – competências organizacionais relacionadas à obtenção do desempenho desejado, permanecendo relevantes para as tarefas ao longo do tempo, seja qual for a direção estratégica da organização.

Carbone et al. (2016) por sua vez, também apresentam uma tipologia, a saber: quanto ao nível - organizacional, de equipe e individual; quanto à temporalidade - emergente, declinante, transitória e estável; quanto à amplitude das individuais - gerais ou transversais e específicas; e quanto à especificidade das individuais - gerenciais e técnicas.

Depreende-se que as tipologias apresentadas contribuem para a compreensão do fenômeno investigado, desde que observados os riscos inerentes de simplificação. Adicionalmente, argumenta-se que inserir o termo previsionar nas análises e proposições coloca o foco sobre a consideração de informações sobre o futuro nas decisões atuais de gestão, e sobre a necessidade de se avaliar as consequências destas decisões, de um modo mais efetivo do que se costuma fazer tradicionalmente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo explicitam-se as principais decisões e definições epistemológicas e metodológicas que forneceram suporte ao desenvolvimento desta tese. Assim, são identificados os pressupostos ontológicos e epistemológicos da posição paradigmática adotada, bem como é caracterizada a pesquisa, considerando metodologias, estratégias e procedimentos para o seu desenvolvimento.

Para a estruturação da pesquisa utilizou-se como referência o modelo de Creswell (2003), o qual é baseado em três elementos principais: premissas filosóficas, que são as diferentes alegações sobre o conhecimento; as estratégias de pesquisa, que explicitam os procedimentos gerais da pesquisa; e procedimentos detalhados, que incluem a coleta, análise e redação do relatório, também denominado métodos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa se propôs a compreender, em um dado contexto organizacional, como as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores atuantes no contexto estratégico da EPCT contribuem para o desenvolvimento de competências. Nesta perspectiva, optou-se pela realização de um estudo qualitativo e exploratório, desenvolvido sob uma abordagem subjetivista, centrada no paradigma interpretativista e indutivo.

Na ótica de Burrell e Morgan (1979), para desenvolver uma perspectiva filosófica é necessário que o pesquisador faça várias perguntas relativas a duas dimensões: a natureza da sociedade e a natureza da ciência.

Em linhas gerais, “os paradigmas definem uma forma de ver o mundo e como este deveria ser estudado” (BURRELL, 1999, p. 447). Para Creswell (2003), isto significa ter uma posição com respeito à natureza do problema organizacional em questão - sua ontologia; à natureza do conhecimento a seu respeito - sua epistemologia; a fim de definir os processos para estudá-lo - sua metodologia.

Portanto, deve existir uma relação coerente entre ontologia, epistemologia, metodologia, métodos e fontes de dados escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, de modo a garantir a sua confiabilidade e integridade (CROTTY, 1998; GRIX, 2002).

O Quadro 17, a seguir ilustra uma possibilidade de organização, a partir de diferentes abordagens e metodologias (CROTTY, 1998).

Quadro 17: Elementos da prática de pesquisa

Epistemologia	Perspectiva teórica	Metodologia	Métodos
Objetivismo Construcionismo Subjetivismo (e suas variantes)	Positivismo (e pós-positivismo) Interpretativismo Interacionismo simbólico Fenomenologia Hermenêutica Estudos críticos Feminismo Pós-modernismo etc.	Pesquisa experimental Pesquisa survey Etnografia Pesquisa fenomenológica <i>Grounded theory</i> Heurística Pesquisa ação Análise de discurso Perspectiva feminista etc	Amostragem Avaliação e escala Questionário Observação: participante, não participante Entrevista Grupo focal Estudo de caso História de vida Narrativas Métodos de etnografia visual Análise estatística Redução de dados Análise comparativa Mapa mental Métodos interpretativos Análise documental Análise de narrativa etc.

Fonte: adaptado de Crotty (1998).

A escolha pela perspectiva qualitativa de pesquisa, além do alinhamento à problemática a ser investigada, onde se busca entender o fenômeno social pela perspectiva do próprio sujeito; parte da crença pessoal, entre outros, de entender a realidade social e o mundo organizacional como algo construído socialmente, a partir de uma visão processual, onde os próprios sujeitos são os maiores "conhecedores" do contexto onde vivem e atuam (FIRESTONE, 1987; BRYMAN, 2004; GIOIA, 2017). É preciso, portanto, ouvir esses sujeitos e suas narrativas.

Nesta vertente, corrobora-se com a concepção ontológica que não privilegia a agência humana (sujeitos) ou a estrutural (objetos) como fonte de explicação. As práticas de gestão (de organizar), no estudo proposto, podem e devem ser percebidas como o contexto (o cenário) no qual sujeitos e objetos emergem como tal e adquirem significado. É na percepção

das práticas que irá se compreender o que conta como sujeito e o que conta como objeto, justificando portanto, a ida ao campo sem categorias pré-definidas (SANTOS; SILVEIRA, 2015).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa consiste em “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]”.

Embora comumente vista como visões concorrentes sobre as maneiras pela qual a realidade social deva ser estudada, corrobora-se com a visão de Bryman (1988), onde as perspectivas quantitativa e qualitativa de pesquisa são apenas denotações de diferentes maneiras de conduzir investigações sociais, que devem ser consideradas apropriadas ou não para diferentes tipos de questões de pesquisa, e até mesmo com possibilidade de serem integradas.

Dentre as principais características da pesquisa qualitativa, Merriam (2002) destaca: a) o esforço do pesquisador é concentrado no entendimento dos significados que as pessoas construíram sobre o seu mundo e suas experiências; b) o pesquisador é o instrumento primário para coletar e analisar os dados, estando, entretanto, sujeito a deficiências, vieses ou subjetividades. Por isso é importante identificar e monitorar como eles podem estar afetando a coleta e interpretação dos dados; c) o processo é indutivo, pesquisadores reúnem dados para construir conceitos, hipóteses, ou teorias, em vez de dedutivamente deduzir postulados ou hipóteses para serem testadas, como nas pesquisas positivistas.

O pesquisador pode abordar o fenômeno a partir de um posicionamento interpretativo, crítico ou pós-moderno. De modo geral, os achados derivados indutivamente dos dados nos estudos qualitativos se organizam na forma de temas, categorias, tipologias, e até teorias substantivas (*grounded theory*); e o produto final caracteriza-se por ser ricamente descrito (MERRIAN, 2002).

Cabe destacar que desde o surgimento da forma interpretativa moderna, no início do século XX, a pesquisa qualitativa tem sido confrontada com duas crenças. Por um lado, os pesquisadores qualitativos supunham que os observadores competentes, qualificados, pudessem relatar com objetividade, com clareza e precisão suas próprias observações do mundo social, incluindo as experiências dos outros. Por outro lado, os pesquisadores mantiveram-se fiéis à crença em um sujeito real, ou em um indivíduo real, que está presente

no mundo e que, de certa forma, tem a habilidade de relatar suas experiências (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Segundo Denzin e Lincoln (2006), essas duas vertentes levaram pesquisadores qualitativos a buscarem um método que lhes permitisse fazer um registro preciso de suas próprias observações, ao mesmo tempo em que revelavam os significados que seus sujeitos traziam para suas experiências de vida. Esse método confiaria nas expressões escritas e verbais subjetivas trazidas pelos indivíduos estudados como janelas que se abrem para a vida íntima dessas pessoas.

Porém, essa postura e suas crenças têm sido confrontadas, tanto pelos pós-estruturalistas, como pelos pós-modernistas, que advogam que não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado - e entre esses mundos. Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. Conseqüentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensível os mundos da experiência que estudam (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Com relação aos muitos paradigmas que dão suporte à pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003) pontua, por exemplo, o marxismo, a teoria crítica, a fenomenologia, a hermenêutica e o construtivismo. Vergara (2009), por sua vez, afirma que os principais métodos de pesquisa qualitativos estão concentrados na fenomenologia e na dialética. Schwandt (2006) relaciona três dentre outras existentes, o interpretativismo, a hermenêutica e o construcionismo social.

Considerando a natureza do fenômeno investigado e a necessidade de explicitar a postura filosófica que norteou o desenvolvimento do estudo, adotou-se o enfoque subjetivista e o paradigma interpretativista, conforme o modelo paradigmático de Burrell e Morgan (1979). O paradigma interpretativista baseia-se na visão de que o mundo social tem um status ontológico precário, e que a realidade social não existe num senso concreto, mas é o produto das experiências subjetivas e intersubjetivas do indivíduo e interpretativo voltado à visão subjetiva.

Destaca-se, entretanto, o cuidado em localizar a pesquisa em quadrantes herméticos, pois na realidade, o esquema proposto por Burrell e Morgan (1979), que abrange os paradigmas interpretativo, radical-humanista, radical-estruturalista e funcionalista, retrata extremos de um *continuum* (Remenyi et al.1998, p. 103). Corroborando, Gioia e Prite (1990) defendem a ideia de que as fronteiras entre os paradigmas são permeáveis, o que deveria conduzir a uma perspectiva multiparadigmática de pesquisa.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida a partir da observação de métodos predominantemente subjetivos e qualitativos. O enfoque subjetivista concerne a natureza da realidade social como sendo “nominalista”, isto é, fruto de uma cognição individual que elabora nomes, conceitos, rótulos que ajudam a construir esta realidade. Entende-se, assim que esta pesquisa exige análise das forças atuantes por meio de métodos mais subjetivos e qualitativos a fim de não se perder importantes dimensões durante o processo de análise dos dados.

O paradigma interpretativo reflete o reconhecimento de que o significado é uma construção humana, e depende fortemente de características contextuais, isto é, da história particular, lugar e cultura que as pessoas trazem para qualquer ato de criação de significado. Tanto participantes quanto pesquisadores trazem suas narrativas pessoais e histórias para o encontro de pesquisa, e estas, por sua vez, estão inseridas nas histórias das profissões e culturas das quais essas pessoas são membros. Em vez de buscar verdades universais, os pesquisadores procuram chegar a um entendimento mais profundo do particular (CROTTY, 1998).

O interpretativismo é baseado em uma filosofia mais humanística que o positivismo, e fornece uma base para uma ampla variedade de pesquisas qualitativas, como teoria fundamentada, etnografia, fenomenologia, fenomenografia e hermenêutica. Dahlberg et al. (2001) listaram algumas premissas interpretativas, a saber: múltiplas interpretações construídas da realidade; o pesquisador e o participante da pesquisa são alterados pelo processo de pesquisa; descrição e compreensão podem ser mais úteis e interessantes do que tentativas de estabelecer relações de causa e efeito; as interpretações e descobertas são afetadas pelos valores, teorias e preconceitos que os pesquisadores trazem para o processo de pesquisa.

No que concerne aos objetivos da pesquisa, trata-se de um estudo essencialmente exploratório, pois busca obter um conhecimento inicial sobre um campo de estudo relativamente pouco estudado, o da compreensão de como as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores estratégicos atuantes na Rede da Educação Profissional, Científica e Tecnológica contribuem para o desenvolvimento de competências. A partir dessa compreensão, propõe-se diretrizes voltadas ao desenvolvimento desse público.

Na ótica de Piovesan e Temporini (1995), um estudo exploratório, mediante investigação, possibilita a compreensão de fatores psicossociais que envolvem determinado fenômeno com base na análise de experiências reais dos sujeitos, vocabulário e ambiente de vida, por meio de perguntas que permitam explorar esta realidade.

3.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Considerando o modelo de Creswell (2003), a definição da estratégia de pesquisa deve observar o alinhamento ao fenômeno de estudo. Essa escolha é crítica, pois dela derivam as diretrizes para execução da pesquisa (CROTTY, 1998; CRESWELL 2003). Assim, como estratégia metodológica e orientadora da pesquisa, optou-se pela metodologia da história de vida, que segundo Denzin (1989), integra a abordagem biográfica.

Na ótica de Delory-Momberger (2012, p.524):

O objeto principal da abordagem biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência.

Nesse sentido, ainda de acordo com Delory-Momberger (2012, p.525):

A pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências.

A análise dos dados empíricos foi realizada a partir da observação das proposições constantes no Modelo Zoom, concebido por Barbara Pamphilon (1999).

3.2.1 História de vida

Segundo Merriam (2002), a análise narrativa de vidas é uma forma corrente de pesquisa qualitativa. Assim, a essência principal deste tipo de pesquisa qualitativa é que os dados estão em forma de história, que é a maneira como as pessoas significam e relatam as suas experiências. Outros termos comumente utilizados para identificar pesquisa similares incluem a biografia, a autobiografia, a história de vida, a história oral, a autoetnografia, e as narrativas de vida.

Atkinson (2002), por sua vez, afirma que há muito pouca diferença entre história de vida e história oral, e que os dois termos são frequentemente usados de forma intercambiável.

Além das diferenças entre as nomenclaturas, Ferrazza e Antonello (2017) destacam que é importante delimitar o período de vida que se pretende investigar no desenvolvimento do estudo, abrangendo a vida completa do sujeito, ou focando em aspectos que possibilitem a compreensão e a problematização do tema de pesquisa.

Segundo Meihy (2006), mais do que uma técnica, a história de vida constitui-se em uma metodologia.

Assim, a pesquisa com histórias de vida é caracterizada como um processo de construção de conhecimento a partir da relação estabelecida entre dois atores: o pesquisador e o sujeito pesquisado (NOGUEIRA et al., 2017). “[...] um encontro único entre um pesquisador e uma pessoa que aceita se confiar a ele – encontro que, também ele, tem sua história própria” (LÉVY; 2001, p. 93).

No seu desenvolvimento, o pesquisador exercita a capacidade de escuta, por meio de entrevistas semiestruturadas, que podem ser gravadas ou não, sobre o relato de vida de alguém que a ele se permite essa abertura. Para tal, é essencial que se estabeleça uma relação de confiança, que é construída ao longo do processo. Ao término, o material deve ser transcrito e discutido entre o sujeito participante e o pesquisador. Após essa etapa, o pesquisador deve proceder um mergulho analítico para buscar identificar naquele conteúdo as pistas que o ajudarão a tentar responder as suas questões de pesquisa (NOGUEIRA et al., 2017).

Nogueira et al. (2017) enfatizam que é neste processo que se originam os laços entre a linguagem, vida e a mútua implicação entre narração e experiência. Nesta ótica, pode-se

compreender “a narrativa da própria vida como uma objetivação da experiência – estando nela inserida – da qual participa um outro, uma coletividade, um tempo, um lugar” (NOGUEIRA et al., 2017, p.5).

Em adição, Atkinson (2002) e Bertaux (2005) destacam que a história de vida se materializa em uma narrativa e se torna a matéria-prima do pesquisador para realizar seu trabalho.

Segundo Arfuch (2002, p. 17), “os métodos biográficos, os relatos de vida, as entrevistas em profundidade delineiam um território bem reconhecido, uma cartografia da trajetória – individual – em busca de seus acentos coletivos”.

Nesse sentido, as narrativas de vida traduzem um modo narrativo próprio do autor (de seus saberes, influências, inspirações, determinações) em seu tempo e espaço vividos. E recolher uma história de vida é cartografar o transitório, tal como qualquer incursão pelo mundo da literatura exige; trata-se de registrar o movimento da experiência, segundo Kehl (2009), citado por Nogueira et. al (2017).

Cabe registrar que as origens da metodologia da história de vida são relacionadas aos trabalhos de pesquisa sociológica, desenvolvidos entre 1915 e 1940 por professores e estudantes da recém criada Universidade de Chicago. Neste sentido, aspectos que hoje se mostram básicos em pesquisas de cunho qualitativo, tal como reconhecer o ponto de vista de quem vivencia situações que se quer estudar, foram efetivamente percebidos e considerados, com clareza e rigor, pelo que se convencionou chamar de Escola de Chicago (COULON, 1995).

Conforme pontuado por Nogueira et al. (2017), o livro "A escola de Chicago," de Alan Coulon (1995), a partir da análise de pesquisas realizadas, registra os avanços para as ciências humanas, especialmente no que diz respeito à inovação metodológica, que considera: a importância do ponto de vista do sujeito, seu modo particular de vida; o uso de documentos pouco convencionais (para a época) como fonte importante de dados, como cartas, diários, entre outros; o trabalho de campo como fundamento da boa pesquisa sociológica (sair da biblioteca e, efetivamente, adentrar ao campo).

Outro aspecto importante quando se remete a história de vida é a questão da memória, onde navegam as histórias de vida narradas. Sua natureza imprecisa e inventiva confere plasticidade à existência. Nesse sentido, a importância está na forma como a coisa foi

vivida, ou seja, como uma vivência anterior compõe com os fatos e elementos afetivos atuais (NOGUEIRA et al., 2017).

Segundo Bosi (1987, p. 17), “a memória não é sonho, é trabalho [...] lembrar não é reviver, é refazer, reconstruir, repensar com ideias de hoje, as experiências do passado”.

O sujeito que narra sua história é um coautor do trabalho, participante ativo e reconhecido do conhecimento produzido, no encontro com o pesquisador. Nessa narrativa três elementos são reunidos: as condições objetivas, as experiências vividas e o modo de narrar. Assim, a riqueza da vida está nos significados que atribuímos ao vivido e que ficam depositados em nós, que vai significando-nos, de maneira impermanente (NOGUEIRA et al., 2017).

Para Queiroz (1988, p. 20), “a história de vida se define como o relato de um narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”. Distingue-se da autobiografia, porque prescinde da presença do pesquisador, e da biografia, porque interessa ao pesquisador, com a história de vida, captar a coletividade através da narrativa. Já na biografia, ressaltam-se os aspectos marcantes da existência do indivíduo sobre quem se decidiu escrever.

Com relação às narrativas elaboradas pelos sujeitos participantes da pesquisa, Chanfrault-Duchet (1997) adverte que tratam-se de dados que já passaram por um processo de estruturação, considerando: a seleção feita pela memória, a organização cronológica / causal, bem como o sistema de sentido fechado (plano do ficcional).

Assim, a solicitação de um relato autobiográfico desencadeia no entrevistado um certo número de reações discursivas mais ou menos conscientes. Estas reações estão alinhadas ao estabelecimento de um processo narrativo do tipo retrospectivo que irá selecionar e organizar as informações fornecidas pela memória, de acordo com os padrões narrativos do entrevistado (CHANFRAULT-DUCHETT, 1997).

O pesquisador deve, portanto, observar o esforço de rememoração do indivíduo que tenta reconstruir o fio de seu itinerário biográfico, pois trata-se de uma fonte de informação importante sobre o que faz sentido para ele, ou não (BERTAUX, 2005).

Meihy (2002), por sua vez, organiza a história oral em três tipologias distintas: a história de vida, a história temática e a tradição oral. O Quadro 18 resume as características de cada tipologia.

Quadro 18: Tipologias da história oral

História oral de vida	História oral temática	Tradição oral
<p>Sujeito primordial é o depoente. Retrato oficial do depoente. A verdade está na versão por ele apresentada. Narrador é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas. As perguntas das entrevistas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado. O entrevistador não deve contestar o entrevistado.</p>	<p>É a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. A entrevista é mais um documento, compatível com a busca de esclarecimentos e, por isso, o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos fica mais explícito. Parte de um assunto específico e preestabelecido, a objetividade é direta, pois a temática gira em torno de um esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. Pretende-se que a história oral temática tenha alguma versão de um acontecimento que seja discutível ou contestatória. O entrevistador tem papel mais ativo, inclusive de contestação do que o entrevistado diz. Detalhes da vida pessoal do narrador interessam por revelarem aspectos úteis à informação temática central.</p>	<p>Trabalha com a permanência dos mitos e com a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto. Remete às questões de um passado longínquo que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional. Exemplos de estudos de tradição oral: destino dos deuses, semideuses, heróis, personagens históricos e malditos, origem de povos, calendários, festividades, rituais, cerimônias cíclicas. O sujeito neste tipo de pesquisa é sempre mais coletivo e menos individual. Seu uso é comum em estudos de tribos e clãs, que resistem à modernidade. A entrevista deve abranger pessoas que sejam depositárias das tradições.</p>

Fonte: Adaptado de Meihy (2002).

Considerando as características das tipologias propostas por Meihy (2002), optou-se nesta tese pelo caminho metodológico da história de vida temática, ou história oral temática, pois a pesquisa desenvolvida buscou compreender um tema em específico, ou seja, como as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores atuantes no contexto estratégico da educação profissional e tecnológica contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais. Embora focada em um tema específico, era de interesse da pesquisa que essa compreensão perpassasse pelas diferentes épocas da vida do entrevistado, haja vista a relação com o processo de desenvolvimento de competências que ocorre ao longo da vida. Em adição, a opção pela história de vida temática possibilitou um papel mais ativo do pesquisador nas interações com os entrevistados.

Nessa vertente, faz-se necessário também, segundo Alberti (2005), definir o tipo de entrevista a ser realizada ao longo da pesquisa, a qual pode ser classificada como entrevista temática ou entrevista de história de vida. A entrevista temática deve ser empregada quando a pesquisa concentra-se em uma temática específica da vida do sujeito, podendo tornar-se o centro e objeto das entrevistas. Na entrevista de história de vida, o foco maior não é a temática, mas a trajetória de vida do sujeito como um todo. Assim, pressupõe-se que a narrativa da vida ao longo da história do sujeito tenha relevância para os objetivos da pesquisa.

Para o desenvolvimento desta tese, e considerando os objetivos da pesquisa, adotou-se a tipologia da entrevista temática, embora tenham sido exploradas diferentes épocas das vidas dos participantes.

Conforme Closs e Antonello (2011, p. 47):

Embora cada história de vida contenha uma ótica individual, a vida humana engloba uma série de dimensões e traz informações sobre a sociedade em que esta pessoa está inserida, sobre seus valores sociais e culturais, sobre seu contexto histórico e econômico, sobre as organizações e instituições de sua época, entre outros aspectos. Desta forma, a abordagem de história de vida permite levar o escopo de estudo de processos de aprendizagem do âmbito individual para o social, possibilitando uma compreensão destes processos contextualizando-os não apenas no campo organizacional, mas no macro contexto em que ocorrem (CLOSS; ANTONELLO, 2011, p. 47).

Nesta linha de pensamento, Bertaux (2010, p. 29) afirma que “a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos”, a partir da descrição das experiências vividas e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Assim, as narrativas de vida poderiam ser denominadas de “narrativas de práticas”.

Essa constatação de Bertaux (2010) corrobora o alinhamento da estratégia metodológica utilizada no desenvolvimento desta tese, história de vida, considerando a perspectiva teórica das práticas, bem como os objetivos delineados.

Na sequência, será abordada a metodologia adotada para análise dos dados, a partir dos pressupostos do Modelo Zoom (PAMPHILON, 1999).

3.2.2 Modelo Zoom

Para dar conta de dados que necessariamente não estão localizados nas respostas às perguntas, mas no sistema de significação que, no fundo do texto construído a partir das narrativas, organiza a experiência para lhe dar sentido, faz-se necessário adotar uma metodologia de análise adequada (CHANFRAULT-DUCHET, 1997).

O estudo desenvolvido por Closs (2009) corroborou a carência de orientações relativas ao tratamento e análise do material coletado nas entrevistas e transcrições, tanto na literatura nacional, como estrangeira, aspecto já pontuado anteriormente por Demartini (1988).

O desenho inicial do projeto desta tese apontava inicialmente para a utilização da análise temática para subsidiar a etapa de análise dos dados empíricos, porém conforme foram sendo realizadas as primeiras transcrições e análises, foi-se verificando a necessidade do aporte de uma metodologia mais alinhada à metodologia de pesquisa utilizada, bem como às características do fenômeno em investigação.

Assim, a partir da leitura de mais estudos que utilizaram a história de vida enquanto estratégia metodológica, como os desenvolvidos por Closs e Antonello (2011); Eley (2012); Schorch (2012), Ching (2017); e Goh, Smith, e Yeoman (2019), identificou-se a existência do Modelo Zoom, concebido por Barbara Pamphilon (1999), professora e pesquisadora vinculada à Faculdade de Educação, da Universidade de Canberra, Austrália.

Segundo a autora, as premissas do Modelo Zoom foram desenvolvidas como uma resposta aos dilemas interpretativos enfrentados quando da elaboração da sua tese de doutorado, em 1997, intitulada “Fazendo o melhor da vida: (re) construções de vida e aprendizagem de mulheres idosas”, que examinou histórias de vida em profundidade de nove mulheres (PAMPHILON, 1997). Em 1999, o modelo foi sistematizado no artigo intitulado “O Modelo Zoom: uma estrutura dinâmica para a análise de histórias de vida” (PAMPHILON, 1999).

Dado o exposto, foi necessário realizar uma etapa de aprofundamento das concepções do Modelo Zoom (PAMPHILON, 1999), de modo a propiciar a compreensão necessária para a sua utilização enquanto estratégia analítica de dados. Assim, apresenta-se na sequência os aspectos presentes no Modelo.

Inicialmente cabe destacar que a estrutura do modelo incentiva a análise de histórias de vida a partir de diferentes perspectivas, de forma dinâmica, reconhecendo que nenhuma perspectiva sozinha pode revelar toda a sua complexidade. Baseado em fontes multidisciplinares como o pós-estruturalismo, análise do discurso, narratologia, análise textual, psicologia, antropologia, e sociologia, o modelo tem como foco uma síntese que seja transdisciplinar. Nesse sentido, a abordagem convida o intérprete da história de vida a se concentrar nos quatro níveis: o macro, o meso, o micro, e o interacional (PAMPHILON, 1999).

O macro-zoom se concentra na dimensão sócio histórica, explorando significados coletivos conforme se relacionam com a experiência individual. O meso-zoom revela o nível pessoal de valores, interpretações e posicionamentos. O micro zoom se concentra nas sutilezas da narrativa, examinando emoções e voz, enquanto que o zoom interacional reconhece as histórias de vida como um produto de uma relação entre narrador e pesquisador (PAMPHILON, 1999, p. 393).

Conforme Pamphilon (1999), a utilização dos diferentes zooms de análise possibilita reconhecer e usar as diversas camadas, níveis e relações que estão embutidos em uma única história de vida, de modo a aproveitar, e não afastar, as várias interpretações e significados encontrados em uma história de vida.

De modo abrangente, o modelo pode ser compreendido a partir da metáfora do campo da fotografia, fornecendo ao pesquisador diferentes lentes e níveis (*zooms*) de aproximação, pistas e perspectivas para a interpretação de narrativas ao longo da coleta e análise de dados (PAMPHILON, 1999; CHING, 2017).

Nessa perspectiva, é possível focar, por exemplo, tanto nos detalhes finos de uma folha de uma árvore, como na vastidão de uma floresta. Ao fazer isso, tem-se ciência de que tanto a folha, quanto a floresta são, na verdade, partes diferentes de um mesmo cenário. Assim, a metáfora do zoom traduz essa dinâmica para as diferentes dimensões dentro de uma história de vida, convidando-nos a considerar o relato individual particular dentro de seu próprio contexto (PAMPHILON, 1999).

Portanto, a concepção do modelo por Pamphilon (1997) permite que o pesquisador mova o foco de atenção de acordo com os níveis de interesse expressos na sua investigação, podendo ir maximizando e minimizando os diferentes zooms. O movimento entre os níveis reconhece que os mesmos não são entidades percebidas como opostos binários, mas estão

inter-relacionados. No presente estudo, o foco de interesse está na compreensão das práticas de aprendizagem dos gestores, a partir da abordagem das práticas.

O Quadro 19 sintetiza as diferentes níveis do Modelo Zoom, com suas dimensões e focos de atenção.

Quadro 19: O Modelo Zoom e suas dimensões

Níveis	Dimensões	Foco
• Macro-zoom	O indivíduo e a sociedade	Discursos dominantes Formas narrativas Cohort efeito
• Meso-zoom	O indivíduo	Processos narrativos Temas narrativos Frases chave
• Micro-zoom	Oral e visual	Pausas Emoções
• Interacional zoom	O pesquisador e o pesquisado	Transação Reação

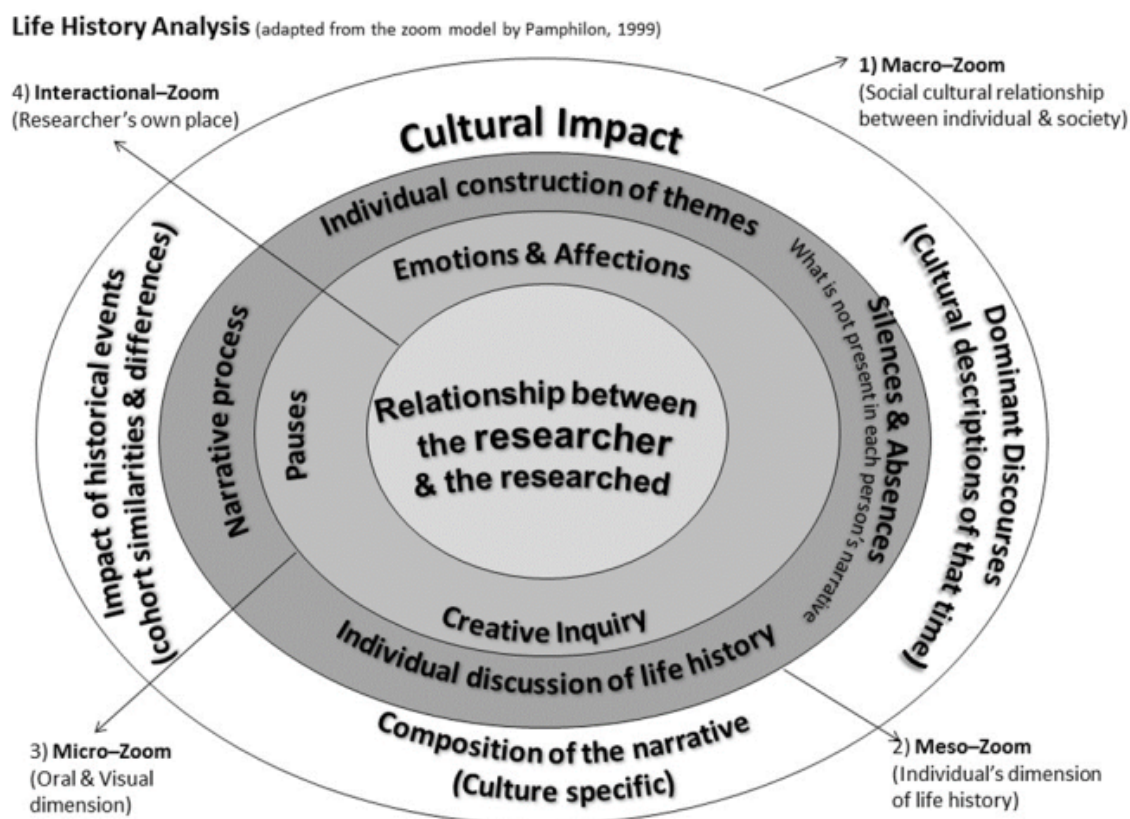
Fonte: Adaptado de Pamphilon (1997; 1999)

Contextualiza-se a seguir cada nível de análise compreendido pelo modelo, considerando o referencial disponibilizado pela própria autora (PAMPHILON, 1997; 1999).

O nível macro-zoom concentra-se nas dimensões coletivas socioculturais da história de vida e lança luz sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade. Neste nível os focos de análise são: primeiro, identificar o impacto dos discursos dominantes, buscando compreender as prescrições culturais da época; segundo, considerar a composição da narrativa; e terceiro, considerar a variável impacto de eventos sócio-históricos nas vidas dos indivíduos, iluminando semelhanças e diferenças de coortes (PAMPHILON, 1999).

Na análise da forma narrativa é necessário ampliar toda a história de vida procurando por sua construção geral ou gênero, a partir de arquétipos culturais de narrativa disponíveis em uma determinada cultura. Pamphillon (1999) cita Gergen e Gergen (1993), que afirmam que o arquétipo do monomito, que coloca o personagem como central para uma trajetória heroica, é o modelo dominante das histórias de vida do Ocidente, embora este arquétipo raramente esteja de acordo com a experiência feminina. A Figura 6, elaborada por Ching (2017), ilustra o *framework* do Modelo Zoom.

Figura 6: Framework do Modelo Zoom



Fonte: Ching (2017, p. 88).

Em adição, Pamphillon (1999) referencia Chanfrault-Duchet (1991), que apresenta três outras formas narrativas típicas da cultura ocidental: a épica, que é aquela de conformidade, que se identifica com os valores centrais da cultura; a romanesca, na qual as mudanças são possibilitadas por meio de noções de progresso e desafio individual; e a picaresca, que demonstra uma posição irônica ou questionadora ao valores hegemônicos dessa cultura.

O efeito de coorte destaca que as histórias de vida dos indivíduos podem ser afetadas pela idade em que estes vivenciam eventos e episódios. Assim, eventos que ocorrem na infância podem afetar a constituição de valores e expectativas individuais e familiares. Na fase da adolescência e transição para a idade adulta, estes efeitos poderão ser vistos nos processos de escolhas de vida e de identidade, como a decisão por uma vocação profissional. Já na fase adulta, escolhas profissionais e redirecionamentos de carreira podem ser afetados,

entre outros. Nas análises também devem ser consideradas outras influências, como às relativas ao grupo econômico, localização física e estrutura familiar (PAMPHILON, 1999).

No nível meso zoom, o foco de análise refere-se ao processo de construção da narrativa. Assim, é importante compreender inicialmente o estilo de narrar de cada indivíduo, procurando temas que foram construídos pelo indivíduo a fim de estabelecer uma coerência ao longo de sua história de vida, e também buscando identificar os silêncios e ausências nessa narrativa. Por exemplo, narrativas onde palavras e frases se ligam diretamente a uma ideia central, de forma contígua e coesa, podem indicar uma construção incontestável do indivíduo da sua história de vida. Já uma narrativa segmentada, com respostas irrelevantes ou incongruentes, pode indicar a necessidade de atenção a uma construção diferente do normalmente esperado. Por fim, um estilo narrativo em que o narrador reconstitui uma conversa merece atenção, pois pode revelar, entre outros, algo que pode enfatizar um envolvimento pessoal profundo com o tema.

Nesse sentido, o meso zoom possibilita iluminar as dimensões individuais de uma história de vida, porém nunca deixando de se considerar as demais dimensões contempladas nos outros níveis (zoom) de análise, de forma inter-relacionada. O foco é do individual para o coletivo e vice-versa, para explorar como o indivíduo pode ter adquirido noções do coletivo (PAMPHILON, 1999).

Para contribuir com as análises do processo narrativo, Pamphilon resgata as categorizações propostas por Rosenthal (1993), que se distribuem em: narração, descrição, argumentação ou teorização. A narração corresponde a um processo narrativo de um conjunto de eventos sequenciados; a descrição apresenta um detalhamento maior dos eventos; a argumentação pode ser percebida quando são adicionados elementos abstratos de fora da narrativa; e a teorização ocorre quando é possível identificar percepções atuais do narrador, decorrentes de reflexões sobre eventos passados.

Além do processo narrativo, o meso-zoom tem como foco de atenção os temas narrativos, que revelam os princípios organizadores de toda a história de vida explicitados pelo narrador, e que permitem que uma história de vida seja percebida como coerente. Assim, Pamphilon (1999) recorre novamente à Rosenthal (1993), que sublinha que, por meio da atenção a ordem de contar, do que é selecionado e do que é deixado de fora, valores pessoais dentro das histórias de vida podem emergir. Nesse sentido, ao ampliar os temas narrativos é

possível identificar, por exemplo, que um aspecto particular de uma história de vida não está presente, que não está sendo contado, mas ao contrário, silenciado, seja de forma consciente ou inconsciente. Esse silêncio sobre determinado tema pode estar associado a uma espécie de autocensura, no sentido em que o narrador avalia o que é apropriado para ser compartilhado ou não. Em outras situações, o silêncio pode sugerir também uma total falta de envolvimento com determinado tema. Para uma análise mais profunda, faz-se necessário ampliar o zoom de análise na história de vida, explorando temas de silêncio e/ou observando silêncios isolados, aparentemente desconexos.

Em adição, Pampilhom (1999) destaca que nas análises iniciais podem ser identificados alguns temas ou campos temáticos, mas que deve-se procurar ir além nos próximos passos analíticos, de modo a perceber outros temas ou categorias derivados.

Por fim, o nível meso-zoom também abrange a análise de frases chaves, que correspondem aos marcadores formais encontrados nas narrativas, e que expressam a relação do indivíduo com a sociedade. Assim, frases chaves podem expressar harmonia, indiferença, ambiguidade ou conflito, entre outros. A autora exemplifica com a expressão “era natural” encontrada em uma das narrativas da sua pesquisa de doutorado, que revelava como os discursos hegemônicos estavam refletidos nas narrativas das mulheres participantes do estudo. Outro exemplo seria a utilização da frase chave “você sabe” ao longo da narrativa, indicando um pedido ao pesquisador de validação de determinado aspecto da narração. Já o uso da expressão “como nós”, pode refletir uma indicação de compartilhamento de percepções entre narrador e pesquisador.

No tocante ao nível do micro-zoom, o foco está na dimensão oral da história de vida, com especial interesse para as pausas e emoções. A ampliação de toda a história de vida pode revelar padrões de pausa, por exemplo, e favorecer a compreensão dos seus significados. Já no tocante às emoções, pode-se identificar, por exemplo, manifestações de tristeza, decepção, confiança ou alegria. Assim, Pamphilon (1999) ressalta o cuidado que o pesquisador deve ter em reconhecer e analisar essas manifestações, de modo a maximizar a emocionalidade e a complexidade afetiva presentes nas histórias de vida.

O último nível de análise previsto no modelo de Pamphilon (1999), é o zoom interacional, o qual tem como foco a dinâmica estabelecida entre o pesquisador e os entrevistados. A autora reforça que o pesquisador exerce um papel interpretativo ativo ao

longo de toda a investigação, escolhendo, por exemplo, o que iluminar ou apagar em uma dada narrativa de história de vida. “Diferente significativamente dos demais zooms, ele demanda que o pesquisador reconheça abertamente o seu próprio lugar no desenvolvimento da pesquisa” (PAMPHILON, 1999, p.396), abordando, e não afastando, a sua própria subjetividade.

Nessa vertente, o zoom interacional envolve dois aspectos, o da transação e o da reação. A transação remete à percepção de que a narrativa de uma história de vida é um produto conjunto de duas pessoas, narrador e pesquisador; e os objetivos do pesquisador também interferem na dinâmica e no desenvolvimento da interação. Assim, não deve-se tentar limpar ou eliminar a presença do pesquisador no processo investigativo. Como destaca Pampillon (1999, p. 395), “somos, portanto, convidados a nos tornarmos co-criadores de significado”.

A reação, por sua vez, diz respeito às respostas emocionais do pesquisador durante a interação com o entrevistado. As reações emocionais podem ser configuradas em três tipos, a saber, empatia, raiva ou angústia, e confusão. A título de exemplo, a empatia pode ser percebida quando existe concordância do pesquisador com a narrativa do entrevistado; a raiva pode ser enfatizada quando o pesquisador discorda de determinada posição do entrevistado; e a confusão pode estar presente em situações nas quais o pesquisador não compreende o contexto histórico que envolve determinado episódio descrito em uma narrativa, indicando uma possível lacuna de conhecimento (PAMPHILON, 1999).

Finaliza-se aqui a descrição dos níveis analíticos e suas inter-relações previstos no modelo Zoom, destacando-se que o modelo concebido por Pamphilon (1997, 1999) possibilita que o pesquisador reconheça e mantenha em tensão os significados individuais e coletivos presentes nas histórias de vida, por meio da ampliação do zoom em cada uma das múltiplas dimensões e focos.

3.3 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme preconizado por Alberti (2005), a escolha dos participantes deve ser guiada, fundamentalmente, pelos objetivos da pesquisa.

Resgatando o exposto nos capítulos anteriores, a pesquisa desenvolvida tem como objetivo principal compreender como as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores atuantes no contexto estratégico da EPCT contribuem para o desenvolvimento de competências.

De modo a atender o objetivo proposto, os participantes da pesquisa foram selecionados de forma intencional ou proposital, como definem Merrian (1998) e Roesch (1999), contemplando os gestores que desempenharam ou desempenham cargos estratégicos no Instituto Federal de Santa Catarina, lócus definido da pesquisa, equivalentes a Reitor, Pró-Reitor ou Diretor Executivo.

Argumenta-se que esse conjunto de sujeitos desempenha um papel estruturante na gestão dos Institutos, considerando que estão no nível mais intensivo e estratégico de tomada de decisão. As decisões proferidas neste âmbito estratégico, em efeito cascata, podem atingir a todos que integram a comunidade escolar, bem como as comunidades atendidas. Do mesmo modo, a forma como esses gestores interagem entre si, enquanto grupo gestor, bem como nas suas práticas de gestão cotidianas, afeta as demais práticas que são performadas na instituição. Em adição, a forma como gerenciam as suas equipes de trabalho vinculadas impacta a performance destas de cada integrante.

Por mais que existam órgãos colegiados de discussão e de deliberação, o poder decisório sobre as práticas performadas no contexto da instituição, em determinados momentos, está muito concentrado nas práticas performadas no âmbito do grupo gestor.

Nesse sentido, entende-se que o desafio colocado de compreensão das práticas de aprendizagem vivenciadas por esses gestores pode contribuir para a compreensão dos processos de desenvolvimento de competências, bem como para a proposição de diretrizes voltadas aos processos de aprendizagem para esse público.

No IFSC, em particular, o Reitor é escolhido por meio de processo eleitoral¹⁶, onde participam alunos, servidores docentes e servidores técnico-administrativos. Atualmente, segundo legislação do Instituto vigente, no momento da formalização da candidatura do Reitor é necessário identificar também os servidores que comporão a equipe gestora, incluindo a Diretoria Executiva (cargo equivalente a Vice-Reitor) e as Pró-Reitorias de

¹⁶ Em 2020, de forma atípica, o Reitor eleito para o mandato 2020 – 2023 do IFSC não foi empossado pelo Ministério de Educação, sendo nomeado em caráter pró-tempore o candidato que havia ficado em segundo lugar no processo eleitoral.

Administração; de Ensino; de Relações Externas e Comunicação; de Pesquisa e Inovação; e de Desenvolvimento Institucional.

A Lei nº 11.892, de 2008, estabelece os critérios para ocupação dos cargos estratégicos de Reitor, Diretor Executivo e Pró-reitor. Segundo o parágrafo primeiro, do artigo 11:

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. ([Redação dada pela Lei nº 12.772, de 2012](#))

Estes mesmos critérios são válidos para o cargo de Diretor Executivo. Com relação ao cargo de Reitor, o Artigo 12 da mesma Lei estabelece que:

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

Considerando o objetivo desta tese e diante do conhecimento prévio da pesquisadora acerca do campo estudado, foi possível identificar os participantes potenciais da pesquisa. Assim, como princípio geral foi selecionado um grupo de gestores que apresentasse entre suas características, desempenhar ou ter desempenhado os cargos equivalentes a Reitor, Pró-Reitor ou Diretor Executivo, no Instituto Federal de Santa Catarina. Identificados os potenciais participantes da pesquisa, era necessário definir os participantes finais.

Conforme Alberti (2005), a escolha dos entrevistados deve observar a sua posição no grupo, bem como o significado de sua experiência para compreensão do fenômeno

investigado. Assim, os participantes da pesquisa são considerados como unidades qualitativas, e não como unidades quantitativas.

Destaca-se que na pesquisa qualitativa, não há determinação prévia do número de entrevistas, e que a metodologia da história de vida não envolve a definição de uma amostra a priori, mas de um conjunto de interações que, em determinado momento, revela-se significativo para a compreensão do fenômeno investigado. A literatura aponta que esse momento refere-se ao conceito de saturação, onde se verifica que começa a ocorrer a repetição de informações e de significados oriundos das narrativas dos participantes, não apresentando mais novas contribuições para compreensão do fenômeno em estudo (BERTAUX, 1980; GLASER; STRAUSS, 1967; BERTAUX, 2005).

Tendo em vista as equipes diretas que atuaram na gestão do Instituto Federal de Santa Catarina desde a sua constituição enquanto Instituto, em 2008, foi princípio essencial de atenção na composição do grupo entrevistado, contemplar o maior número possível de participantes por cargo estratégico, até que se vislumbrasse o ponto de saturação nas análises (BERTAUX, 1980; GLASER; STRAUSS, 1967; BERTAUX, 2005). Conforme ressalta Alberti (2005), a decisão de encerramento das entrevistas só fica clara para o pesquisador à medida em que a investigação avança.

Dado o exposto, foram entrevistados doze gestores, abrangendo todos os cargos estratégicos do Instituto, equivalentes a Reitor, Pró-Reitor e Diretor Executivo. Considerando que alguns dos participantes desempenharam mais de um cargo estratégico durante as suas trajetórias na gestão da EPCT, foi possível abranger nas entrevistas a atuação em quinze diferentes cargos estratégicos, ao longo dos mandatos das equipes que atuaram na gestão do Instituto.

Entende-se que as interações realizadas com estes 12 participantes possibilitaram as informações necessárias à compreensão do fenômeno estudado, bem como o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa.

Para contribuir com o anonimato dos participantes da pesquisa foi adotado um codinome genérico para todos, e a caracterização dos gestores não foi explicitada. Estes encaminhamentos justificam-se pois, com o desenvolvimento da pesquisa percebeu-se que a adoção de codinomes específicos para cada um dos entrevistados poderia ensejar a

identificação dos mesmos, haja vista que o posicionamento dos indivíduos ocorre por meio da fala, e no caso da pesquisa empreendida, por meio da transcrição dessas falas.

Adicionalmente, quando da explicitação de trechos das narrativas na presente tese, os termos que pudessem indicar uma possível relação com nomes pessoais foram substituídos por expressões genéricas, escritas em itálico e entre parênteses. Com esse mesmo intuito, adotou-se o uso de nomenclaturas no gênero masculino para identificação de cargos de gestão, a exemplo de Reitor e Pró-Reitor.

Na seção seguinte, descreve-se o processo para coleta de dados.

3.4 COLETA DOS DADOS

Na estratégia metodológica orientadora da pesquisa, história de vida, é imprescindível o uso de entrevistas na etapa de coleta de dados. Para Alberti (2005), a entrevista é o núcleo, a parte principal, em um trabalho de história oral.

Em pesquisas qualitativas os dados comumente provêm de entrevistas, observações e documentos. A estratégia de coleta de dados usada deve estar alinhada à questão de pesquisa, bem como pela identificação da fonte de dado que produzirá a melhor informação para responder a questão de pesquisa (MERRIAN, 2002).

Nessa perspectiva, os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista semiestruturada em profundidade, considerando a metodologia da história de vida, complementados por registros realizados em caderno de notas. Os dados secundários foram provenientes de análise documental (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006), incluindo registros em documentos impressos e conteúdos digitais (vídeos, blogs, sites, entre outros).

Na ótica de Merrian (2002), a coleta de dados e as análises podem ser realizadas de modo simultâneo, de modo a possibilitar que o pesquisador possa fazer ajustes ao longo do percurso investigativo, redirecionar a coleta de dados e testar conceitos emergentes, temas e categorias em contraposição a dados subsequentes. Desta forma, a opção de dar início ao processo analítico somente após todos os dados forem coletados pode fazer com que não seja mais possível adicionar mais dados confiáveis e válidos.

Cabe ressaltar que a etapa de coleta de dados finaliza quando o pesquisador entender que já dispõe de informação suficiente para elaborar uma descrição detalhada e coerente das experiências observadas. Nesta vertente, o compreender passa pela reunião exaustiva de dados e informações acerca de uma experiência vivida, sobre seus participantes e sobre contexto em que o fenômeno ocorre (MORSE, 1994).

Na ótica de Vergara (2009), a entrevista é utilizada para se obter informações de dentro do indivíduo, relativas à experiência vivida. Para tal, o pesquisador deverá preparar-se para captar, durante o momento da entrevista, o dito e o não dito, os significados, sentimentos, reações, gestos, tom e ritmo de voz, elementos da subjetividade do indivíduo.

3.4.1 A ida a campo

A etapa de coleta dos dados que configuram a evidência empírica desta pesquisa teve início em novembro de 2019, com a realização de uma entrevista piloto em profundidade. Esta entrevista teve como objetivo proporcionar o alinhamento inicial entre o roteiro de entrevista e os objetivos propostos, bem como sua validação semântica e de conteúdo,

A escolha desse participante, tendo em vista os objetivos desta tese, considerou a sua experiência em cargos de gestão na educação profissional. O período de realização das entrevistas teve duração de oito meses, com algumas interrupções, finalizando em junho de 2020.

O roteiro semiestruturado (Apêndice A) que norteou a realização das entrevistas em profundidade, com respostas em aberto, foi concebido a partir da análise do referencial teórico sistematizado, da relação com os objetivos definidos para a pesquisa, bem como de conclusões da vivência da própria pesquisadora no campo investigado (VERGARA, 2009).

Como é inerente às pesquisas de cunho qualitativo e à metodologia da história de vida, o roteiro deve apresentar apenas algumas referências para a condução da "conversa" com o entrevistado, possibilitando a incorporação, adaptação e ordenamento de questões, conforme o pesquisador sentir a necessidade.

Cabe destacar que, quando da ida inicial ao campo, em novembro de 2019, constatou-se que um número considerável de sujeitos participantes da pesquisa, a saber,

gestores estratégicos do IFSC, estavam envolvidos no processo de eleição da nova equipe diretiva do IFSC para o mandato 2020-2023.

Dado o exposto, ocorreu uma interrupção involuntária do agendamento das entrevistas em profundidade, considerando tanto a impossibilidade de agenda da maioria dos sujeitos, quanto as possíveis intercorrências no processo de coleta de dados, advindas do processo eleitoral em questão, o qual contou com a participação de quatro chapas diretivas, compostas por sete integrantes cada.

Em que pese o contexto descrito acima, foi possível a realização de uma entrevista em caráter piloto, em novembro de 2019, a qual teve posteriormente o seu conteúdo incorporado ao corpus de dados analisados, dada a sua relevância. A entrevista piloto, além de ter contribuído sobremaneira para ajustar o rol de perguntas que constam do roteiro semiestruturado, permitiu vislumbrar uma prévia da dinâmica que se seguiria nas demais entrevistas. Nesse sentido, foram objeto de atenção por parte da pesquisadora, os procedimentos para o agendamento da entrevista, a definição do local, a escolha de equipamentos de gravação e registro de notas, o encadeamento e aprofundamento de temas e de perguntas, entre outros.

Finalizado o processo eleitoral do IFSC, no final de janeiro de 2020 foi possível retomar a etapa de coleta de dados, com o agendamento e realização de entrevistas de modo presencial. Porém, a partir de março de 2020, considerando o cenário apresentado pela situação de pandemia da COVID-19, não foi mais possível dar continuidade ao processo conforme o planejado, haja vista a impossibilidade de contato presencial, bem como o acesso presencial a documentos e outros materiais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Para contornar esses contratemplos, realizou-se as demais entrevistas e consultas na modalidade a distância.

Ressalta-se que o cronograma de entrevistas previsto inicialmente para esse período, além de ter sido impactado pelo contexto da pandemia e respectivas restrições de isolamento social, sofreu interferências também pela agenda atribulada de determinados participantes da pesquisa, haja vista estarem atuando em Grupos de Trabalho específicos relacionados à pandemia, e/ou em cargos de Direção.

Dos espaços de interação entre participantes e pesquisadora

A pesquisadora Duarte (2002, p.145) denomina de “situação de contato” as situações “nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e que configuram-se como parte integrante do material de análise”.

Assim, deve-se buscar registrar os procedimentos que foram estabelecidos para concretizar esses contatos, como se deu a recepção do pesquisador pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do(s) depoimento(s), as características do local em que aconteceram as interações, as posturas percebidas, gestuais, entre outros (DUARTE, 2002).

Nesse sentido, descreve-se a seguir as questões principais envolvidas nas situações de contato com os participantes da pesquisa.

Os convites para participação foram formalizados via e-mail, onde eram esclarecidos os objetivos, a metodologia de pesquisa, bem como a previsão da duração da interação. O local das entrevistas, quando presencial, bem como o cronograma, foram definidos pelos participantes. A única solicitação é a de que a interação fosse realizada em um local reservado. Considerando a agenda intensa de trabalho da maioria dos entrevistados, conforme corroboram estudos de Cappelle (2006) e Closs (2009), ocorreram alterações da agenda inicialmente acordada.

Dessa forma, os convites foram sendo encaminhados e o cronograma de entrevistas efetivado, de forma sequencial. O limite de participantes, e por consequência de realização de entrevistas, ocorreu quando verificou-se o momento de saturação. Cabe externar que, provavelmente dada a familiaridade da pesquisadora com o campo, foi possível perceber uma grande receptividade por parte dos entrevistados durante todas as etapas relativas às interações realizadas, considerando os contatos prévios, a interação propriamente dita, a validação posterior das narrativas, bem como o desejo dos entrevistados em participar e contribuir com o estudo proposto.

As características dos ambientes de interação, bem como a “entrega” dos entrevistados durante àquelas horas das suas agendas, contribuíram sobremaneira para que fosse estabelecida uma relação de confiança entre entrevistados e pesquisadora. As entrevistas realizadas por mediação de tecnologia a distância também possibilitaram esse mesmo tipo de relação. Merece registro que, em algumas entrevistas, a qualidade da conexão da rede internet

ocasionou alguns ruídos na comunicação, sendo necessária a repetição de falas no momento das interações, e/ou a correção de trechos das transcrições quando da realização da validação pelo entrevistado.

Conforme solicitado, todas as entrevistas presenciais foram realizadas em local reservado, escolhido pelo participante, a exceção de uma. Esta entrevista em particular teve início em local restrito, porém com o passar do tempo, ocorreram algumas interferências externas, o que de certa maneira pode ter afetado a dinâmica da interação. O próprio entrevistado percebeu esse contexto, e a segunda entrevista ocorreu em local reservado, sem interferências.

Ao iniciar cada interação eram reiterados os objetivos da pesquisa e a dinâmica da entrevista, principalmente, assegurando o anonimato dos participantes, bem como apresentado o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para preenchimento e assinatura, conforme Apêndice C. Neste momento era solicitada também a autorização do entrevistado para gravação dos áudios. As entrevistas foram gravadas, e após transcritas na íntegra. O conteúdo transcrito foi apresentado aos entrevistados, para concordância e/ou proposição de ajustes.

Do conjunto de gestores convidados, 14, apenas um deles declinou do convite, alegando, entre outros, que sua participação não apresentaria uma contribuição relevante para a pesquisa. Em que pese nossa opinião contrária, foi respeitada a sua decisão. Outro participante que havia confirmado a agenda presencial da entrevista, não retornou mais o contato quando teve início a pandemia e foi proposta a interação a distância.

A pergunta inicial de cada interação solicitava que o entrevistado falasse livremente sobre a sua trajetória de vida até o momento atual, destacando experiências que proporcionaram aprendizados importantes para a sua atuação profissional enquanto gestor. Alguns entrevistados foram mais sucintos nas respostas e reflexões, e outros aprofundaram-se mais nas experiências vividas. Cabe explicitar que essa indagação inicial tem sido utilizada em outros estudos que utilizam a história de vida ou história oral como estratégia de pesquisa, com adaptações (CLOSS, 2009; CLOSS; ANTONELLO, 2010). Na sequência, eram formuladas as demais perguntas, a partir da observação flexível do roteiro semiestruturado (Apêndice A).

O roteiro semiestruturado utilizado inicialmente na entrevista piloto, contendo questões norteadoras com respostas em aberto, sofreu alterações ao longo do processo, até alcançar a sua composição final, ainda que mantendo a flexibilidade necessária. Após a transcrição integral e análise inicial de cada entrevista, perguntas eram adicionadas, reformuladas e/ou reordenadas, de modo a contribuir para o avanço da compreensão do fenômeno investigado.

Essa dinâmica é natural em pesquisas de cunho qualitativo e interpretativo, conforme Berkowitz (1997), que caracteriza a análise qualitativa como:

um padrão semelhante a um loop de múltiplas rodadas de revisitação dos dados conforme perguntas adicionais surgem, novas conexões são descobertas e formulações mais complexas se desenvolvem junto com um aprofundamento da compreensão do material.

Nesse sentido, o processo de transcrição e análise inicial possibilitou a realização de ajustes no processo de investigação, bem como na dinâmica de interação pesquisadora e entrevistado.

Cabe enfatizar que, no processo interativo com os participantes foi possível perceber também um amadurecimento enquanto pesquisadora referente à capacidade de entrevistar, respeitando o ritmo e as características de cada sujeito, exercendo a escuta atenta e mediando quando necessário. Em determinados momentos das interações foi necessário lançar mão de questionamentos adicionais, de modo a incentivar um aprofundamento maior das reflexões por parte dos entrevistados. Assim, utilizou-se após determinadas manifestações dos entrevistados expressões do tipo: Por quê?; Qual a razão?; Seria possível citar uma situação?; Quais sentimentos?; O que você lembra? Com esse mesmo propósito utilizou-se também da linguagem corporal como apoio e incentivo, como por exemplo, um aceno de cabeça ou um sorriso.

A decisão de encerrar o trabalho de campo

Nas pesquisas de cunho qualitativo, não cabe a determinação prévia do número de entrevistas que serão realizadas. Por outro lado, conforme sublinhado por Bertaux (2005), chega um momento da pesquisa em que é necessário encerrar o trabalho de campo. Alguns teóricos e pesquisadores definem esse momento com o conceito de saturação, que surge a

partir de um certo número de entrevistas, quando o pesquisador começa a perceber que não está apreendendo nada de novo no que se refere ao fenômeno de estudo, e que nenhum elemento adicional é encontrado que possibilite novas inferências. Ao mesmo tempo a saturação permite estabelecer a consistência e a validade de um conjunto de dados (GLASER ; STRAUSS, 1967; BERTAUX, 2005).

Embora existam proposições de estimativas de dimensionamento desse momento, acredita-se que a percepção da saturação esteja muito atrelada à sensibilidade e experiência do pesquisador.

Segundo Bertaux, em entrevista para Costa e Santos (2020), o relato de vida não precisa ser completo, podendo abranger até mesmo um único período da vida. A dificuldade do processo investigativo não passa pelo número de histórias coletadas, mas fazer com que esse processo ocorra de forma cumulativa, e que algo possa ser construído a partir dessa investigação.

Dado o exposto, chegou um momento do ciclo investigativo e analítico em que percebeu-se que novos elementos não eram mais construídos a partir das interações com os entrevistados e análises subsequentes, e que trechos mais significativos das narrativas tampouco ensejavam novos temas, *insights* e/ou inferências, considerando os níveis e dimensões de análise propostos pelo Modelo Zoom (PAMPHILON, 1999).

Neste aspecto, reafirma-se a importância de realizar a transcrição e a análise das entrevistas de forma imediata e contínua, pois essas ações contribuem para o desenvolvimento do processo investigativo e delineamento do momento de saturação (MERRIAN, 2002; GOODSON, 2008).

Assim, a presente pesquisa envolveu a investigação das histórias de vida de doze gestores. Considerando a necessidade de continuidade do agendamento das entrevistas com alguns dos gestores selecionados, foram realizadas entrevistas adicionais, totalizando dezessete entrevistas. Destas, onze foram realizadas de forma presencial, e seis com utilização de tecnologias de comunicação a distância (vídeo chamada ou sala virtual do *Google Meets*). As entrevistas em profundidade realizadas com esses gestores equivalem a um total aproximado de 33 horas de áudios originais gravados, e a 580 páginas de transcrições. Para salvaguardar o registro dos áudios originais, as entrevistas foram gravadas com auxílio de gravador portátil e gravador disponível no telefone celular ou no notebook. Todas as

entrevistas foram acompanhadas de registros em notas de campo, conforme modelo apresentado no Apêndice B. Essa etapa de realização de entrevistas em profundidade com gestores estratégicos do IFSC finalizou em junho de 2020.

Em adição, também de forma a trazer subsídios para a compreensão do fenômeno investigado, foi realizada entrevista com o Diretor de Gestão de Pessoas de um dos Institutos que compõe a Rede EPCT. O interesse para a realização dessa entrevista, em particular, decorreu do fato do entrevistado ter coordenado projeto voltado ao desenvolvimento de gestores em liderança, bem como ter desempenhado, em período recente, a função de Presidente do Fórum de Gestão de Pessoas (Forgep) dos Institutos Federais, Fórum esse que congrega os dirigentes de gestão de pessoas das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

As transcrições das entrevistas foram realizadas na íntegra, palavra por palavra, a partir da escuta dos áudios originais gravados. Destaca-se que todo o conteúdo foi mantido na transcrição, conservando inclusive possíveis erros de português e vícios de linguagem.

A maior parte do processo de transcrição foi realizado pela pesquisadora, sendo que quatro dos dezessete áudios gravados foram encaminhados para serviço de transcrição especializado. Em que pese esse procedimento, todas essas transcrições foram também revisadas pela pesquisadora, com escuta em paralelo dos respectivos áudios originais gravados, de forma a proceder a confrontação e correções necessárias (BRAUN; CLARKE, 2006).

Cabe destacar que, o fato da pesquisadora estar inserida no campo de pesquisa contribuiu sobremaneira durante a realização da etapa de transcrições e de correções, pois a compreensão de determinadas expressões e siglas pertinentes ao campo já era algo familiar e conhecido. Quando ocorreram dúvidas em relação à transcrição de determinadas palavras e termos, utilizou-se a representação do sinal de reticências, entre parênteses.

Após a realização das devidas correções, as transcrições foram enviadas para os respectivos entrevistados, para validação. No momento da validação das entrevistas pelos gestores participantes, foram sanadas algumas dúvidas que haviam ficado nas transcrições. Apenas um dos entrevistados preferiu alterar parte dos relatos, suprimindo trechos, e corrigindo erros gramaticais e vícios de linguagem constantes da sua narrativa. Para fins de análise dos dados, a versão alterada e validada foi a considerada. Os demais entrevistados

validaram na íntegra as transcrições produzidas, sendo que destes, três propuseram pequenas alterações relativas a nome de pessoas ou expressões que haviam ficado mal compreendidas em virtude da qualidade dos áudios.

Merece ser ressaltado que, considerando o volume de dados empíricos coletados nas entrevistas, a etapa de transcrição e correção, e posterior validação, demandou um tempo considerável do desenvolvimento da pesquisa. Conforme sublinhado por Bertaux (2005), trata-se de uma tarefa árdua que necessita de tempo para ser executada, mesmo para pesquisadores com experiência.

Por outro lado, conforme atestam Braun e Clarke (2006), foi possível observar que o tempo dispendido na transcrição não é um tempo desperdiçado, pois corresponde aos estágios iniciais de análise, os quais possibilitam que o pesquisador desenvolva uma familiaridade e compreensão muito mais completa dos seus dados durante esse processo.

Nesse sentido, a própria transcrição se torna uma forma de interpretação, contribuindo para que ideias complementares e temas emergentes surjam à medida em que você transcreve (GOODSON, 2005; RIESSMAN, 2008).

O agendamento e a efetivação das entrevistas, por sua vez, também demandam tempo, considerando a agenda intensa dos participantes da pesquisa. Assim, em todo o processo existiu uma preocupação da pesquisadora em respeitar o tempo do entrevistado, seja para confirmação da agenda de entrevistas, seja para o tempo disponibilizado para as interações. Exemplificando, uma das entrevistas que havia sido agendada para o mês de março de 2020, só foi possível de ser realizada no mês de junho de 2020, devido à disponibilidade de agenda do participante.

A realização das entrevistas foi acompanhada por registros específicos em caderno de notas. Segundo Meihy (2002), o caderno de campo deve cumprir a função de um diário, onde o pesquisador pode anotar informações relativas à preparação da entrevista, o acesso aos entrevistados, o contexto da interação e possíveis intercorrências. O diário também é adequado para registrar etapas e decisões importantes do percurso investigativo, relativas ao processo de análise, reflexões do pesquisador e condução da pesquisa (ARAÚJO et al., 2013).

Nesse sentido, o caderno de notas utilizado possibilitou a anotação de informações adicionais relativas ao contexto das interações com os entrevistados, bem como relativas ao percurso investigativo. Parte desses registros foram adicionados às análises.

Além da realização de entrevistas em profundidade e registros no caderno de notas, utilizando-se a metodologia da história de vida, foi utilizada como estratégia de coleta de dados secundários, a pesquisa documental (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006).

Assim, foram coletados materiais e documentos relacionados ao fenômeno investigado, os quais constituem-se em dados secundários que subsidiam e complementam o desenvolvimento da pesquisa proposta. Para tal, foram acessados os sites oficiais da SETEC/MEC do IFSC, entre outros.

A busca por materiais nos sites relacionados foi demandada tanto pela necessidade de compreensão do campo e lócus da pesquisa, como também pela necessidade de um maior entendimento de temas apresentados pelos participantes da pesquisa, durante a realização das entrevistas.

Dentre os materiais analisados na pesquisa documental, destacam-se: Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Estatuto do IFSC, que regulamenta o funcionamento do IFSC, sua finalidade e estrutura, com normas para a tomada de decisões por seus representantes, além de regulamentar os direitos e obrigações dos membros do Instituto; Regimento Geral do IFSC, que complementa e normatiza as disposições do Estatuto e estabelece a dinâmica das atividades acadêmicas e administrativas e das relações entre os órgãos da instituição; Plano de Desenvolvimento Institucional, instrumento de planejamento e gestão do IFSC que considera a identidade da instituição para o estabelecimento de objetivos, metas e estratégias para suas ações em um horizonte de cinco anos; Cadeia de Valor e a Arquitetura de Processos do Instituto Federal de Santa Catarina; Plano Anual de Trabalho (PAT), que define a aplicação dos recursos orçamentários e prioridades, anualmente; Relatórios de Gestão, que apresenta os resultados alcançados com a execução do planejamento anual do IFSC; Regulamento Didático-pedagógico, que estabelece as normas referentes aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos por todos os câmpus do IFSC; Documento Orientador da EJA, que estabelece as diretrizes para a educação de jovens e adultos no IFSC, entre outros.

Finaliza-se aqui a apresentação das principais informações, decisões e procedimentos relativos à coleta de dados para o desenvolvimento da presente tese. O próximo capítulo discorre sobre as características do campo e o lócus onde foi desenvolvida a pesquisa.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA: REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Esse capítulo sistematiza as características principais sobre o campo e o lócus onde ocorreu a investigação do fenômeno proposto nesta tese.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida tendo como cenário o campo da educação profissional, científica e tecnológica, mais especificamente, o composto pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT).

Considerando a necessidade de delimitar o lócus de análise tendo em vista critérios de exequibilidade de uma tese, entre outros já explicitados na seção 1.3.2, a investigação do fenômeno proposto teve como lócus o Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFSC).

4.1 CAMPO E LÓCUS DA PESQUISA

Essa seção apresenta as características sobre o campo onde ocorreu a investigação do fenômeno proposto nesta tese, a partir de informações disponibilizadas no site oficial do MEC / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (MEC, 2019).

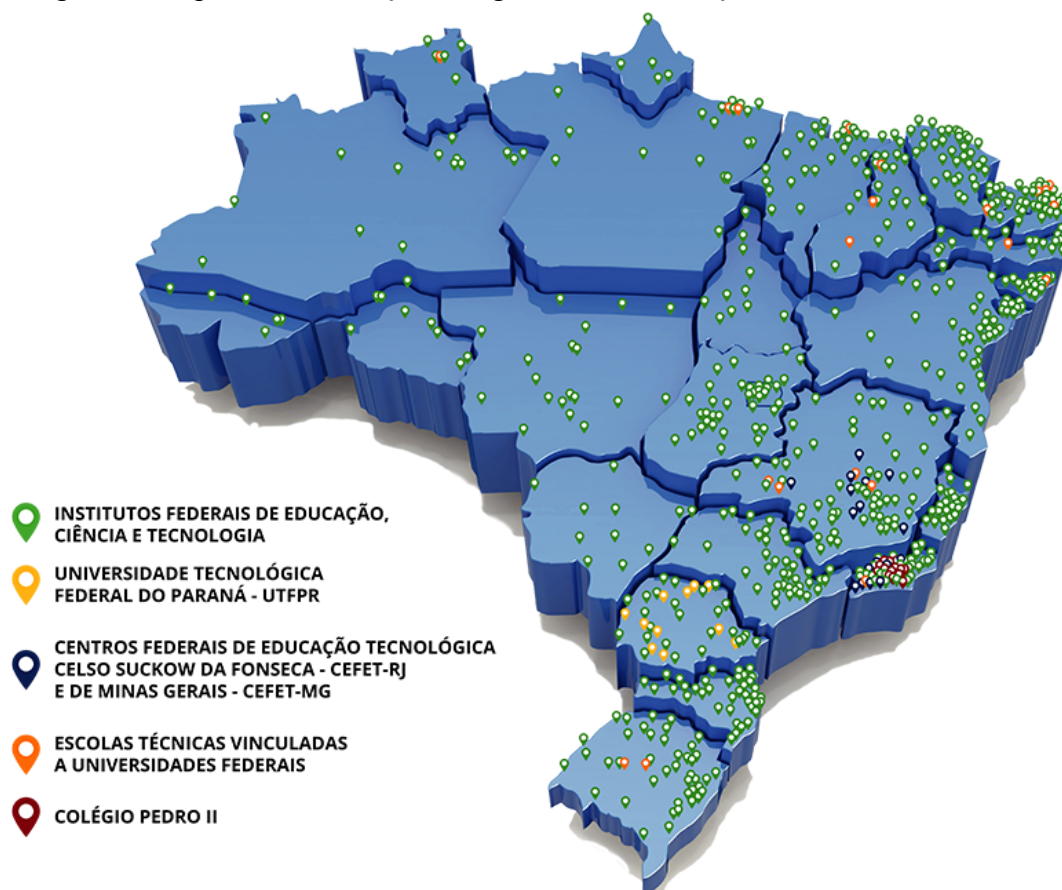
No âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de EPCT, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 02 Centros Federais de Educação Tecnológica; 22 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e o Colégio Pedro II, conforme expresso na Figura 7.

Esse conjunto de instituições abrange atualmente 661 *câmpus*, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores, entre professores e técnico-administrativos.

Segundo definição de Di Maggio e Powell (1983), pode-se afirmar que as instituições citadas integram um campo organizacional próprio, pois compartilham significados e conhecimentos, bem como processos, estruturas e práticas comuns. Considerando as interações realizadas no campo, aspectos normativos comuns, entre outros, existe a tendência de homogeneização por parte das instituições que se inserem em um mesmo campo organizacional (DI MAGGIO; POWELL, 1983).

Entende-se que essa tendência é perceptível na Rede EPCT, porém considerando a distribuição geográfica das instituições, em um país de dimensões continentais, as especificidades de cada região, bem como ofertas formativas e trajetórias históricas de desenvolvimento, merece também registro o caráter singular de cada instituição.

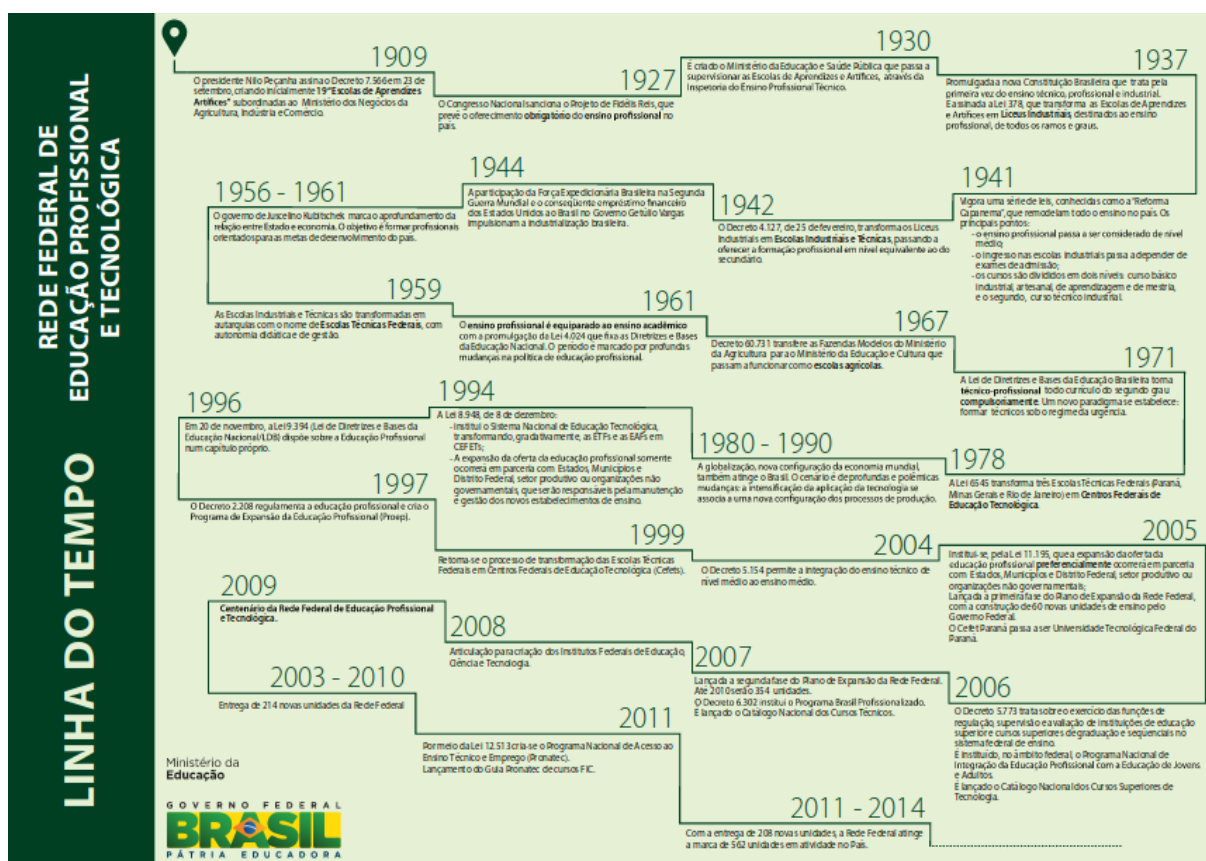
Figura 7: Mapa da Distribuição Geográfica da Instituições da Rede EPT



Fonte: MEC (2019)

A Figura 8 ilustra os principais fatos relacionados ao desenvolvimento histórico da Rede EPCT, proporcionando um panorama do itinerário percorrido.

Figura 8: Linha do Tempo da Rede Federal de EPCT



Fonte: MEC (2019)

Uma das características centrais da formação da Rede Federal de EPCT foi a implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica. Essa característica se materializa no desenho de um novo padrão de instituição, os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estruturados a partir dos vários modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Foram, assim, criados a partir das antigas instituições federais de EPT por intermédio de adesão destas ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, conforme pode ser observado no art. 5º de sua lei de criação: Lei nº 11.892/2008.

Os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi - Reitoria, câmpus, câmpus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*.

Instituídos no momento de constituição da Rede Federal, os institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. Devem, ainda, garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Destaca-se também sua atribuição no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas e as ações de extensão junto à comunidade com vistas ao avanço econômico e social local e regional.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) configura-se como universidade especializada, pluridisciplinar, com foco na graduação e na pós-graduação, atuando ainda na área de pesquisa e extensão tecnológica. Foi instituída pela Lei nº 11.184/2005, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) são instituições de regime especial, de natureza pluricurricular e multiunidade (unidade sede e unidades de ensino descentralizadas). Conforme estabelecido em sua lei de criação, Lei nº 6.545/1978, atuam na oferta de cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de graduação – licenciatura, tecnologia e bacharelado, de cursos superiores de pós-graduação *lato e stricto sensu* – especialização, mestrado e doutorado. A pesquisa aplicada e a extensão e desenvolvimento tecnológico também compõem sua missão.

As Escolas Técnicas vinculadas constituem-se unidades de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais. Ofertam cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada, em suas respectivas áreas de atuação.

O Colégio Pedro II, criado em 1837, é uma instituição pluricurricular e multicâmpus, que atua na oferta de educação básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio),

licenciaturas e pós-graduação. Soma-se a este eixo de atuação as ações na área da pesquisa e da extensão promovendo a integração do ensino com as demandas da sociedade.

Cada uma destas instituições é composta por câmpus que atuam como unidades descentralizadas de ensino e garantem a presença da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao longo de todo o território nacional, promovendo a oferta da educação profissional e tecnológica e o desenvolvimento de inovações tecnológicas alinhados com a vocação local.

Para fortalecer e consolidar as 41 instituições congregadas na Rede EPCT, foi criado em março de 2009, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif)¹⁷, após a publicação da Lei nº 11.892/2008 – que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Conif é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação, atuando no debate e na defesa da educação pública, gratuita e de excelência.

O quadro 20 ilustra o tamanho e a capilaridade da Rede EPT no território nacional, apresentando as Instituições integrantes e os quantitativos de unidades.

Quadro 20: Distribuição dos Institutos Federais por região

Região	Denominação	Quantitativo de Unidades
Norte	Instituto Federal do Acre (IFAC)	06 Câmpus
	Instituto Federal do Amapá (IFAP)	06 Câmpus
	Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	15 Câmpus
	Instituto Federal do Pará (IFPA)	18 Câmpus
	Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	09 Câmpus
	Instituto Federal de Roraima (IFRR)	05 Câmpus
	Instituto Federal de Tocantins (IFTO)	11 Câmpus

¹⁷ O Conif foi consolidado a partir da extinção do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), criado em 1999, em substituição ao Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (Conditec).

Nordeste	Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	16 Câmpus
	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	23 Câmpus
	Instituto Federal Baiano (IF Baiano)	14 Câmpus
	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	30 Câmpus 03 Câmpus Avançado
	Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	27 Câmpus 02 Câmpus Avançado
	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	15 Câmpus 03 Câmpus Avançado
	Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	16 Câmpus 01 EaD
	Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE)	07 Câmpus
	Instituto Federal do Piauí (IFPI)	17 Câmpus 03 Câmpus Avançado
	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	18 Câmpus 02 Câmpus Avançado
Centro-Oeste	Instituto Federal de Sergipe (IFS)	04 Câmpus
	Instituto Federal de Brasília (IFB)	10 Câmpus
	Instituto Federal de Goiás (IFG)	14 Câmpus
	Instituto Federal Goiano (IF Goiano)	09 Câmpus 03 Câmpus Avançado
	Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT)	15 Câmpus 04 Centros de Referência 04 Câmpus Avançado
Sudeste	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)	10 Câmpus
	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	21 Câmpus 01 Centro de Referência 01 Polo de Inovação
	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG)	09 Câmpus
	Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	12 Câmpus 06 Câmpus Avançado
	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	09 Câmpus 02 Câmpus Avançado

	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG)	07 Câmpus 03 Câmpus Avançado
	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)	06 Câmpus 02 Câmpus Avançado
	Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)	07 Câmpus 02 Câmpus Avançado
	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) – Câmpus Maracanã	07 Câmpus
	Colégio Pedro II (CPII)	14 Câmpus 01 Centros de Referência
	Instituto Federal Fluminense (IFF)	08 Câmpus 03 Câmpus Avançado 01 Polo de Inovação
	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	13 Câmpus 02 Câmpus Avançado
	Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	32 Câmpus 03 Câmpus Avançado
Sul	Instituto Federal do Paraná (IFPR)	20 Câmpus 05 Câmpus Avançado
	Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha)	10 Câmpus 01 Câmpus Avançado
	Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	17 Câmpus
	Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)	12 Câmpus 02 Câmpus Avançado
	Instituto Federal Catarinense (IFC)	13 Câmpus 02 Câmpus Avançado
	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	21 Câmpus 01 Câmpus Avançado 01 Polo de Inovação 01 Centro de Referência

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Segundo o Boletim de Pessoal (ENAP, 2018), quanto ao corpo de servidores que integram os Institutos Federais, os dados revelam que 73% do total dos servidores possui pós-graduação. Esse elevado índice de qualificação pode ser explicado pelo desenho da

carreira dos servidores, o qual proporciona incentivos remuneratórios em função da escolaridade, entre outros fatores.

Em relação aos cargos comissionados e funções, os Institutos Federais possuem três tipos distintos, a saber: Cargos Comissionados de Direção (CD); Função Gratificada Específica de Instituição de Ensino (FG); e Função de Coordenação de Curso (FCC).

Tais cargos devem ser ocupados por servidores dessas instituições de ensino e pesquisa, sendo que apenas 10% deles podem ser ocupados por servidores públicos da administração direta, autárquica ou fundacional. De acordo com a Lei, o cargo de direção CD1, designado ao reitor do Instituto, deve ser preenchido mediante eleição. Os Pró-Reitores estão vinculados ao cargo de direção CD2, e o Diretor Executivo ao de CDIII.

Os valores atuais pagos pela ocupação de cargos de direção correspondem a R\$12.893,89 para CDI, R\$10.778,50 para CDII, e R\$ 8.461,62 para CDIII. Neste sentido, pode-se inferir que do ponto de vista financeiro, estes cargos de direção despertam interesse na comunidade escolar, além de todos os atributos inerentes ao desempenho de um cargo estratégico de gestão.

A estrutura organizacional dos Institutos Federais comporta cinco Pró-Reitorias, sendo que em alguns Institutos existe o cargo de Vice-Reitor, ou de Diretor Executivo. Esse conjunto de cargos, acrescido do cargo de Reitor, constitui o núcleo principal de gestão estratégica dos Institutos Federais.

De forma a contribuir para o trabalho em rede das instituições de EPCT, foram estabelecidos fóruns de trabalho específicos vinculados ao Conif. Estes fóruns são órgãos de assessoramento das Câmaras Temáticas do Conif, compostos por um representante de cada instituição da Rede Federal de EPCT, responsável pelas ações sistêmicas vinculadas ao tema. São eles: Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), Fórum de Desenvolvimento Institucional (FDI), Fórum de Planejamento (Forplan), Fórum de Pró-reitores de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (Forpog), Fórum de Pró-reitores de Extensão¹⁸ (Forproext), Fórum de Gestão de Pessoas (Forgep), Fórum de Gestores de Tecnologia da Informação (Forti), Fórum de Educação do Campo (Forcampo) e Fórum dos Assessores de Relações Internacionais (Forinter).

¹⁸ Cabe explicitar que referente à extensão existem dois fóruns: um exclusivo das instituições vinculadas à rede EPCT, e outro onde participam as Universidades e as instituições vinculadas à rede EPCT.

Nessa mesma perspectiva, a Rede EPCT realiza anualmente a Reunião Anual dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec), evento que abrange desde 2008, a participação dos Diretores-Gerais dos Câmpus, Pró-Reitores e Reitores. O objetivo principal do evento é proporcionar a avaliação de práticas e resultados, à luz das características e finalidades da Rede, partindo da realidade e dos desafios de instituições pluricurriculares e multicâmpus, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e suas práticas pedagógicas.

O próximo capítulo abrange o caminho percorrido para a análise dos dados e apresenta as análises e discussão dos resultados encontrados, considerando as narrativas das histórias de vida dos gestores entrevistados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo ilustra inicialmente o caminho percorrido para a análise dos dados desta pesquisa, a partir de uma estratégia interpretativa, e apresenta as análises e discussão dos resultados encontrados, considerando as narrativas das histórias de vida dos gestores entrevistados.

A partir destas análises e discussões, são propostas diretrizes voltadas à formação e desenvolvimento de gestores estratégicos.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Embora na perspectiva indutiva de análise os temas, padrões e categorias sejam provenientes dos dados, Srivastava e Hopwood (2009) argumentam que estes não surgem por conta própria, mas são afetados fundamentalmente pelos objetivos do pesquisador e pela forma como são interpretados, considerando pressupostos teóricos, ontológicos e epistemológicos, bem como compreensões do campo de ordem intuitiva. Essa linha de pensamento se contrapõe às afirmações de que os dados simplesmente emergem do campo.

Nessa mesma vertente, Straus e Corbin (1990) defendem que o pesquisador precisa desenvolver o que eles chamam de sensibilidade teórica, que refere-se a capacidade de reconhecer o que é importante no corpus de dados em análise e atribuir significados.

Dado o exposto, explicita-se que a análise dos dados foi realizada a partir das estratégias analíticas definidas no contexto da pesquisa, o Modelo Zoom (PAMPHILON, 1999). A etapa inicial de análise teve início já no processo de transcrição da primeira narrativa, e se desenvolveu de forma simultânea até a finalização de todas as transcrições.

Após a finalização da etapa de validação das transcrições, novas leituras foram sendo realizadas de cada narrativa, de forma recursiva, de modo a identificar evidências de experiências e práticas percebidas como significativas pelos gestores, nas respectivas histórias de vida. Para tal, os trechos mais relevantes foram sendo destacados em cor verde, e acompanhados da inserção de comentários no próprio documento. Esta fase compreendeu o que chamamos de análise preliminar.

Na sequência, as análises se concentraram no relacionamento dos trechos mais significativos com os objetivos delineados na presente tese. Esta etapa analítica foi realizada considerando as dimensões do Modelo Zoom, macro, meso, micro e interacional, e orientada aos objetivos da pesquisa e referencial teórico, de modo a possibilitar a continuidade interpretativa das narrativas.

Nessa perspectiva, a lente macro focou na identificação dos discursos dominantes, da forma narrativa utilizada, e efeitos de coorte. O processo de construção da narrativa adotado pelos participantes foi objeto de análise pela lente meso, com atenção ao processo narrativo, temas narrativos e frases chaves. A lente micro buscou identificar e interpretar a presença de pausas e emoções nos relatos. Por fim, o zoom interacional possibilitou registrar a presença e o papel interpretativo da pesquisadora na investigação.

Considerando sugestão original de Pampilhom (1999), e corroborado pelos estudos de Ching (2017) e Goh, Smith e Yeoman (2019), foi realizada inicialmente a análise no nível meso zoom de três narrativas, para que depois tivesse início a análise a partir do nível macro zoom. Isso se deve a necessidade de se entender primeiro as diferenças e discursos dentro da coorte (efeito de coorte), e a partir desse ponto encontrar semelhanças ou diferenças nas demais narrativas. Essa estratégia analítica possibilitou o redirecionamento do foco de análise do meso para o macro, e vice-versa, observando fatores relacionados à faixa etária do participante e o contexto socioeconômico de sua época, entre outros.

Após a análise de cada história de vida, foi realizada a comparação entre as diferentes narrativas, a partir do corpus resultante. Bertaux (2005) denomina de motor analítico a etapa em que se volta às entrevistas já realizadas e analisadas anteriormente, e começa a se estabelecer elos de ligação (comparações), que podem ser originários, por exemplo, de consensos e dissensos. Nessa linha de pensamento, cada história de vida deve ser concebida como um marco em um processo investigativo, e não apenas como um elemento em uma totalidade de materiais (dados/informações) (BERTAUX, 2005).

Para Goodson (2008), o processo analítico deve continuar ao longo de toda a investigação, e consiste essencialmente em construir de forma progressiva uma representação para o fenômeno em estudo. Quando essa representação alcançar a estabilização, a análise pode ser finalizada.

Neste sentido, foram objeto de atenção nas análises, evidências relacionadas: às experiências e práticas de aprendizagem significativas; às estratégias de aprendizagem utilizadas; aos aprendizados obtidos; às demandas de aprendizagem existentes; às contribuições para futuros gestores estratégicos. Considerando estes focos, foram identificados 58 temas chaves nas narrativas.

Para proporcionar a organização e análise do corpus dos dados coletados, estes temas foram posteriormente vinculados a 13 agrupamentos de práticas específicos, a partir da consideração de Gherardi (2006), de que as práticas organizam elementos humanos e não humanos em uma rede de práticas interconectadas, ainda que de forma instável e temporária, podendo dar origem até a constelações de práticas, segundo Schatzki (2015).

Destaca-se que essa sistematização em temas chaves e agrupamentos de práticas é resultante de um processo analítico de idas e vindas ao corpus de dados, onde temas e agrupamentos eram constantemente reorganizados, até que fosse possível chegar a uma configuração consistente e coerente com os propósitos da pesquisa.

Nesta perspectiva, os agrupamentos de práticas foram assim nomeados: Compreendendo os contextos macros; Compreendendo os contextos familiar, social, cultural e econômico; Ingressando em novas práticas profissionais; Participando de estruturas colegiadas; Compreendendo as práticas performadas no âmbito do grupo gestor; Aprendizagens Baseadas em Práticas; Construindo itinerários e repertórios de gestão na EPCT; Concluindo experiências de gestão na EPCT; Qualificando o processo de formação de gestores estratégicos; Projetando o futuro; Compreendendo pausas, silêncios e emoções nas narrativas; Compreendendo as interações entrevistado – pesquisadora; Compreendendo o processo de construção das narrativas.

É importante ressaltar que essas diferentes práticas e agrupamentos em um contexto real de uma trajetória de vida não se desenvolvem de forma estanque, tampouco em ordem sequencial, estando portanto em constante movimento e interconexão.

O Quadro 21 apresenta a síntese do esquema analítico utilizado, com os respectivos agrupamentos de práticas e temas chaves identificados nas narrativas, considerando as dimensões do Modelo Zoom, bem como os objetivos desta tese e as referências teórico/conceituais que orientam esta pesquisa.

Quadro 21: Quadro de análise dos dados empíricos

Lentes de análise Modelo Zoom – Macro, Meso, Micro e Interacional		
Focos de Atenção e de Análise: Experiências e práticas de aprendizagem significativas Estratégias de Aprendizagem Aprendizados obtidos Contribuições para futuros gestores		
Agrupamentos de Práticas	Temas chaves	
1	Compreendendo os contextos macros	Contexto político Contexto orçamentário Contexto do serviço público Contexto da graduação e pós-graduação Complexidade da instituição
2	Compreendendo os contextos familiar, social, cultural e econômico	Influência familiar – pais Influência dos irmãos mais velhos, professores e padrões Discursos dominantes Episódios significativos Valores internalizados Expectativas de vida na adolescência - transição para fase adulta Estrutura familiar Acesso à educação formal Contexto social e econômico Características pessoais Escolhas de vida - educacionais e profissionais
3	Ingressando em novas práticas profissionais	O ingresso na gestão da EPCT O convite para atuar como gestor estratégico
4	Participando de estruturas colegiadas	Fóruns Externos ao IFSC Fóruns Internos (IFSC) Condução e participação em reuniões Vitrines Institucionais
5	Compreendendo as práticas performadas no âmbito do grupo gestor	Reuniões de gestão Gestão via <i>WhatsApp</i>
6	Aprendizagens Baseadas em Práticas	Contexto familiar Contexto da graduação e pós-graduação Contexto dos grupos e equipes de trabalho No processo eleitoral Nas interações externas Com pessoas de referência / pares / instituições Nos espaços colegiados Da interação com os câmpus Nas práticas docentes Episódios críticos Erros e equívocos

		Evidências do aspecto da intencionalidade da aprendizagem Evidências do aspecto da informalidade da aprendizagem Evidências do aspecto da incidentalidade da aprendizagem Evidências do aspecto da formalidade da aprendizagem
7	Construindo itinerários e repertórios de gestão na EPCT	Itinerários formativos em gestão na EPCT A importância da construção dos itinerários para a atuação no contexto estratégico
8	Concluindo experiências de gestão na EPCT	Aprendizados a partir de processos reflexivos O papel do gestor estratégico Equilíbrio das demandas da atuação como gestor e os aspectos pessoais Desafios Demandas de aprendizagem identificadas pelo gestor Composição do grupo gestor Composição e desenvolvimento das equipes A transição na gestão estratégica
9	Qualificando o processo de formação de gestores estratégicos	Evidências de demanda institucional de formação continuada e planejada Sugestões para futuros gestores Contribuições para a proposição de diretrizes para a formação dos gestores
10	Projetando o futuro	Projetando o futuro O retorno para o câmpus ou Reitoria Aprendizagens futuras
11	Compreendendo pausas, silêncios e emoções nas narrativas	Micro Zoom – pausas, silêncios e emoções
12	Compreendendo as interações entrevistado - pesquisadora	Zoom Interacional - transação e reação
13	Compreendendo o processo de construção das narrativas	Meso Zoom - processo narrativo, temas narrativos e frases chaves

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Dado o exposto, apresentam-se a seguir evidências encontradas nas histórias de vida dos gestores estratégicos que subsidiaram o processo analítico orientado à compreensão da questão central deste estudo, bem como aos objetivos desta tese. As evidências e análises estão organizadas a partir da observação dos agrupamentos de práticas explicitados no Quadro 21, bem como articuladas com os conceitos apresentados anteriormente no referencial teórico.

5.1.1 Compreendendo os contextos macros

A partir da lente macro zoom, foi possível situar as narrativas em seus contextos históricos, normativos, políticos, sociais, entre outros. A compreensão destes aspectos torna-se relevante, pois os mesmos impactam diretamente a textura organizacional onde as práticas são performadas. Neste sentido, alguns segmentos das narrativas fazem menção a esses contextos, possibilitando também a observação de aprendizados dos gestores a partir dessas vivências. Em adição, a compreensão destes contextos é relevante para futuros gestores, dada a relação com as práticas e seu processo de estabilização.

Contexto político

Assim como as questões sociais e econômicas, o contexto político também afeta as práticas performadas, podendo impulsionar o fazer institucional, ou até mesmo restringir, por meio de políticas públicas, marcos regulatórios e atos normativos, entre outros.

Quando a gente assumiu [...] foi bem quando o presidente Lula assumiu, em 2003. Então havia um ambiente de muita expectativa de mais investimentos e de mais participação na definição das políticas públicas. Então acabamos nos aliando a uma agenda nacional mais progressista que levou à revogação do Decreto 2208 e à formulação de novas diretrizes para a EPT. Mas nossos três anos de gestão foram muito difíceis do ponto de vista orçamentário. Não havia recursos para obras simples de manutenção como a reforma de um banheiro. A educação profissional começou a melhorar mesmo, a partir de 2006, quando começou a expansão de fato. O Plano de expansão da EPT era algo positivo eleitoralmente também. Tanto que isso foi objeto de campanha 2006. Depois veio o Plano de Desenvolvimento da Educação 2007 e o lançamento do Plano de expansão II em articulação com os arranjos produtivos. Passamos por governos que têm preocupações distintas em relação à EPT. Então precisamos nos adaptar para superar as dificuldades. Na época do Governo FHC, por, exemplo, as Fundações de Apoio eram incentivadas. O risco é isso se repetir quando o Governo começa a cortar gastos na educação (GE ENTREVISTADO).

Ao mesmo tempo, claro, eu tenho dúvidas minhas de como a gente vai sobreviver se avançar essa política nacional hoje. Se a gente continua como instituição ou não. [...] Então eu sempre digo, quem deveria defender o IFSC não é o servidor do IFSC, é a sociedade. [...] Então isso me preocupa (GE ENTREVISTADO).

[...] e eu vejo que a gente tá passando agora por um momento em que parece que a gente vive rodeado de interrogações, parece que a gente vive... [...] a gente vive desconfiado da nossa capacidade mesmo de fazer as coisas. As ações estão muito isoladas, ... embora a gente já tenha muito tempo atuando em determinadas frentes, a gente parece que se recolheu, a impressão que dá é que a gente se recolheu (GE ENTREVISTADO).

Nós mesmos nos daremos uma rasteira a medida de que não temos indicadores suficientes para provar a nossa eficiência e produtividade, e temos uma política estatal, uma política do governo Federal [...], que nos exige uma contrapartida que nós entregamos, mas não temos provas científicas, provas estatísticas (GE ENTREVISTADO).

O MEC fez às pressas quando redigiu a lei de criação dos Institutos, foi transferir a lógica das Universidades para a lógica dos Institutos, o que cria os multicâmpus, os

multi currículos, e espelha a hierarquia, os cargos. Então nós temos Reitor, Pró-Reitores, Diretores de câmpus, Coordenadores das áreas nos câmpus, e isso é revisto com frequência dentro do nosso regimento, por IN (GE ENTREVISTADO).

A opinião pública vai formando um conceito da nossa instituição muitas vezes distante do que de fato nós fizemos (GE ENTREVISTADO).

Mudar não significa se alinhar com esse governo, mudar significa se preparar para o governo que vier (GE ENTREVISTADO).

Não importa muito se a Reitora inaugurou um novo laboratório, [...] é importante, mas é mais importante dizer quem esse laboratório vai beneficiar, que mudanças esse laboratório vai trazer para Urupema, por exemplo. Eu acho que os dez anos de expansão nós fizeram crer que o corte de fitas era suficiente. Em alguns municípios nós temos uma centena de servidores, atendemos mil, dois mil habitantes daquela microrregião, e ainda não estivemos numa audiência da câmara de vereadores. Quando o circo apertar, quando o cerco fechar quem vai nós defender? Os vereadores, o prefeito (GE ENTREVISTADO)?

Eu acho que ele se deu muito no susto, com as ameaças do Governo Federal mesmo, quando a gente começou a perceber que a conta da folha não fecha, quando a gente começou a perceber que o insumo, o valor de custeio não é suficiente para os insumos das aulas (GE ENTREVISTADO).

Como a gente tem ainda as legislações, elas são muito inseguras ainda. Os decretos mudam, voltam, então tu acaba ficando numa situação [...]. Afeta muito a instituição [...] Então essa instabilidade externa... (GE ENTREVISTADO).

Contexto Orçamentário

Os valores orçamentários disponibilizados para as instituições da Rede EPCT afetam diretamente as práticas de gestão. Um cenário mais favorável permite que o gestor execute mais investimentos, projetos e ações, além do pagamento dos custos de manutenção. Contextos mais restritivos demandam a priorização mais acentuados recursos.

A gente viveu um período ali até 2015, que era um período de recurso, 2012, 13 [...] era um período que tu tinha possibilidades (GE ENTREVISTADO).

Em 2015 o orçamento da (Pró-Reitoria) foi de 2 milhões e quatrocentos. Ele foi decaindo esses dois últimos anos a 625 mil. Então como é que você consegue fazer as coisas? Então a gente [...] foi achando alternativas. Mas esse foi um grande movimento dos Pró-Reitores em tentar ver como é que consegue avançar com pouco dinheiro. [...] Não tenha dúvida! É um mecanismo de aprendizado, de olhar pra onde se está caminhando, de troca de informação, um aprendizado maravilhoso (GE ENTREVISTADO)!

Contexto do serviço público

E no serviço público, não tô chamando servidor público de preguiçoso, mas no serviço público a gente tem um status com uma velocidade um pouco diferente às

vezes, [...] o resultado ele não sai ao tempo que a gente, entendendo um pouco de gestão, das ferramentas adequadas, sabe que poderia sair (GE ENTREVISTADO).

[...] o modelo do serviço público ele é muito ruim (GE ENTREVISTADO).

Fruto da cultura institucional, da cultura do serviço público, a gente percebe, [...] não tem um estudo sobre isso, mas eu percebo com frequência desmotivação nos servidores em relação as suas atribuições (GE ENTREVISTADO).

Vou ser bem transparente nisso, [...] as pessoas em muitos dos nossos setores não assumem o seu papel. Então com muita frequência eu me vi fazendo trabalho executivo, a rotina do dia a dia que não caberia ao Pró-Reitor ou mesmo ao Diretor [...] porque o servidor muitas das vezes se limita a fazer o mínimo do que lhe é solicitado. E ainda, às vezes, você não tem confiança nisso. É uma rotina também que é muito atrapalhada por licenças a todo momento, afastamentos a todo momento, é um cenário de serviço público que é muito complexo. É muito complexo (GE ENTREVISTADO).

As pessoas também não aceitam dividir bancada, então meio que se criou um processo de segmentação, quer dizer, isso está muito ligado ao fordismo, [...] talvez o serviço público ainda não esteja plenamente, em alguns contextos, preparado para esse trabalho colaborativo (GE ENTREVISTADO).

À época do concurso de parte dos gestores entrevistados, era possível ingressar na carreira docente EPCT apenas com a formação técnica. Hoje os requisitos definidos para ingresso exigem no mínimo graduação, sendo comum candidatos com doutorado. Com o passar do tempo a carreira docente na EPCT passou a ser mais atrativa e a despertar cada vez mais concorrência nos processos seletivos, incluindo a participação de docentes de diferentes regiões do país.

E aí o professor me ligou pra fazer (o concurso para docente), porque na época o técnico já podia dar aula (GE ENTREVISTADO).

Contexto da graduação e pós-graduação

Um contexto importante identificado nas narrativas está vinculado a um cenário favorável vivenciado pelos gestores, quando da realização da graduação e pós-graduação. Verificou-se que a concessão de bolsas possibilitou a continuidade dos estudos, subsistência econômica e mobilidade social e profissional para muitos deles, considerando as condições econômicas das suas famílias. A emoção e gratidão dos gestores transparece nos relatos ao narrar a satisfação em ganhar o seu próprio dinheiro via bolsa, e poder dizer para os seus pais que a partir daquele momento conseguiriam se manter financeiramente, de forma total ou parcial. Esses momentos são tão significativos na vida destes gestores que alguns conseguem lembrar até hoje o valor recebido à época.

[...] e aí retomei os estudos pela pós-graduação [...], tinha bolsa ...e naquele momento em 2006 era um momento de fomento, de crescimento dos programas de pós-graduação, da oferta de bolsas e isso foi fundamental assim para eu persistir, e [...] concluir o mestrado e depois o doutorado. Eu não tinha um vínculo formal de trabalho (GE ENTREVISTADO).

Eu fazia iniciação científica. Estudava e tinha bolsa lá do CNPQ. Me lembro até hoje, [...] Depois eu vim pra cá com ela. Mas é, era um dinheiro grande, então aquilo já dava praticamente pra me sustentar. Eu lembro, era 241 reais. [...] era bastante dinheiro. Aí eu tinha a parte envolvida com a pesquisa. Aí quando eu vim pra cá, trabalhei com monitoria também, e depois aí já tava mais no final do curso, mas pra parte de estágio. Trabalho com carteira assinada [...] nunca tive (GE ENTREVISTADO).

Na (Universidade), eu tinha que pagar meus gastos. Então me inscrevi para uma bolsa de monitor de [...]. Depois fui monitor de [...] Eram disciplinas que reprovavam muito. Com essa bolsa e com o trabalho de [...] nas férias consegui pagar todas as minhas despesas em Florianópolis porque minha família não tinha condições para isso. [...] Como geralmente pouca gente ia tirar dúvidas na monitoria, eu comecei a dar aulas de exercícios. No horário da monitoria eu ficava estudando. Eu tinha quase 20 horas por semana pra estudar. Foi assim que eu fiz a minha faculdade. Então a minha ligação com a docência começa daí (GE ENTREVISTADO).

Meu pai , eu lembro de um dado sempre, ele em alguns momentos da minha graduação ele gastava entre 55 e 60% da renda familiar comigo. Então eu tinha consciência disso, [...] o quão era o esforço deles e o retorno que precisava ser dado. Tanto é que quando eu entro na iniciação científica e começo a ganhar meu primeiro dinheirinho, minha felicidade foi dizer pro meu pai, óh alivia.., e quando eu entro no mestrado, eu me lembro até hoje o dia que eu cheguei e disse, óh pai, acabou, de hoje em diante o pai não manda mais dinheiro pra mim [...] Meu pai sempre teve uma frase que dizia: enquanto meus filhos quiserem estudar eu pagarei, não importa o custo disso. [...] Então um desejo muito próprio, mas esse desejo próprio é motivado por isso, motivado por uma história, por uma família que tá lá te bancando com esforço (GE ENTREVISTADO).

Complexidade da instituição

Confrontados com a complexidade da textura organizacional e da gestão em suas práticas, os gestores refletem sobre competências necessárias e demandas de aprendizagem.

Hoje a nossa instituição ela é grande, na teoria das organizações ela é muito complexa de ser gerida. A gente precisa conhecer ferramentas, a gente precisa conhecer os impactos às vezes de uma ação, de uma resposta, o que que isso tem na cultura institucional até lá na ponta (GE ENTREVISTADO).

A gente precisa conhecer muito da legislação e hoje a legislação muda, assim. Então, aí bota um decreto, cai um decreto... Então, isso é o maior desafio. Tu precisa estar sempre atenta (GE ENTREVISTADO).

A instituição é muito política. E tu lida com isso todos os dias... essa política, esse poder essa, essa disputa de poder (GE ENTREVISTADO).

Com o processo de escolha, com esse processo coletivo e democrático, as nossas instituições são muito políticas e muitas vezes a política prevalece ao institucional. E

isto é difícil de lidar. Porque eu acho que o institucional tem que prevalecer à política. Então as pessoas atuam de maneira, no interesse de fazer oposição ou de confrontar... (GE ENTREVISTADO).

[...] E a escola começou com um grupo de pessoas que acreditavam na gestão participativa. E que eu acho que essa visão ela se estendeu pra toda a instituição. [...] Eu ingressei nesse ambiente e ele exerceu forte influência sobre mim. [...] Se não fossem aquelas pessoas com ideias novas talvez o próprio Instituto fosse muito diferente (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que é uma história de muita participação, de promoção da participação das pessoas nos processos de gestão. Pra mim isso foi determinante, particularmente no câmpus que eu vivi isso, aconteceu de uma forma importante e com bastante destaque, acredito que até influenciando em alguns momentos a dinâmica da instituição como um todo, colaborando pra que a instituição como um todo implantasse processos mais democráticos. [...] Então eu não acho, eu tenho muita segurança de que essas práticas participativas, com a presença e ouvindo a todos foram determinantes para que eu aprendesse o que eu aprendi (GE ENTREVISTADO).

As evidências nas narrativas expressam que parte da comunidade acadêmica ainda desconhece a estrutura da Reitoria e o papel dos gestores estratégicos.

Primeiro, é um cargo em que as pessoas não sabem o que é (GE ENTREVISTADO).

As pessoas enxergam a Reitoria como um ente e ela não é um ente, ela também tá aqui fazendo parte da instituição. Mas se as pessoas sentem a Reitoria como um ente, é porque a gente também não tá conseguindo fluir bem nos câmpus, nem mesmo nas nossas Pró-Reitorias, nem mesmo nos nossos setores. Então, tem que ter algum jeito ali de ela deixar de ser esse "entizão" e ser parte de um todo da instituição... as pessoas se sentem muito distantes (GE ENTREVISTADO).

A compreensão dos aspectos relacionados ao contexto macro torna-se relevante para futuros gestores, pois estes aspectos impactam diretamente a textura organizacional onde as práticas são performadas, bem como o seu processo de estabilização (GHERARDI, 2005; 2012b).

As análises evidenciaram que os contextos político e orçamentário afetam sobremaneira as práticas performadas pelos gestores, podendo impulsionar o fazer institucional, ou até mesmo limitar, por meio de políticas públicas, marcos regulatórios e atos normativos, entre outros. Ao longo de suas trajetórias os gestores vivenciaram diferentes contextos, onde cenários mais restritivos exigiram a proposição de estratégias de enfrentamento, o que gerou também aprendizados relevantes para a gestão.

Aspectos referentes à mudanças na cultura organizacional decorrentes das alterações

no quadro de pessoal, tendo em vista o ingresso expressivo de novos servidores no Instituto, a partir dos últimos seis anos, foram evidenciados com certa preocupação pelos gestores. É possível fazer uma analogia com os conceitos das CoPs e dos aspectos relacionados ao ingresso de novos membros, conforme estudos de Lave e Wenger (1991).

Em adição, essa nova composição de pessoal da instituição tem produzido impactos na textura organizacional e efeitos significativos na dinâmica das práticas performadas e já estabilizadas (GHERARDI, 2005; 2012b), devendo portanto ser objeto prioritário de atenção e de proposições de formação, considerando uma perspectiva antecipatória de desenvolvimento de competências em gestão (MALLET, 1991; TCU, 2018).

5.1.2 Compreendendo os contextos familiar, social, cultural e econômico

Eventos que acontecem na infância, adolescência e início da idade adulta podem afetar valores fundamentais e expectativas dos indivíduos, cujos efeitos podem impactar nas escolhas de vida e escolhas profissionais, por exemplo (PAMPHILON, 1999).

Na análise das narrativas a partir da lente macro foi possível perceber que as trajetórias de vida foram construídas com muito esforço, considerando fatores como o contexto socioeconômico familiar, localização física, o acesso à educação formal e características da comunidade de origem.

Em geral, as narrativas evidenciam um desejo de rompimento com os discursos dominantes presentes no contexto social vivenciado pelos gestores, impulsionando novas perspectivas de vida e experiências de aprendizagem. As dificuldades enfrentadas no passado são atualmente encaradas pelos gestores como motivo de orgulho.

Adicionalmente, a influência dos pais e irmãos, com destaque à influência materna, exerceu papel importante no tocante à relevância do estudo e da aprendizagem formal, bem como na internalização de valores por parte dos gestores. Perceptível também o valor dado ao trabalho. O reconhecimento do esforço dos pais na formação e possibilidade de continuidade dos estudos é destacado, com sinalização de emoções como gratidão e sentimento de dívida.

Mas eu tinha minha mãe, que quando eu casei, ela disse, eu só vou pedir uma coisa, que ela tem que se formar. [...] ela não pode parar de estudar. [...] desde que eu me

conheço por gente, ela fala disso. Vocês podem namorar, casar... Mas vocês vão ser Independentes (GE ENTREVISTADO).

[...] uma mulher guerreira, com várias frentes de trabalho, [...] costureira, confeitadeira, cozinheira, costureira, vários eiras que [...] mostra pra gente essa capacidade que o ser humano tem de se adaptar quando tem uma dificuldade ... minha mãe ela sempre foi um exemplo disso, é que a gente pode sempre tá aprendendo novas coisas pra poder resolver situações pontuais (GE ENTREVISTADO).

A minha mãe ela sempre trabalhou pra que a gente estudasse. Hoje todo mundo tem ensino superior... foi um salto [...] Minha mãe, meu Deus, fazia tudo pra que a gente estudasse (GE ENTREVISTADO).

[...] filho de pescador e de dona de casa e costureira, de uma comunidade [...] aqui no interior de [...], eh... sempre poupado do trabalho para me dedicar aos estudos. Meus pais tinham essa preocupação, principalmente a minha mãe... (GE ENTREVISTADO).

Eu sempre vi que meu pai incentivava meus irmãos a estudarem. Então eu fui o último a entrar na escola, e sempre via meus irmãos comentando sobre a escola. Então estudar parecia ser uma coisa importante. Isso que meu pai falava (GE ENTREVISTADO).

Quando criança eu nunca me imaginei fazendo faculdade porque no meu bairro de periferia isso não era comum. Todos os meninos trabalhavam desde cedo e o normal era continuar trabalhando (GE ENTREVISTADO).

A minha trajetória escolar ela sempre fui muito influenciada por algumas questões relacionadas a minha mãe. Eu fiz Colégio normal, sempre ia muito bem na escola, [...], e aí quando eu fui fazer o vestibular eu queria fazer vestibular pra [...] e ela disse pra mim, não, não, não vai fazer [...], porque tu vai ficar muito bitolada, tu só vai ser professora, não dá, não faz. [...] tu passa pra qualquer coisa [...]. Faz outra coisa, faz outra coisa. [...] E quando fui fazer engenharia eu tive que escolher entre as engenharias que tinham. Na época era mecânica, elétrica e civil. [...] Eu passei já de cara [...] Mas eu percebia que eu não tinha a mesma pegada das outras pessoas. A maior parte dos colegas de turma eram pessoas que tinham feito escola técnica, na época o Cefet, e tinham outra lógica, já tinham a prática lá na frente, e eu sempre ficava na prática meio boiando [...] Eu fui bem, tirava notas boas também, não reprovei, [...]. (GE ENTREVISTADO).

Mas como a gente era de família mais simples tivemos que começar a trabalhar bem cedo. Então o meu primeiro trabalho foi com 8 anos, do lado de casa, fazendo balainhos de café para uma cooperativa. A gente enchia saquinhos de terra com as mudinha ... se socava para ficar bem firme. O pagamento era por pilhas de balainhos. Quem fazia mais recebia mais. Então a gente sempre conciliou o trabalho com o estudo. Sempre foi dito que se a gente quisesse ser alguma coisa na vida, tinha que estudar (GE ENTREVISTADO).

Eu me lembro que no dia que defendi o mestrado, minha mãe olhou pra mim e disse assim: te inscreve no doutorado. [...] Se tu não te inscrever, vou te inscrever. [...] mas eu fui lá e me inscrevi, passei, então tá, vamos começar o doutorado (GE ENTREVISTADO).

Eu sou filho de agricultores, [...] Essa comunidade, ela foi colonizada pelos meus avós, que são imigrantes [...]. Tinha uma escola nessa comunidade, [...], fica na região rural, e era o chamado regime seriado, então cada fileira dessa escolinha era um ano do antigo primário. Eu cursei ali da primeira à quarta série, depois fui para um núcleo [...]. Nós nos deslocávamos desta comunidade [...]. São cerca de dezoito quilômetros de ônibus, com vários intercursos para pegar outros filhos de agricultores, e aí nesse núcleo de educação rural eu fiz da quinta a oitava, não tinha o nono ano. Em regra ali encerrariam as minhas oportunidade de estudo, porque não tinha oferta de segundo grau para filhos de agricultores, [...] eu tenho um irmão, os nossos pais fizeram uma opção que nós iríamos para escola interna que é o SEDUP hoje, escola agrícola que fica [...], interior de [...]. o segundo grau eu fiz ensino médio técnico integrado (GE ENTREVISTADO).

As evidências do apoio familiar na continuidade dos estudos e escolhas pessoais de aprendizagem formal, mudança de residência do interior para estudar em municípios maiores, experiência de moradia em república, identificação com a EPCT, possibilitaram a vivência de práticas e aprendizados que se revelaram importantes quando da atuação posterior como gestor estratégico. Assim, competências relacionadas à negociação, comunicação, autonomia, relacionamento interpessoal e gestão de equipes foram desenvolvidas.

Na verdade a minha dívida com isso, a minha gratidão é pelos meus pais [...] mãe eu quero fazer escola técnica. Mas eu morava no interior, [...] então não tinha isso. Aí ela falou, você quer? Então você tem que ir pra [...]. Aí, eu acho que eu devia ter o que, 12 anos, aí eu falei, mãe eu quero ir. Ela falou, quer mesmo? Quero. Aí ela pegou e me deu uma apostila. (risos). Daí eu comecei a ler, na época, oitava série, a gente só queria jogar bola. Acho que eu vou deixar pra depois. Tu que sabe. Deu um mês ali, depois. [...], principalmente ela, nunca me falou pra não fazer aquilo. Então desde os 12 anos, se eu perguntasse muita coisa pro pai, pra mãe, a resposta era, olha, vê o que tu acha melhor pra você. [...]...eu fiquei esperando no segundo ano, e disse, mãe, acho que agora eu quero ir. Tá, então vai. [...] Então eu acho que eu saí de casa com 15, 16 anos, aí fiquei lá um tempo com a minha tia em [...], depois eu fui morar na república com o pessoal (GE ENTREVISTADO).

Porque o pai e a mãe sempre deram bastante autonomia pra decidir. E claro, deixavam livre nesse ponto da gente, óh, pensa o que vai fazer porque depois quem vai ficar com as consequências é tu. Então essa criação eu acho que ela foi a base de tudo pra que pudesse ter essa experiência que comentei contigo. [...] Então tudo isso contribuiu pra [...] uns pontos que eu tive na Pró-Reitoria que realmente acho que foi bacana ali, foi a relação que eu tive com os meus colegas. Tanto ali da Pró-Reitoria, quanto de vários câmpus, então tem essa origem, eu acho. A parte pessoal não a parte técnica (GE ENTREVISTADO).

A influência dos irmãos mais velhos, professores e empregadores está relacionada, por exemplo, a episódios de mobilidade que se revelaram como estruturantes no direcionamento e desenho das respectivas trajetórias de vida dos gestores. O sentimento de gratidão e de reconhecimento aos irmãos, professores e empregadores, que atuaram como

“padrinhos” de alguns dos gestores, é destacado, pois os mesmos refletem e compreendem que esses apoios foram decisivos em diferentes momentos das suas vidas.

Então nessa época, eu não pensava em Universidade, porque não fazia parte da minha vivência. Meus pais não tem ensino superior, meus vizinhos não tinham... isso foi abrindo a partir desse meu irmão e da escola Técnica (GE ENTREVISTADO).

Quando a gente se mudou pra uma cidade grande e iniciei no primeiro ano, acabei tendo um bom desempenho. Minha irmã mais velha me alfabetizou em casa (G1).

O meu irmão fazia técnico em mecânica à época, [...]. E aí ele falou, ahh, porque que vocês não vão então pra Escola Técnica... (GE ENTREVISTADO).

[...] eu tinha uma irmã [...], ela era professora e trabalhava na Unidade de Coordenação Regional de Educação do Estado, [...] aí ela identificou uma bolsa pra estar nesse Centro de Educação Profissional do Estado, [...] na época era Colégio Agrícola [...] e ao mesmo tempo surgiu como uma possibilidade de sair do lugar e começar a ter oportunidade de estudo fora daquele lugar, porque as oportunidades ali eram bem mais restritas - era fazer o ensino médio em [...], um ensino médio convencional, [...]. Fui para [...] um internato, nunca tinha dormido fora de casa, então foi uma experiência bem forte assim... de aprender a se virar sozinho (GE ENTREVISTADO).

Coisas marcantes assim na minha formação, eu acho que desde lá o ensino básico, ..., a professora que eu tive no primeiro e segundo ano, lembro muito bem dela [...], e impressionante como eu lembro a contribuição que ela deu para a nossa formação [...] Isso foi muito marcante, porque dali eu acho que foram plantadas as sementes que o mundo é muito maior [...] Mas eu me lembro das feições da professora, dos ensinamentos, [...] mas eu acho que o tempo inteiro ela mostrava que a educação vai possibilitar coisas muito maiores, e isso ficou marcado (GE ENTREVISTADO).

E como eu tive um pouco de sorte na escola, de ser um aluno com boas notas, os professores também me incentivavam a estudar (GE ENTREVISTADO).

Só que eu tinha algumas certezas, eu tinha capacidade, meus professores diziam isso, eu tinha capacidade pra algumas coisas, aí a Escola Técnica me trouxe esse universo. Eu passei a pensar a partir dali (GE ENTREVISTADO).

E aí numa conversa com o professor que eu tinha bastante afinidade, [...] ele disse olha, se você quer pegada de mercado você vai ter que ir para um centro maior, e aí eu pedi que ele me ajudasse, ele me indicou para [...], que é onde ele tinha trabalhado anos anteriores, e me sugeriu um estágio, [...] então eu fiz, eu pedi do primeiro pro segundo semestre da faculdade transferência e fui para [...]. Estudava a noite e fazia estágio durante o dia [...]. eu sou grato a ele até hoje, foi excelente, foi um divisor de águas na minha carreira (GE ENTREVISTADO).

O discurso dominante de que caberia à mulher se resignar a desempenhar um leque reduzido de profissões, se dedicando ao magistério, por exemplo, ou que necessariamente deveria se casar, revela a concepção machista da época vivenciada por certos gestores, que ainda perdura nos dias de hoje em determinados contextos.

Em que pese esse cenário, algumas narrativas destacaram a importância do estudo em detrimento do matrimônio.

Mulher, [...] que vem de uma família [...] e ali tem uma concepção [...] que a mulher só sai de casa se for casando. E eu não queria casar. Eu estudei muito (GE ENTREVISTADO).

A gente fazia o primeiro ano do ensino médio e depois a gente ia ou pra magistério, ou pra contabilidade, ou pra técnico em secretariado. Essas eram as três opções que tinham no meu Colégio . [...] O que que eu tinha certeza: eu não queria fazer aqueles três, eu não queria fazer contabilidade, eu não sabia o que eu queria, mas aquilo eu não queria (GE ENTREVISTADO).

Já no contexto masculino, o discurso dominante nas práticas familiares enfatizava o valor do estudo e do trabalho como forma de mobilidade econômica e social. A projeção das lacunas de aprendizagem dos pais sobre os filhos acabaria por influenciar fortemente a busca por aprendizagem formal pelo gestor, como forma de superação dessas lacunas.

Outro momento é se desvencilhar um pouquinho daquilo que a tua família pensa que deve ser o teu futuro. [...] minha mãe estudou até a quarta série do ensino fundamental, meu pai estudou até a primeira série, mas ele conta que ele fugia a maior parte do tempo da escola, [...] e se escondia na lavoura, saía de lá no final do turno. E aí eles projetaram em mim um desejo que eu realmente estudasse, eles não conseguiram estudar então eles queriam que eu estudasse. [...] Que era um desejo que a gente estudasse, vencesse na vida pelo estudo (GE ENTREVISTADO).

Meu pai trabalhou dos 19 anos de idade aos 64 na mesma empresa, [...] Ele era referência [...], só que ele tinha salário limitado pela formação acadêmica, e ele sempre olhava pros engenheiros... que por não ter a prática falhavam em algumas coisas e ele supria isso porque ele tinha uma vivência, uma prática. [...] o desejo era que o filho superasse isso, então a ideia é que eu [...] fizesse uma engenharia ou fizesse um curso superior pra superar isso e trabalhasse naquela firma onde ele trabalhou a vida inteira. [...] eu passei a ter também que ter uma formação elevada para poder superar àquelas dificuldades do meu pai (GE ENTREVISTADO).

A análise das histórias de vida possibilitou iluminar episódios significativos na vida dos gestores, relacionados à práticas de aprendizagem experienciadas tanto na infância e adolescência, como na fase adulta. Estes episódios foram determinantes, impactando de forma positiva as expectativas, os valores e o desenho das respectivas trajetórias.

Os meus pais eles são semianalfabetos, aprenderam a ler e escrever em casa, frequentavam escola, mas [...], época de safra eles reprovavam por falta... E isso de estudar sempre foi uma exigência, mais inclusive da minha mãe, sempre nos alertava disso em qualquer situação de crise, e foram muitas, [...] vocês vão estudar nem que seja a última coisa que eu vou dar para vocês [...] E eu acho que vem daí, eu sempre gostei muito de estudar, e eu atribuo isso pelo fato da convivência em casa. Nós éramos a casa de acolhimento da professora dessa escola isolada, então, a professora [...], depois a professora [...], que nos alfabetizaram, alfabetizaram a mim e ao meu irmão residiram na nossa casa. Então a prefeitura mantinha um apoio financeiro para elas morarem lá na comunidade, porque não tinha professor, [...]

por consequência nós tínhamos acesso a livros, a literatura, aceleração. Eu entrei com seis anos no ensino fundamental, mas já aos cinco eu lia e escrevia fruto do convívio [...] com as professoras e com o meu irmão (GE ENTREVISTADO).

Aí vieram as Olimpíadas de Matemática, que foi um divisor de águas na minha vida escolar. Porque eu tive aulas extras. Estava na quinta série e tinha aulas de matemática da sexta série. Nunca mais tive dificuldade em Matemática (GE ENTREVISTADO).

E esse estágio, esse um ano e meio (no exterior) ele é um divisor. Eu costumo dizer assim que existe um [...] antes e um [...] depois (do estágio). É inacreditável a transformação [...], poxa agora eu falo uma língua que dá pra falar no mundo inteiro, tenho uma visão de mundo, eu trabalhei em (um local) de referência na área (x) [...] Eu acho que o principal é que a partir daí eu vi a capacidade de ser mais proponente, de ser mais propositivo. [...] E essa visão de mundo que a gente ganha que dá essa possibilidade.[...] uma autoconfiança pra propor as coisas e pra não ter mais medo do que vem pela rente (GE ENTREVISTADO).

Eventos que acontecem no contexto familiar, na infância e adolescência, podem afetar a construção de valores fundamentais e de competências que o gestor irá manifestar na fase adulta.

Nesse contexto familiar de muita simplicidade e de pouco acesso à escola, eu tive a tranquilidade e a felicidade de ter acesso a coisas que a gente não vai encontrar nem na escola e nem na trajetória escolar, que eu acho que isso são construídas mesmo no processo de educação familiar, que foram os valores e conjunto de valores que eu acho que me assegurou, me deu a facilidade de me dar bem com alguns princípios que são fundamentais no processo de gestão da coisa pública. Então a questão ética, todos os valores importantes para os processos de interação com as pessoas, toda a questão de respeito, de honestidade, [...] que são cruciais, fundamentais num processo de gestão. Eu tinha muito sólidos desde que eu sai de casa para estudar, minha família deu conta disso de uma forma muito preciosa, então eu considero que [...] a minha história familiar se não favoreceu do ponto de vista de escolarização, embora eu tenha me dado a oportunidade sempre de estudar, mas, assim, no contexto familiar eu não tinha como alimentar de forma muito objetiva as práticas e a cultura do mundo escolar, mas eu tinha esses valores (GE ENTREVISTADO).

Evidência do desenvolvimento de competências de gestão relacionadas ao relacionamento interpessoal e negociação, a partir de práticas vivenciadas.

[...] acho que como eu tinha um contato muito grande com as pessoas, então eu acho que uma coisa que contribuiu bastante, [...] foi a questão de ter bastante amizade. [...] pelo fato de ter conversa com várias pessoas diferentes, [...]. Isso acho que me ajudou bastante. Eu morei 10 anos em república. Então a gente trabalhava muito com a questão de respeitar o espaço do outro, e de negociar sempre. [...] me ajudou bastante porque eu não tinha, [...] receio de conversar com as pessoas na Pró-Reitoria. E eu acho que essa forma de conversar tanto com os Diretores, ou com os técnicos ali da Pró-Reitoria, de uma forma aberta, [...] me ajudou bastante na Pró-Reitoria. E essa experiência eu acabei tendo ao longo da

minha infância até a parte da faculdade, pós-graduação, morando com 6 pessoas, 5 pessoas, 3. [...]. E eu acho que isso me ajudou bastante na parte relação interpessoal com os colegas de trabalho de uma forma geral, não só da Pró-Reitoria, mas da instituição (GE ENTREVISTADO).

A reflexão sobre o passado, referente à timidez manifestada ao longo de parte da trajetória de vida, bem como de certa dificuldade em se comunicar, encontra motivações relacionadas à práticas sociais vivenciadas na infância.

Porque tem coisa aí da história, acho que eu estou falando de uma dimensão que tem muito a ver com característica minha, tem coisa que precisa ser entendida. Eu fui uma criança muito só, minha história de criança foi muito só, eu não brincava com outras crianças, eu era a única criança daquele contexto. Os irmãos adultos já nem estavam mais em casa. [...] e eu não tinha nem com quem brincar. Eu não fui para o jardim de infância, eu não fui para pré-escolar, eu fui direto para o primeiro ano, então quando eu falo dessa timidez eu estou falando de alguém que saiu da toca, na verdade, como se eu tivesse uma caverninha isolada do mundo e de repente me apresentaram um mundo de todo tamanho, uma Universidade, e aí eu tive que me virar nesse mundão (GE ENTREVISTADO).

Práticas sociais ligadas ao esporte vivenciadas na infância e adolescência contribuíram, na percepção do gestor, para o desenvolvimento de competências importantes para o exercício da gestão na fase adulta.

Desde criança, adolescente, eu sempre fui uma pessoa que gostava muito de conciliar as coisas. Tá conciliando, ajudando, ouvindo. Tentando entender os lados. Então eu sempre fui uma criança que transitei muito em vários grupos, e esses grupos muitas vezes não se falavam. Eu era aceita nos grupos [...] Então, eu joguei muito esporte na minha vida também, muito, então eu fui atleta muito tempo. Por ser atleta a gente também levava isso. [...] Então eu acho que o esporte me ajudou muito mesmo nessa parte, talvez até de liderança (GE ENTREVISTADO).

A relação entre as expectativas de vida na adolescência e transição para a fase adulta e o universo da gestão era algo distante para muitos dos gestores.

Eu não me preparei pra ser gestor, eu nunca tive uma formação pra isso, eu nunca pensei em ser gestor. E as minhas próprias experiências de vida, [...] de criança, na adolescência, elas também não eram, nunca foram pra esse sentido da gestão ou da liderança. Eu nunca fui líder de turma, eu nunca fui líder da turminha de amigos, não tem nada assim pontual que dê pra destacar (GE ENTREVISTADO).

Eu nunca me vi como administrador, como gestor, ou como professor. Mas durante a minha juventude eu ajudava meus colegas quando eles tinham dúvidas antes das provas. Então eu dava muitas aulas para os meus amigos. Talvez tenha um pouquinho aí da vocação para a docência (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que a única coisa que eu conseguia pensar, que estava ao meu alcance, por ter um universo muito restrito, era que eu seria professora. Isso eu desejava, eu não

sabia que caminho era esse que me levaria a essa condição de professora, eu não fazia nenhum projeto para chegar a isso, mas eu dizia que queria ser professora (GE ENTREVISTADO).

Por outro lado, a crença na educação como vetor de mobilidade social e econômica era manifestada desde cedo.

Posso dizer que desde cedo eu tinha uma visão de que a educação podia mudar minha vida. E ensino isso para meus alunos. Eu via meus irmãos, minhas irmãs que conseguiram estudar e conseguiram ter uma vida melhor (GE ENTREVISTADO).

O contexto socioeconômico familiar favorável, realidade de uma minoria dos gestores entrevistados, contribuiu para o desenvolvimento de uma progressão linear nos estudos formais.

[...] ensino médio normal. Escola particular, não sabia nada do que era escola pública (GE ENTREVISTADO).

Sentimentos e valores vivenciados desde a infância, relacionados à disciplina com os estudos, influenciaram no desenvolvimento da característica de cumprir com o que estava prescrito. Depois, na vida profissional, essas características podem estar relacionadas com uma forte dedicação ao trabalho, em detrimento de outros aspectos relacionados à vida familiar e social.

Sempre tive pais que me incentivavam e cobravam o estudo. Me proporcionaram boas escolas, boas condições pra eu estudar, e cobravam que tivesse desempenho, e regramento de hora de dormir, hora de estudar e tudo mais, quando criança, mas depois de adulto não, final da adolescência e na juventude, mas sempre me incentivaram, me deram condições e me cobraram desempenho acadêmico. Até que isso foi uma coisa que eu incorporei, não precisava mais deles ficar me cobrando porque virou uma coisa minha, de querer sempre ter um bom desenvolvimento. [...] a minha progressão foi muito no piloto automático, sai do segundo grau e vai imediatamente pra Universidade, Universidade pública, passei no vestibular, porque aquilo era uma coisa normal, [...] tinha que fazer, eu me formei ..., quer dizer, antes de me formar eu fui fazer estágio (GE ENTREVISTADO).

O contexto socioeconômico familiar favorável também contribuiu para internalização de valores ligados à autonomia.

Em relação a minha família eu sempre tentei ser uma pessoa muito independente. [...] eu não tive muito problema financeiro, mas eu nunca quis me prevalecer daquilo, nem querer o dinheiro deles. Eu queria o meu. Eu sempre fui muito de querer o meu reconhecimento, querer o meu dinheiro, pagar o meu plano de saúde (GE ENTREVISTADO).

Eu sempre fui uma pessoa muito estudiosa. Muito mesmo, assim. Desde criança até a faculdade. Tanto é que na faculdade eu fiz (curso x) e não perdi nenhuma cadeira. Nunca reprovei. Então a média muito alta, mas é porque eu gostava de estudar. Eu sabia que eu queria vencer na minha vida pelo estudo (GE ENTREVISTADO).

As narrativas sobre um contexto econômico familiar não tão favorável, contexto este da maioria dos entrevistados, são externadas pelos gestores como um fator impulsionador de enfrentamento dos discursos dominantes de prescrições sociais e culturais da época, de mudança de trajetória de vida em busca de novas perspectivas, bem como de experiências significativas de aprendizagem.

Então eu acho que é uma mistura assim, o que me fez pensar, o que me deu certeza de fazer graduação foi essa exigência da minha família, essa cobrança sobre não passar por o que eles passaram pela falta de estudos, pela escassez de capital, de herança. Nós tínhamos dois vírgula cinco hectares de terra, uma terra com pouca área cultivável, o que nos permitia ter no máximo oito, nove vacas de leite, então aquela renda não seria suficiente, por exemplo, para a minha subsistência, subsistência do meu irmão, diferente da história de outros arranjos familiares em que existia um capital que desfazia a ideia de êxodo rural. Não, mesmo que vocês não estudem se vocês souberem cultivar a terra vocês vão ter excelentes condições de vida aqui, não era o nosso caso. [...] Eu acho que eu entendo isso hoje, não entendia assim não, [...] (GE ENTREVISTADO).

Outra vivência é ter sido uma pessoa que é de classe média, de classe baixa, baixa, com muitos irmãos, muitos primos, uma família muito grande. [...] Então essa questão da nossa família ter sempre que se virar ... não foi uma família que teve bens, que a gente teve que correr atrás, graças a Deus todo mundo tá bem, ... então isso também foi uma experiência muito importante pra conseguir fazer gestão (GE ENTREVISTADO).

Eu não quero que fique piegas, [...] em várias vezes fico me perguntando, por que eu estou enfiado nisso (na gestão), (Risos) e eu acho que tem a ver com o fato de eu já ter estado do outro lado [...] eu acho que se eu não tivesse passado pelo (nome da escola) eu não teria aquela consciência, e eu não sei se é isso, mas eu atribuo muito a essa questão. Eu já precisei do caderno do governo Federal para poder ter onde anotar. No fundamental eu levava meu material para a escola dentro de um pacote de açúcar, cortado lá com toda delicadeza pela minha mãe para que não pegasse chuva na estrada, obviamente não estou dizendo que quem não passa por isso não tem a sensibilidade que eu tenho ou não corra atrás, ao contrário, diversos colegas que tiveram condições de educação formal excelentes e tem essa sensibilidade até maior, mas, no meu caso eu atribuo a isso (GE ENTREVISTADO).

A formação muito rígida, que colocava o tempo destinado ao lazer em segundo plano, contribuiu para que o tempo destinado ao trabalho estivesse sempre em primeiro lugar ao longo da trajetória de vida.

Quando eu falo em lazer aí eu tenho que ponderar, [...] não é nem porque eu não tinha tempo disponível, talvez até eu achasse esse tempo, a questão do lazer tem muito mais a ver com a minha história de uma formação muito rígida e severa onde o lazer era uma coisa pra deixar em segundo plano mesmo. Porque eu tenho dificuldade, mesmo hoje, [...] eu tenho dificuldade de agarrar um pedaço do lazer. Eu ainda lido mal com isso [...] (GE ENTREVISTADO).

O discurso dominante familiar internalizado desde a infância, onde caberia à mulher exercer a posição de subordinada, acarretou o desenvolvimento de algumas características pessoais, que mais tarde se revelaram na fase adulta. Assim, na reflexão sobre o exercício das práticas enquanto gestora, a entrevistada percebe as dificuldades em aceitar a sua capacidade de exercer a gestão, bem como de exercer a delegação de atividades para membros da sua equipe.

[...] esse meu jeito do fazer sempre me trouxe muita dificuldade do delegar... de realmente assumir o papel de gestor para delegar. Eu fico analisando o porquê dessa minha dificuldade, [...] e é muito também pela forma como nós fomos criados. Então assim, o que o meu pai ensinou pra gente, é que o trabalho era prioridade zero e que a gente deveria obedecer cegamente aquilo que o nosso chefe dizia pra gente. Então trabalho é, sempre foi sagrado. Acabou sendo muito tempo mais sagrado inclusive que a questão da academia (GE ENTREVISTADO).

E aí eu avalio, também por essa questão, acho que meu pai, a minha educação nunca me preparou pra ser chefia... ela sempre achou que eu sempre ia ser uma subalterna.... E eu sou uma ótima subalterna (risos), sou super obediente (GE ENTREVISTADO).

O rompimento com discursos dominantes presentes nos contextos familiar e social é acompanhado pelo desenvolvimento de sentimentos de autocobrança em relação ao êxito nos estudos formais, bem como no desenvolvimento da carreira profissional, onde o fracasso deixa de ser uma possibilidade.

Eu venho de uma família que tinha um processo de pouca proximidade com a escola, [...] minha mãe não completou o que seria hoje nem a primeira etapa do ensino fundamental, meu pai da mesma forma, meus irmãos tiveram alguma oportunidade de estudar, mas nenhum deles fez uma carreira profissional ou construiu uma história profissional pautada nos estudos, então, no fim das contas eu fui a filha caçula, a única mulher e única que teve acesso à escola com a possibilidade de verticalizar, de chegar na graduação e com a possibilidade de fazer uma carreira, eu diria, no campo mais intelectual. Então no contexto familiar eu tenho uma história que se diferencia de todos os meus familiares, tanto do núcleo próprio, dos pais e meus irmãos, e também dos parentes mais próximos. Eu fui aquela história que no interior se fala muito [...] “olha, essa venceu na vida, essa saiu para estudar,” então realmente eu vinha com essa, eu tenho essa história, e se por um lado é para mim, assim, um motivo que me trouxe muitas possibilidades, por outro lado traz uma carga, uma responsabilidade muito grande, porque na medida que a gente tem uma oportunidade de sair de casa, de sair do interior e ir para a cidade, [...], tu acaba desconstruindo um conjunto de expectativas, tanto pessoais quanto no seio familiar que precisam ser bem resolvidas (GE ENTREVISTADO).

A decisão dos pais ou dos próprios gestores por movimentos de mobilidade geográfica implicaram na abertura de novas possibilidades de desenho de trajetórias, por meio da aprendizagem formal, bem como de horizontes de vida.

... pra mim a marca da minha formação é ter possibilidades crescentes em relação à formação, amplitude dessa formação e a atuação. Eu comecei estudando em escola básica, no interior de [...], que é um município pequeno, que tem 200 famílias talvez, uma escola que tinha até só o ensino fundamental, [...] então com uma série de limitações do ponto de vista do que eu poderia fazer a partir daquilo ali. [...] meus pais se mudam por questões de emprego [...] eu vou estudar em um Colégio confessional, ... uma característica daquele Colégio é que funcionava junto um seminário, [...] ..., então já com uma amplitude maior, com uma visão maior, então não tinha inglês lá no começo, e passei a ter inglês da noite pro dia ... aumentou a possibilidade... bom dali pensava, vou fazer uma graduação, [...] acabei vindo pra Federal fazer [...] de novo se abrem novas oportunidades (GE ENTREVISTADO).

Então essa questão também de ter me aberto os horizontes, de ter que vir pro centro pra estudar, minha autonomia, de ter que trabalhar pra estudar, porque os meus pais não tinham dinheiro pra sustentar, ... de buscar uma bolsa de trabalho, então acho que essa independência que a Escola me deu e essa perspectiva que ela me abriu, porque abre o mundo, a gente começa a ter outras perspectivas, até de ensino superior, coisas que na comunidade às vezes em que a gente tá, não tem essa cultura. Eu acho que isso foi primordial (GE ENTREVISTADO).

[...] e aí consegui fazer bem, era um aluno bem esforçado, no ensino fundamental, depois saí desse lugar, [...], para fazer o ensino médio - o curso técnico em [...] integrado ao ensino médio em [...] Então fui pra lá, e uma experiência apesar de dura e difícil foi uma experiência que trouxe uma maturidade em relação a várias questões que ajudaram depois também na Universidade, a ter uma clareza maior em relação ao que queria e tal (GE ENTREVISTADO).

Eu fiz a graduação em tempo menor do que o esperado, entrei pro mestrado, [...] passei pro doutorado... [...] na época, o ano que eu fiz foi o primeiro ano que programas no Brasil puderam passar direto pro doutorado, [...] fiquei um ano e meio fazendo o doutorado sanduíche. [...] Dadas as expectativas que eu tinha lá no início da minha infância, lá do que seria possibilidades de estudar, ou até do que os meus pais imaginavam pra mim, em relação ao estudo, isso foi muito marcante (GE ENTREVISTADO).

O que é marcante pra mim é essa questão de ter inicialmente possibilidades muito limitadas, olhando hoje ... inclusive de colegas que ficaram lá na cidadezinha do interior, e olhando quanto esse movimento foi abrindo a mente pra possibilidades, inclusive não só pra fazer aulas, mas pra fazer gestão também (GE ENTREVISTADO).

A decisão paterna pela continuidade dos estudos, por meio da matrícula em uma escola particular, única alternativa existente naquele contexto, representou a possibilidade de inserção em um novo contexto social e em novas práticas, com a interação com pessoas diversas, o que desencadeou a abertura para outras experiências de aprendizagem e perspectivas de vida. Infere-se que esse episódio foi determinante no desenvolvimento da trajetória deste gestor.

[...] à época nós não tínhamos oportunidades de acesso à escola que a gente tem hoje, [...] então tinha o problema da distância e um problema gravíssimo que era quase um impedimento, o acesso, de transporte. [...] então a alternativa que meu pai

encontrou foi levar para uma escola privada, que era [...] o único ali da região, mas que parecia ter qualidade, pelo menos do que a gente alcançava, então eu estudei numa escola privada. [...], então eu fiz um curso de habilitação em química. [...] Como eu estava numa escola privada a dinâmica, as expectativas que as pessoas tinham era de sair dali para a graduação. Eu não tinha muito isso, porque ninguém na minha família tinha essa história. Eu fui muito mais na onda, felizmente eu estava num contexto que me favoreceu isso. [...] e, também, por uma situação bem inusitada, colegas vieram a minha casa convidar para dividir apartamento em Florianópolis e eu lembro a cena claramente. Eu digo, gente, claro que meu pai não vai deixar ir em Florianópolis, isso não existe, no meu contexto. [...], a gente vai pedir para o seu pai, e aí [...] chegaram para ele relatando que iam dividir apartamento e ele disse, não ela vai. A partir desse ela vai, as portas se abriram (GE ENTREVISTADO).

O reconhecimento do esforço dos pais na formação e na possibilidade de continuidade dos estudos é destacado, com sinalização de emoções como gratidão e sentimento de dívida. Infere-se que mesmo em um contexto econômico familiar com menos recursos, os valores relacionados à importância dos estudos são destacados e internalizados pelos sujeitos. Ao mesmo tempo, desencadeia o desenvolvimento de sentimentos relacionados à autocobrança e responsabilidade com os estudos formais e atividades profissionais.

Com ajuda dos pais, eu morava com os meus pais, então eu não pagava aluguel, [...], e precisava pegar com frequência dinheiro no banco para pagar a mensalidade, na época era mil e trezentos reais a mensalidade (do curso universitário) (GE ENTREVISTADO).

Meus pais assumiram os custos todos. Meu pai não queria que eu trabalhasse de jeito nenhum, [...] Dizia que tinha que estudar, [...] e aí ele bancou, [...]. Na época eu não tinha nem noção direito, mas hoje eu imagino que deva ter sido com muita dificuldade mesmo, e aí eu fui dando conta, de uma forma, eu não diria precária, eu nunca vivi nenhuma situação que me colocasse em desconforto, talvez só o desconforto de não poder fazer tudo que as minhas amigas faziam, [...] mas as necessidades básicas sempre foram supridas de forma bastante satisfatória. Então parte de refeição no restaurante universitário, na época não se tinha outra expectativa, era transporte coletivo mesmo (GE ENTREVISTADO).

[...] e de todos o que mais avançou assim na escolaridade formal, acadêmica fui eu. Cheguei a fazer depois mestrado, depois doutorado (GE ENTREVISTADO).

A realização de curso de pós-graduação, antes do ingresso no mercado de trabalho, à época restritivo, era encarada como uma oportunidade de subsistência e de qualificação.

Quando eu tava terminando a graduação eu pensava, meu Deus, e agora como é que eu vou fazer [...] não surgiam oportunidades de eu trabalhar, mandei currículo pra uma empresa, pra outra, ninguém chamou pra entrevista, olhava no jornal, não via nada. Opa, pós-graduação é um caminho de eu ganhar dinheiro, de eu dar conta da minha subsistência e ao mesmo tempo me qualificar ainda mais. [...] então tem

coisas também que acabam acontecendo, outras são oportunidades mesmo (GE ENTREVISTADO).

Quando já inserido no mercado de trabalho, a continuidade dos estudos formais foi impulsionada pelo desejo de se qualificar e de progredir na carreira.

Logo que entrei [...], eu fui fazer uma especialização [...] entrei no mestrado [...] e entrei no doutorado [...] mas eu também não quero ficar parada. Eu tenho que achar um jeito de progredir. O jeito que eu tenho de progredir é estudar. Então foi muito esses fatores todos misturados. O fator interno institucional, o desafio de tu querer ir à frente (GE ENTREVISTADO).

Na análise das narrativas de vida foi possível identificar também, episódios marcados por momentos de superação do gestor, que acabaram impulsionando novas aprendizagens e desenvolvimento de competências. O trecho a seguir ilustra experiências significativas vivenciadas na infância e depois, as práticas de aprendizagem utilizadas na fase adulta para desenvolver essa competência. Considerando que grande parte das escolas públicas não ofertava inglês no seu contexto de origem, a necessidade de domínio deste idioma para fins de pós-graduação, e posteriormente na atuação profissional como gestor, era encarada como um grande obstáculo a ser vencido.

O idioma é uma história a parte, porque talvez seja um dos principais carmas que eu tenho na minha trajetória de estudante, [...] meu pai conseguiu uma parte da bolsa da empresa pra estudar no sexto ano. Eles tinham o inglês desde o primeiro ano. Eu me lembro até hoje da cena que, no primeiro dia de aula a professora de inglês entra, todo mundo se levanta e reza em inglês. ... eu não tinha ideia do que tava acontecendo. Nada familiar para mim, eu nunca tinha escutado ninguém falar em inglês, [...] No final do ano eu fiquei em algumas disciplinas, [...], passei, passei, eu sei que fui para a terceira etapa em inglês. E eu acho que eu não passei em inglês, eu não consegui a média. [...] hoje eu sei (risos), muito tempo depois que eles não me reprovaram em inglês [...]. E sempre foi muito difícil aprender inglês, muito trabalho (GE ENTREVISTADO).

Meu orientador disse, [...], a bolsa tá pra ti, tu tem que ter proficiência em inglês, então tu corre atrás, e aí fui fazer uma prova, [...] São quatro provas, ..., e uma entrevista ainda e tinha que tirar uma média mínima em cada um, e nas quatro eu não tirei a média, [...] aí a bolsa tinha um ano pra implementar. Daí eu voltei pro meu orientador e disse, olha, eu quero muito ir, agora pra passar nisso aí vai ser um Deus nos acuda. Então é o seguinte, eu vou largar o laboratório, [...] e eu vou me ferrar estudar inglês. [...] a próxima prova é daqui a 4 meses [...] eu lembro que fui pra casa e botei *television*, ..., eu botei nome em tudo, enchi a casa, [...] minha esposa ajudou também, fazia desenho do corpo com os nomes, ..., e o dia quase que inteiro escutando aula particular, e aí deu 4 meses fui lá e passei na prova. Aquilo foi a superação, porque eu tinha quase certeza que não ia dar certo (GE ENTREVISTADO).

A vivência de práticas no exterior contribuiu, por exemplo, para a construção de novos repertórios de competências, o aumento da autoconfiança e a minimização da timidez em alguns dos gestores entrevistados.

Eu era muito tímido, eu era uma pessoa que tinha extrema dificuldade para falar. [...] Essa autoconfiança, essa crescente que você diz, opa! Tenho uma visão geral, eu consigo falar com todo mundo, eu me apropriei do conhecimento, então eu acho que isso vira uma autoconfiança que você deixa de ser tímido, [...] a pessoa te ouve com atenção, tu vai ganhando confiança [...] a ponto de virar professor (GE ENTREVISTADO).

Duas coisas me motivaram (para fazer estágio no exterior), aprender mais sobre gestão e melhorar minha proficiência no inglês (GE ENTREVISTADO).

Segundo Alheit e Dausien (2006), para análise e compreensão dos processos de aprendizagem de formação das biografias individuais, é necessário explicitar o quadro estrutural exterior das trajetórias de vida. Porém, o interesse não está na medida quantitativa da duração da vida, e sim no aspecto qualitativo dos processos significativos que se desenvolvem ao longo da vida e de sua estruturação sociocultural.

Em consonância com o exposto, na análise das narrativas a partir da lente macro zoom foi possível perceber discursos dominantes, formas narrativas e efeitos de coorte. Os achados desta pesquisa corroboram a afirmação de Pamphilon, (1999), de que eventos que acontecem na infância, adolescência e início da idade adulta afetam valores fundamentais e expectativas dos indivíduos, cujos efeitos impactam nas escolhas de vida e escolhas profissionais, por exemplo.

Neste sentido, as narrativas expressam um desejo de rompimento com os discursos dominantes presentes no contexto social ou familiar vivenciado pelos gestores, impulsionando novas perspectivas de vida e experiências de aprendizagem. Este rompimento é acompanhado, por vezes, pelo desenvolvimento de sentimentos de autocobrança em relação ao êxito nos estudos formais e na carreira profissional, onde o fracasso deixa de ser uma possibilidade.

Adicionalmente, discursos dominantes internalizados desde a infância, onde caberia à mulher exercer sempre a posição de subordinada, acarretaram o desenvolvimento de algumas características pessoais que mais tarde se revelaram na atuação na gestão, como dificuldades em aceitar a capacidade de exercer um cargo de gestão, bem como de exercer a delegação de atividades.

Atualmente, as dificuldades enfrentadas no passado pelos gestores são encaradas com orgulho. Na sua maioria, as trajetórias de vida analisadas foram construídas com muito esforço e superação, considerando fatores como o contexto socioeconômico familiar, localização física, o acesso à educação formal e características da comunidade de origem. Estes resultados remetem à forma narrativa “romanesca” utilizada pelos gestores para contar as suas histórias de vida, onde o desenvolvimento das respectivas trajetórias só foi possível por meio de noções de progresso e desafio individual, conforme proposição de Chanfrault-Duchet (1991), referenciada por Pamphillon (1999).

De acordo com Alheit e Dausien (2006), por meio do sistema educacional e dos itinerários formativos disponibilizados é que são fixadas as chances iniciais de partida e são estabelecidos os pontos de desvio e de mobilidade, que poderão orientar, e até modelar a trajetória de vida futura e o posicionamento social dos indivíduos. Esse contexto restou evidenciado nas análises, o que permite afirmar que a influência dos pais e irmãos, bem como de professores e empregadores foram determinantes para iluminar, e até mesmo propiciar pontos de desvio e de mobilidade presentes nos itinerários formativos disponibilizados para a maior parte dos gestores, dada as características dos contextos socioculturais vivenciados. Esta influência pode ser também compreendida a partir dos conceitos de comunidades de prática, onde pais, irmãos, professores e empregadores atuariam como membros experts, considerando práticas já vivenciadas e repertórios de competências construídos, facilitando deste modo a inserção e a participação dos novatos (gestores), enquanto irmãos mais novos, alunos ou empregados, em novas práticas (LAVE; WENGER, 1991).

Dentre os episódios que foram determinantes e impactaram de forma positiva e decisiva as expectativas, os valores, as práticas de aprendizagem e o desenho das trajetórias de vida dos gestores, tem-se a mudança de escola, a mudança de cidade, a vivência em outro país, a convivência próxima com professores, entre outros.

5.1.3 Ingressando em novas práticas profissionais

O contexto da EPCT era quase que totalmente desconhecido para muitos dos gestores entrevistados, quando do ingresso na carreira. Contexto este onde todos iriam desenvolver a maior parte das suas trajetórias profissionais.

Assim, o ingresso na EPCT não foi algo planejado para a maior parte dos gestores, mas ocorreu em virtude de algumas circunstâncias, como por exemplo, a necessidade de se colocar no mercado de trabalho após finalizada a graduação ou a pós-graduação.

Eu passei no concurso [...]. Ingressei de uma forma, assim, achando eu aquilo era algo muito inusitado, porque eu não tinha projetado esse tipo de ascensão. Eu, talvez, nem quisesse, por ter tido uma história de ser muito tímida e muito quieta em casa e a única menina, aquela história toda, eu não tinha grandes projetos, essa era a grande verdade. Eu não tinha grandes projetos profissionais. Eu sabia que eu tinha que [...] trabalhar e ser uma pessoa íntegra. Era isso que eu acho que eu tinha como grande referência (GE ENTREVISTADO).

E aí no meio do mestrado apareceu um cidadão lá que era ex-aluno do mestrado, era uma das minhas referências, [...] E aí o cara disse, façam o concurso [...] vou fazer. Passei, pô, agora eu vou assumir. Então foi uma coisa assim meio sem querer também (GE ENTREVISTADO).

[...] da graduação [...] eu já vinha bem forte pra ser professora. Aí eu me formei e atuei em instituição particular e fiz concurso [...].a gente quando faz o concurso assim, não tem muita noção do que que é a Instituição e depois também do que... do quanto que ela cresceu [...] (GE ENTREVISTADO).

Minha intenção era ir pro mercado de trabalho, mas aí apareceu o concurso do Cefet (risos). E eu nem sabia que tinha Cefet direito... (GE ENTREVISTADO).

Também não sabia da existência da escola técnica. Mas me entendo como um técnico com formação prática na área de [...], mesmo sem ter um diploma. [...] poucas semanas antes de estar com o diploma na mão já comecei a dar aula como professor substituto de [...] no câmpus [...]. Bem nas áreas em que eu possuía melhor preparação (GE ENTREVISTADO).

[...] junto com isso eu tô olhando os projetos dos Institutos federais. Que baita projeto, o governo tá investindo nisso, olho pro plano de carreira, [...] em um primeiro momento é um tombo grande. Me lembro até hoje, a minha redução salarial foi de 52% [...] Mas eu sabia que a carreira no IFSC eu ia entrar lá embaixo, e no final da carreira, pelo projeto todo (GE ENTREVISTADO).

[...] e depois do doutorado eu comecei a atuar em faculdades particulares e [...]. Então essa experiência me capacitou bastante pra fazer o concurso em [...], fui aprovado...[...] E aí vim pro câmpus [...] (GE ENTREVISTADO).

Aí entrei no IFSC em [...] Eu não escolhi a educação profissional e tecnológica porque acho legal, porque acredito no ensino técnico, nada disso. Eu saí porque eu tinha [...] (questões de ordem familiar). Graças a Deus que eu vim (GE ENTREVISTADO).

O ingresso na gestão da EPCT

A partir das reflexões dos gestores, foi possível inferir que o ingresso em um cargo estratégico, e por consequência, de inserção em novas práticas, é marcado por momentos de

tensão e de busca por aprendizado intensivo. Neste sentido, o gestor recorre a diferentes tipos de estratégias e práticas de aprendizagem, de modo a minimizar as lacunas de competências identificadas neste período inicial de ambientação no novo cargo, bem como ao longo da atuação no cargo.

As características das equipes de trabalho, no sentido de acolhimento e encorajamento do novo gestor, contribuem para um processo positivo de inserção nestas novas práticas, algumas delas já estabilizadas ao longo do tempo.

Outro aspecto destacado, é que a aprendizagem de conhecimentos/*knowing* relacionados as áreas técnicas tende a ser mais veloz do que a aprendizagem de conhecimentos/*knowing* relacionados às práticas que envolvem gestão de pessoas. As evidências nas narrativas apontam que a maior parte dos gestores tem muita dificuldade em performar de modo adequado nesta última área.

Quando assumi na Pró-Reitoria de[...] foi de aprender, de sair do lugar de fazer, fazer, fazer, que é o que me dá muito prazer, muita satisfação, e de estar numa posição de mais estratégia, de me apropriar das questões da instituição, de ler, de entender a instituição, e de passar isso pras equipes. Então tive bastante dificuldade nisso, acho que não consegui superar ... (GE ENTREVISTADO).

Até porque o universo político eu passei a conviver mais depois de assumir a Pró-Reitoria, até então eu não tinha essas vivências tão diárias (GE ENTREVISTADO).

Então eu acho [...] essa função de gestor ela é um pouco ingrata nesse sentido, mas não nos cabe reclamar, ninguém chegou com uma arma e colocou na nossa começa e disse, tu vai ser Pró-Reitor. Quando a gente aceita talvez a gente não esteja, eu não estava consciente disso, desses desdobramentos, mas eles vão nos moldando (GE ENTREVISTADO).

Uns dos primeiros receios que eu tinha era de conseguir convencer a equipe sobre as mudanças que eu gostaria de fazer (GE ENTREVISTADO).

Eu tive que estudar uma série de coisas técnicas [...] Eu tive dificuldade nessas coisas técnicas referentes a temática da Pró-Reitoria [...] essas temáticas todas aí eu tive que ler, eu tive que conversar com os servidores, aprender com eles, alguns a gente fez capacitações, ou trouxe pessoas pra fazer (GE ENTREVISTADO).

Eu tinha muito medo, eu tinha muito medo de não dar conta. Aliás, eu sempre tenho esse medo (Risos) em tudo, ele me persegue. Mas por outro lado eu acho que tinha uma coisa muito favorável, ... o ambiente, o grupo de pessoas mais próximas e a equipe de Reitoria era um grupo muito acolhedor. Eu acho que isso favoreceu muito, era o espaço do encorajamento, as pessoas eram muito acolhedoras nas questões que a gente trazia, e muito incentivadoras para que a gente fosse à luta. Então, eu acho que isso foi muito importante, [...], eu pessoalmente achava que eu não tinha as condições necessárias para dar conta da tarefa, porque julgava que era uma tarefa muito complexa, [...] mas eu acho que era muito encorajada pelo grupo,

pelo grupo mais próximo [...], aí nas equipes de trabalho, eu sempre tinha também uma relação muito amistosa, muito agradável. Isso ajuda (GE ENTREVISTADO).

[...] na Pró-Reitoria tudo era novo, os temas eram novos pra mim, [...] foram temas que eu tive que me virar, e aprender em primeiro lugar com os servidores, [...] A primeira fonte é o próprio servidor, e eu fiz muitas vezes mapa conceitual pra ir formando ideias. [...] Então cada vez que eu conversava com (o servidor x), acrescentava mais um balãozinho naquele mapa pra ir entendendo as coisas. Eu usava esse tipo de ferramenta pra auxiliar a construir uma ideia e a registrar ela (GE ENTREVISTADO).

Primeiro esse desafio diário de se colocar no papel do estratégico, de tu sempre entender que existe um papel estratégico. O segundo é um desafio que eu tenho bastante dificuldade, que é de se apropriar da instituição. Porque quando tu é viciada em trabalhar, tu tem muita dificuldade de se apropriar da outra parte, da parte que é do normativo, das portarias, de todo o escopo que envolve o fazer da instituição. [...] não fiz o papel político, o papel do aprender da instituição, das decisões, porque pra tomar as decisões ali no Codir tu tens que antes se apropriar de tudo mesmo, [...]. Eu acho que o aprendizado pros próximos gestores que vêm, é isso, tu conseguir fazer bem esse papel (GE ENTREVISTADO).

Foi um desafio muito grande pra mim no início, principalmente se eu parar pra pensar na minha atuação com (área x). Eu entrei numa Pró-Reitoria muitas vezes com dificuldade de saber o que era (área x). Eu me sentia muito ruim com isso. Ruim com essa falta de, como é que posso te dizer? De conhecimento de uma área. [...] E isso que foi uma das coisas que mais me agonizou. Foi a falta da capacidade da parte técnica. Lógico que tu aprende, meu Deus, muito mais rápido do que a capacidade de gerir pessoas (GE ENTREVISTADO).

Talvez eu nem tivesse muita noção do que que seria. Depois que eu estava lá eu vi que a coisa era bem mais séria do que imaginava. [...] Dai eu aceitei o convite, fui pra Pró-Reitoria morrendo de medo, tenho que dizer. [...] Eu acho que eu nem dimensionava o tamanho do problema exatamente, mas eu nunca fui de negar desafios. Eu achava que iria ter capacidade de dar conta daquilo (GE ENTREVISTADO).

Mas eu tive acesso, principalmente pelo (Diretor x), a uma série de literaturas [...] sobre a gestão pública e sobre a administração pública. [...], eu não sabia o que era (área X) antes de entrar na Pró-Reitoria. Eu não sabia como é que funcionava o processo [...]. Eu não sabia nada disso. E eu pensava, como é que eu vou pra reunião sem saber disso? Eu preciso estudar. [...] eu corri atrás. [...] Eu ficava lendo de manhã, de tarde, de noite. [...] eu preciso me preparar porque eu vou assumir isso e eu não posso chegar lá sem saber nada. [...] Então eu estudei bastante. Claro que não o suficiente pra entender tanto quanto eles que estão fazendo no dia a dia. [...] esse estudo, essa leitura eles duraram uns três meses mais ou menos (GE ENTREVISTADO).

Isso eu sempre deixava claro pra eles. [...] vocês é que sabem disso, não sou eu. Eu tô aqui pra fazer uma intermediação entre vocês, a Reitora e os câmpus. Então vocês é que precisam me dizer o que que é. Só que também com o tempo a gente vai vendo que não é tão misterioso assim. Que tem coisas que, mesmo que tu não estejas fazendo no dia a dia, tu entende a lógica e tu vai tocando (GE ENTREVISTADO).

Mas com a gestão, nos primeiros anos eu era tenso porque tava aprendendo, e isso gerava uma tensão mais interna. Depois que a gente tinha a equipe da Pró-Reitoria

bem alinhada, é, eu tinha muita confiança na equipe, então isso me ajudava bastante. [...] eu tinha muita confiança (nos Diretores), tinha confiança nos técnicos (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que demorou ali uns 6 meses pra cair a ficha. Uns 6 meses assim, porque é um pavor, tu entra num cargo cheio de pessoas pra gerir, sem saber o que é (área x), o que não é, [...] Então, assim, até a gente entender a dinâmica da Pró-Reitoria, o por que de tudo (GE ENTREVISTADO).

Depois eu comecei a delegar muita coisa pra [...] Assessoria, então acho que isso também foi fazendo com que eu não me carregasse muito. Eu comecei a delegar bastante coisa, porque eu confiava na equipe. E isso me deixava mais tranquilo porque eu acaba não me sobrecarregando muito com a parte operacional, normalmente eu ficava mais na parte, nos dois últimos anos, mais a parte estratégica mesmo (GE ENTREVISTADO).

Dentre os membros das equipes vinculadas diretamente ao gestores, um praticante chama a atenção por “deter” grande parte do conhecimento/*knowing* envolvido nas práticas performadas no âmbito da gestão estratégica, que é o Assessor. Nesse sentido, foi possível perceber que este tem papel preponderante na ambientação do novo gestor, bem como na manutenção da memória e do *knowing*/conhecimento organizacional em uma determinada estrutura de gestão.

Então, quando eu assumi assim, eu acho que uma pessoa fundamental pra mim foi a assessoria. [...] Porque querendo ou não, o grupo da Reitoria é um grupo que quem muda são os Pró-Reitores e os Diretores. Então [...] que era meu assessor, fez de tudo pra eu me inteirar dos processos, [...] pra eu saber o que era isso, saber o quer aquilo, ele tentava me tranquilizar. Respira! Respira! Então eu acho que ter uma pessoa ali, do meu lado, diariamente comigo, me explicando, mostrando...[...] Mas eu acho que ter um assessor ali, uma pessoa que seja imutável facilita muito o cargo de gestão pra transição. Muito mesmo (GE ENTREVISTADO).

O convite para atuar como gestor estratégico.

Um dos aspectos presentes nas práticas que envolvem o ingresso em um cargo estratégico, refere-se ao momento da realização do convite pelo Reitor atual ou postulante ao cargo, para que determinado servidor faça parte da sua equipe de gestão. Neste momento, em geral, são externados os motivos pelos quais a pessoa está sendo convidada, com ênfase na capacidade de trabalho e na capacidade em lidar com pessoas/equipes. Outro fator detectado refere-se à manutenção de algum vínculo anterior de proximidade pessoal e/ou profissional com quem está convidando, ou com alguém da sua equipe.

Em que pese todas as questões políticas envolvidas em um processo de eleição, identificou-se nas análises que a composição da chapa de gestores não é planejada com tanta antecedência, o que pode acarretar em riscos na condução posterior das práticas que serão performadas pelo grupo gestor eleito.

Tu lidas bem com pessoas, tu sabes conversar, tu ouve bem, tu vai te dá bem no cargo (GE ENTREVISTADO).

Acabei vindo pra Reitoria pelas mãos [...] e pelo menos o que me justificaram na época, tinha uma relação com o trabalho que eu desenvolvia (no câmpus) [...] esse cuidado com a educação, na infância, na adolescência, essa passagem por uma Coordenadoria de curso ainda muito jovem e no início da carreira de professor, de servidor público, e o período na direção do câmpus que desenvolvi [...] uma postura, mais do que um trabalho técnico, eu acho que a postura que eu tinha no Colégio de Dirigentes, nas reuniões do câmpus, de tentar escutar as pessoas, e de ser muito transparente sempre, procurar ser justo com as coisas, que foi o que me trouxe pra o cargo de gestão na Reitoria (GE ENTREVISTADO).

Um fator que deve ter sido determinante, sempre foi o fato de que ah, ela está disposta a disposta a trabalhar. [...] além disso aí, talvez, em alguns momentos, em alguns contextos, tenha somado essa condição que eu acho que desenvolvi. [...] ela conversa, se dispõe a conversar, ela vai ajudar a fazer as coisas andarem, vai chamar as pessoas, vai promover aproximações e não promover conflitos (GE ENTREVISTADO).

Eu tinha uma boa aceitação no câmpus enquanto gestor, [...] a minha imagem no Colégio de Dirigentes também era boa, e aí claro que dentro de uma composição [...], trazia pra Pró-Reitoria [...] alguém que vinha do câmpus [...] Inclusive nossa eleição foi numa quarta-feira, [...] me convidou na sexta de noite, quer dizer, então não teve impacto de votos (GE ENTREVISTADO).

Porque num lugar como esse onde contam muito mais as questões políticas mesmo, e, sobretudo, políticas partidárias, eu não tinha essa credencial, então eu acho que o que me credenciou tem muito mais a ver, mesmo, com a minha possibilidade de eu dar conta de promover a aproximação das equipes e a preocupação com as pessoas (GE ENTREVISTADO).

[...] a qualidade do trabalho que a Pró-Reitoria desenvolveu na época, também o fato de eu ter uma imagem boa com a maioria das pessoas, [...] dentro da própria, por ser uma pessoa da confiança do Reitor, [...] de lealdade, transparência (GE ENTREVISTADO).

Eu acredito que foi muito mais a experiência que contou, assim, a aposta de que é alguém que já passou pelo trabalho de coordenar equipes no câmpus, já passou por uma equipe de Direção no câmpus, então conhece relativamente os desafios que a gente vai enfrentar na instituição e poderia contribuir nesse lugar. Porque também nesse momento não havia vínculo forte com as pessoas que me convidaram. [...] Pra mim foi uma surpresa muito grande à época, o convite... (GE ENTREVISTADO).

E dali veio o convite para participar da equipe, da [...] Reitoria. Então, também não me imaginava ... do câmpus olhava pra cá (REI), o Pró-Reitor com uma competência, com uma capacidade, com uma habilidade de lidar com as questões

[...]... então são pessoas que a gente também vai tendo como referência e vão contribuindo pro nosso aprendizado na gestão. Acho que essa trajetória ela [...] me deu condições de avaliar e dizer sim, eu aceito, o desafio (GE ENTREVISTADO).

[...] naquele momento ainda lembro como se fosse hoje, eu conversando com [...] fazendo o convite, eu admirado pelo fato de estar sendo convidado, pedi um tempo pra analisar, fiquei uma semana sem dormir, quer dizer, dormindo pouco, e muito inquieto com o desafio. Mas acabei aceitando, e foi muito bom ter aceito, porque eu acho que a gente cresce quando a gente vai assumindo essas oportunidades com um nível de complexidade cada vez maior, [...] a gente aprende muito. Minha visão hoje de instituição ela é outra, com certeza ela traz essa marca da trajetória na gestão... (GE ENTREVISTADO).

A Pró-Reitoria tem uma equipe técnica que dá conta do que precisa ser dado conta. A gente precisa de alguém que seja de confiança, de alguém que seja sério, e que saiba gerir uma equipe (GE ENTREVISTADO).

[...] o meu destaque como profissional ele é sempre do envolvimento do fazer e do resolver. E eu acho que talvez por isso, é que eu após passar no concurso público tive alguns cargos de gestão (GE ENTREVISTADO).

A partir das análises das evidências relacionadas, depreende-se que o ingresso em um cargo estratégico de gestão pode ser percebido de forma análoga aos conceitos de inserção em uma nova comunidade de prática, conforme estudos de Lave e Wenger (1991). Nesse contexto, a noção de comunidade de prática (CoP) marca a passagem de uma visão cognitiva e individual de aprendizagem para uma visão social e situada, onde as principais fontes de aprendizado encontram-se nas oportunidades das práticas diárias que os aprendizes/praticantes vivenciam (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008, 2010; ANTONELLO, 2011).

Assim, ingressar em uma nova comunidade de prática requer a aprendizagem e a compreensão das práticas ali performadas, considerando os níveis diversos de maturidade das práticas existentes nos contextos de atuação do Instituto, envolvendo, por exemplo, câmpus e Reitoria.

A pesquisa ratifica que o *knowing* presente na performance das práticas, *knowing-in-practice*, é apreendido ao longo do tempo por seus praticantes, e que o gestor estratégico, na condição de novo praticante, terá que percorrer o caminho da participação periférica até a participação legitimada, conforme estudos seminais de Lave e Wenger (1991). Em geral esse percurso tende a durar de um a dois anos, sendo que a duração do mandato de um cargo estratégico é de quatro anos, com possibilidade de recondução. Quanto mais desconhecido for

esse contexto das novas práticas por parte do gestor, mais presentes serão os sentimentos como agonia, tensão e medo.

Os resultados apontam que, práticas e *knowing* relacionados aos aspectos técnicos da gestão, competências técnicas, seriam de apreensão mais fácil, diferentemente das práticas e *knowing* relacionados à gestão de pessoas, competências comportamentais e socioemocionais (*soft skills*). Considerando as dificuldades manifestadas pela maior parte dos gestores nesta última área, argumenta-se que a mesma deva ser priorizada quando da proposição de estratégias e práticas de formação para esse público.

Ainda com relação à inserção dos gestores em novas práticas, o estudo possibilitou também iluminar o cargo de Assessor, cargo este presente nas estruturas estratégicas da Reitoria. Atuando como um membro expert nas práticas, o Assessor tem papel fundamental na ambientação do futuro gestor, bem como na manutenção da memória, do conhecimento organizacional e do *knowing* referentes às práticas performadas e compartilhadas nas respectivas áreas estratégicas.

Nesta linha de pensamento, Avila e Antonello (2016) destacam que a perspectiva social construtivista enfatiza que o *knowing* se refere a uma capacidade de agir, sendo o *knowing-in-practice* equivalente a nossa ação, ao nosso saber/conhecer sendo colocado e situado em uma prática. Nesse sentido, o *knowing* só tem significado quando relacionado a uma prática social distinta.

Por fim, argumenta-se que, embora o cargo de Assessor seja de estrita confiança e vinculado diretamente ao Reitor ou ao Pró-Reitor, do ponto de vista estratégico seria desejável a manutenção da mesma pessoa na equipe, em diferentes mandatos de gestão, bem como a concepção de estratégias de formação e de desenvolvimento para esse grupo específico de servidores.

5.1.4 Participando de estruturas coletivas de trabalho ou colegiadas

Os Fóruns colegiados configuram-se como espaços/cenários privilegiados de performance dos gestores, onde é possível experienciar a realização de práticas, aprendizagens, interações, construção de conhecimento, de *knowing* e de competências de

forma colaborativa. Do ponto de vista macro, os fóruns externos ao IFSC e vinculados ao Conif exercem papel preponderante na Rede EPCT, propiciando a estabilização e alteração de práticas que irão afetar todas as instituições integrantes da Rede. Os fóruns específicos do IFSC, por sua vez, exercem a mesma função, impactando os câmpus do Instituto e a Reitoria.

Um aspecto importante é que no momento da participação presencial nestes Fóruns, tanto externos como internos ao Instituto, os gestores estão distanciados fisicamente das suas equipes técnicas, ainda que seja possível interações a distância. Neste sentido, as análises revelam e reiteram a importância do domínio por parte do gestor, dos conhecimentos/*knowing* incorporados nas práticas das suas respectivas áreas de atuação, para que consigam performar de modo adequado nestes espaços colegiados, sem a contribuição direta de membros da sua equipe.

Fóruns Externos ao IFSC

A participação presencial nos Fóruns vinculados ao Conif geralmente ocorre em Brasília, ao menos uma vez por semestre. Cada Fórum congrega Pró-Reitores de uma mesma área, sendo que o Fórum do Conif abrange a participação de todos os Dirigentes das instituições integrantes da Rede EPCT.

Em adição, Comissões e Grupos de Trabalho específicos, vinculados aos Fóruns/Conif/Setec também são criados, constituindo-se em espaços de aprendizagem e de interação.

Muito, muito importante, muito importante, muito relevante, por três questões. Primeiro por sair do nosso mundinho pequenininho, aqui afogado na rotina, com a visão deste tamanhinho. Tu vai pra Brasília ou vai pra outro lugar, passa dois ou três dias lá, tu respira, respira, primeira coisa, é quase como se fosse férias, [...] mas tu sai da tua casa, tu sai do teu gabinete, tu sai do convívio daquelas pessoas que estão ali, tu sai [...] o gestor de cima te cobrando da tua equipe [...] ou isso ou aquilo, tu sai daquilo ali, das coisinhas pequenas e respira [...]. Dois, tu passa a compreender melhor a Rede, o tamanho da Rede, a importância da Rede, e que é a educação Federal, tu conhece a equipe dos Ministérios, lá da Setec, tu entende melhor Brasília. Então tu passa a ter uma visão mais ampla do ambiente onde tu tá. [...] E o terceiro é o aprendizado direto que tu tem com os teus colegas, de como as coisas são em cada Instituto, como tu podes fazer o aprendizado com a experiência dos outros, e com os temas que são debatidos, discutidos nas pautas. [...] A gente vai pra lá duas, três vezes por ano, dá essa respirada, mergulha naquilo lá, fica cheio de ideias depois pra fazer, quando volta, para de trabalhar pra aquelas coisas e tu volta pra tua rotina. [...] Talvez a solução pra isso seja a gente, enquanto Pró-Reitor ser menos demandado pra tocar as coisas da Pró-Reitoria técnica e ter uma atuação mais política. E aí que te sobra mais tempo pra tratar das coisas do Fórum também, eu acho que a gente acaba sendo muito equipe [...] (GE ENTREVISTADO).

Tem um grupo do WhatsApp que ajuda, [...] o Coordenador do Fórum não é chefe dos outros Pró-Reitores, ele é mediador nesse caso. E também fica mais complicado do grupo se organizar, assim. Talvez o CONIF tivesse que organizar melhor isso com mais equipes, com mais recursos tecnológicos (GE ENTREVISTADO).

Sim, tem o grupo do Conif que também trabalhamos... ah, saiu um decreto tal, como é que eu não sabia, não sabia, como é que tu fez? Agora mesmo com que tem saído, a gente é bem intenso, digamos assim (GE ENTREVISTADO).

Com frequência a gente trazia pessoas de fora. [...] A gente teve gente da SETEC, do TCU, da CGU e mais do próprio CONIF, mas não do Fórum, pra falar justamente da parte da assessora parlamentar que foi lá dizer como é que as coisas funcionavam. Foi muito bom, foi muito interessante (GE ENTREVISTADO).

Uma vez por semestre. [...] Eu acho que ele é decisivo para a Pró-Reitoria sim, pensando que é uma Rede. Porque as chances de cada Instituto tomar um voo solo são muito grandes, o Fórum acaba segurando essa ideia de Rede, os debates são bem acalorados, as reuniões presenciais, a gente raramente vence a pauta (GE ENTREVISTADO).

Com certeza, eu acho que para o Pró-Reitor [...] pela experiência que eu tenho nesses dois anos é onde você mais aprende, sobre a área (GE ENTREVISTADO).

Nós recebemos dois conselheiros do CNE para fazer uma formação em currículo, eu participei do Faubai, que é um evento de relações internacionais, todas as reuniões do Fórum tem um turno dedicado à capacitação, nessas presenciais. [...] A gente define o tema, porque o Fórum de Pró-Reitores na verdade ele é um Fórum de assessoramento do CONIF, acompanhando as pautas do CONIF, se tira o que nós não temos domínio, e aí convida alguém para fazer essa capacitação (GE ENTREVISTADO).

[...] de trocar experiências e de algumas tentativas inclusive de trazer pessoas para poder qualificar as nossas discussões [...] ele acabava se caracterizando também como espaço de aprendizagem, era muito mais do que um espaço de saber o que o outro estava fazendo, tinha momentos de aprofundar alguns aspectos e de sair aprendendo mais mesmo (GE ENTREVISTADO).

A gente tem o nosso Fórum de Pró-Reitores de [...] é um grupo que tem uma característica muito legal,...são pessoas que também atuam muito na frente, são bem envolvidos com a instituição. A gente também tem o nosso grupo (risos) de WhatsApp que a gente troca soluções, em que a gente troca informações, a gente tem quatro reuniões anuais. A gente procura atuar mesmo em Rede,[...] essa interação é essencial e fundamental. Nossa! A gente troca muita experiência, assim, experiência exitosa, como é que faz aqui? Ah, então manda pra cá (GE ENTREVISTADO).

O Fórum de Pró-Reitores tem uma questão política importante [...] O Fórum, pra mim nunca teve um cunho político. Eu sempre cheguei lá com a intenção de aprender, de saber mais esses processos todos. [...] Eu entrei na Comissão de [...]. Aquilo me deu bastante trabalho, porque estando na Comissão de [...] eu me envolvi bastante no Fórum. Porque tinha uma série de reuniões que aconteciam [...]. Então isso me ajudou bastante pra trazer pro Instituto aquilo que precisava ser feito pra melhorar, mas também pra ver o Fórum não só como algo político (GE ENTREVISTADO).

Presencialmente, normalmente em Brasília, mas a gente também está em contato quase que diário em função do grupo de WhatsApp. Temos um grupo que compartilha muita coisa, a gente faz muitas enquetes para entender como uma determinada questão ela é tratada, ou se algo já foi concebido, ou regulamentado. E é um Fórum que, também percebo assim, amadureceu muito nesses dois, três últimos anos (GE ENTREVISTADO).

Acho que é um espaço que pode [...] ser mais qualificado, mas hoje ele é estratégico na medida em que ele te dá a noção de como o conjunto das instituições estão lidando e se posicionando em relação a temas que são relevantes para a Rede Federal. Acho que dá um sentido de identidade e de unidade que também é importante como Rede... (GE ENTREVISTADO).

A gente vai baixando alguns documentos que a gente considera importantes e deixando no diretório aqui e o próprio Fórum tem um espaço na nuvem, no google drive, e os documentos vão sendo organizados lá (GE ENTREVISTADO).

[...] era um espaço de aprendizado legal. [...] era por WhatsApp e algumas vezes a gente tentava se reunir via sistema da RNP, mas muito raro. [...] normalmente se reunia em grupo de trabalho. Então a gente tinha o Fórum do Sul, tinha os Pró-Reitores do Sul, que daí a gente se reunia mais constantemente, aqui, eles vinham pra cá (GE ENTREVISTADO).

[...] o que a gente faz muito no (Fórum) é trocar experiências positivas. [...] Uma vez por semestre. [...] Pouca coisa. [...] A gente tem um grupo que conversa muito, [...] Basicamente o WhatsApp. Se tu olhar agora eu abri (mostrou a tela do computador), [...] então o pessoal tá trocando documento aqui, sempre, isso tudo é conversa de hoje... [...] segunda-feira tinha uma pessoa perguntando essa questão do edital [...] Alguém já fez o edital pra gente não partir do zero? [...] Aí passei uma cópia. Daí a como uma determinada questão ela é tratada, ou se algo já foi concebido, ou regulamentado. E é um Fórum que, também percebo assim, amadureceu muito nesses dois, três últimos anos (GE ENTREVISTADO).

Então tem que ter um mínimo de conhecimento dessas relações e dessas questões que são um pouco mais técnicas, que envolve um pouco mais o operacional, mas que são bem importantes para tomada de decisão. Principalmente porque na hora de representar, a tua equipe não tá junto. [...] Porque se tu tem uma equipe técnica boa, é uma característica importante pra montar uma Reitoria, [...] tu tem que tomar a decisão às vezes de algumas coisas. Votar ou fazer algum tipo de encaminhamento. E sem a equipe tu precisa ter o mínimo de conhecimento nesse sentido (GE ENTREVISTADO).

A inserção de um novo gestor estratégico nestes Fóruns, sem a devida formação, pode contribuir para a ocorrência de riscos relacionados à continuidade de políticas públicas. As evidências reforçam a necessidade de formação em caráter antecipatório e continuado, bem como de ambientação dos novos integrantes.

Não tem preparação nenhuma, não tem nada disso. Eu aprendi as coisas porque eu fui participando, fui no primeiro Fórum (GE ENTREVISTADO).

Cada vez que troca o Pró-Reitor o cara chega lá no Fórum como se a vida estivesse começando na instituição naquele momento. Isso é péssimo, péssimo para quem tá chegando, que parece que tem que aprender tudo sozinho, péssimo para a instituição, porque significa que algo não está sendo bem conduzido, que as coisas não têm continuidade, e nem a memória tá bem estruturada lá. Cada um que pega parece que tá pegando a gaveta vazia, e péssimo pras políticas mesmo, porque nessa história de recomeça, recomeça, recomeça, fica frágil (GE ENTREVISTADO).

[...] a questão da qualificação, da capacitação nos temas estratégicos a gente tem trabalho saindo agora com cadernos formativos, o próprio Fórum elaborou. [...] Específico desse Fórum. E sentimos a necessidade por conta das transições, que nem sempre ocorrem a contento [...] Os Pró-Reitores por expertise, todos participaram. [...] Tem desdobramentos, foram produzidas, também, videoaulas e o Instituto Federal [...] está desenvolvendo um ambiente virtual, esse material vai ficar concentrado ali e cada Instituto pode fazer download do Moodle, do AVA, e ministrar o curso para os seus especialistas. [...] está sendo uma tentativa de alinhar os entendimentos da área (GE ENTREVISTADO).

Quanto mais a gente compartilhar experiências, mais lastro a gente tem para poder acertar. [...] Os problemas eles se configuram diferentes num canto e no outro desse país, mas a problemática, do ponto de vista educacional é a mesma, é o acesso, é a permanência, é o êxito do estudante, é o acompanhamento do egresso que até hoje esse país não consegue fazer, é o problema do estágio. Então as problemáticas são as mesmas, e a gente parece que está sempre começando do zero (GE ENTREVISTADO).

O Conif no mês, hoje ele dura dois dias e meio, a gente acaba tendo qualificação lá. Vem o pessoal da CGU, vem o pessoal do Ministério do Planejamento, vem o pessoal da Coordenação de Gestão de Pessoas. Então a reunião do Conif ela não é uma reunião só deliberativa, ela é uma reunião formativa [...]. E aí nós fizemos a mesma coisa aqui. Então a gente tem um dia de reunião e um dia de capacitação, [...] as pessoas conseguem se formar, se auto formar, ou se qualificar. Mesmo estando na gestão ela consegue ir resolvendo essas lacunas que tu tem, não adianta, tu tem lacuna (GE ENTREVISTADO).

Então, tu aprende que o coletivo, mesmo sendo um coletivo que não é decisório, ele é fundamental para a tua instituição ter o suporte que a gente tem. Então hoje o Conif é bem respeitado porque a grande maioria dos Institutos trabalham muito nessa perspectiva de construir coletivamente (GE ENTREVISTADO).

Construção de conhecimento de forma colaborativa.

Me lembro que de um caso específico, [...] Cada um entendia um pouquinho mais, foi juntando conhecimento e daqui a um pouquinho a gente estabeleceu (GE ENTREVISTADO).

Artefatos.

A gente tem um repositório de documentos. A gente tem uma página [...]. Por exemplo, eu vou lá e cato os (modelos) (GE ENTREVISTADO).

[...] e o pessoal começa, me passa o (modelo) aí passava o (modelo) [...] tu podes passar o parecer? Passava o parecer. Me lembro que era um conjunto de 8 documentos, um pacotinho pronto que a gente passava. Como a gente também repetiu algumas coisas dos outros (GE ENTREVISTADO).

Evidências de aprendizagem informal.

Sim, é uma forma sim (de aprendizagem), porque você tá trocando, tá vendo o tempo inteiro o pessoal. Eu acho que essas discussões geralmente elas apontam também pra onde o pessoal tá caminhando, quais são os problemas (GE ENTREVISTADO).

[...] eu aprendi tudo nesse Fórum, tudo, tudo. Era lendo o material que o Fórum gerava, participando de grupo, pequeno grupo, grande grupo, então a gente tava sempre discutindo como fortalecer (a área x) a nível nacional (GE ENTREVISTADO).

Tinha o grupo de WhatsApp do grupo dos Pró-Reitores, tava todo mundo sempre conversando, ali, trocando experiência. Edital. Ah, fiz esse edital, deu certo, não deu certo. Aprender com os erros, comemorando a vitória dos outros (GE ENTREVISTADO).

Em que pese os aspectos positivos, algumas críticas aos Fóruns foram percebidas nas análises, relacionadas à concepção das iniciativas e práticas de aprendizagem. Expressões como “mergulho na questão da instituição naquilo que a gente toca no dia a dia”, denotam a importância da adoção de um direcionamento voltado aos conceitos da aprendizagem baseada em práticas e do conhecimento situado na dinâmica de funcionamento deste Fóruns.

Do ponto de vista nacional eu acho que teria que focar mais na questão da troca de experiências exitosas [...], a reunião de Dirigentes da Reditec, ela não tem que existir da forma como ela é. [...] mas pra mim é um evento que a gente não aproveita, sabe, como Dirigentes. [...] Teria que repensar, teria que ser mais voltado pra formação mesmo desses gestores, pra que a gente consiga melhorar como gestor, ter bastante experiências exitosas, que seja realmente um mergulho, um mergulho na questão da instituição naquilo que a gente toca no dia a dia. Porque acaba sendo uma coisa muito com cara [...] dessas coisas que a gente vai só pra visitar, sabe? Tu vai lá pra ver um produto, ver uma inovação, mas é difícil de tu mergulhar e se apropriar mesmo assim... (GE ENTREVISTADO).

Fóruns Internos (IFSC)

Similar aos fóruns vinculados ao Conif, os Fóruns colegiados existentes no âmbito do Instituto contam com a participação dos gestores estratégicos, seja como presidente, integrante ou convidado.

A gente tem também aqui no IFSC o Fórum dos Dirigentes de Ensino, mas aí dos Chefes DEPE, dos Diretores, e Chefes de Departamento no caso do câmpus Florianópolis. [...] tem um encontro presencial todo o semestre, no encontro de ensino, pesquisa e extensão a gente reúne os Dirigentes de ensino, os Coordenadores de pesquisa e extensão, e também os articuladores de Nead (GE ENTREVISTADO).

Acho que a gente evoluiu na relação, na articulação com os câmpus, com os Dirigentes de ensino dos câmpus, a regularidade com que vinha acontecendo os encontros de ensino, pesquisa e extensão ajudaram muito nisso, [...]... são eventos muito importantes, porque eles aproximam e favorecem muito a capacitação, a formação de gestores estratégicos nos câmpus (GE ENTREVISTADO).

Condução e participação em reuniões

Dentre as práticas de gestão identificadas nas análises, e relacionadas aos Fóruns coletivos, tem-se a participação e a condução de reuniões. A reunião, no contexto da gestão estratégica configura-se como um espaço significativo e colaborativo de práticas, de trocas, de aprendizagem, e de construção de conhecimento/*knowing*/competências, possibilitando a interação de praticantes vinculados a diferentes texturas organizacionais, com níveis de maturidade e de compreensão diversos. Por outro lado, pode ser palco de conflitos e tensões. Neste sentido, tanto a participação em reuniões, como a condução de reuniões constituem práticas relevantes, estando relacionadas ao desenvolvimento de competências importantes no contexto da atuação estratégica.

[...] eu nunca tive perceptível, um ritual, um padrão pra participação nesses órgãos todos. Eu sempre me preocupei, mas sempre me preocupei, embora às vezes até nem conseguisse, mas a preocupação eu tinha, de disponibilizar a informação o mais previamente possível, para os membros dos órgãos colegiados. E sempre procurei caprichar na apresentação dos pontos, das questões, explicando com detalhes. Bom, transparência sempre tive. Isso era automático.[...] com certeza eu sempre fui o mais crítico da forma como a gente se preparava para as reuniões, [...] em termos de pauta, de materiais, de organização da reunião, de rito depois nas reuniões, eu sempre me incomodei muito com isso. [...] eu sempre fui muito respeitoso ao órgão colegiado (GE ENTREVISTADO).

O próprio estruturar, o próprio pensar como fazer, como é que se organiza uma reunião desse conjunto de segmentos, como é que se chega a bom termo, a pauta, como é que se organiza uma pauta de maneira que se chegue a resultado lá diante, enfim, tudo isso foi um processo de muito aprendizado também (GE ENTREVISTADO).

Eu acho as reuniões do Consup e algumas do CDP, algumas do Cepe, muito ruins, muito ruins, mas não é [...] porque a gente discorde dos conselheiros, ou ache que os conselheiros são fracos, não entendem as matérias, [...]. A gente tem que capacitar, desenvolver, melhorar. Eu acho muito importante, e algo que a gente faz muito pouco, é utilizar esses órgãos todos na construção das coisas. E entendimento dos

devidos papéis. O nosso Conselho Superior, por exemplo,[...] Ele não tem que ir na miudeza das coisas. Tem que analisar as coisas sob o ponto de vista da instituição.[...] Mas o que eu falo em relação aos colegiados, é que eles dão trabalho, eles tomam o tempo da tua agenda, da tua pauta, mas eles são fundamentais, fundamentais. Eu acho que não tem como imaginar a instituição sem eles. Eles precisam ser qualificados, [...], e eu acho que eles são a peça chave num sistema de governança e eles tem que qualificar a atuação da gestão[...]. Acho que poderia qualificar muito mais, se a gente resolvesse esses 3 pontos que eu coloquei aí, regulamentação, condução e capacitação (GE ENTREVISTADO).

Eu aprendi na condução (GE ENTREVISTADO).

Eu tinha no CEPE um dos espaços de maior zelo. Pra mim a agenda do CEPE, a forma de conduzir o CEPE tinham que ser tratados com todo cuidado possível. Por quê? Pra que ele funcionasse da forma que eles se propunham, como espaço, realmente, colegiado, onde todos têm voz e se consegue estabelecer um diálogo efetivo entre as diversas vozes, e pra além disso, que ele pudesse ter credibilidade junto ao conselho superior, já que as suas pautas repercutiam, ou emitiam encaminhamentos para o conselho superior (GE ENTREVISTADO).

Eu, pessoalmente me preparava, assim, no sentido de dominar a pauta, de compreender o que se ia fazer lá, de ter realmente clareza do que se entendia e se esperava daquela pauta (GE ENTREVISTADO).

Difícilmente eu vou pra uma reunião sem saber a pauta e qual é a decisão que tem que ser tomada. [...] então eu preciso de dados para tomar a decisão. Então isso eu sempre pergunto, quantas pessoas, qual o valor, qual o tempo (GE ENTREVISTADO).

A condição de Pró-Reitor [...] ela é privilegiada porque o Pró-Reitor [...] é o presidente do [...], é membro nato do Codir e tem que estar em todo o Consup. Então assim, a gente tem um conhecimento, da dinâmica desses colegiados que é uma experiência fantástica, apesar de difícil, de muitas reuniões serem tensas e em função dos temas, elas sempre colocam desafios no sentido de aprender mais, no sentido de buscar essa formação. Então o preparo para as reuniões ele traz muito aprendizado, porque a gente aprende a sistematizar aquele assunto, aquele tema, e isso é extremamente importante para tu comunicar e poder contribuir para a discussão e pro encaminhamento da solução (GE ENTREVISTADO).

Dependendo do tema eu sou mais autodidata, vou atrás da informação, faço as pesquisas, organizo as informações[...] quando tenho tempo, [...]. Mas quando eu identifico que um Diretor e um determinado servidor da equipe domina aquele assunto eu procuro também consultá-lo para [...] dialogar e ir aproximando do tema e me familiarizando com o tema. Então é um híbrido dessas duas coisas (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que eu aprendo muito melhor lendo, escrevendo, sintetizando aquilo em tópicos. É assim que eu planejo uma reunião. Eu leio sobre os temas, vou cortando alguns temas, eu já venho com opiniões formadas sobre aqueles temas. Eu sempre estudo antes de ir pra uma reunião, muito (GE ENTREVISTADO).

Os resultados da pesquisa destacam alguns espaços coletivos de trabalho relevantes de performance dos gestores, onde é possível experienciar práticas, aprendizagens,

interações, construção de conhecimento, *knowing* e competências de forma colaborativa, a saber: Fóruns colegiados internos e externos ao IFSC, Grupos de Trabalho, Projetos e Comissões.

No que se refere ao contexto físico, há que se perceber que o espaço não é um recipiente vazio, mas um local onde os indivíduos estabelecem relações e onde se engajam ativamente com o próprio espaço (GHERARDI, 2005; 2014).

As análises das narrativas expressam que as dinâmicas presentes nestes espaços coletivos de performance de práticas possuem similaridades com os conceitos de comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2009).

Nesse contexto, a comunidade de práticos (practitioners) enquanto espaço onde a dinâmica social de aprendizagem é constantemente negociada, ganha destaque. Em adição, os princípios de interconectividade e interdependência de agência e estrutura são reforçados, conforme preconizado na teoria de estruturação de Giddens (1984) e na teoria ator-rede de Law e Hassard (1999) (FLACH; ANTONELLO (2011).

Os fóruns vinculados ao Conif, e o próprio Fórum do Conif, ainda que sem a orientação adequada, têm contribuído sobremaneira para a formação e desenvolvimento dos gestores estratégicos, revelando-se, na sua maioria, como espaços efetivos de aprendizagem. Além das interações presenciais, tem sido comum também as interações a distância, mediadas majoritariamente por grupos específicos no WhatsApp. Neste sentido, estes grupos virtuais mediados por tecnologias de comunicação também se configuram como espaços coletivos de construção do conhecimento, de aprendizagem e de competências.

Além disso, estes Fóruns cumprem uma função importante para o gestor, de recuperação, de energização, no sentido de possibilitarem que o gestor saia da textura das suas práticas cotidianas e possa se envolver em outras texturas de práticas com seus pares, em outras comunidades, em tese, mais estratégicas.

A pesquisa revelou também, que a inserção de um novo gestor estratégico nestes Fóruns e em suas práticas, é similar a inserção de um novo integrante em uma comunidade de prática, exigindo um percurso pelos diferentes níveis de aprendizagem, até que se torne um membro legitimado (LAVE; WENGER, 1991). Neste sentido, a formação em caráter antecipatório e continuado, bem como um processo de ambientação destes gestores pode contribuir para minimizar possíveis riscos relacionados à continuidade de políticas públicas.

Vitrines Institucionais

Assim como a participação nos espaços coletivos de trabalho como Grupos de Trabalho, Comissões, Projetos, Iniciativas e Órgãos Colegiados bem como a atuação em cargos de gestão contribuem na construção de repertórios de competências para a gestão, por outro lado constituem-se também em cenários privilegiados para o exercício das práticas, observação e revelação de potenciais gestores.

Nesta perspectiva, outro achado importante da pesquisa refere-se ao que denominamos de “vitrines institucionais”, compreendidas enquanto espaços, cenários ou texturas que propiciam que as competências para a gestão possam ser desenvolvidas, reveladas e observadas nas práticas (GHERARDI, 2005; 2012b).

A identificação e o envolvimento dos servidores com certas temáticas, projetos e iniciativas, bem como a atuação em cargos de gestão, serve como vitrine para revelar potenciais gestores, podendo chamar a atenção de gestores que atuam na Reitoria ou nos câmpus, bem como de todos os integrantes da comunidade escolar. Esse processo “informal” de observação pode resultar em convites para atuar em estruturas da Reitoria ou do próprio câmpus.

Quando eu entrei ali, e comecei a tentar fazer, não tem nada. Aí quando eu comecei a ler a legislação, [...]. Comecei a me envolver, porque a gente não conseguia fazer os projetos. [...]. E aí a gente foi, eu ficava enchendo o saco (do Reitor), porque como é que ia fazer os projetos. Enchi tanto o saco que uma hora me chamou pra trabalhar (GE ENTREVISTADO).

[...] fizemos um projeto muito bonito lá, e é um projeto preponderante até hoje [...] E aí me envolvi muito com isso, e o (Reitor) e o pessoal aqui da Reitoria acho que começou a ver isso também, começou a ver esse projeto, foram para lá, viram que todo mundo falava disso [...] o cenário às vezes se faz de algumas informações. (já ocupou cargo de gestão) [...] tá no Conselho Superior, já é uma liderança reconhecida na instituição (GE ENTREVISTADO).

Então, claro, tu vai ter uma pessoa ou outra que se destaca em gestão, mas não pela formação, pela forma como ela mostrou que ela gerenciou os projetos, que ela gerenciou iniciativas dentro da instituição. Talvez isso seja uma forma de você identificar pessoas que tenham essa aptidão, não mostrando pra ela que pode crescer financeiramente (GE ENTREVISTADO).

E o Reitor acho que de certa forma, tava vendo isso. [...] A minha proximidade com o Reitor não era tá conversando [...] Eu não esperava, na época, aí ela chamou. Eu me considerava inexperiente pra assumir a Pró-Reitoria. Aí falei, [...], (área

vinculada à Pró-Reitoria) é uma coisa que eu não entendo muito (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que a experiência que (o Reitor) teve com a gente na Pró-Reitoria de [...] à época, porque durante o trabalho [...] eu assumi todas as Coordenações que tinham ali (GE ENTREVISTADO).

Acho que isso na atuação como Diretor (em um dos câmpus) me ajudou eu acho... eu acabei sendo, junto com outros, obviamente gestores, ficando em destaque ... e aí a gestão, obviamente ela está atenta a isso (GE ENTREVISTADO).

Quando eu trabalhei nas coordenações e na Diretoria, eu sou uma pessoa que trabalha muito. Muito, muito, muito. Então eu vou propondo muita coisa, eu faço muita coisa, a pessoa acaba se destacando um pouco nisso (GE ENTREVISTADO).

Pensando de uma forma bem geral. Funil, funil. Se a gente proporcionar que várias pessoas que tenham perfil pra fazer pesquisa, possam fazer pesquisa, que vivenciem isso, aí estatisticamente uma hora ou outra aparece alguém que tem o perfil de gestão, entendeu. Naturalmente aparece, naturalmente. [...] E seleção de que jeito? [...] aquela pessoa naturalmente vai ter uma iniciativa, começa fazer isso, começa a fazer aquilo, começa a puxar frente de um assunto. Opa. Já começa a olhar que essa pessoa através das iniciativas dela é uma pessoa que tem perfil talvez pra ... eu acho que é deixar aberto pro pessoal poder identificar as pessoas (GE ENTREVISTADO).

Conforme evidenciado, as vitrines institucionais guardam estreita relação com o conceitos de CoPs (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2009), configurando-se também, em certos aspectos, como comunidades de práticas.

Ressalta-se que a transmissão online das reuniões de certos Fóruns colegiados, como o Consup e o Codir, tem expandido o alcance das “vitrines institucionais”, contribuindo para uma maior exposição, potencialização e disseminação das interações, das performances e práticas dos seus integrantes.

Considerando ainda a dispersão geográfica dos câmpus do Instituto, e o distanciamento inerente dos integrantes da comunidade escolar, estes aspectos proporcionados pelas vitrines institucionais são importantes para a observação informal e o reconhecimento de potenciais gestores estratégicos.

5.1.5 Compreendendo as práticas performadas no âmbito do grupo gestor

Com foco na análise de práticas específicas performadas por diferentes grupos de gestores estratégicos, os quais congregam a participação do Reitor, dos Pró-Reitores e do

Diretor Executivo, foram evidenciadas nas narrativas duas práticas significativas, que nomeamos de “reunião de gestão” e “gestão por WhatsApp”.

Entende-se que colocar o foco (zoom) de análise sobre essas práticas pode contribuir com as práticas de futuros grupos gestores, a partir das reflexões e aprendizados obtidos.

Reunião de Gestão

A partir da análise das narrativas referente a essa prática, foi possível inferir alguns elementos que participam da mesma, bem como aprendizados significativos obtidos a partir das reflexões dos gestores. Segundo Gherardi (2000), a prática identificada como “reunião de gestão” semanal, pode ser percebida como “topos” de realização de práticas e de interação do grupo gestor. Nesta perspectiva, esta prática é percebida como cenário de aprendizagem, de interação, de fortalecimento do grupo gestor e de estabilização/desestabilização de práticas, porém em certos momentos dos mandatos, pode contribuir para potencializar dissensos entre seus membros, afetando inclusive a performance do grupo gestor, de seus integrantes, bem como de efetivação das práticas.

A reunião de gestão semanal ela é decisiva porque é onde nós alinhamos as decisões e discutimos os contrassensos. Nem sempre encontramos consenso, mas é ali que a gente discute, avalia, expõe as opiniões. [...] Mediar crise, mediar conflito... [...] A gente tem um acordo que ninguém sai dali com assunto sem resolver, às vezes a gente almoça às três da tarde, (risos) é assim que a gente tem feito, ou passa o dia todo em reunião. Já fizemos também, em alguns dias, por conta dos pontos, fazer a reunião fora, que aí não tem interrupção, ou diminuem as interrupções, e eu acho que essa disponibilidade do Reitor é decisiva. Nós sabemos de outros Reitores que não fecham agenda um dia para atender os Pró-Reitores (GE ENTREVISTADO).

[...] a nossa reunião de gestão é essencial. Então às vezes o (Pró-Reitor x) cita uma legislação [...], por exemplo, não é meu dia a dia, mas eu vou aprovar um projeto, eu vou fazer uma leitura. Chega um decreto novo, eu vou abrir, vou fazer uma leitura e aí vou tirar a dúvida com os assessores, com o procurador, [...] Tem que ser autodidata! Não existe outra forma porque é tão rápido, às vezes o (Pró-Reitor x) vem com (um conceito novo), por exemplo. [...], eu vou participar de uma reunião, a gente vai aprovar (um novo normativo). Apesar de eu saber o que é, eu vou ter que ler um pouco, eu vou ter que entender porque que aquele termo chegou ali, então a gente tá sempre buscando se atualizar e sempre correndo atrás. [...] eu abro no google antes, lá no Conlegis e leio, vejo qual é o fundamento daquela lei. Se eu tenho dúvida eu pergunto. [...] É isso que eu te falo, então, mas eu fiz curso? Não. Foram algumas leituras e lendo, e buscando interpretações, conversando... é isso (GE ENTREVISTADO)!

A reunião de gestão na segunda é às nove, [...]. Então a segunda desde o início do ano a gente sabe que a segunda está bloqueada, [...] para viagens, e se a gente, eventualmente precisa se ausentar [...] é bastante cobrado [...] (GE ENTREVISTADO).

Acho que as reuniões de gestão toda semana são fundamentais, embora às vezes não aconteça com a formalidade, com o rigor que elas deveriam acontecer... às vezes a gente tem que pedir a atenção dos colegas e às vezes as coisas se dispersam, mas elas tem [...] de uma certa forma, cadenciado a definição das prioridades das ações. Acho que elas são fundamentais, [...] pra manter essa relação, essa atuação como equipe, porque ali tu ouve a forma como cada gestor vê e lida com aquela questão que está pautada [...], nem sempre é tranquilo, tem situações que cobram de ti uma solução ou um conhecimento que tu não tens às vezes, ou que tu acabou dando um encaminhamento equivocado do entendimento do grupo. Então às vezes tem algumas tensões, mas eu acho que a gente consegue, as pessoas são maduras e tranquilas no sentido de ouvir e de contribuir com essas questões, com essas discussões (GE ENTREVISTADO).

A gente tinha basicamente dois canais de comunicação mais relevantes assim, que era a reunião semanal, nas segundas-feiras, que eu acho fundamental. Eu acho que as reuniões eram muito desorganizadas. [...] as reuniões eram pouco produtivas, porque elas não eram muito coordenadas, mas eu acho que o espaço era muito importante. E a outra coisa que foi uma marca da nossa gestão, [...] foi o WhatsApp (GE ENTREVISTADO).

Para bater boca, para desabafar,... é quase uma terapia em grupo, mas eu acho que o mais importante dali é que a gente trata de problemas muito complexos e faz acordo de gestão, muitas vezes, [...] a gente tem o problema, a gente faz o acordo e não publica, vamos esperar mais três dias, todo mundo pensa e aí a gente vai se reunir de novo meia hora, e de novo, a gente acerta, a gente erra, mas, pelo menos, nós erramos juntos (GE ENTREVISTADO).

A gente não era muito de fazer reunião fora como muita gente faz, [...] de fazer meio que uma confraternização, que também é ambiente de trabalho, de integração da gestão.[...] mas a gente não usava as reuniões fora como uma ferramenta de gestão. Eu acho que poderíamos ter usado, mas aí também vai do perfil de cada um, [...] (GE ENTREVISTADO).

[...] o aprendizado é no sentido de ajudar a tomar decisões em grupo, mesmo que não seja da minha Pró-Reitoria, então ali a gente levava decisões que eram lá da minha Pró-Reitoria, mas que iriam impactar na instituição toda. [...], o aprendizado tem que ser muito do líder, porque assim, como (o Reitor) como líder, quase sempre tá fora, é o momento que ele também, tá ali desabafando um pouco sobre a instituição e colocando algumas questões que ele por estar fora conhece, ou por estar no câmpus ele conhece. Então, a gente aprendeu muito a ter que lidar com isso... ali é um momento de tomada de decisões, mas também de saber ouvir as angústias e tentar administrar esse tipo de coisa (GE ENTREVISTADO).

Então a questão política a gente tinha as reuniões de gestão semanal [...] pra fechar alguns encaminhamentos políticos. [...] Então todas as decisões que eram tomadas de cunho político, ensino ou a parte política [...], eu sempre tentei respeitar muito. E fazer com que todo mundo trabalhasse igual (GE ENTREVISTADO).

Nas análises observou-se que determinados gestores exerceram mais de um mandato no mesmo cargo, ou em cargos diferentes, o que contribuiu para a construção de repertórios de competências em gestão específicos, bem como para alçá-los à condição de experts em

algumas das práticas estratégicas. Quando da inserção de novos membros nestas práticas, esses processos e percepções ficam mais evidenciados.

Então, eu aprendi demais. No começo eu entrei muito calado [...] Então já tinha uns Pró-Reitores muito experientes. [...] Então eu percebia (os novos integrantes) muito ouvindo e aprendendo. Então foi realmente um lugar de muito aprendizado pra gente, principalmente pra gente entender a parte de planejamento, entender o funcionamento do IFSC. [...] Mas quando a gente começou [...] a ter mais maturidade pra falar sobre alguma coisa, ou querer que tal ponto não fosse discutido agora, [...] a gente via que a gente não tinha muita voz. Parecia que o grupo que já vinha estabelecido, e ele tinha uma força maior de decisória. Então eu via que a gente sofria um pouco (GE ENTREVISTADO).

As análises revelam que perto do período de dois anos de mandato, com os gestores “novatos” já com mais maturidade no seus cargos e com mais repertório para participar de modo pleno e legitimado das práticas de gestão estratégicas, existe a tendência a ter início um processo de distanciamento dos integrantes do grupo gestor, e de desestabilização, e até mesmo de dissolução das práticas que o mantinham coeso. Dessa forma, a “reunião de gestão”, percebida como “topos” de realização de práticas e de interação do grupo, conforme Gherardi (2000), pode deixar de ser para alguns dos gestores um espaço seguro, confiável, onde se quer estar e permanecer.

Esse contexto pode implicar em distanciamentos entre os integrantes do grupo gestor, mudanças na sua composição, assim como na desestabilização, alteração e até abandono de determinadas práticas que o mantinham coeso.

Aí começaram a me tratar muito dessa forma, e aí eu comecei a impor muito o que eu queria. Já tava quase dois anos, aí eu comecei muito a bater de frente em tudo. Em tudo, tudo, tudo, e não aceitar, e aí rediscutir, e aí o (Pró-Reitor x) também já foi se fortalecendo, e aí as reuniões deixaram de ser mais pacatas, começaram a não ser tão a gente ouvir quietinho. Quando a gente começou a ser mais atuante, eu acho que começaram os conflitos maiores. [...] Então a gente começou a lutar [...] daí parece [...] que as coisas começaram a ficar pesadas. A reunião que era uma coisa leve, agradável começa a ficar uma coisa tensa (GE ENTREVISTADO).

[...] as reuniões de gestão eram tensas. Eram tensas. E a gente começava a semana com ela! [...] Eu não gostava de ir na reunião de gestão. Não gostava. Era um clima muito tenso. [...] Não, segundo ano. Que a gente vai saturando, porque era um perfil da reunião em si que não era uma reunião que a gente define muito. [...] não tinha muito controle sobre a pauta porque a galera pegava WhatsApp, pegava facebook. Aquilo me incomodava. Então assim, eu procurava na Pró-Reitoria um sossego. Então quando eu tava na Pró-Reitoria, tava de boa. Então não sei se isso acabou me deixando mais tranquilo, porque tocava, a equipe tocava (GE ENTREVISTADO).

O que que acontecia nessas reuniões que eram extremamente irritantes? Era o WhatsApp paralelo ou rede social. [...] A gente tava trabalhando no meio de um tema de gestão, e aí tinha gente preocupada com rede social, WhatsApp, instagram, facebook. Então acho que muitas vezes perdia o foco. Se tivesse o foco ali seria mais interessante. Mas foi um ambiente muito bom de aprendizado pra mim. [...] Eu perguntava, todo mundo respondia, ajudava. [...] No final, vou confessar, que chegava no domingo eu já tinha calafrio. Eu não queria mais ir (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que pra gente trabalhar em grupo e produzir um trabalho legal a gente tem que ter afinidade entre a gente. Então acabou perdendo um pouco essa afinidade. Começou já discutir eleição. [...] E começou a criar subgrupos dos grupos, mas a gente, eu acho que a equipe saindo dali, a gente não passava isso pra equipe. Nem pros Diretores, nem pra nada. Então a gente tinha um compromisso ético com a gestão. [...] eu acho que todo mundo teve isso muito forte. [...] No final já tava assim insuportáveis as reuniões. Isso eram dois anos só (GE ENTREVISTADO).

[...] o que tocava a gestão mesmo era essa reunião semanal. Era uma vez por semana e tava todo mundo lá se reunindo. Eu não gostava muito, e continuo não gostando, e gestão por WhatsApp (GE ENTREVISTADO).

Então tu começa a perder confiança nas pessoas (do grupo gestor). Eu acho que a falta de confiança foi a pior coisa (GE ENTREVISTADO).

Eu já não confiava em mais ninguém [...]. Quando a gente viu que a gente não era ouvido [...] a gente começou a se comunicar direto com a fonte, [...] E isso acho que foi gerando um stress, a falta de confiança na equipe [...] (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que no início sim, funcionava melhor, acho que era uma troca mais intensa entre as Pró-Reitorias e o cuidado. Ah, o que eu vou fazer vai influenciar a tua, não vai, [...]. Talvez com o tempo isso foi desgastando. Mas assim, não é uma questão de responsabilizar uma pessoa, porque eu acho que todos nós somos responsáveis por isso. Mas eu acho que essa forma de gestão que [...] tu propõe pro grupo que todo mundo vai decidir junto e que todo mundo vai fazer junto. Mas, um dia depois tu decide outra coisa com uma pessoa específica que é diferente daquilo. Então é muito difícil. Que que vai acontecendo? As pessoas vão aprendendo que não vale a pena tu perder tempo, discutindo num grupo, se no fim vai ser feito individual. [...] porque daí cada Pró-Reitoria virou um nicho individual. [...] Somos todos responsáveis por isso. Porque alguém podia ter batido na mesa e não quero mais isso. Tava muito cômodo pra todo mundo ser assim. Muito cômodo e muito fácil. Cada um olhando pro seu quadradinho e resolvendo as coisas (GE ENTREVISTADO).

[...] aquela forma de reunião, na minha opinião não era produtiva. Minha culpa também, talvez não ter expressado isso e não ter feito nada pra mudar. Isso tem que deixar claro também (GE ENTREVISTADO).

Na verdade ela acaba se tornado uma gestão bem individualizada, [...] Então muitas vezes, e isso é difícil de gerenciar, mas a gestão ela fica a mercê de vontades individuais de pessoas. [...] Então tu acaba perdendo o espaço que poderia existir pra..., e isso é muito difícil levar depois pra equipe. [...] às vezes é o Ministério da Educação, não é só o gestor. É uma coisa bem mais ampla (GE ENTREVISTADO).

Então quando tu tem um grupo bem afinado, mesmo que as pessoas não tenham afinidades pessoais [...] É uma afinação bem técnica mesmo, tu consegue fazer isso

com mais tranquilidade. [...] a gente tentava fazer isso. [...] a gente conseguiu fazer por um bom tempo, mas infelizmente isso não durou o tempo todo da gestão (GE ENTREVISTADO).

Cansaço, gestões sucessivas. Qual a duração aceitável dos mandatos dos gestores estratégicos?

Um mandato é uma coisa de dedicação muito intensa, então tu decidir ir pra reeleição é difícil, mas ao mesmo tempo tu não tem como, quando tu vê que tem um grupo que acredita no projeto. [...] consolidar o trabalho de 4 anos e não querer colocar em risco esse projeto ao longo daqueles 4 anos (GE ENTREVISTADO).

Isso aí foi muito rápido. [...] Dois anos desandou tudo. [...] Eu acho que as pessoas vão ficando mais duras, intolerantes. [...] Acho que 5 anos pra gestão pública, deu assim (GE ENTREVISTADO).

Os cargos são passageiros. Sou contra a reeleição porque a reeleição traz mais do mesmo. [...] As pessoas acabam se encastelando nos cargos e trabalham para preservar suas funções (GE ENTREVISTADO).

Sugestões para melhoria da prática das reuniões de gestão.

[...] eu acho que toda a Pró-Reitoria deveria usar um espaço pra relatar as atividades semanais. Uma pauta fixa, quinze minutos para tu relatar o que fez, mais quinze minutos pra dizer o que tá fazendo essa semana. E aí, o que que a gente pode ajudar? Isso, isso, isso. [...], relato, prospecção de atividade, talvez metade da reunião ser isso, ... e a outra metade pautas estratégicas. Organizar o espaço pra que todo mundo conheça o que tá acontecendo em todas as Pró-Reitorias (GE ENTREVISTADO).

A gente precisaria ter dois momentos na semana, um mais formal e outro mais informal. Então um mais de cafezinho, de desabafo, de papo mais livre, mesmo que durasse um turno inteiro, e outro, com a tal da formalidade e a concentração [...] acho que a gente deveria ter um monitoramento de indicadores mais formal também e mais periódico, de olhar pras coisas, [...] como é que são os indicadores estratégicos, como é que são outros indicadores, [...] Eu acho que essas coisas a gente não trabalhava dessa forma, inclusive em termos de Colegiado, eu acho que coisas assim que tem que ir ao Cepe, ao Consup, CDP, Codir. Esses momentos de monitoramento, de avaliação. Isso aí há cem anos a iniciativa privada faz isso, e a gente tem uma resistência muito grande a trabalhar com esse tipo de coisa. [...] e acho que a gente deveria ter também reuniões desse estilo com o grupo todo, todos os Diretores em termos de Reitoria (GE ENTREVISTADO).

Dado o exposto, embora o grupo gestor seja um grupo formalizado, os resultados desta pesquisa apontam que o mesmo possa ser compreendido a partir do referencial de comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2009), com algumas distinções,

ou como sugere Gherardi (2012b), práticas de uma comunidade. Argumenta-se que, percebê-lo desta forma contribui para uma perspectiva mais ampla de seu funcionamento.

Nesta mesma ótica, Gherardi (2012b) infere que a comunidade de prática guarda relação com a metáfora da prática como um contêiner, onde as práticas de trabalho específicas e o conhecimento prático podem ser estudados enquanto competência coletiva experiente e capacidade para a ação. Nesse sentido, a prática adquire um “aspecto topológico, enquanto lugar onde o conhecimento e a aprendizagem acontecem, são preservados, transmitidos e alterados” (GHERARDI, 2012b, p. 50).

Adicionalmente foi possível distinguir claramente nas narrativas, o movimento de inserção de um gestor novato em novas “comunidades de práticas”, que contam com gestores experts e práticas já estabelecidas, bem como o caminho percorrido para legitimar a sua participação, periférica no início, até chegar ao centro da prática. Assim, por meio da socialização e de experiências de aprendizagem progressivas, o novo gestor vai se deslocando da periferia de uma prática para uma posição mais central, estabelecendo a condição de membro efetivo e legitimado, ou seja, de plena participação na prática (LAVE; WENGER, 1991).

Nesse processo, todos aprendem, novatos e praticantes experientes, pois a participação legitimada parte do pressuposto que a trajetória pelos diferentes níveis de aprendizagem é um processo social e não simplesmente cognitivo (LAVE; WENGER, 1991).

Porém, constatou-se também que a “transformação” de gestores novatos em praticantes legitimados pode ser objeto de conflito e de tensão entre os demais gestores, impactando a dinâmica das práticas, por meio da desestabilização e até mesmo o abandono de práticas até então estabelecidas, conforme sugerem os estudos de Lave e Wenger (1991), Dall’alba e Sandberg (2009), Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010), e Camillis e Antonello (2010).

Nesta vertente, aspectos relacionados à confiança entre os membros do grupo gestor, bem como questões de poder e de tensionamento foram evidenciados na pesquisa, corroborando estudos de Eraut (2009), que destacam a importância de níveis adequados de desafio, apoio, confiança, comprometimento e agência pessoal nos processos de aprendizagem informal.

No tocante ao grupo constituído pelos gestores estratégicos, percebeu-se ainda que o período próximo de dois anos de mandato é onde estes aspectos ficam mais cristalizados, período este onde os gestores “novatos” já estariam com mais maturidade no seus cargos e com mais repertório para participar de modo pleno e legitimado das práticas de gestão estratégica.

Esse contexto pode implicar em distanciamentos entre os integrantes do grupo gestor, mudanças na sua composição, assim como na desestabilização, alteração e até abandono de determinadas práticas que o mantinham coeso.

Dado o exposto, as análises revelam que os processos de mobilidade vivenciados pelos gestores, compreendendo a ambientação e o deslocamento entre práticas e nas práticas precisam ser melhor entendidos e mediados, pois estão intrinsecamente relacionados aos processos de aprendizagem e de construção de repertórios de competências dos gestores. Outro aspecto a ser destacado, é a pertinência do acompanhamento do grupo gestor enquanto comunidade de prática e de aprendizagem, no sentido de propiciar a mediação e facilitação necessárias de suas interações e práticas, conforme expresso nos segmentos a seguir.

[...] a gestão com parceria, que começou no início, quando a gente assumiu, ela era muito assim [...] de dizer assim, olha só, o que que vocês acham disso, disso, disso? Eu acho aquilo, aquilo, aquilo outro. E isso começou a incomodar as pessoas (GE ENTREVISTADO).

Mas não tínhamos uma estratégia, um procedimento ou nem iniciativas isoladas de tratar da gestão de pessoas no nosso desenvolvimento naquele grupo ali, [...] se a liderança não acredita muito nisso, não propõe isso, também não há viabilidade de se fazer [...] A gente não teve nada parecido com isso durante a gestão, nada interno. Algumas capacitações que a DGP promoveu, ... fez uma capacitação de gestão de conflitos, mas não era uma coisa do nosso grupo gestor, era uma coisa oferecida lá pro Colégio de Dirigentes, pra um grupo de gestor maior, não necessariamente obrigatório pra todo mundo. O nosso grupo nunca desenvolveu nada a respeito disso, nem sequer [...] uma sequência de encontros de fim de semana, na casa das pessoas, o ambiente mais descontraído pra conversar. A gente fez isso pouquíssimas vezes. [...] Eu acho bastante válido! Eu sou reativo, eu detesto essas dinâmicas, de participar delas. [...] Mas eu vejo a importância disso. E daí a dinâmica tem que ser boa, tem que ser bem feita, tem que ser uma pessoa competente mediando (GE ENTREVISTADO).

[...] mas pra que a equipe seja integrada, que procure minimamente entender o que que está acontecendo, as reuniões semanais que eram feitas, é uma questão importante pra que a gente trate as coisas de uma maneira conjunta. Talvez reuniões com prazos definidos e mais bem organizadas, porque às vezes era uma bagunça, aí a gente não se entendia. [...] talvez até a necessidade de alguém que tome a frente, que não seja nenhum de nós, nenhum dos Pró-Reitores, uma secretaria executiva

que tivesse lá junto, trazendo pra si, o tema agora é esse, vamos lá, tentando focar, pra não deixar que as outras questões políticas, pessoais interfiram na tomada de decisão. Então acho que isso funciona bem, desde que seja bem feito (GE ENTREVISTADO).

Por exemplo, a minha postura [...] de não falar as coisas que eu via de errado. Por exemplo, tinha muita crítica em relação à Pró-Reitoria [...]. Só que como eu não tinha tanta vivência no que eles faziam, eu não me sentia tão confortável de criticar. Por mais que efetivamente eu achasse que aquilo não era uma coisa boa, eu ficava quieto. [...] acho que isso é uma coisa que aprendi. Não faria isso hoje. Hoje, talvez pela experiência. Por isso que eu falo, talvez a pessoa com experiência ali da instituição, é importante, porque daí ela não pode falar as coisas, não só pelo achismo. Por uma vivência que ela teve nas áreas. Então o fato de você tá na Pró-Reitoria de [...] não quer dizer que tu não vai falar sobre (outra Pró-Reitoria). [...] hoje eu defenderia com muito mais unhas e dentes do que eu defendia, naquela época talvez por pouco vigor, digamos assim (GE ENTREVISTADO).

Por outro lado, existem evidências nas narrativas relacionadas a importância do papel do Reitor na mediação das práticas do grupo gestor e da parceria entre seus integrantes.

A gente tinha um grupo com essa diversidade, e que acabava tendo muita unidade por conta, eu acredito, por conta da condução, da liderança [...]. Ah, eu acho que [...] imprimia um determinado ritmo e um determinado ambiente [...] tinha muito a característica de mobilizar as pessoas de maneira que o ambiente se tornasse favorável para o trabalho. Agora eu acho que a gente tinha então muitos momentos de troca, tinha muita parceria, só que eu acho que isso ainda acontecia de uma forma espontânea [...] Do ponto de vista político eu acho que a gente conseguia conversar bem, mas do ponto de vista técnico mesmo, eu acho que a gente realizava as coisas de uma forma muito espontânea, muito bem intencionado (GE ENTREVISTADO).

A prática era muito de chamar todo mundo para conversar, não era uma coisa tipo dividir para governar, eu não pressentia isso não, pelo contrário, eu sentia que tinha muito uma coisa de um buscar lá uma parceria, fazer com que todos caminhassem juntos para valer, como equipe, eu acho que criava-se essa condição, só que, embora a gente reunisse muito, eu acho que a gente não tinha isso que eu estou falando que falta, de repente uma técnica de condução desse momento coletivo que favorecesse algo mais profissional, mais sistemático a ação de cada um, eu acho que a gente ainda era amador (GE ENTREVISTADO).

Gestão por *WhatsApp*

A utilização do WhatsApp disseminou-se abrangendo, além dos contextos pessoais, o contexto dos espaços de trabalho. A ferramenta configura-se como um artefato / espaço virtual de práticas, possibilitando comunicação, interação, aprendizagem, tomada de decisão e gestão para os participantes do grupo gestor.

No âmbito das práticas de um dos grupos de gestão analisados, o uso deste artefato é tão intensificado que dá margem ao que nomeamos de “gestão por *WhatsApp*”.

O WhatsApp também tem sido utilizado com esses mesmos objetivos para a interação entre os gestores estratégicos com integrantes de Fóruns e órgãos externos, dos câmpus, Setec/Mec, entre outros. Em que pese o benefício da sua utilização, críticas também são destacadas pelos gestores, considerando a ausência de limite de horário e de dia da semana para as interações.

A gente tem realmente um grupo de WhatsApp, é um grupo muito interativo, [...]. Devo ter sido (o primeiro Reitor) que criou um grupo de WhatsApp. Porque daí a gente discuti muita coisa ali. Então ali, claro que as pessoas dizem é informal... é informal, mas a gente aprende e cresce (GE ENTREVISTADO).

(grupo de WhatsApp do grupo estratégico) Ali é um espaço mais de troca de informações, de aviso, de cobrança, eventualmente, de um ofício que não foi respondido, ele funciona mais como um cafezinho [...] Um boletim de notícias, [...], funciona muito porque um avisa o outro, gente, não esqueçam que hoje tem tais atividades, desde questões de logística do funcionamento de RH, da Reitoria, enfim, até a questão de TCU, de entrega de relatório (GE ENTREVISTADO).

E a outra coisa que foi uma marca da nossa gestão, [...] foi o WhatsApp. [...] às vezes ela atrapalhava, mas na maioria das vezes ela foi muito importante, eu acho que a gente usava o WhatsApp demais e muito sem regra, [...] só que o WhatsApp era praticamente vinte e quatro horas, não mandava no computador, tudo direto no celular. [...] (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que é uma ferramenta muito boa (WhatsApp), tem que usar ela, mas eu acho que pra gestão ainda não sei se é a melhor forma. [...] Primeiro que tudo tu torna imediato. [...] Tem coisas que não precisam de imediato. [...] Então se tu jogas coisas que não são urgentes, das duas uma, ou você faz com que todo mundo pare pra fazer coisas que não são urgentes, ou tu faz com que as pessoas banalizem as mensagens que vem por esse grupo. [...], tu usar um grupo desse pra tratar a gestão, é complexo. Então ele tem ser uma ferramenta ágil de comunicação, não de gestão. E aí tem que tomar muito cuidado, principalmente, quando tu tá no comando, na liderança, de não passar qualquer problema. Por exemplo, [...] eu não passava tudo pra minha equipe. [...] eu não falava metade das coisas pra eles (GE ENTREVISTADO).

Talvez por isso eu não gostei do WhatsApp. Porque daí assim...[...] tem hora que tu tem que respeitar, por exemplo, tá 10 horas da noite, nove horas da noite. Pô, será que é uma coisa tão urgente que ela não possa esperar outro dia 7 horas da manhã? Então isso acabou banalizando o WhatsApp. Então muita informação que não era útil, muita informação que era mais comentários, muita demanda que não era urgente, então como ferramenta de gestão eu não achei bom (GE ENTREVISTADO).

É um específico dos prós, a gente tem o Reitoria, e a gente tem o dos gestores. Então o Reitoria ele é muito ativo nessas discussões nossas institucionais, políticas, [...] tem até que cuidar, porque às vezes tu acaba usando muito esse debate em relação à formalidade, porque acaba sendo mais informal. [...] Às vezes eu coloco, ôh pessoal, nós temos esta situação... vão pensando, tem esse documento, tem isso, tem isso, tem isso, na reunião de gestão a gente vai tratar disso. E muitas coisas a gente decidiu no próprio WhatsApp. ... Decidimos também, não tem como, claro,

depois a gente formaliza a decisão. Mas ele é, ele é muito forte (GE ENTREVISTADO).

São espaços de aprendizagem, tu percebe, essas mídias, [...]. Eu não sei exatamente se é um espaço de aprendizagem continuada, assim, serve muito para alinhar informação, [...] você nem sempre tenha audiência, [...] mas dá segurança e capacita porque é um canal, então o Coordenador de [...] está lá no câmpus, não sabe como agir, ou está numa Prefeitura e não sabe como agir, ele tem onde perguntar, se não tivesse o grupo... [...] (Mas ocorre, também, de alguém que está na ponta ter um insight e isso implicar no aprendizado aqui?) Sim, com certeza, tanto que o manual de gestão da (área X, [...]) as perguntas frequentes, são atualizadas a partir do WhatsApp (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que a tecnologia da instantaneidade já ajudou muito. [...] assim como tem o grupo de WhatsApp do Colégio de Dirigentes, tem dos Chefes DAM de todos os câmpus. Tem um grupo dos contadores de todos os câmpus, tem um grupo de todos os câmpus. [...] como tem de gestão de pessoas, então, isso ajuda a aproximar. Então a gente resolve, os colegas resolvem problemas entre si dessa forma (GE ENTREVISTADO).

Além do WhatsApp, também foram percebidos outros artefatos que participam da textura organizacional no âmbito do grupo gestor, e impactam, orientam e reorientam a realização das suas práticas, demandando novas aprendizagens e desenvolvimento de competências diversas por parte dos gestores (GHERARDI, 2005; 2012b; STRATI, 2014).

[...] uma das ferramentas que a gente passou a usar, [...] o Trello, que organiza o nosso dia a dia, organiza as nossas atividades, a gente estendeu isso pra todas as nossas áreas. Eu acho que organizar as tarefas, estar atento a esse tipo de coisa é importantíssimo, porque hoje a gente lida com muita informação. A questão do celular e a questão da instituição estar sendo administrada muita vezes pelo celular, lógico, hoje a gente resolve as questões imediatamente (GE ENTREVISTADO).

Além da reunião de gestão a gente usa uma ferramenta chamada Trello, é um dashboard que a gente organiza as pautas...[...] A Reitora participa, Chefe de Gabinete e Assessores. [...] depois eu tenho outro dashboard com a minha equipe (GE ENTREVISTADO).

Então a gente tinha esse Trello da gestão, e a gente tinha uma coluna lá que a gente criava cartões pras nossas necessidades. [...] e a gente ia puxando as pautas daquele dia, e ali nesse mesmo Trello a gente ia anotando pauta de deliberação de Codir, de Consup, então a gente organizava a agenda da gente, [...] em cima do Trello. E era uma ferramenta que ela se mostrou muito, muito interessante mesmo. Muitas vezes quando eu tinha dúvida do que tinha sido colocado, eu ia lá no cartão e via. [...] Sempre tinha o link pra uma planilha. Sempre tinha um link pra planilha do PAT. Sempre tinha alguma coisa. Muitas vezes a gente focava muito orçamento, orçamento. Os cortes. Então a pauta ficava muito orçamento, orçamento. Planejamento, orçamento. [...] Todo mundo ali trabalhando uma agenda única, digamos assim. [...] esse era mais a nível de gabinete e Pró-Reitores. [...] eu não tinha uma para os meus Diretores. Mas os Diretores tinham com as equipes deles (GE ENTREVISTADO).

Tu saber lidar com essa instantaneidade das coisas. Hoje todo mundo quer resolver o problema agora, ontem, pra agora, e ao mesmo tempo tu também tem uma série de coisas que tu tem que organizar aqui. Então acho que usar ferramentas que te auxiliem na organização do tempo (GE ENTREVISTADO).

Bom a gente teve o desafio de implantar o sistema acadêmico, [...] E foi um aprendizado grande ... um aprendizado mais com as pessoas, participando de reuniões e grupos de trabalho, das Comissões, com os Diretores envolvidos com esse processo de implantação, [...], eu tenho dificuldades, não tenho muita facilidade de lidar com os recursos tecnológicos, mas eu consigo aprender quando a pessoa me explica direitinho (risos) [...] mas a gente tem aprendido muito no processo, mais participando das reuniões, dos eventos e ouvindo, conversando com os servidores e gestores. Menos estudando e utilizando (GE ENTREVISTADO).

Os sistemas, Sigaa, o Sistema de Assistência Estudantil, nos trouxe a capacidade de fazer a gestão de informações que são muito importantes (GE ENTREVISTADO).

A instituição hoje tem uma complexidade já bem grande, tu pega um POCV (Plano de Ofertas de Cursos e Vagas) da vida, entender todo o planejamento de ensino, a forma como a instituição tá hoje, e aí chega um Diretor e quer implantar um curso qualquer, não dá... curso qualquer (risos) (GE ENTREVISTADO).

POCV acho é tranquilo, mas tranquilo entre aspas porque o instrumento em si se tornou bastante complexo e o raciocínio que ele traduz ele é bastante complexo (GE ENTREVISTADO).

Só que hoje a gente gerencia as instituições muito pelos relatórios do tesouro gerencial, que é uma ferramenta fantástica (GE ENTREVISTADO)!

[...] ter um domínio do que é a estratégia, ter um conhecimento, estar familiarizado com o Plano de Desenvolvimento Institucional, com os objetivos estratégicos, com as iniciativas estratégicas. Acho que isso é uma coisa que no câmpus a gente vê com uma certa dificuldade, vê como algo muito distante, mas aqui a gente aprende que isso é fundamental para uma gestão estratégica (GE ENTREVISTADO).

De acordo com Gherardi (2012b), a materialidade da estabilidade da prática ocorre por meio de ancoragens em práticas discursivas e tecnológicas, bem como nos artefatos da prática. Estes continuam conectados aos aspectos culturais que a prática institucionaliza, atribuindo valores éticos e estéticos aos modos de fazer, e estabilizando-os como um sistema normativo, a partir da criação de artefatos adicionais, como normas, códigos e sistemas de auditoria. Isso pode ser percebido pela materialidade da vida organizacional, onde os objetos podem ser concebidos como materializações de conhecimento, como conhecimento tangível que dirige e sustenta um conjunto de práticas (GHERARDI, 2005; 2014).

Neste sentido, os resultados da pesquisa apresentados corroboram as contribuições de Gherardi (2005; 2012b; 2014), evidenciando que as práticas de gestão e de aprendizagem têm sido impactadas e mediadas fortemente pelos artefatos, como por exemplo as tecnologias de

comunicação, como o WhatsApp. Os gestores reportam a existência de vários grupos de interação no âmbito do grupo gestor, das Pró-Reitorias, bem como envolvendo equipes da Reitoria e dos câmpus, por meio das áreas correlatas, além dos Fóruns colegiados internos e externos. Esses diferentes grupos constituídos, tendo como plataforma de interação o WhatsApp, são bem ativos e orientados ao aspecto da “instantaneidade da gestão”. Configurando-se como espaços de aprendizagem, de interação e de tomada de decisão, de forma análoga, podem ser percebidos como comunidades de práticas (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2009).

Além do WhatsApp, as práticas de gestão são subsidiadas e orientadas cada vez mais por artefatos como relatórios emitidos pelos diferentes sistemas de informação, ferramentas e normativos, demandando do gestor práticas de aprendizagem específicas, como o Trello, SIG (IFSC), Siafi, POCV, PDI, PAT, entre outros. Alguns gestores lamentam que não conseguiram se aprofundar em alguns desses artefatos, e que após findado o mandato, refletem que seria algo muito importante para qualificar a sua atuação no contexto da gestão estratégica.

Estes achados estão em sintonia com Olsen e Tikkanen (2018), que destacam que a aprendizagem no local de trabalho e o desenvolvimento contínuo de competências podem ser impulsionados e apoiados pelo uso e interação como novas ferramentas, artefatos e tecnologias, entre outros.

Dado o exposto, depreende-se que o desenvolvimento de competências relacionadas à utilização desses artefatos deva ser priorizado em estratégias e práticas de formação para atuação na gestão estratégica.

5.1.6 Aprendizagens Baseadas em Práticas

Durante todo o processo de interação com os entrevistados, assim como na etapa analítica, foi possível identificar evidências de práticas diversas e significativas de aprendizagem experienciadas pelos gestores estratégicos ao longo de suas trajetórias de vida. Os aspectos da formalidade, informalidade, intencionalidade e incidentalidade presentes nas aprendizagens também puderam ser observados.

Estas evidências destacam, acima de tudo, a validade da abordagem da aprendizagem baseada em práticas e da aprendizagem ao longo da vida, bem como da necessidade de uma

melhor compreensão desses construtos para fins de proposição de diretrizes voltadas à formação dos gestores estratégicos.

Aprendizagem baseada em práticas – no contexto familiar

Eu sempre tive muita facilidade de aprender. Sempre tive muita facilidade, raciocínio lógico, eu sempre tava metida em resolver os problemas. Os guris estavam lá e eu estava lá junto com os guris mexendo nas coisas. Meu pai estava no carro, eu estava mexendo. Eu sempre fui essa pessoa mais inquieta nessa questão de resolver problemas (GE ENTREVISTADO).

E Matemática foi pra mim algo que eu sempre exercitei na prática. Meu pai construiu um pequeno bar na frente de casa quando eu tinha 10 anos. Então acabei trabalhando nele todos os dias dos 10 aos 13 anos. E eu fazia os cálculos das contas dos clientes de cabeça. [...] Comprar engradados de cerveja, de refrigerantes, maços de cigarros, doces, etc. (GE ENTREVISTADO).

Como diz minha mãe, eu sou muito perfeccionista. Então, se ela pedir uma coisa pra mim, [...] Eu não fazia a coisa, eu fazia a melhor coisa. Então ela fazia docinho pra fora, a minha mãe, e os mais detalhados, era tudo eu que fazia (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas - no contexto da graduação e pós-graduação

Essa coisa de nunca estar contente com aquele modo de agir, achar que sempre dá pra melhorar, então essa vivência é, estudar foi isso, assim. E fazer Engenharia, porque daí ela também abriu ainda mais os horizontes, outras perspectivas, outras formas de modelamento das situações, dos problemas, então trouxe também essa vivência (GE ENTREVISTADO).

Isso é uma coisa que já venho refletindo, desde a formação (na graduação), a gente sempre mapeia o problema, entradas e saídas, e o que que tem impacto. Porque quando a gente perde isso de vista, a gente pode estar complicando, ao invés de resolvendo (GE ENTREVISTADO).

A formação na graduação, mas não só o currículo da graduação, as experiências ao longo (GE ENTREVISTADO).

A formação de engenheiro é uma formação muito dada a servir pra um monte de coisas. [...] Então a formação em engenharia ela é uma formação muito sólida, muito densa, e trabalha muito a lógica, a iniciativa, o projeto, e ela tem um leque de conhecimentos e de habilidades que são trabalhados ali, muito grande, e que acaba, acho que desenvolvendo um modelo mental que pode ser útil pra uma série de outras coisas, entre as quais a própria, a própria gestão.[...] eu acho que toda formação superior, toda formação superior tem um pouco isso como característica (GE ENTREVISTADO).

Depois o fato de ter feito mestrado, o doutorado, contribuiu também com a questão científica, a redação. Então, o modelo, o método de pesquisa científica, a crença no conhecimento, no aprendizado (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que quando a gente faz engenharia, a gente tem o poder de se virômetro muito grande. A gente vira muito um autodidata, tem que entrar e pesquisar sozinho. Então eu acho que ajudou sim. [...] e a gente tem que ter sangue frio pra saber lidar com aqueles desafios, aqueles projetos [...] Quebrar um problema maior em problemas menores. Eu acho que a engenharia trouxe muito isso (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas – no contexto dos grupos e equipes de trabalho

A gente escreveu editais, [...] quando a gente tava ali [...]. Então a gente conseguia produzir e estabelecer dentro da Pró-Reitoria as metas que (o Pró-Reitor) enxergava. Dificilmente a gente trazia os problemas, a gente conseguia trazer as soluções, a gente conseguia articular com as pessoas (GE ENTREVISTADO).

Gosto bastante de uma aproximação com o estudo mais individual, mas eu tenho muita tranquilidade para os processos mais coletivos [...]. Eu acho que todas as oportunidades que a gente teve de estar com o grupo diretamente interessado por uma determinada temática é sempre muito produtivo (GE ENTREVISTADO).

Eu vinha com uma experiência acumulada bastante significativa, mas isso não significava que eu soubesse do trabalho a ser feito nesse lugar. Eu tive que aprender com as pessoas que estavam ali, quais eram as necessidades, quais eram as opções, que tipo de dinâmica que funcionaria naquele contexto (GE ENTREVISTADO).

E sem dúvida, o aprendizado com a equipe ele existe sempre. [...] eu costumo sempre respeitar as histórias que as pessoas trazem e os aprendizados que elas já sabem. Então a gente precisa saber. [...] A grande sacada da gestão realmente é lidar com as pessoas (GE ENTREVISTADO).

E aí nós criamos estratégias de aprender com quem já sabia fazer. Então a gente trouxe pessoas de outras instituições pra compartilhar conosco sobre o que vinha sendo a experiência de realizar a licenciatura, e fizemos assim. A preocupação foi, eu vou usar um termo bem pragmático, instrumentalizar aquelas pessoas que estavam ali com a tarefa na mão pra que elas pudessem fazer o trabalho da melhor forma possível. [...] Então, essa foi uma das experiências que à princípio foi assim, aquele gelo, aquele susto, porque parecia que nós não tínhamos condições de fazer, e a gente construiu estratégia fundamentada nessa ideia de participação, de envolvimento das pessoas, compromisso, de adesão e compromisso dos câmpus e das pessoas, e o resultado aconteceu (GE ENTREVISTADO).

Eu me lembro de ter me debruçado quando [...] sai as diretrizes do tecnólogo, sai as diretrizes do MEC, então são momentos que a gente acaba tendo que se debruçar e aí a minha estratégia sempre foi muito pegar, juntar, criar o momento com a equipe para poder estudar junto, não é, mas eu não cheguei em nenhum momento a fazer nenhum curso, nada mais estruturado não (GE ENTREVISTADO).

[...] que eu tenho usado em todas as outras oportunidade que eu tive de liderança de gestão, os encontros de equipes. Nós realizamos o primeiro encontro dos [...] e percebemos ali numa metodologia, numa técnica muito antiga que é uma reunião, nós percebemos um potencial incrível para criar sinergia em torno dos objetivos que nós tínhamos (GE ENTREVISTADO).

E de repente tinha que discutir com todas as unidades pra chegar a um consenso sobre como conduzir de forma que atendesse a todos. Então isso foi muito desafiador, muito, muito, muito, [...], se eu olho para trás eu vejo que aí já foi muito

importante essa postura de trazer as pessoas para a conversa. Ao invés de impor uma determinada forma de pensar e fazer, a gente foi pra um processo de construção. Aí os seminários, aí as discussões de forma ampliada (GE ENTREVISTADO).

A gente entra no Consup achando que vai aprender um monte, mas de fato aprende, toma muito tempo, Conselho Superior, Colégio de Dirigentes, às vezes para uma matéria que tem uma apreciação de uma hora, uma hora e meia, a gente estuda uma semana, e ainda chega lá e é convencido de algo diferente. [...] então os colegiados são uma grande escola, representam, acima de tudo, a democracia, a forma democrática e autônoma como os Institutos são geridos, é sempre uma grande oportunidade (GE ENTREVISTADO).

Então eu não acho, eu tenho muita segurança de que essas práticas participativas, com a presença e ouvindo a todos foram determinantes para que eu aprendesse o que eu aprendi (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas – no processo eleitoral

Eu sou uma pessoa mais reservada, e quando eu estou exposto eu me reservo mais ainda, e os debates, para mim, me trouxeram um aprendizado de organização de raciocínio e colocação de ideias que eu considero muito positivo, eu não teria se não fosse a passagem pelos debates (GE ENTREVISTADO).

Na realidade essa experiência passada de ter participado do processo, foi um processo de aprendizado relevante (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas – nas interações externas

E o que me ajudou bastante na época foi, fui uma vez na Setec e acabei conhecendo bem o pessoal lá. Então no Fórum dos Pró-Reitores, como eu tinha um contato legal com o pessoal da Setec, volta e meia eu levava coisas pro Fórum, a gente discutia. Então desde o início eu fui participando bem assim dos Fóruns. E da Setec também (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que a gente tem muito que aprender, a gente aprendeu muito ali. Quem tá ali na Pró-Reitoria, em cargo, vem aprendendo muito, vem entendendo esse trabalho que TCU, CGU e Economia [...] vem fazendo (GE ENTREVISTADO).

Então esses foram a busca de, ou as trocas de experiências com o exterior. Acho muito pouco, muito pouco, eu acho que a gente tinha que ter muito mais interação, muito mais aprendizado com a gestão fora do país. Eu acho que a gente faz isso muito, muito pouco (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas - com pessoas de referência, pares e instituições

Tenho uma admiração profunda e um reconhecimento profundo também ao (Pró-Reitor x) ... aprendi muito com ele (GE ENTREVISTADO)!

Eu sempre peguei uma característica boa de cada pessoa que convivi na gestão pública. Eu me lembro [...], que era uma pessoa muito dinâmica. [...] era mais introspectivo e muito calmo. [...] era sempre muito organizado. [...] tinha profunda crença na educação democrática. [...] sempre teve muito carisma e capacidade de motivar as pessoas (GE ENTREVISTADO).

Então eu lembro de professores que estavam na condição de gestores e que faziam, atuavam de forma que me parecia interessante, e eu procurei aprender com essas pessoas. Então eu acho que é muito na linha mesmo de observação e de trocar ideias e de entender junto como é que se lida com a situação. Eu acho que é a postura de eu não vou conseguir ter a solução sozinha da situação, então vamos conversar, trocar ideia e construir junto uma forma de agir, uma forma de atuar, isso fez eu aprender muito (GE ENTREVISTADO).

Acho que a gente tem servidores muito competentes como gestores e acho que eles são referências que no processo acabam influenciando a forma com a gente também vai atuar na gestão (GE ENTREVISTADO).

Então como eu aprendi? Eu aprendi observando as pessoas. Observando primeiro o meu Diretor e depois [...] que tinha uma postura bem democrática. Quando começamos na Direção o aprendizado já foi mais coletivo (GE ENTREVISTADO).

(Servidor de referência) me ensina como é que faz. Ele ensinava, eu colocava num tutorial, e dizia pra ele, é isso aqui [...]? É. Então tá. Então eu vou dar isso aqui pra outra pessoa aprender. [...] Aí eu dava pra tu aprender, dava pra outro. E isso ia pros câmpus. Então esse momento de descentralização me ajudou muito a aprender. Porque daí eu chegava na pessoa, a pessoa me explicava, e era eu que aprendia mesmo, porque daí eu fazia. A história da mão na massa (GE ENTREVISTADO).

Então quando você entra em uma Coordenação sem preparo anterior, você aprende fazendo, aprende com os erros. Quem me ajudou muito foi o professor [...] que era Diretor (do câmpus) na época. Ele me pediu para eu fazer o (curso formal). Penso que foi muito importante pra minha formação esse curso porque passei a ter uma visão mas clara de como construir políticas públicas. O (Diretor) contratou também alguns cursos do SEBRAE para os Coordenadores realizarem no próprio curso. Um colega de curso, prof. [...] também sempre me ajudou. [...] tinha formação na área de gestão. Ele me deu bastante material pra ler e sempre conversava comigo. Então aprendi assim. Procurei estudar por conta o que precisava, não havia um curso específico para ser Coordenador (GE ENTREVISTADO).

O que a gente tem usado muito é o estranho, vamos chamar quem é referência em xis assunto e a gente fez isso nos últimos anos. Então você traz [...] um palestrante externo que diga isso e aí a gente acaba alcançando outros resultados porque se desfaz aquela barreira do foi você que disse, foi você que propôs (GE ENTREVISTADO).

No próprio curso do ENAP lá, com outros 49 gestores [...] eram pessoas na Rede com muita bagagem, aprendia muito com eles (GE ENTREVISTADO).

Vamos ver o que outra instituição fez, onde eles acertaram, onde erraram, o que se adequa, o que não se adequa (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas – nos espaços colegiados

[...] mas até como conduzir uma reunião de Colegiado, que eu nunca conduzi, [...] Até agora é um encaminhamento recente, assim, do Cepe, o Cepe é presidido pelo Pró-Reitor de Ensino, nós percebemos que é necessário que exista um revezamento (GE ENTREVISTADO).

Para além do que eu possa ter estudado, buscado mesmo teóricos, inspiração em leitura, eu acho que a observação, o contato com as pessoas, a disponibilidade para, por exemplo, estar numa reunião e olhar para além da pauta da reunião, entendendo como é que as pessoas funcionam, como é que as conversas acontecem, que tom de voz que funciona numa situação crítica, por exemplo, como que se faz o enfrentamento de situações, enfim, eu acho que tem muito de observação e muito de trocar com as pessoas, de conversar sobre as situações que estão acontecendo, tentar entender as situações de modo sereno e aí construir estratégias de ação (GE ENTREVISTADO).

Todos os outros gestores da época, Colégio de Dirigentes, eram uma fonte de inspiração, alguns me davam bons exemplos e alguns me davam maus exemplos[...] Então eu fui aprendendo um pouco com cada um [...] O Colégio de Dirigentes foi muito formativo, também, pelas experiências, [...] o (Diretor de câmpus) me dizia sempre muito, “cara, toma cuidado com tal coisa, registra isso, não entra nessa, não dá pra ser ingênuo” (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas - na interação com os câmpus

A interação contínua com os câmpus, considerando a organização do Instituto em rede, com uma estrutura de Reitoria e vinte e dois câmpus, é percebida pelos gestores estratégicos como uma prática de gestão estratégica essencial para o desenvolvimento e retroalimentação das práticas institucionais, dado o caráter provisório das práticas (GHERARDI, 2008). É no contexto dos câmpus onde são realizadas as práticas que envolvem o aluno mais diretamente, e que justificam a razão de ser do Instituto e dos próprios gestores.

Em adição, as interações com os câmpus também são percebidas pelos gestores como oportunidades de aprendizagem, por meio da interação com os demais servidores, alunos e contexto de empresas e instituições de entorno. Porém, com o passar do tempo a maior parte dos gestores vai se distanciando do contexto dos câmpus e de suas práticas.

A experiência laboral de gestão em um dos câmpus, anterior à atuação na Reitoria, também é destacada pelos gestores como algo positivo e até essencial para o desempenho em um cargo estratégico. As vivências nestas práticas participam da construção dos itinerários formativos em gestão, corroborando para a validade dos repertórios individuais e coletivos de

competências em gestão, considerando o processo global de empilhamento das experiências vividas pelos gestores (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Em que pese esses aspectos, grande parte dos gestores relata dificuldades na manutenção regular de interação com os câmpus e suas práticas. Parte desse distanciamento é justificado por questões de ordem familiar, até a necessidade de priorização de demandas mais operacionais na Reitoria vinculadas a sua área de atuação.

[...] pra quem gosta de gestão é uma experiência fantástica! E aí tu percebe que não existe um modelo, que não existe uma fórmula, que ninguém vai conseguir na gestão, a gente não vai conseguir ... que vai depender muito do momento que o câmpus tá, do assunto que a gente tá tratando. [...] Porque hoje é quase impossível a gente tentar padronizar pra todo mundo, porque isso torna a gestão inviável (GE ENTREVISTADO).

E eu acho que tinha que ter uma proximidade maior com os câmpus, com mais frequência, com mais intensidade, numa relação diferente. [...] Então, [...] um pouco até pela forma de ser de quem é a tua chefia, e que comanda, às vezes não comanda por voz ou por título, comanda pela forma de ser. Tu vai meio que te moldando aquilo, te adaptando aquilo. Esse jeito de ser também não me dava, não é que não me desse espaço, digamos que não favorecia também, a esse lado mais político e ficar menos longe do operacional. Então, o Reitor sempre teve mais próximo dos câmpus, que nós da equipe (GE ENTREVISTADO).

Não é um trabalho político, só, mas um trabalho de relacionamento maior, de entendimento, de compreensão dos processos dos outros, do que que tá acontecendo nos câmpus (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que tinha que ter interagido mais com os Diretores. O meu contato com os Diretores não era no telefonema, não era na videoconferência, era no Colégio de Dirigentes e em algumas atividades que a gente fazia, [...] Mas eu não fazia o monitoramento de como as coisas andavam, quais eram os problemas, [...] como é que o câmpus enxergava o que a gente tava fazendo, eu parei de fazer isso, eu deveria ter continuado a fazer isso, ter expandido mais isso. Eu viajei muito pouco, eu fui muito pouco aos câmpus [...], tanto que eu nem sou uma figura muito conhecida dos servidores que entraram nos últimos quatro anos, talvez precisasse ser por conta da importância da política do cargo (GE ENTREVISTADO).

... acho que tive uma limitação nesse tempo, [...] e não ter tanta disponibilidade para viajar, mas reconheço uma lacuna: não estar nos câmpus como Pró-Reitor [...] em mais momentos que eu pude estar. Acho que isso também traz algumas dificuldades para o processo. [...] Acho que isso [...] contribui muito pro teu aprendizado como gestor e pro reconhecimento das implicações daquilo que a gente define aqui como políticas e estratégias (GE ENTREVISTADO).

[...] uma situação que o câmpus tá tendo dificuldade, [...] A tua ida pra lá como Pró-Reitor faz toda a diferença no sentido da pessoa lá na ponta ver, olha só, realmente ele tá preocupado comigo, entendeu? Não é uma figura ilustrativa um Pró-Reitor que é um Pró-Reitor (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que o estar no câmpus, é tanto uma questão de valorização daquela equipe, quanto uma oportunidade para retomar consciência dos processos. A Reitoria nos faz

perder a consciência dos processos com facilidade, porque estamos distantes da sala de aula, distantes do laboratório, distantes do aluno, distante da rotina, [...] O que isso nos mostra, que se eu não estou no câmpus o meu discurso vai ficando utópico, a minha prática vai ficando muito apegada a uma perspectiva idealista e muito distante de uma perspectiva prática realista, e eu acho que quando nós vamos para o câmpus também a gente consegue se colocar no lugar daquele colega. [...] então tu começa a criar melhores subsídios para atualizar uma resolução, por exemplo, daqui a pouco tem que dizer, olha, o Coordenador de [...] tem que ter uma sala... (GE ENTREVISTADO).

Quem escreve uma orientação, uma DCN, uma resolução, uma portaria lá em Brasília, muitas vezes também está afastado da sala de aula, então a Reitoria acaba atuando meio que como um filtro antes dessas decisões impactarem na sala de aula, impactarem no dia a dia do câmpus. Se eu fosse Pró-Reitor novamente eu manteria a ida aos câmpus, por mais que isso custe em termos familiares, em termos de recurso da Pró-Reitoria, [...] (GE ENTREVISTADO).

[...] no âmbito da Pró-Reitoria [...], eu insisti muito com os meus Chefes, mas eles foram muito resistentes a isso, é de que eles fossem nos câmpus ouvir. Nos dois primeiros anos eu consegui ir nos câmpus... [...] a gente viajava, fazia reuniões com os servidores, ouvia, trazia as demandas, depois a gente não conseguiu mais fazer. Mas, éhhh, o se colocar no lugar do câmpus é importantíssimo. Eu que já vivi, eu vim de câmpus eu sei bem como que é isso! Então essa proximidade pelo whatsapp ajuda bastante, mas estar lá pra entender o dia a dia, [...] só estando lá que as pessoas vão ter esse tipo de empatia. Então talvez aí, a partir disso a Reitoria possa deixar de ser esse ente e ser realmente parte da instituição que tá lá apoiando o câmpus e o câmpus apoiando a gente (GE ENTREVISTADO).

A gente tem hoje os recursos de videoconferência, de webconferência, mas acho que esse contato, esse relacionamento lá no câmpus ele ainda tem uma importância, e acho que não vai deixar de ter (GE ENTREVISTADO).

Por isso que a gente precisa estar de vez em quando nos câmpus. A Reitoria acaba te dando uma forma de ver a atuação dos servidores e dos gestores nos câmpus que às vezes é um pouco dura, é um pouco severa (GE ENTREVISTADO).

Ah, eu acho essencial, essencial. [...] pra que tu consigas ter empatia... , pela situação do câmpus, porque as equipes são muito menores... tirando São José e Florianópolis, que eram pra fora do modelo, éh, os nossos câmpus são muito pequenos. [...] além da empatia... estar no câmpus, ter contato com aluno, ir em formatura, participar da organização da formatura, [...]. É tão legal (GE ENTREVISTADO)!

Eu acho que a formatura, por mais que ela seja desgastante o Pró-Reitor participar, as colações de grau, entregas de certificados, elas acabam sendo momento em que nós materializamos a entrega, nós conseguimos perceber um impacto maior do nosso serviço público (GE ENTREVISTADO).

Em adição, as análises sinalizam também a necessidade de se repensar a forma como as práticas de interação com os câmpus têm sido estabelecidas.

É pensar como fazer esse diálogo com os câmpus. [...] isso é uns dos maiores desafios, uns dos maiores desafios. A pessoa ter essa disponibilidade e construir um

jeito pra lidar com isso de forma, com a leveza necessária, pra ter uma dinâmica de diálogo permanente com o câmpus. Como eu disse antes, não chegar para conversar com o câmpus só no dia que o problema se instalou (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que as visitas que a gente fazia aos câmpus, eu não fazia como a gente fazia. Faria visita, visita mesmo. [...] Ir lá na cidade e tentar visitar o setor empresarial daquela cidade. Não fazer, como a gente fazia, Reitoria itinerante, que a gente ia lá e ficava todo mundo parado escutando a gente. Hoje eu acho que aquilo era quase uma catequização.[...] não precisava fazer isso. Talvez visitar a instituição, os câmpus, de outra forma. Visitar o câmpus pra conversar sobre o tópico em si, sabe. Visitar o projeto, ver, olhar o laboratório pra ver a necessidade que realmente aquelas pessoas tem. Então isso traria um pouquinho mais de sensibilidade nas tomadas de decisões. [...] A gente ia pra ensinar. Ensinar o quê? Com um monte de coisa pra mostrar (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas docentes

Considerando que grande parte dos gestores estratégicos pertence à carreira docente, as narrativas evidenciaram aprendizados significativos decorrentes de práticas vinculadas ao fazer docente que contribuem para a atuação enquanto gestor. Por outro lado, verificou-se que aprendizados decorrentes das práticas vivenciadas na gestão também podem ser incorporados nas práticas docentes.

A docência ela te ensina. Acho que ao exercer a docência faz tu elaborar e tu desenvolver muitas habilidades ao longo da vida, pelo fato de lidar com muitas diferenças, de trabalhar com os alunos com expectativas diferentes, também no teu ambiente de trabalho com os professores de várias áreas. Então essas trocas eu acho que vão preparando a gente pra chegar lá na frente e achar assim: “não, dá pra encarar um desafio desses”. E a trajetória muito da gestão, ela é muito em degraus (GE ENTREVISTADO).

Quando trabalhei com os alunos a gente desenvolvia projetos integradores, [...] participava do grupo de pesquisa, de desenvolvimento de produto, então entender como formar uma equipe pra ter sucesso, diversas habilidades, equipes multifuncionais [...] (GE ENTREVISTADO).

[...] até no trabalho em sala de aula é muito parecido com o meu trabalho de gestão. Não vejo muita diferença. A gente tem uma meta a cumprir, a gente tem prazos, a gente tem as pessoas ali trabalhando, conhecimento, a gente vai ouvir, vai lidar, é o computador que quebrou, problemas que acontecem e a gente vai ter que ir administrando isso (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas – episódios críticos

A reflexão sobre eventos críticos por parte dos gestores, à frente da atuação nos cargos, revelou também aprendizados importantes para as práticas relacionadas ao contexto da gestão estratégica. Parte desses aprendizados está vinculada a momentos que costumam ensejar certa tensão na comunidade escolar, impactando as práticas até então performadas. Por

exemplo, a atualização de normativos que se configuram como artefatos que guiam e orientam as práticas, pois a atualização destes comumente implica na reformulação de práticas já estabilizadas pelos seus praticantes. Outros exemplos estão relacionados aos períodos eleitorais ou processos de escolha, troca de gestores nas equipes, e aspectos de ordem macro, como restrições orçamentárias, entre outros.

Os momentos mais críticos foram a atualização do Regulamento Didático Pedagógico que é sempre uma coisa polêmica, o uso da agenda pra publicização das atividades docentes [...] e mais recentemente a adequação da Resolução 23 e da Portaria 17. Então são questões muito polêmicas e que demandam uma necessidade de dialogar e de tá informando todos os elos dessa cadeia de atores que é afetada por esses regulamentos, por essas normativas, por essas regras, e acho que contribuíram para que eu aprendesse a lidar com paciência, com segurança, quando um desafio ele se coloca (GE ENTREVISTADO).

[...] um fato que me marcou bastante foi o CODIR de 2018, quando houve a revisão da Resolução das trinta horas. [...] Legalmente dava para esperar, sim, dava, então eu acho que [...] não foi o momento certo para fazer aquela discussão, até porque era nítido que aquilo seria utilizado para outros fins. [...] Acho que esse é um dos momentos mais tensos, assim, para quem está à frente da gestão. Mas não deveria ser, o momento mais tenso para a instituição deveria ser quando nós analisamos, por exemplo, os indicadores de evasão, e não é (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que a gente vai aprendendo, vai aprendendo e isso mudou um pouco a forma como a gente tratou algumas questões [...], a gente vai aprendendo, eh..eh...em função das dificuldades das tensões vividas, dos conflitos vividos, a gente vai aprendendo que determinadas coisas não podem ser encaminhadas de uma forma e que precisam ser encaminhadas de outra pra reduzir, mitigar esse desgaste essa polêmica em torno das decisões, das mudanças que precisam ser feitas (GE ENTREVISTADO).

A gente tende a se desesperar quando o problema, ... e na gestão a gente aprende que esse momento ele passa e a gente vai ter a solução daqui a pouco, se a gente souber, obviamente, analisar o problema e com as equipes ir fazendo essa análise e construindo, fazendo os encaminhamentos e construindo a solução (GE ENTREVISTADO).

O aprendizado não veio de tomar a decisão errada, mas de ver que às vezes uma ação que a pessoa faz, às vezes não tem uma má intenção, mas ela pode ter desdobramentos que talvez a pessoa que fez aquilo não imaginava que pudesse ser. Então muitas vezes a gente acaba mandando fazer as coisas pra não travar os processos. O pesado é que quem está nesse cargo de gestão tem que tá muito atento, porque às vezes não lê uma coisa, passa batido. Então o aprendizado é que não dá pra bobear (GE ENTREVISTADO).

E dois momentos que pra mim foram muito ruins, muito ruins, que geraram ansiedade, não exatamente pressão, foram os dois períodos eleitorais. São períodos muito ruins dentro da instituição. Deveriam ser bons por promover a discussão, e eu acho que isso é importante,[...] mas não precisava ser como é talvez. São dois momentos em que eu me senti muito mal nesse período, nesse período todo (GE ENTREVISTADO).

Naquele momento de stress ali, de crise, não de uma crise de relacionamento, mas de uma crise institucional. Como é que a gente passa do dia pra noite pro trabalho remoto. Naquele momento ali eu deixei de lado o operacional, [...] Eu disse não, eu preciso cuidar disso, meu papel político. E fui cuidar disso. Então ali eu vi o quanto que eu poderia antes ter feito aquilo, e ali eu consegui fazer porque era um momento crítico e esse momento crítico me fez ressaltar a importância do meu cargo ali naquela situação (GE ENTREVISTADO).

[...] mudança de equipe, perfis diferentes, a gente teve uma série de situações [...] que foram complicadas, aquela mudança que teve da flexibilização, foi uma coisa muito complicada, nos tomou muito tempo, [...], dominava a pauta, a relação com o Sindicato, com o Conselho Superior, e a gente ficava às vezes muito envolvido [...] Nós tivemos também muitos problemas de contingenciamento orçamentário (GE ENTREVISTADO).

Essa coisa de tirar as pessoas que estão há muito tempo (nos cargos) é muito complicado. Aliás, [...] a gente sempre fala, acho que os piores pepinos[...] Essas desconstruções (GE ENTREVISTADO).

Tem sempre aquelas tensões de greves, paralisações. E ponto, assina ponto, não assina ponto. Isso foi muito tenso também, sempre era muito tenso na época, muito (GE ENTREVISTADO).

Aliás acontece isso, isso é uma coisa que na minha trajetória me marcou [...]. Os momentos de grande dificuldade são os momentos de grande aprendizado, em que a gente evolui muito (GE ENTREVISTADO).

O (Diretor x) saiu na metade, [...]. Esses foram momentos críticos, assim, em que eu tive que trocar as pessoas que estavam muito do meu lado e que tinham uma lógica de trabalho que funcionava. Então essa troca foi bem complexa. Até porque vieram pessoas com perfis completamente diferentes, a aí eu tive que mudar completamente a forma de lidar com tudo. Faz parte (GE ENTREVISTADO).

Os órgãos de controle muito em cima da gente. [...]... a reforma do ensino médio foi a primeira crise ali de 2016, as ocupações... E aí tu lida com os órgãos, Ministério Público, com todo mundo em cima de ti, por questões legais e tu tem que decidir. Então, as grandes crises que a gente viveu [...] foram crises da questão dos órgãos de controle (GE ENTREVISTADO).

Quando teve a questão do corte do orçamento, a gente tornou isso transparente e público. [...] Então, acho que foi uma das coisas que melhor que eu fiz naquele momento crítico, foi colocar isso de maneira bem transparente pra instituição (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagens baseadas em práticas – erros e equívocos

As reflexões dos gestores sobre eventos passados, a partir de erros cometidos, acabaram por gerar aprendizados decorrentes das práticas performadas, importantes para o contexto da gestão estratégica. Esses aprendizados podem gerar *insights* para futuros gestores,

podendo ser incorporados em estratégias e práticas de aprendizagem para esse público, conforme síntese apresentada no Quadro 22.

Quadro 22: Aprendizagem a partir da reflexão sobre erros

Temática	Segmento da narrativa
Priorização de fóruns para participação	Eu acho que a escolha das cadeiras também às vezes a gente erra, [...] um Fórum eu abandonei, [...] eu percebi, [...], que é mais uma área de marketing do que fato um lugar estratégico de tomada de decisão, [...], às vezes na ânsia de dar conta de tudo que está sendo feito, a inovação a gente vai deixando para depois. Às vezes valeria a pena suspender algo que já está acontecendo, [...], pra tentar fazer algo bom, mas talvez tenha me faltado pulso, para dizer não (risos) (GE ENTREVISTADO).
Gestão da equipe (Interação)	Então diversas vezes eu, bom, eu precisava fazer tal coisa, conversar, fazer uma rodada de conversa com alguns servidores, tal, mas fica pra depois, fica pra depois, que agora tem isso, que agora tem aquilo, agora não dá ...passava e aí já não adiantava mais. Então várias situações dessas eu percebia, e às vezes eu sabia que não tava fazendo o que eu deveria fazer, mas eu também dizia, bom, se eu for por aí eu não entrego tal coisa, não faço tal coisa, e eu também não sou bom em fazer isso. Então, preferia, não, deixa eu primeiro tocar isso aqui pra depois fazer. Então quando a coisa tava muito, muito dramática, é que eu mudava a forma de trabalhar. Em algumas vezes eu demorava a perceber que deveria ter agido de outra forma. Chegava no momento crítico, pô, deveria ter agido lá atrás. Então essa análise de olhar crítico pro passado acontecia até com mais frequência. Bom, eu devia ter feito tal coisa. Em alguns casos serviu como aprendizado pra frente. Outros não serviu, repetindo alguns procedimentos que eu poderia ter mudado (GE ENTREVISTADO).
Gestão da equipe (Priorização do trabalho técnico em detrimento da gestão de equipe)	Uma coisa com que eu sofri muito, [...], as consequências na produtividade da equipe, é que eu demorava pra tomar algumas decisões. De eu privilegiar o trabalho técnico, [...], a produção de alguma coisa que tinha que ser entregue, do que resolver questões de equipe. [...] Então tá muito tempo com um cargo vago dentro da equipe, meio que tá fugindo de tratar daquilo ali, vamos tocando as coisas assim mesmo. Ou de escolher a pessoa pra Assessoria, ou pra Coordenação, ou pra tentar trazer mais alguém pra equipe, pra determinado trabalho. Essas coisas eu empurrava muito com a barriga, e dava prioridade pra outras coisas e acabava estourando. Porque fazia falta, alguém (GE ENTREVISTADO).
	Então é uma coisa que eu não deixo como legado, é uma mudança dessa forma de pensar da equipe, não consegui produzir isso. [...] mas a equipe como um todo eu acho ela ainda muito, muito passiva, não entende bem o seu papel (GE ENTREVISTADO).
Gestão de pessoas (cuidado com as pessoas)	Às vezes tu tá numa situação, ela é grande, complexa, dolorida, e aí tu precisas responder um memorando, um email, tu não responde. Não responde porque tu não tem certeza do impacto daquilo que tu vai fazer. Daí a pessoa te liga na semana que vem, estou pensando, liga na outra semana, estou pensando, até o problema se resolver. Isso é engraçado, muitas vezes ele se resolve. (risos). [...] e aí a gente tem um prazo, mais ou menos três semanas, a gente foi estabelecendo com a experiência, que a pessoa tá brava, [...], quer uma resposta... calma, tô pensando, tô analisando. Quando se resolve a gente dá a resposta da resolução (risos), e quando não resolve, daí realmente a gente às vezes erra, às vezes acerta e eu acho que a grande questão é relacionada às pessoas mesmo, [...] Então, aqui na gestão de pessoas, principalmente essa coisa no serviço público, ela é uma das coisas que a gente mais errou, [...] E a gente focou muito no trabalho, talvez a gente tenha errado, de não ter cuidado mais das pessoas, [...] (GE ENTREVISTADO).
Implantação do SIG (artefatos)	E hoje, hoje, hoje, não teria escolhido o SIG, eu teria escolhido o SUAP. [...] Hoje eu faria diferente isso. Mas não acho que nós tenhamos tomado a decisão errada. [...] pelo que a

	<p>gente sabia na época, pelo contexto que a gente tinha na época. Foi tomada a decisão que era a mais coerente, pras informações que a gente tinha e pro contexto que a gente tinha, aquilo era certo. Hoje eu penso não, mas eu vejo que a gente poderia ter tido outro caminho (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Editais (artefatos)</p>	<p>Eu acho que pra mim é quase que natural isso. É olhar para o erro como oportunidade de aprendizado. [...] Então eu sou muito competitivo [...] se eu errei eu preciso usar esse erro pra melhorar. Eu não posso ignorá-lo. [...] Aqui, falando de Pró-Reitoria, a gente trabalha muito com os editais pra tudo, [...] Eu aprendi muito com esses editais. Ah, vamos rever esse edital porque tá dando problema pra caramba. Quando eu cheguei aqui era incrível assim o número de recursos que tinha cada edital. E eu botei uma meta, a meta é recurso zero [...] A gente foi aprendendo, isso foi um aprendizado grande (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Gestão de processos coletivos (metodologias e ferramentas adequadas)</p>	<p>Em algumas das ações que a gente desenvolveu, houve talvez um prejuízo na organização dos trabalhos, na condução [...]. A gente investiu um tempo, talvez longo demais, a ponto de pôr em prejuízo os resultados. [...] uma carência mesmo de ferramentas mais adequadas pra conduzir processos coletivos, e essa eu acho que é uma lacuna. Eu em muitos momentos apostava em fazer o trabalho de forma coletiva, mas me sentia carente sobre como fazer, pra que a coisa tivesse resultado. [...] quanto mais a instituição cresce, mais a gente tem que ter muita competência técnica pra poder conduzir as coisas de forma articulada, com participação e tal, mas com o resultado aparecendo ali adiante (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Gestão de conflitos - reflexões</p>	<p>[...] o que eu mudaria, que eu carrego sempre, baseado naquelas dificuldades de fazer o enfrentamento, de ter isso com as pessoas, eu acho que é de muitas vezes deixar passar algumas situações com os Chefes, ou mesmo com os servidores, subordinados a esses Chefes, [...] por não conseguir fazer o enfrentamento. [...] de não tomar a melhor decisão que é pra instituição, e aí todo mundo sofrer por consequência disso [...] a minha falta de determinação ou a minha falta de firmeza de enfrentar aquela situação trouxe uma série de consequências assim pro setor [...] E aí eu percebi que nas duas vezes que eu tive Diretor de [...], talvez eu tivesse atraído pra mim duas pessoas que tem um perfil firme, um perfil assim que faz esse tipo de enfrentamento com a maior tranquilidade. [...] eu acho que eu uso sim muitas vezes uma pessoa que é mais firme do que eu pra dizer os meus não (risos) (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Validade da aprendizagem por imersão</p>	<p>E acho que deveria ter feito este tipo de ação [...] mais vezes. Saído mais, buscar essas coisas fora, de clarear algumas coisas, mas mais do que clarear é te motivar a fazer. Tu ficas dois dias inteiros vendo só aquilo, conversando com pessoas daquilo, cara, e isso tem uma importância muito grande, e eu vejo que muitas vezes a gente [...] acha muito caro, ah, vai gastar passagem, vai gastar diária mais a inscrição [...]. Isso é barato! Isso é barato! [...] Essas imersões elas valem muito a pena (GE ENTREVISTADO)!</p>
<p>Resolução de problemas</p>	<p>E agora eu já aprendi, eu já tenho uma forma. .. dorme com o problema, pensa no problema, demora 2 dias para resolver, pra então... acho que é uma característica minha, eu deixei de ser impulsiva, muito por conta dessas coisas, que eu acho que a gente viveu... eu acho que a gente aprende que é isso. Que esse, às vezes impulso de querer resolver não te dá a melhor solução, então, às vezes tu tem que, tu tem que te retrair um pouco (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Negociação</p>	<p>Eu errei bastante, assim como acertei bastante. [...] Então ok, eu errei, mas vamos lá, o que que eu posso aprender com isso, o que que eu faria diferente. [...] eu acho que os erros foram que a gente teve um desgaste muito grande com alguns câmpus, desgaste continua até hoje e essa eu acho que foi a parte mais difícil de erros. Eu aprendi muito com esse processo de negociação, de tentar entender a parte técnica, [...] sem levar as coisas pro pessoal, achar que a culpa era minha, mas os erros me fizeram entender essa condição, de que o gestor não pode levar pro lado pessoal. De que tem momentos que tu precisa realmente olhar pra área técnica e pensar que isso é técnico, que isso não é teu, [...], a</p>

	crítica não é pra tua pessoa, mas é para um processo, é para uma série de coisas relacionadas (GE ENTREVISTADO).
Relação com o Reitor	Eu acho que uma coisa que eu deveria fazer diferente era mais vezes ter tratado de coisas diretamente com (o Reitor), em vez de tentar tratá-las no grupo, dentro de um processo organizado de reuniões, com pautas. Fui o Pró-Reitor que menos conversava a portas fechadas com (o Reitor), e em alguns momentos isso acabou prejudicando. Eu não fazia esse trabalho, porque eu acreditava que as cartas tinham que ser postas sempre em cima da mesa às claras (GE ENTREVISTADO).
Importância do alinhamento do grupo gestor (distanciamento de seus integrantes)	Se tem como a gente conversar, e como equipe, eu acredito muito nisso, eu acho que um Pró-Reitor sozinho não dá conta da instituição. A gente precisa trabalhar em conjunto, e cada um tem a sua importância que precisa se levada em conta, a sua prioridade (GE ENTREVISTADO).
	Então eu acho que aprendi bastante com isso, errando mesmo, tentando fazer coisas sozinha e vendo que não ia dar certo. Que é preciso que a gestão esteja muito junto, com o grupo, com a equipe, pra poder fazer as coisas caminharem de uma forma mais tranquila, sem muitos sobressaltos (GE ENTREVISTADO).
	Como eu tocava muitas coisas ali, [...], ah não vou levar isso pra reunião, vou tocar. Talvez a minha autonomia de tocar as coisas também tenha feito com que as outras pessoas não tivessem entendido ou dado pitaco no que eu tava fazendo. Talvez tenha sido um erro que eu tenha cometido aí (GE ENTREVISTADO).
	[...] talvez eu tivesse deixado mais claro para a equipe que eu não tava bem, que as coisas não tavam indo bem. Talvez tivesse dito olha, eu não vou continuar se assim for dessa forma. Eu não bati o pé, eu preferi ficar quieto e deixei as coisas rolarem. [...] Se eu fosse Pró-Reitor de novo, e identificasse problemas como esse, a minha postura teria sido diferente, com certeza. Iria colocar isso pro grupo (GE ENTREVISTADO).
Autonomia	[...] acho que o maior erro que eu me lembre, foi muitas vezes não ouvir meu superior. Delegar alguma coisa que eu acho que competia a Pró-Reitoria de [...]. [...] Acho que foi aonde mais eu errei. Eu achava que eu tinha autonomia, e eu não tinha [...] quando eu levava o puxão de orelha, era quando eu percebia que eu não podia fazer aquilo. [...]. Pra tu ver que existem coisas que tu tá ali pra coordenar um processo, mas tu não decides muitas coisas não. [...] a gente saber até aonde vai a nossa autoridade, entre aspas, como Pró-Reitor. O que que a gente pode delegar sozinha, e o que a gente precisa pedir pra alguém pra delegar. [...] A gente não sabia até onde era o nosso espaço ou não. [...] É muito difícil a gente saber a nossa bolha de atuação. É bem difícil mesmo. Porque demora, demorou uns seis, até um ano pra gente saber ... (GE ENTREVISTADO).
Evidência da importância de dedicar tempo pra aprender (<i>lifelong learning</i>)	Ah eu acho que errei várias vezes (risos). Eu acho que eu errei por não ter, ..., priorizado o tempo pra estudar algumas coisas, pra me capacitar em algumas coisas. Acho que algumas deficiências, algumas fragilidades elas foram se mantendo, elas foram persistindo, porque eu também não priorizei tempo pra isso. [...] Então acho que esse é um erro que reconheço, que eu poderia ter me envolvido menos com algumas questões, ter delegado mais, pra poder ter priorizado tempo pra estudar e me capacitar mais pra entender melhor alguns processos (GE ENTREVISTADO).
Arenas coletivas como espaço situado de práticas e de aprendizagens	[...] teve várias situações assim que a gente acaba errando porque na gestão a gente tem a tendência a querer o resultado antes de combinar com os russos, de dialogar e de ouvir. Então em vários momentos eu tive que recuar naquele cronograma, naquela proposta de encaminhamento porque eu deparei com uma resistência. Essa resistência ela forçou a recuar pra entender melhor e encontrar [...], outro caminho para chegar onde era necessário chegar. Então, no (Colegiado X) isso foi muito comum em alguns momentos. A gente chegava com pautas e queria resolver aquilo naquele dia, naquele tempo e não conseguia porque os membros de diferentes segmentos, diferentes unidades, eles trazem

	entendimentos e oferecem resistência pra aquilo que a gente tá propondo, encaminhando. Então eu tive que recuar, tive que voltar atrás na publicação de algumas resoluções, porque eu vi que se eu publicasse elas a gente teria um desgaste maior (GE ENTREVISTADO).
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Em que pese que no contexto das práticas de aprendizagem possam estar presentes os aspectos da formalidade, informalidade, intencionalidade e incidentalidade, de forma interconectada, as análises a seguir ressaltam algumas destas evidências encontradas nas narrativas.

Aprendizagem baseada em práticas - Evidências do aspecto da intencionalidade da aprendizagem (*Lifelong learner*)

Eu acho que tem um tanto de estudo, de buscar mesmo, de leitura, de buscar entender como que funciona o processo. Eu não conseguiria te dizer exatamente que referências que eu busquei, mas eu sempre me vi muito interessada em compreender, como é que trata as pessoas, como é que lida com a dinâmica das relações. E eu li muito sobre isso, embora não tenha feito nenhum estudo sistemático, [...] a não ser um curso isolado ou outro, mais curto, mas, assim, eu não fiz, eu não me considero uma estudiosa, mas sempre busquei fundamentar um pouco o entendimento sobre as interações (GE ENTREVISTADO).

Comprava um livro sobre gestão, [...] lia (GE ENTREVISTADO).

E eu lembro que eu, em vários momentos, eu entrava no site do Alamo Colleges pra ver como eles se organizavam [...] eu consultei muito [...] então isso a gente fez bastante (GE ENTREVISTADO).

Eu leio muito sobre tudo que sai. E às vezes eu não consigo ler tudo. [...] eu também peço. Oh, chegou o decreto assim, o que que ele fala? O que que tem isso aqui de mais importante... [...] relativo ao negócio de gestão de pessoas, aí o pessoal de gestão de pessoas se debruça sobre isso e traz alguma coisa. [...] mas eu fico atenta pra ver o que que acontece. Eu acho que a gente precisa estar atenta, mesmo pedindo pra outras pessoas te ajudarem (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que isso, essa necessidade de aprender permanentemente sempre esteve presente. Em nenhum momento eu pude pensar, olha, eu acho que eu já sei o suficiente. Não, cada vez eu sentia necessidade de saber mais do ponto de vista técnico. Eu digo assim, desde base legal da educação, ferramentas de trabalho, conteúdo todo da educação profissional, enfim, eu senti essa necessidade permanente e fui e busquei isso permanentemente, [...] Mas eu acredito que não foi essa a parte principal, [...] o empenho maior teve que ser no campo das relações com as pessoas. Eu não tenho nenhuma dúvida disso (GE ENTREVISTADO).

Eu leio muito, mas eu leio muito dos nossos processos...[...] Claro, eu já li muito sobre gestão. Às vezes pego uns livros. [...] E pega algumas coisas pra tentar assim formar na tua cabeça um estilo de gestão (GE ENTREVISTADO).

[...] além da educação formal nos dezenas de cursos que já realizei, aprendo muito assistindo palestras e lendo livros da área de educação, de gestão pública. Aliás, um dos motivos que me levou a buscar proficiência em inglês foi o interesse em realizar cursos livres nas Universidades americanas. Só não aprende quem não quer. Se você tiver pró-atividade, você aprende o que você quiser (GE ENTREVISTADO).

E eu procurei acompanhar o trabalho deles, ver fluxogramas... tinha o Assessor também. [...] E a gente seguiu justamente o fluxo deles. Então é muito interessante, porque essa minha coisa de ler o passado, ela vem muito das coordenações passadas. O que que [...] fez que a gente vai continuar. Tipo não fazer retrabalho. Não começar tudo do zero. [...] Vamos entender tudo o que o outro fez, e a partir daí evolui. Então eu levei muito isso pra Reitoria. Eu lia tudo que tava naquele HD [...] Eu lia tudo! Eu lia tudo o tempo todo [...] pra entender o que foi feito (GE ENTREVISTADO).

[...], aí essa coisa do conflito ele sempre me deixou muito angustiada, então assim, quais eram o fundamentos do conflito? [...] E eu fui ler um pouco sobre conflito, as fontes de conflito, fui entendendo as crenças, a cultura, às vezes uma coisa que é muito errada pra mim, que eu sou muito intolerante, na cultura da pessoa normal: chegar atrasado, sabe! Pô, eu aprendi desde pequena, não gosto de deixar as pessoas esperando, e tem gente que, isso não é importante pra ela, sabe. [...]... então eu comecei a tentar a enxergar como que eram as pessoas e como que elas trabalhavam. Para tentar diminuir um pouco essa percepção (GE ENTREVISTADO).

E eu sempre fui muito humilde também. Eu nunca cheguei pra ninguém na minha vida pessoal, muito menos menos profissional, dizendo que eu sei tudo, a dona da verdade, que eu não tô ali pra aprender nada. Nada! A gente aprende tudo, a hora toda, o tempo todo (GE ENTREVISTADO).

Eu vou mais na linha de autodidata. [...] tem a parte de legislação, [...] leio aquela lei, mesmo que num primeiro momento não entenda tudo, mas tu consegue entender assim na horizontal, lendo, se apropriando. Ou alguém vai falar sobre (área x), [...] Nossa! Além de ouvir, eu leio muito sobre (área x). Muito, muito, muito, demais. Eu gosto muito de ler. Ler, ler, ler. Eu tô sempre lendo aqui também. Então eu gosto muito mais do que fazer treinamento, digamos assim. De ficar sentada ouvindo alguém falar (GE ENTREVISTADO).

Na minha época de Direção não existia um curso para Diretor na Rede Federal. Hoje em dia tem várias opções. [...] Mas eu acredito que isso não impede de as pessoas estudarem. [...] Eu gosto de observar o que o outro fez. De certo ou de errado. Eu brinco que aprender com os erros dos outros é muito mais fácil. E também com os acertos dos outros. [...] Então observo que cada um tem seu estilo. [...] Então é interessante ver que eu pude observar de perto todos esses estilos de gestão dentro do IFSC. Quando a gente começa a observar outros modelos de gestão aprende muita coisa interessante (GE ENTREVISTADO).

Eu lia bastante (risos). Eu lia bastante. E escutava bastante as pessoas também. Eu estudava, conversava com bastante gente. Conversava com muita gente. Então era leitura e conversa com outros Pró-Reitores. Agora na (área de menos domínio), eu perguntava bastante. Conversava muito com o Pró-Reitor (de IF de referência) (GE ENTREVISTADO).

Mas quando entrei na Diretoria eu tinha muito conhecimento empírico sobre o assunto porque fazia gestão [...] na prática e não no discurso. [...] Por isso, quando eu fui convidado para a função de Diretor (na Reitoria), [...] não tive receio. [...] eu

realizei a leitura de vários livros e conversei com muitas pessoas que trabalhavam na área. Também li algumas dissertações para entender a linguagem acadêmica (GE ENTREVISTADO).

O segmento da narrativa a seguir chama a atenção por revelar uma prática de aprendizagem de caráter intencional e antecipatório, voltada à preparação do gestor para a possibilidade de ocupação de um cargo estratégico no futuro. Destaca-se que trata-se da única manifestação identificada, no conjunto de histórias de vidas analisadas, com essas características.

Não tem um curso para Reitor. Você pode até buscar algumas ferramentas sobre gestão, pode até aprender, conversar com outros Reitores no Conif, mas não tem um modelo. Por isso foram importantes as experiências anteriores [...] Eu queria, eu queria ter mais experiência. Porque se eu fosse concorrer ao cargo de Reitor um dia, gostaria de estar preparado (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas – Evidências do aspecto da informalidade da aprendizagem

Acho que a gente aprende muito, [...] não falo na interação com a minha Pró-Reitoria, mas com as demais Pró-Reitorias, [...] quando a gente cria esses espaços, quando a gente tem a oportunidade de estar juntos, a gente não conversa só amenidades, a gente conversa muito sobre trabalho, e essa proximidade e troca de experiências é fundamental. É essencial mesmo (GE ENTREVISTADO).

Não tem uma situação estruturada de capacitação, mas todas essas oportunidades são oportunidades de capacitação. Então por exemplo o Conif, ele faz três, quatro reuniões anuais que são fora da sede. São nos Institutos, nos câmpus e também isso é um momento de capacitar, porque tu conhece outras experiências, e tu vai e olhando. Poxa vida... e isso a gente fez muito durante o tempo inteiro e a internacionalização ajuda muito a isso, tu verificar que é possível. Olha, apesar de ter uma outra legislação, ter um outro contexto, tu verifica que é possível [...] Então tu não tem uma coisa estruturada, mas se tu vai para esses lugares... aí a gente participa do Faubai, que tem a ver com a internacionalização, lá estão Reitores, presidentes de vários outros países. Então são formas que tu tem, que não é só o curso que vai te dar (GE ENTREVISTADO).

Curso estruturado, organizado... não participei de muitos cursos, mas eu participei de muitos eventos. Então, eu fui num evento [...] que era das instituições Extec - Encontro Americano de Instituições Superiores de Educação Técnica e Tecnológica, que engloba todos os países da América do Sul, América Central e América. Então ali tu começa a interagir com as pessoas, a conhecer outras experiências, a ver outras formas de atuar e eu acho que esses eventos são formas de se capacitar muito intensas. E a internacionalização, ela traz muito pra gente isso. Ela instiga a gente a pensar na instituição de uma outra forma, e a pensar a gestão de outra forma também (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas – Evidências do aspecto da incidentalidade da aprendizagem

E tudo, tudo traz aprendizado. Qualquer coisa tu tá aprendendo, às vezes tu não sabe nem o quê, mas tu tá aprendendo (GE ENTREVISTADO).

Uma coisa que me chamou muita atenção, foi uma série dinamarquesa, chamada Borgen, [...] Mas o papel do relações públicas, o spin doctor do governo, ele era uma pessoa sempre presente. Ele tava em todas as reuniões, acompanhava tudo que a primeira ministra fazia, e ele aconselhava muito a maneira como ela tinha que se comunicar. Ele não questionava as decisões dela, mas a forma como tinha que comunicar, [...] Isso era uma coisa que a gente tinha que ter! [...] Mas eu percebi muito claramente naquela série, como fazia falta junto com a gente, alguém que não fosse gestor, mas que olhasse pro processo, com um outro ponto de vista, baseado numa formação específica e nos ajudasse a tomar a decisão e comunicar decisões. Eu acho que faz muita falta (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem baseada em práticas - Evidências do aspecto da formalidade da aprendizagem

A análise das narrativas permitiu identificar eventos significativos de aprendizagem formal vivenciados durante as trajetórias de vidas dos gestores, que embora não estivessem especificamente orientados para a atuação em um cargo estratégico, contribuíram de alguma forma para as suas práticas quando atuando posteriormente no cargo.

Antes de assumir o cargo:

Teve uma vez que a então Diretora-Geral da ETFSC, professora Soni de Carvalho, contratou uma oficina, [...], sobre Planejamento Estratégico. Eu adorei a metodologia. Logo depois eu fiz o planejamento estratégico (do curso x). [...] Eu tenho guardado esse planejamento. Tudo aquilo que a gente planejou, foi executado. [...] Eu fiz um planejamento estratégico até da minha vida, porque queria ter mais tempo de lazer. Muitas vezes eu trabalhava 12 horas por dia e acabava nem tendo vida social. [...] Coloquei tudo no papel o que eu precisava fazer no intervalo de cinco anos. Então essa oficina de planejamento estratégico foi importante. E depois acabei comprando outros livros da área para me capacitar. Toda vez que eu precisava fazer alguma coisa, eu planejava. E sempre achei importante não só planejar, mas fazer algum tipo de avaliação ao longo do processo, buscando também um feedback. Porque muita gente planeja, mas depois não cumpre (GE ENTREVISTADO).

No curso do SEBRAE sobre [...] aprendi a técnica da Matriz gravidade, urgência e tendência. Ali aprendi que é preciso separar as rotinas e as ações importantes. Aí conheci o Teorema de Pareto. Então você tem 100 coisas para fazer, tem que elencar as 20 prioridades. Quando a gente define isso com mais clareza conseguimos disponibilizar nosso tempo de maneira mais efetiva. (GE ENTREVISTADO).

A evidência apresentada a seguir, em particular, é significativa e simbólica, pois trata-se de parceria do MEC e ENAP voltada à formação de Diretores dos Câmpus das instituições pertencentes à Rede EPCT, a qual não foi mais continuada. No relato é possível identificar a presença da aprendizagem informal em meio a realização de um curso

estruturado; a importância do conhecimento situado e do *knowing-in-practice*; bem como o impacto da formação e os aprendizados gerados a partir destas reflexões. Embora realizada com fins específicos, esta formação agregou ao repertório de competências do participante. Os diferentes aprendizados vivenciados refletiram depois na sua atuação na gestão estratégica da Reitoria.

Eu assumi em março, [...] abril, maio já me mandaram pra Brasília pra capacitação da ENAP. Durou quase que um ano, [...] foi a primeira capacitação que eu tive específica pra gestão pública. [...] quase que uma especialização [...]. Ele trabalhava questões de liderança, questões de mediação de conflito, questões orçamentárias, financeiras, de planejamento. Ele abrangia um monte de coisas, mas ele não teve um impacto direto na minha atuação, até porque muitas coisas que a gente aprendia lá, que eu só fui entender porque que estavam me mostrando aquilo, entender de fato, quando fui para a Reitoria. Aqui no câmpus eu não conseguia aplicar, não conseguia entender bem. [...] quando eu precisei me debruçar sobre aquilo na Pró-Reitoria, logo que eu cheguei, aí eu comecei a lembrar, pô, isso aqui o cara já tinha explicado lá no curso da Enap, anos atrás [...] o curso ajuda, evidentemente, mas eu acho que a grande vantagem do curso foi conhecer o tamanho da Rede Federal, conhecer pessoas, conhecer outros gestores, entender outros problemas, ver que era tudo muito parecido, embora as coisas fossem diferentes [...] Então o curso é muito bom nesse aspecto, [...] do que propriamente pelo conteúdo que ele dava. O curso é importante, mas não foi ele que me trouxe um aprendizado de gestão, exatamente. O curso era muito informativo, não tão formativo. Então o aprendizado foi muito na tentativa e erro, tomava uma decisão, via o impacto, pô, poderia ser outra coisa, na próxima já sei melhor como fazer (GE ENTREVISTADO).

Durante a atuação como gestor estratégico:

[...] sobre capacitações que a Reitoria proporcionou, eu lembro de uma muito boa, [...] foi uma formação ali no Baía Norte [...] a gente teve alguns eventos, como o seminário do plano de inclusão, que eu achei muito bom [...] aquilo me deu uma visão muito diferente do que eu conhecia da minha formação familiar e escolar quanto à inclusão social. Aprendi muito. Teve um seminário sobre PROEJA [...] Então teve uma série de capacitações assim mais pontuais, que foram muito importantes pra eu começar a entender melhor o público que a gente atende e a educação. Porque além de não ter formação pra gestor, eu não tenho pra docente (GE ENTREVISTADO).

Fiz alguns cursos. [...] relacionados a parte básica de (processos relacionados à Pró-Reitoria), alguns da Enap (GE ENTREVISTADO).

Eu fiz um curso em 2019, foi um dos melhores cursos que eu já fiz, [...], que foi gerenciando os ingeríveis, que foi teoria e prática de conflitos, que assim, (companheiros de equipe), tu é outra pessoa depois desse curso (GE ENTREVISTADO).

A análise do relato que a seguir possibilita perceber o pouco alinhamento metodológico do curso ofertado com as práticas cotidianas vivenciadas no contexto da gestão estratégica. Ainda assim, a experiência foi considerada válida pelo gestor.

Na Pró-Reitoria a gente fez um curso, na época, que foi gestão de conflitos. Foi muito bom esse curso. Foi um dos únicos cursos que eu participei, mais em capacitação, tirando aquele de competências, e pra mim ele foi muito válido pra um cargo desse. Porque a gente lida com conflito todo dia numa Pró-Reitoria. [...] Foram todos os Diretores, Pró-Reitores, [...] Foram dois dias, foram 12 horas de duração. Negociação e gerenciamento de conflitos. [...] Ele falava muito sobre o que era o conflito, como que a gente tinha que agir diante de uma situação de conflito, ele trazia vários casos. [...] teve duas turmas de formação de gerenciamento de conflitos. Na primeira turma [...], a gente fez críticas ao curso em relação aos casos. Que ele podia trazer casos do nosso dia a dia. Tipo, Sindicato versus Reitoria, sindicato, não sei o que lá. Essas crises do nosso dia a dia. [...] E eles vieram com dores programadas. Conflito de condomínio, conflito de renda, negociação disso e daquilo. [...] Então eu acho que foi um curso bem válido, muito válido mesmo. [...] Melhorou, muito. [...] Eu consegui lidar melhor com vários conflitos novos que estavam aparecendo (GE ENTREVISTADO).

As evidências encontradas nas análises de ocorrência de práticas significativas de aprendizagem em diferentes contextos, ao longo da trajetória de vida dos gestores, desde a infância, corroboram que a aprendizagem pode ocorrer a todo o momento, em qualquer lugar, dentro ou fora de instituições formais de ensino, de diferentes formas, explicitando a validade da perspectiva da aprendizagem baseada em práticas, bem como da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) (OLSEN; TIKKANEN, 2018).

Essa perspectiva enfatiza a necessidade da complementaridade entre as aprendizagens formais, não formais e informais, além da inclusão de todas as fases da aprendizagem, desde a infância (Commission of the European Communities, 2001).

Segundo Eraut (2004, 2009), contemplar a análise destas evidências ao longo das trajetórias contribui para uma percepção mais sistêmica da aprendizagem.

Adicionalmente, verificou-se que as práticas vivenciadas contribuíram para o desenvolvimento gradual e progressivo de competências ao longo da vida, e de valores importantes para a atuação dos gestores no contexto da gestão estratégica.

Nesta vertente, Gherardi (2012b, p. 43) enfatiza que as perspectivas orientadas à prática “se inscrevem principalmente em uma abordagem sociológica da aprendizagem organizacional e do *knowing* (saber/conhecer), que considera o conhecimento como algo que

as pessoas fazem juntas”; onde “o saber (*knowing*) e o fazer (*doing*) estão inextricavelmente emaranhados”.

As análises destacam práticas de aprendizagem que ocorreram no contexto familiar e social, no contexto da graduação e pós-graduação, bem como no contexto do trabalho. Neste último foram evidenciados espaços específicos de aprendizagem, como: interações com grupos e equipes de trabalho; no processo eleitoral; nas interações externas; nas interações com pessoas de referência, pares e instituições; nos espaços colegiados; nas práticas docentes; e nas reflexões sobre episódios críticos, assim como sobre erros cometidos no passado.

Neste sentido, a aprendizagem no local de trabalho se torna de grande interesse para todos que dela participam, e o local de trabalho pode se tornar um ambiente de aprendizado conectado ao desenvolvimento de competências, tanto da perspectiva do indivíduo, como da organização como um todo (SVENSSON; ELLSTRÖM; ABERG, 2004; BILLET; 2001, 2008).

Desse modo, foi possível inferir que a aprendizagem no local de trabalho representou uma parte integrante e substantiva da aprendizagem dos gestores estratégicos, corroborando estudos de Harteis e Billett (2008), de Malloch, Cairns, Evans e O’connor (2010), de Ellström (2011), assim como de Olsen e Tikkanen (2018), que a percebem como uma trajetória de aprendizagem contínua.

Do ponto de vista das tipologias de aprendizagem, a pesquisa permitiu identificar aspectos não formais, informais, formais, incidentais e intencionais da aprendizagem. Estes aspectos participam de forma interconectada das diversas práticas significativas de aprendizagem evidenciadas nas análises, contribuindo para a construção de repertórios situados, próprios e coletivos de competências dos gestores estratégicos ao longo de suas trajetórias de vida, conforme estudos de Svensson, Ellström e Aberg (2004), Antonello (2006), e Flach e Antonello (2011).

Segundo Svensson, Ellström e Aberg (2004), quando existe interação entre a aprendizagem informal e formal, entre o cotidiano e o organizado, entre o experienciado e o transmitido, entre a prático e o teórico, são estabelecidas as condições para a reflexão e o desenvolvimento de competências.

Outro resultado importante encontrado nas análises refere-se a predominância nas histórias de vida dos gestores, de experiências e práticas de aprendizagem relacionadas à

aprendizagem informal. Este resultado reforça os estudos de Reatto e Godoy (2015), que destacam que o aprender é um processo contínuo e diário, inseparável do aprender que se desenvolve no cotidiano do trabalho; e que cerca de 70 a 90% desse aprendizado no trabalho é decorrente de eventos relacionados à aprendizagem informal.

De acordo com Ellström (2011), essas evidências indicam a alta incidência de aspectos tácitos e implícitos de grande significado para entender o contexto organizacional de aprendizagem e a produção de conhecimento, na integração da aprendizagem e ambiente de trabalho.

Nas análises foi possível inferir ainda que os gestores, durante as suas trajetórias de vida, participam de comunidades de prática diversas, e que essas comunidades constituem espaços privilegiados de aprendizagem, ainda que estes não tenham total consciência desse aspecto.

Adicionalmente, restou evidenciada a tendência do autodirecionamento dos gestores em suas estratégias e práticas de aprendizagem.

Neste sentido, destaca-se que cabe à instituição disponibilizar as condições para que essas práticas de aprendizagem se desenvolvam, bem como cabe ao indivíduo orientar as suas ações e práticas para esse foco, percebendo-se como um *lifelong learner*.

Dado o exposto, depreende-se que a aprendizagem intencional enquanto capacidade individual, deva ser incentivada na instituição.

Por fim, cabe registrar a identificação de uma única evidência de prática de aprendizagem de caráter intencional e antecipatório por parte de um dos gestores, a partir da reflexão deste sobre a necessidade de estar preparado para a possibilidade de ocupar um cargo estratégico no futuro. Esta postura guarda relação tanto com a perspectiva da gestão previsional de competências, considerando a proposição original de Mallet (1991), bem como com a tipologia da aprendizagem informal, proposta por Eraut (2000), onde o gestor planejará oportunidades de aprendizagem a partir da avaliação de eventos futuros. Por outro lado, demonstra a pouca atenção dada pelos demais gestores à reflexão sobre a construção dos respectivos itinerários de aprendizagem em gestão, aspecto este abordado na próxima seção.

5.1.7 Construindo itinerários e repertórios de gestão na EPCT

Itinerários formativos em gestão na EPCT

O processo de análise das diferentes narrativas, de forma inter-relacionada, evidenciou algumas temáticas recorrentes. A partir da análise dessas temáticas foi possível descortinar e sistematizar as descobertas no que denominamos de “construção de um itinerário formativo em gestão na EPCT” pelos gestores, de grande relevância para compreensão do fenômeno investigado nesta tese.

Esse itinerário, construído ao longo das trajetórias de vida de cada um dos entrevistados, resultou no desenvolvimento de um repertório próprio de competências para a gestão, bem como de repertórios coletivos de competências para a gestão.

As interações entre pesquisadora e entrevistados propiciaram um processo profundo de reflexão nos gestores sobre a existência desses itinerários, que foi acompanhado por manifestações de sentimentos como orgulho, felicidade e satisfação com as trajetórias desenvolvidas na gestão.

Comumente a construção do itinerário tem início ao assumir a Coordenação de algum Curso, quando servidor docente, ou de uma Coordenadoria administrativa/pedagógica, quando servidor técnico-administrativo em educação. As narrativas demonstram que os gestores não se sentiam preparados para desempenhar esses cargos de gestão iniciais, devido a pouca experiência na instituição. Em adição, os gestores não tinham ciência, naquele momento, que esse primeiro passo poderia implicar e contribuir para a construção de um itinerário formativo em gestão, possibilitando desse modo a inserção em diferentes grupos e práticas, bem como a atuação em diferentes cargos ao longo das suas trajetórias.

E aí durante esses seis meses eu participei do grupo de trabalho, [...] e aí eu comecei a traçar essa linha da gestão. E a partir dali eu tive vários cargos: [...] várias coordenações, aí depois eu fui gerente educacional, participei de uma eleição, [...], configurou a Reitoria, [...] a Direção Geral do antigo Cefet, eu vim trabalhar na Pró-Reitoria [...], fui Coordenadora de curso, e aí foi. E aí meio que, pô, eu consigo ajudar de uma outra forma que não seja só sala de aula. Apesar de eu ser apaixonada, não apesar, mas essa coisa de tá atuando no processo, de tá melhorando, era uma paixão também (GE ENTREVISTADO).

[...] aí uma experiência que pra mim foi significativa, [...] foi que me escolheram lá Coordenador de curso, [...] eu era o professor mais novo da escola, de idade. [...] fui Coordenador de curso por dois anos e meio, e aquilo foi uma experiência

interessante [...], eu pude enxergar os dois lados da moeda. Quando a gente não passa por um cargo de gestão, a gente tem a tendência a se comportar de uma forma perante o gestor, perante a gestão. Quando a gente enxerga o outro lado, o porquê que as coisas são feitas, porque que as coisas são definidas, a importância da tomada de decisão. [...] aquilo me ajudou muito a ser um servidor público melhor, entender melhor as coisas, foi uma introdução à gestão, ainda que um nível relativamente baixo (GE ENTREVISTADO).

Eu me formei em agosto e um mês depois abriu o Concurso Público para professor efetivo. Fui aprovado e mesmo antes de tomar posse como efetivo assumi a Coordenação Pedagógica. Isso aconteceu no início de novembro [...] . Minha posse como professor ocorreu (em dezembro do mesmo ano) (GE ENTREVISTADO).

De uma forma também inesperada, indesejada, [...] me ofereceu a Direção do câmpus. Era uma coisa que eu não queria, [...] e aí acabei entrando pra Direção do câmpus. [...] isso teve uma boa aceitação da maioria das pessoas no câmpus, porque tinham uma boa impressão minha como colega, [...] mas eu não tinha nenhuma experiência na gestão (GE ENTREVISTADO).

É claro que eu agarrei isso com todas as minhas forças e, mais uma vez, com todo empenho que eu pudesse ter. Então isso fez, seguramente isso fez com que eu fosse traçando uma caminhada sempre de muito envolvimento, de muito engajamento. Tudo que eu fazia na instituição, tudo que me era oferecido, tudo de desafio, de proposta de trabalho, de tarefa, eu abraçava (GE ENTREVISTADO).

A gente entra assim numa expectativa de ir pra a sala de aula, tu não te vê gestor quando tu entra como professor, [...] e aí as coisas vão acontecendo, parece que é uma coisa que tu vai construindo meio que intuitivamente, [...] como que as pessoas se preparam pra ser gestor se a minha formação é uma formação de docência. Eu não tive na minha formação de graduação absolutamente nada de gestão (GE ENTREVISTADO).

Eu sempre tive essa postura de aderir a todas as provocações e todos os desafios postos e, por isso, logo de início, eu assumi a Coordenação do setor, [...] e aí, na sequência eu fui sempre assumindo alguma atividade que tinha o caráter de gestão (GE ENTREVISTADO).

E é muito interessante ver que [...] eu fiquei 15 anos em gestão. Pasmé! Eu também não tinha parado nem pra pensar nisso. Então eu trabalhei muito na parte de Coordenação de curso, Coordenação pedagógica, [...] (GE ENTREVISTADO).

[...] eu cheguei em setembro [...], abrimos em fevereiro e aí eu já virei Coordenador do curso. Daí tu começa a ver as possibilidades. Não tinha o planejamento da instituição [...], eu tinha me apropriado muito da lei de criação dos Institutos, por entender sempre que a institucionalidade é fundamental, [...]... mas ninguém entende a institucionalidade, cadê o planejamento? É para nós termos 60 professores, 40 técnicos e 1200 alunos. Como é que vamos chegar em 1200 alunos? Ninguém nunca tinha parado para pensar isso. Aí eu cheguei pro DEPE lá e expliquei, olha, acho que a gente podia fazer isso [...] tu não quer ajudar, de repente trabalhar nisso, fazer o planejamento? Daí eu peguei e ajudei lá, coordenei um grupo de trabalho. [...] Aí já comecei [...] e em [...] eu já era o professor mais votado pro Consup (GE ENTREVISTADO).

Nunca pensei em planejar minha carreira na área de gestão. Assumi a Coordenação [...] e o cargo de docente praticamente ao mesmo tempo. [...] Eu fiquei muito feliz por ter passado no Concurso Público [...] pra ser professor. Para mim sempre foi uma profissão honrosa. [...] Então quando o pessoal mais antigo chegou para mim e pediu para eu assumir a Coordenação [...] eu entendi isso como uma valorização. [...] Só que depois de seis meses o Coordenador do curso [...] pediu exoneração para realizar o Mestrado. Daí os colegas da área me pediram para assumir a Coordenação. Olhando para trás penso que não é essa a maneira mais adequada. [...] Entrei na Coordenação sem nenhum preparo para ser Coordenador. Eu tinha 23 anos e não tinha experiência. Não conhecia ainda como funcionava a instituição. Então mesmo que o câmpus fosse novo, ele já tinha sua cultura institucional (GE ENTREVISTADO).

A gente foi pra uma reunião, ninguém queria, ninguém queria, porque não tinha FG e tinha que trabalhar seis meses sem a FG (função gratificada), e ninguém queria, ninguém queria... eu levantei a mão: tá então eu vou, pra salvar o grupo, pra salvar, porque ficou uma situação bem constrangedora. E fui, eu era uma das mais novas do grupo na época [...] (GE ENTREVISTADO).

Então passei a perceber que naturalmente a Direção passava pela Coordenação. [...] Pensei: uma hora ou outra eu vou acabar também me candidatando ao cargo de Diretor. [...] Mas confesso que acabei me candidatando naquele momento porque outros colegas que eu achava melhor preparados não aceitaram o desafio. [...] Então às vezes não é só porque a gente planeja assumir um cargo. Eu não planejei ser candidato. O plano era um dia eu me candidatar (GE ENTREVISTADO).

No segundo mês de exercício como docente já me fizeram o convite pra ir para uma Coordenação de Proeja e de Formação Inicial e Continuada... então ali comecei a tomar gosto pela gestão. [...] depois me ofereceram a Coordenação de Cursos Técnicos... um ano depois, e aí dois anos depois me ofereceram a Chefia do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. Aí foi um desafio grande, porque eu não me imaginava assim ... eu sempre olhava o Chefe de Departamento [...] como alguém acima, com uma capacidade, com uma competência, que obviamente eu não tinha naquele momento. [...] ... fiquei sempre aberto às oportunidades, [...] e acabei assumindo, aceitando o convite pelo desafio profissional que ele representa (GE ENTREVISTADO).

No final do mandato como Diretor (do câmpus) percebi que um dia eu poderia vir a assumir a função de (cargo na Reitoria), que era um cargo mais técnico. Achava que eu tinha esse perfil (GE ENTREVISTADO).

O plano era iniciar o doutorado no ano de [...]. Mas, em novembro de [...] fui convidado para ocupar a função de Diretor (na Reitoria). Às vezes a gente não se prepara para o que acontece em nossas vidas. Há uma parte que planejamos e uma parte que acontece (GE ENTREVISTADO).

Ah nós temos que ter indicação docente para o conselho [...]. Agora até foi bom eu lembrar . [...] nessa reunião lá no auditório começaram a discutir, ah, vamos indicar, vamos indicar, quem vai ser e eu fui indicada. Fui indicada pelos pares, não foi uma eleição. [...] aí eu já aprendi bastante (GE ENTREVISTADO).

[...] pra mim ninguém vai chegar no Pró-Reitor de começo. Se tu tem alguma ambição na tua vida de ser Reitor, Pró-Reitor, eu acho que tu tem [...] que começar de baixo pra criar vivência. Porque muitas vezes na alta gestão, a gente esquece o impacto daquela tua decisão no dia a dia do professor. Então primeiro a gente tem

que entender do pequeno, pra gente quando tiver lá em cima perceber e conseguir voltar na linha do tempo da gente, e ver o impacto que aquilo realmente vai causar nas pessoas. Se não a gente perde isso. A gente perde muito rápido. E aí tu fica só com o olhar do professor. E se eu fico como professor a vida toda e viro um Pró-Reitor, tu vai ter uma visão muito limitada, porque tu não conhece nem a dinâmica do teu câmpus (GE ENTREVISTADO).

Mas eu acho que é uma trajetória de degrau a degrau. Comecei lá na Assessoria, Coordenação, Coordenação [...] e esse período também atuando (em Grupo de Trabalho externo ao IFSC), é um período assim que foi muito importante, porque a gente começa a abrir a mente pra outras organizações curriculares. [...] Então todas essas coisas, eu acho que são muito importantes pra quando tu te depara com um cargo de gestão como o Pró-Reitor, que é um cargo também muito desafiador (GE ENTREVISTADO).

A evolução neste itinerário, em geral, é acompanhada pela tomada de consciência por parte do gestor quanto à necessidade de preparação para performar em um cargo de gestão. Alguns gestores destacam que o importante é estar preparado para quando as oportunidades surgirem, dada a imprevisibilidade das variáveis envolvidas, considerando os contextos políticos e técnicos.

Foram quatro anos atuando na Direção-Geral / Reitoria, onde acabei assumindo também por acaso o cargo de [...] Também atuei nessas funções no [...]. Ocupei essas funções todas um pouco por acaso. Estava preparado quando apareceram as oportunidades. Minha trajetória na gestão foi meio acidentada. Parece que fiz todas essas escolhas, mas os convites chegaram de uma forma que nunca pude negar. [...] As pessoas dizem assim: “Precisamos de sua ajuda porque não tem ninguém melhor para essa função. Você sabe lidar com conflitos e precisamos de alguém com seu perfil”. Eles trabalham um pouco com a vaidade da gente e apelam para nosso compromisso com a Rede Federal (GE ENTREVISTADO).

Então, esse contexto todo de carreira, de gestão sempre me foi algo, eu não vou usar o termo fator surpresa, mas não foi algo que eu planejei assim, se você dissesse, ah, você lá traz pensava em ser Pró-Reitor, nunca pensei, [...] da mesma forma que nunca pensei em ser Diretor, nem sabia que existia uma Coordenação (da área X), foram oportunidades que foram surgindo. Eu sempre me preocupei muito como responder uma pergunta, isso é um conselho que eu recebi [...]... Que características você se considera forte? ... [...] e tento a cada ciclo revisar essas características. E eu acredito que as oportunidades que me surgiram foram por aderência dessas características que eu sempre tentei desenvolver com as oportunidades que apareciam (GE ENTREVISTADO).

A ausência de experiência e preparação para o desempenho do cargo estratégico faz com que os gestores adotem mecanismos e práticas diversos de aprendizagem para minimizar essas lacunas de competências.

Eu era um gestor inexperiente. [...] mas eu tive que mergulhar ali, eu tive que mergulhar. [...] Na Pró-Reitoria eu não tive tempo (para se preparar). [...] Na unha, porque eu não tive transição [...]. Não tive nenhum relatoriozinho. Então assim,

volta e meia eu ia lá, no começo eu conversava bastante com (o Pró-Reitor anterior) [...] E aí vai aprendendo meio que na unha (risos) (GE ENTREVISTADO).

Contribuiu muito. Toda a Coordenação, toda Comissão, tudo o que eu me meti e fiz foi essencial pro meu trabalho na (Pró-Reitoria). Mas essencial mesmo, no sentido de saber lidar com problemas que a gente nunca esperava que fossem acontecer. Então foi se criando uma maturidade ali, a nível de gestão. Eu aprendi na marra. Aprendi a ser gestora na marra. Então me ajudou sim. Se eu nunca tivesse tido cargo nenhum, caísse de paraquedas na (Pró-Reitoria), eu acho que a coisa ia ser muito pior pra mim, pra minha sanidade mental, e até pra própria estrutura. Ia ser um retrocesso, assim, eu não teria condições (GE ENTREVISTADO).

A importância da construção dos itinerários em gestão para a atuação no contexto estratégico

A validade e a importância da formação em gestão obtida por meio dos itinerários formativos são destacadas pelos gestores para a sua performance no âmbito estratégico. Na construção desses itinerários o servidor tem a possibilidade de se deslocar de uma textura organizacional de câmpus para uma textura organizacional de Reitoria, e até para texturas organizacionais externas ao IFSC, como por exemplo, outros Institutos, instituições educacionais e órgãos vinculados ao MEC. Esses movimentos de mobilidade cíclicos, por diferentes texturas organizacionais (GHERARDI, 2005; 2012b), conferem ao gestor a possibilidade de circular e de participar de diferentes práticas e interagir com atores diversos, o que resulta em processos de aprendizagem situados e contextualizados, a partir das experiências baseadas e vivenciadas nas práticas.

[...] eu acho que tu consegue com esse itinerários ter uma noção melhor das necessidades e das implicações das políticas lá nos câmpus. [...] embora a minha lotação tenha ficado restrita ao câmpus [...] até chegar aqui, e depois a experiência daqui ela te dá a experiência de outros câmpus de uma certa forma (GE ENTREVISTADO).

Acho que a experiência que tive como Pró-Reitor ajudou demais. [...] Os meus desafios eu achei fáceis porque aquela formação toda, aquela bagagem contribuiu muito. [...] (GE ENTREVISTADO).

Isso é fundamental, porque a gente tá sempre colocando no processo... nas questões, na forma de atuar essa experiência... ela marca, ela baliza de uma certa forma o jeito como a gente atua na gestão (GE ENTREVISTADO).

Então eu acho fundamental. Não quem está, é servidor da Reitoria ou quem não teve a experiência de câmpus não consiga ser um excelente gestor. A gente tem excelentes servidores aqui que tiveram a experiência de câmpus, mas para a minha experiência, especificamente, ela foi importante, ela me deu uma segurança, inclusive na lida, na relação com os Dirigentes [...] dos câmpus, com os demais

gestores dos câmpus, que talvez eu tivesse mais dificuldade se eu não tivesse vindo com essa experiência de gestão do câmpus (GE ENTREVISTADO).

Tudo foi um aprendizado, tudo foi um aprendizado. O maior aprendizado é trabalhar com as pessoas [...] algo que foi bem relevante foi ter que conduzir, presidir um órgão colegiado, no caso o colegiado do câmpus, era uma grande novidade pra mim. Então a postura ali de mediação, não era habituado a fazer, nunca foi a minha praia, eu tive que aprender (GE ENTREVISTADO).

Ah, o aprendizado se deu no processo, em todos os cargos que eu assumi, ele se deu no processo, [...], foi uma escada, da Formação Inicial e Projeja pra Técnico, do Técnico pra Chefia de Departamento, da Chefia pra Pró-Reitoria. Acho que essa trajetória ela [...] me deu condições de avaliar e dizer sim, eu aceito, o desafio (GE ENTREVISTADO).

Eu considero importante, eu considero importante assim, porque, eu acho que a atuação desse sujeito, desse Pró-Reitor, ela vai ser determinada por um conjunto de saberes, que não é só um saber que ela possa aprender formalmente nos livros, num curso, não é. Ela tem que associar a isso, saberes que tem a ver com o vivido mesmo, com a dinâmica da instituição (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que ter sido Diretor de câmpus foi muito importante pra ocupar o cargo de Pró-Reitor [...]. Não que outros perfis não possam, [...] pode, claro que sim. [...] qualquer que seja a trajetória, essa trajetória sempre vai agregar alguma coisa que outras trajetórias não vão te dar. Mas eu acho que [...] o cargo de Pró-Reitor de [...] talvez seja o cargo em que o perfil de Diretor de câmpus mais faça sentido, não como pré-requisito, evidentemente que não, porque é natural que tu possa ter, em algum momento, um Pró-Reitor de [...] vindo da Diretoria, [...] Mas eu acho que [...] o *background* de Diretor do câmpus, ele é muito mais relevante pra (Pró-Reitoria) do que pra qualquer outra Pró-Reitoria. [...] isso foi importante porque eu vinha com a realidade e os problemas do câmpus muito quentes, [...] Por isso que eu me envolvi muito ali com o trabalho da (Diretoria x) porque aquilo ali eu via o impacto direto lá, nos problemas que eu tinha enquanto Diretor de câmpus (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que esse cidadão aí pra assumir essa função, esse lugar, ter vivido a realidade, a dinâmica, não é a realidade, porque as realidades também são distintas, mas ter conhecido, vivenciado a dinâmica de um câmpus, de uma unidade, faz muita diferença pra ele conduzir o seu trabalho. É determinante? Não é determinante, porque depende até das demais características dele, da dimensão política mesmo, não é, enfim, depende de mais um monte de coisas, um conjunto de fatores aí contando, mas que vai fazer muita diferença vai, eu acredito nisso (GE ENTREVISTADO).

Acho que essa trajetória de ter sido Coordenador de curso, depois Diretor de câmpus foi muito importante pro cargo de Pró-Reitor. [...] Então acho que essa trajetória do câmpus, é importante não só pro gestor, mas também pra qualquer um que esteja na equipe. Esse é um ponto que eu vejo, assim que, alguém que começa na Reitoria como servidor, vira Coordenador, depois vira Diretor, depois pode vir a ser Pró-Reitor. Não desmereço, mas eu acho que falta uma coisa importante aí numa trajetória como essa, [...]. Acho que falta um percurso de câmpus pra qualquer um que ascenda diretamente de equipe de Reitoria até um cargo de Reitoria, sem ter passado por câmpus. E aí passar por câmpus também não é só ficar um ano lá, [...] É ter uma vivência no câmpus, [...] então acho isso muito significativo (GE ENTREVISTADO).

[...] que a gente vai se preparando meio que assim... [...] ... as coisas vão acontecendo [...] ... não são totalmente planejadas. É claro que a Pró-Reitoria é um bom exercício pra tu chegar no cargo máximo. Eu não vejo assim como que eu conseguiria... eu não conseguiria chegar, digamos saindo de uma sala de aula, ou de uma Coordenação pra chegar num cargo desse (GE ENTREVISTADO).

[...] as tomadas de decisão que a gente tem, muitas delas na Pró-Reitoria [...], estão vinculadas com o dia a dia do docente, mais docente do que do técnico-administrativo. Tá muito vinculada ao dia a dia. Então você não ter uma experiência, enxergando os problemas que talvez tenham na tua área e conhecimentos que você tenha no câmpus, talvez eu demorasse um pouquinho mais pra me sentir à vontade. [...] Então a experiência no câmpus, na gestão do câmpus, hoje eu peso como importante pra cargo de gestão sistêmica (GE ENTREVISTADO).

[...] eu acho que a Pró-Reitoria foi um bom exercício [...] E a Pró-Reitoria também te dá essa coisa de participar dos fóruns em Brasília, então , já te dá um contexto. [...] daí eu comecei a participar do Conif. O Conif é muito importante. Quando tu começa a participar ativamente, tu começa a compreender melhor a Rede... E tu aproveitar esses momentos [...] É um espaço de exercer muito o coletivo. Porque lá tu trabalha muito na discussão coletiva. Nas decisões, apesar de que o Conif, ele estabelece diretrizes, ele não estabelece regra. Porque cada instituição tem a sua autonomia (GE ENTREVISTADO).

Conforme ilustrado nesta seção, a partir das análises foi possível desvelar e sistematizar as descobertas no que denominamos de “construção de um itinerário formativo em gestão na EPCT” pelos gestores.

Esse itinerário, desconhecido até o desenvolvimento desta pesquisa, vem sendo construído ao longo das trajetórias de vida de cada um dos gestores, a partir das práticas vivenciadas, e resultando no desenvolvimento de repertórios próprios de competências para a gestão, bem como de repertórios coletivos de competências para a gestão, a partir de um currículo situado e oculto de aprendizagem. Estes processos de construção guardam relação com os conceitos da aprendizagem baseada em práticas (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003), bem como com a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) (OLSEN; TIKKANEN, 2018).

As experiências em práticas de gestão vivenciadas em contextos que não sejam os da EPCT propriamente, também agregam para a construção desses repertórios, porém em diferentes níveis de relevância, considerando que não estão vinculadas diretamente à práticas situadas da EPCT.

Dentre as características principais desses itinerários, destacam-se: segue uma linha de construção orgânica, por vezes imprevisível, com pouca estruturação; na maior parte do

tempo não é planejado, e o gestor não tem consciência plena sobre o mesmo; o gestor nem sempre tem autonomia sobre a sua construção; é construído a partir de / e nas práticas experienciadas prioritariamente no contexto da EPCT, bem como em outros contextos educacionais; o seu desenvolvimento e evolução é dependente das interações com os demais atores presentes no contexto da EPCT; as competências adquiridas por meio desse itinerário, que aqui consideramos como uma “estratégia de aprendizagem situada”, não são validadas e tampouco certificadas de maneira formal; a validação das competências reveladas nas práticas tende a ocorrer de forma informal a partir da observação e avaliação dos demais membros/atores que participam destas práticas sociais e de gestão, tendo como foco a avaliação da performance dos gestores; são exemplos de práticas que contribuem para a construção desse itinerário a participação em grupos de trabalho, comissões, projetos, iniciativas e fóruns colegiados, bem como a atuação em cargos formais ou informais de gestão, destacando-se que essa participação e atuação pode ocorrer em estruturas vinculadas ao Instituto, bem como em estruturas externas ao Instituto; em geral o itinerário observa uma linha de construção a partir da inserção e vivência em práticas por ordem crescente de complexidade e de amplitude, o que demanda processos e estratégias de aprendizagem específicos por parte do gestor/grupo de gestores; por fim, esse “empilhamento” de aprendizados que contribui para a construção do repertório de competências e “saberes” é fruto de diferentes tipos de aprendizagem que se desenvolvem de forma interconectada, considerando os aspectos de formalidade, informalidade e incidentalidade.

Dado o exposto, depreende-se que a vivência nestas práticas possibilitou a construção de itinerários formativos em gestão, não estruturados do ponto de vista da aprendizagem formal, mas situados e aderentes às práticas existentes, guardando portanto, relação intrínseca com os conceitos de “currículo de aprendizagem” e “currículo situado”, conforme proposição de Lave e Wenger (1991).

Nesta mesma vertente, os resultados encontrados estão em sintonia com pesquisas empíricas desenvolvidas por Eraut (2009) e Billett (2001; 2008), que argumentam que os percursos das atividades nos locais de trabalho geralmente são inerentemente pedagógicos, obedecendo uma sequência de atividades por nível crescente de responsabilidade e complexidade. Assim, o envolvimento em atividades de trabalho por meio de práticas participativas incita mudanças nas capacidades dos indivíduos, promovendo o aprendizado.

Outro aspecto relevante na construção do repertório de competências a partir dos itinerários formativos em gestão, trata da compreensão do conceito de aprendizagem biográfica, que busca relacionar os processos de formação à historicidade vivida da experiência desenvolvida pelos aprendentes. Nessa vertente, a biografia contribuiu para integrar, no processo global de empilhamento da experiência vivida pelos gestores, os domínios das experiências que os recortes institucionais e sociais separaram e especializaram, (re) unindo-os em uma figura com sentido particular (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.186).

Assim, o repertório de competências construído a partir dos itinerários formativos em gestão na EPCT seria resultado do “empilhamento de práticas vividas” pelos gestores ao longo de suas trajetórias, e constituiria uma “reserva de saberes biográficos”, conforme proposto por Alheit e Dausien (2006).

Em síntese, foi possível inferir nas análises que a construção dos repertórios de competências a partir dos itinerários formativos em gestão está intrinsecamente relacionada aos conceitos da aprendizagem baseada em práticas (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003), aprendizagem no local de trabalho (BILLETT, 2001, 2008), aprendizagem biográfica (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), aprendizagem ao longo da vida (OLSEN; TIKKANEN, 2018), e comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

5.1.8 Concluindo experiências de gestão estratégica na EPCT

Aprendizados a partir de processos reflexivos

O momento de conclusão de experiências de gestão no contexto estratégico da EPCT pode ocorrer por desejo do próprio gestor, do gestor superior hierarquicamente vinculado, ou em decorrência da finalização do mandato. Independente da motivação, trata-se de um período marcante na vida do gestor, possibilitando reflexões sobre a trajetória desenvolvida, aprendizados obtidos, demandas de aprendizagem não atendidas no campo da gestão estratégica, bem como de definições quanto ao seu futuro. Para àqueles que não continuam no cargo, é momento também de realizar a transição com o futuro gestor.

O Quadro 23 sintetiza algumas destas reflexões por parte dos gestores, conforme abordado por Elkjaer (2000), que retratam aprendizados relacionados às experiências e práticas vivenciadas no decorrer da atuação, e que contribuem para proposição de diretrizes para o desenvolvimento dos gestores.

Quadro 23: Aprendizados decorrentes de experiências e práticas vivenciadas na gestão estratégica

Aprendizados	Segmento da narrativa
Compreensão do contexto, de suas práticas situadas e do domínio da equipe referente ao conhecimento e <i>knowing</i> imbricados nas mesmas	Então acho que se os gestores tivessem essa formação, administração e gestão, ajudaria muito a quebrar essa resistência com essas pessoas, utilizarem essas ferramentas, essas técnicas. Mas eu não acho que o gestor em uma instituição de educação tenha que ser especialista em administração, eu acho que ele tem que ser professor, acho que tem que ser alguém da educação mesmo [...] eu acho que as duas coisas tem que se complementar, e acho que dentro das equipes tem que ter muita gente com essa formação mais específica pra dar conta desses processos e pra, inclusive, aconselhar o gestor. [...] o que eu acho que ele tem que ter é essa clareza de saber, bom, eu não entendo disso aqui, mas eu vou assumir que as pessoas que são formadas nisso, que tem experiência nisso, estão me dando os conselhos corretos. [...] A gente não pode se entregar totalmente pra esse conhecimento, porque às vezes as pessoas não tem [...] a visão política de aplicação, fica muito enfiado na teoria dentro da Reitoria, e não consegue entender o que é a instituição e como aplicar essas coisas na instituição. Então tu tem que ter o balanceamento (GE ENTREVISTADO).
Realização de práticas mais significativas e menos “formativas”	Eu acho que uma das coisas que deveria fazer diferente ao longo do tempo, [...] tentar formar menos as pessoas, [...] Em vez de dizer, [...] isso aqui serve pra isso, a gente faz assim, faz assado. Chegar na pessoa mais diretamente mesmo, ah, vamos fazer aqui a [...]. No cafezinho, cara, o que tu acha que tá bom, o que tu acha que tá ruim, me diz assim, pá, pá, pá [...] Que num contexto melhor, em que as pessoas acreditam nas ferramentas de gestão, aí não, porque aí também vai saber melhor, o todo vai saber defender e aplicar melhor o todo (GE ENTREVISTADO).
Importância das relações externas para uma atuação estratégica	Eu acho que eu fiz muito pouco relações externas. [...] de tá em contato mais contínuo com Pró-Reitores dessas áreas, em outros lugares. [...] com a UFSC, com a UDESC, Fronteira Sul. Acho que a gente se envolveu sempre muito pouco em olhar pra fora, em trabalhar, [...], com questões junto a prefeitos, a vereadores, a órgãos nas cidades. [...] Mas eu acho que de alguma forma a gente tinha que tá mais conectado com o lado de fora [...] Então a gente já ficava mergulhado na rotina interna, [...] e tinha menos disponibilidade, disposição pra olhar pra fora (GE ENTREVISTADO).
Importância do desenvolvimento e composição da equipe	Então é uma coisa que eu não deixo como legado, é uma mudança dessa forma de pensar da equipe, não consegui produzir isso. [...] mas a equipe como um todo eu acho ela ainda muito, muito passiva, não entende bem o seu papel (GE ENTREVISTADO).

	<p>Às vezes tu puxa uma equipe com uma questão política, mas tu não tem afinidade direta com aquela pessoa, tanto de ideias, quanto de tudo, e aí aquela pessoa fica perdida naquilo que tem que dar de retorno pra aqueles que votaram nele ou nela. São as coisas da democracia que a gente vive (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Eu também me considero com sorte, abençoado de uma certa forma, porque sempre reconheci as minhas limitações em relação a dominar muitas das questões que estão sob minha responsabilidade, mas sempre tive pessoas muito competentes e boas[...] compondo as equipes para fazer as coisas (GE ENTREVISTADO).</p> <p>[...] mas também consciente que fiz um trabalho bom com as equipes. Pelo menos as equipes conseguem me enxergar como uma pessoa acessível, que consegue estar com eles pra resolver os problemas diretamente com eles. [...]. Me enxergo como o Pró-Reitor que conseguiu estar junto das equipes, que não foi excelente tecnicamente, que nunca propôs nada de muito inovador, no dia a dia [...] (GE ENTREVISTADO).</p>
Diálogo e empatia	<p>Na verdade eu acho que a gente como docente ou como servidor a gente tem que aprender a se colocar no lugar do outro. [...] Eu acho que isso é um aprendizado e um trabalho constante da gente. Conseguir se colocar no lugar do outro. Entender as dores do outro, pra conseguir ajudar. Eu acho que ouvindo ... Antes de agredir, ouvir. [...] E esse jogo é só com diálogo. Conversando (GE ENTREVISTADO).</p>
Aprendizagem com o coletivo, nas práticas de gestão	<p>[...] eu acho que esse é outro aprendizado forte, ninguém faz gestão sozinho. É sempre em boas equipes, sempre com um quadro de Diretores, Chefes de Departamento e Coordenadores, que graças a Deus, tive muita sorte. [...] Então tenho muito reconhecimento a essa equipe, a esse coletivo que me proporcionou uma experiência de gestão que teve dificuldades, teve momentos de muita tensão, mas confesso que ela foi bem profícua, ela contribuiu muito pra minha trajetória (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Então eu acho que ninguém aprende no isolamento, a gente aprende, claro, cada um sua característica de aprendizagem, pode até gostar de estudar mais sozinho, mas a gente aprende na interação com o outro (GE ENTREVISTADO).</p> <p>É uma experiência que eu sempre recomendo a todos quando a gente faz as falas nas ambientações ... se sintam à vontade para assumir esses desafios, porque de fato ele nos conferem uma outra percepção, uma outra visão da instituição e de atuação como servidor, como docente mais especificamente (GE ENTREVISTADO).</p>
Priorização demasiada ao trabalho	<p>Eu, nessa trajetória, fiz uma coisa que talvez não tenha sido a mais correta, que foi priorizar de forma quase que absoluta o trabalho, em detrimento de outras questões e até em detrimento de outros potenciais que talvez eu tenha e não tenha me permitido descobrir. Então eu tô numa fase que eu tô querendo descobrir outros potenciais, na minha perspectiva, e esses outros potenciais estão passado por atividades bem diferentes do que eu fiz até aqui (GE ENTREVISTADO).</p>
Delimitação dos campos profissional e	<p>No início da gestão eu achava que eu tinha que conhecer todo mundo</p>

pessoal	<p>como se fossem meus amigos. E gestão não é ser amigo. [...] Uma coisa é a tua vida profissional, outra é a tua vida particular (GE ENTREVISTADO).</p> <p>A parte mais difícil é essa coisa de elaborar essa parte com as pessoas, de tu tentar separar um pouco o que é o (gestor) o que é a pessoa, [...]. Mas é difícil assim, porque... porque as pessoas enxergam o (gestor) com poder e com glamour. E na verdade, o dia a dia do (gestor) não é nem de poder e nem de glamour (risos). É de trabalho árduo, é de trabalho árduo, sabe, é de acordar cedo, é de enfrentar um problema difícil de enfrentar, é de decidir... (GE ENTREVISTADO).</p>
Compreensão das dinâmicas de funcionamento dos fóruns e impacto nas práticas	O funcionamento dos Fóruns de Pró-Reitores, por exemplo, como que se dá, que tipo de decisão é tomada nesse Fórum. Que impactos isso trás pras instituições. Que às vezes parece uma reunião só de encontro de pessoas. Mas na verdade não é. As decisões que são tomadas lá são decisões que acabam impactando em todos os outros, e eu acho que às vezes as pessoas não levam muito à sério, sabe (GE ENTREVISTADO).
Aprendizado com o grupo gestor	[...] me dizia que se a gente esperar as condições ideais não fazemos nada na vida. Esse foi o aprendizado do grupo da gestão (GE ENTREVISTADO).
Interação com o Sindicato	Não dá para fazer gestão de um Instituto Federal sem criar um canal de diálogo como o Sindicato. Porque o Sindicato representa a nossa categoria. E eles também querem o bem da instituição. Mas cada um tem sua função (GE ENTREVISTADO).
Humildade	O aprendizado é esse. Penso que hoje estou mais humilde também [...] Então precisamos ter humildade de perceber que nem sempre o que projetamos sai exatamente como sonhamos (GE ENTREVISTADO).
Importância da experiência para atuação em cargos estratégicos	<p>Então Reitor não é um cargo para pessoas que estão começando. O Reitor deve colocar sua trajetória construída a serviço da instituição (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Eu acho que esses cargos, [...] e já tendo passado por lá, eu acho que eles deveriam ser ocupados por pessoas que já tem uma experiência maior na instituição (GE ENTREVISTADO).</p> <p>[...] experiência. ... (risos) experiência, experiência de uma forma geral. Se eu erro a gente acaba se adaptando. Experiência não tem como tu ler um livro. Até tem, mas assim, a vivência, a vivência da área. Ou a vivência da instituição mesmo. Da instituição (GE ENTREVISTADO).</p>
Importância do se manter um “horário estratégico”	E aí ter se preocupado mais no começo com o estabelecimento de indicadores e trabalhar mais próximo deles [...] Eu acho que a principal questão é que não era cultura institucional. [...] E aí simplesmente não tendo essa cultura, você tem as ideias que precisa fazer, começa a implementar isso e é consumido pelas rotinas diárias, porque isso gera também trabalho, você acaba não tendo “horário estratégico”. Um olhar pra avaliação se a ação que você está implementando efetivamente está sendo implementada e tá dando algum efeito (GE ENTREVISTADO).
Aspecto da solidão do cargo	[...] quando eu entrei no cargo, a minha terapeuta me disse, [...] Este

	cargo é muito solitário. Por mais que tu queira compartilhar, e eu procurei trabalhar sempre na decisão compartilhada, na troca, na solidariedade, no coletivo, [...], esse cargo é um cargo solitário, [...]. E é verdade! Saber lidar com isto é difícil...Tu te sentes muitas vezes assim, colocado na parede e mesmo que as pessoas estejam te apoiando e estejam te ajudando, é tu contigo mesmo. Então isso, isso é difícil de lidar, eu acho... (GE ENTREVISTADO).
Possibilidade de aprender	[...] eu muitas vezes, muitas, muitas vezes eu no meu cargo de Pró-Reitor eu achei que eu não merecia estar ali. Eu não tinha o perfil, não é que eu não merecesse. É que eu não tinha o perfil, [...]. Justamente por esse meu processo de sofrimento das questões decisórias, [...], muitas vezes não me apropriar e daí chega nas reuniões e ficar meio perdida. [...] só que eu demorei muito pra me conscientizar que é pra qualquer pessoa desde que ela queira realmente mergulhar naquilo, e queira se apropriar e queira aprender (GE ENTREVISTADO).
Aprendizados a partir dos itinerários em gestão	[...] no câmpus tu consegues atuar de um jeito, aqui não necessariamente desse jeito. Então a Reitoria também traz essa contribuição, ... lá no câmpus eu criticava porque a Reitoria não fazia dessa forma e porque ela não fazia isso ou aquilo, mas aqui eu reconheço as limitações que a gente tem. [...] É outra perspectiva. Então essa mudanças nas funções de gestão elas te dão esse aprendizado (GE ENTREVISTADO).
Importância da preparação para a gestão	[...] se eu fosse ingressar de novo na carreira, sabendo que eu ia ter essa trajetória, lógico, eu procuraria me capacitar em gestão pública. Fazer mais capacitações. Eu acho que seria mais assertivo e menos sofrido (GE ENTREVISTADO).
Importância da confiança e do pertencimento em uma comunidade (grupo gestor)	Porque tu te sente amparado, tu sente que tu vai ter ajuda, ou suporte quando tu tá lidando com uma questão que tu desconhece. Acho que isso ajuda a manter o bom relacionamento entre os membros dessa gestão (GE ENTREVISTADO).
Percepção das especificidades da Rede	É um sentimento de reconhecimento da diversidade que se tem, tanto de contexto local, micro regional, regional, quanto de oferta educativa e de quadro de servidores e de gestão e de que a gente tem que, sempre que necessário vencer a lógica de câmpus e assumir mais a identidade como Rede, a atuação como Rede (GE ENTREVISTADO).
Remuneração e cargo	Então eu acho se tu vai motivado pela CD, pela FG, tu tá fadado ao insucesso. [...], porque não deveria ser o dinheiro que te coloca num cargo. E sim eu querer ajudar (GE ENTREVISTADO).
	Eu não fiquei em nenhum momento, eu disse não, eu preciso correr atrás de um cargo porque eu não me preparei pra sair dele do ponto de vista financeiro (GE ENTREVISTADO).
	Mas assim, se tu incentivar financeiramente a pessoa a crescer na instituição só tendo cargo de gestão, isso vai virar uma instituição de medíocre pra baixo. [...] Então quando a gente mostra que tem caminhos através da captação de recursos, [...] envolve os alunos e traz retorno pra instituição, e aí você pode receber uma bolsa. Então isso é uma forma de pensar que você pode crescer financeiramente, não indo pra gestão. Tem que ser uma consequência (GE ENTREVISTADO).
Praticar o desapego do cargo	Eu hoje o que é pra mim necessário aprender é desapegar... É tu saber

	que tu vai encerrar o ciclo e que tu fizer...sair bem contigo e sair bem com a instituição (GE ENTREVISTADO).
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2021)

O papel do gestor estratégico

A compreensão do seu papel enquanto gestor estratégico tem sido objeto de reflexão e de aprendizagem por parte dos entrevistados durante o mandato, e também ao longo da sua trajetória de vida.

As análises demonstram que, parte dos gestores só irá compreender as dimensões implícitas do seu papel no contexto da gestão estratégica, considerando os aspectos políticos, estratégicos e de mediação, após ter finalizado o mandato. Esta compreensão tardia pode afetar as práticas performadas, gerando sofrimentos desnecessários no gestor, enquanto ingressante em novas práticas. Outro aspecto destacado é que, embora uma parcela dos gestores compreenda a natureza política e estratégica do seu cargo, as características pessoais e da textura organizacional acabam, por vezes, direcionando-os a uma performance de caráter mais operacional (GHERARDI, 2005; 2012b).

O Quadro 24 ilustra algumas dimensões importantes relacionadas ao papel do gestor estratégico, dimensões estas que devem ser incorporadas nas estratégias e práticas de formação. Destacam-se: a dimensão política e estratégica do cargo, a necessidade de domínio técnico e do *knowing* presente nas práticas das áreas vinculadas, a importância de saber atuar na perspectiva de rede, de ser percebido pela comunidade escolar, bem como atuar como um filtro na interação com as equipes.

Quadro 24: O papel do gestor estratégico e suas dimensões

Papel	Segmento da narrativa
Ser percebido pela comunidade escolar	[...] a presença tem que ser notada, não é pra ser alguém figurativo, aquela coisa que, ah, tipo, o rei que está lá no trono, e a gente ouviu falar que o camarada existe, mas não sabe direito quem é, nunca conversou com ele, não sabe nem o tom da voz dele. Eu acho que não dá para ser isso, por mais que... hoje, com tudo que a gente tem de disponibilidade de tecnologia, o Pró Reitor tem que conversar com todas as equipes, tem que ouvir, tem que ter estratégia pra saber o que tá passando na cabeça das pessoas dos câmpus (GE ENTREVISTADO).
	[...] eu fui muito pouco aos câmpus na última gestão, tanto que eu, [...], nem sou uma figura muito conhecida dos servidores que entraram nos últimos quatro anos,

	talvez precisasse ser por conta da importância da política do cargo, não por uma questão de vaidade [...] (GE ENTREVISTADO).
Filtro	Então acho que enquanto Pró-Reitor eu procuro estudar muito o que eu mando para eles, filtrar muito o que eu encaminho (GE ENTREVISTADO).
Político Estratégico	[...] enquanto Pró-Reitor ser menos demandado pra tocar as coisas da Pró-Reitoria técnica e ter uma atuação mais política. [...] eu me transformo muito além da conta em equipe, equipe que vai fazer esse trabalhinho operacional. Eu gosto disso, eu me sinto útil fazendo isso, eu acabo naturalmente indo pra esse lado. Não deveria. Não deveria. Deveria exigir mais da minha equipe, e não eu fazer essas coisas (GE ENTREVISTADO).
	É que eu acho que a atuação do Pró-Reitor ela tem que ser menos operacional, ela tem que ser mais política (GE ENTREVISTADO).
	E aí a gente começa a entender que o nosso papel como Pró-Reitor vai muito além do saber técnico das áreas que tu tá gerindo (GE ENTREVISTADO).
	Hoje entendo que a (Pró-Reitoria) é um cargo político. Então eu me sinto preparado politicamente. Eu não tenho que saber (da área X) como eu queria saber naquela época, que eu queria me apropriar do assunto. Hoje eu não me preocupo tanto com questões técnicas. A minha vontade é fazer uma gestão muito mais política (GE ENTREVISTADO).
	Eu tenho que fazer de tudo pra trazer dinheiro pra Pró-Reitoria, eu tenho que fazer de tudo pra politicamente essa Pró-Reitoria ela se destacar, a gente tá presente nos câmpus. Então quando eu entendi esse meu papel político, melhorou pra mim (GE ENTREVISTADO).
	Porque eu sou uma pessoa que me realizo fazendo e vendo as coisas acontecerem. Então a minha tendência de ir para as questões mais práticas e menos estratégicas é muito forte. Eu tenho que tá me policiando pra estar mais ocupado com o estratégico e menos com o pragmático, menos com o operacional. [...] Acho que eu consegui mais em função da capacidade dos Diretores, dos Chefes de Departamento. Acho que eles me deram condições, embora ainda reconheça várias muitas limitações (GE ENTREVISTADO).
	Eu tive uma estratégia [...], foi uma coisa combinada entre eu e (o Diretor sistêmico), que os dois primeiros anos eu ia trabalhar de forma bem interna [...] Então o nosso acordo é que no terceiro ano, [...] final do segundo ano, eu ia começar a me afastar um pouco dessa parte mais operacional [...] Então o meu estratégico na época foi ser operacional no começo (risos). Porque não adianta você trabalhar com a estratégia quando você não domina os processos de onde você está. [...]. Porque o Pró-Reitor ele tem contato com todo mundo. [...] as pessoas vão perguntar pra você. Então eu acho que é um cargo que tem que ter uma mistura. Você tem que ter um pouco de operacional, porque não tem mais de ter uma equipe de excelência à disposição, certo, e eu acho que pra você trabalhar no estratégico você tem que conhecer o operacional. Não vejo como uma pessoa entrando ali e já querendo só ser estratégico (GE ENTREVISTADO).
	E aí na dinâmica, no cotidiano, o que que acaba acontecendo, a gente acaba sendo engolido pelo operacional. Eu não sei se exatamente o operacional, mas acaba sendo engolido pelas rotinas, e acaba em muitos momentos, até, funcionando mais como bombeiro que vai ao encontro dos problemas quando os problemas já estão postos (GE ENTREVISTADO).
	Então eu acho que quanto mais a instituição cresce, mais a Pró-Reitoria tem que ter um papel que seja muito mais estratégico do que cuidar das miudezas. Eu acho que

	quando as coisas aparecem como miudezas é por que a gente já está com alguns problemas instalados. Então como eu vivi essa fase em que ainda tava [...] tentando se achar como instituição mais complexa, a gente fazia isso de forma bastante espontânea. Se eu soubesse que teria que ir para um lugar desses agora, eu acho que eu iria me preparar melhor porque faria toda a diferença (GE ENTREVISTADO).
Liderança	Eu acho que isso deve ser pauta das capacitações, o gestor não é um rol de responsabilidades, o gestor é uma liderança que está se colocando para mudar uma realidade. [...] Eu acho que a gente tem que ter consciência, as equipes, [...], se é para manter a instituição como ela está, não precisa investir tanto em gestores (GE ENTREVISTADO).
Exemplo	Mas acho que uma coisa que colocava na cabeça, que tinha que dar exemplo. Tinha que dar exemplo. Então se o Pró-Reitor está desesperado, então tu passa esse desespero pra todo mundo. É difícil tu agir desesperado em um momento difícil. Aí tu não vai ajudar ninguém. Nesse ponto ali, talvez, eu não me desesperava não (GE ENTREVISTADO).
Domínio técnico	Eu acho que um líder,[...] nunca será reconhecido e respeitado pela equipe se ele não dominar o operacional, então dominar o operacional minimamente é pré-requisito para [...] um próximo cargo. [...], como Pró-Reitor eu acabo me envolvendo sim na parte operacional, mas eu escolho muito bem o que eu vou fazer, [...] É um distanciamento do operacional, [...] é essencial [...], é um estar presente, mas ao mesmo tempo não influenciar de forma decisiva (GE ENTREVISTADO).
	A gestão estratégica, ela precisa ter primeiro uma visão ampla da instituição. [...] o gestor tem que ter um conhecimento profundo, porque se tu não conhece todas as áreas bem, qualquer argumento é válido se tu não consegue debater com as pessoas. É claro que tu precisa ter pessoas nas áreas que vão se aprofundar mais até que o próprio Reitor. Mas tu tem que ter esse conhecimento bem técnico. [...], tu não faz gestão só com política. Ou [...] com conhecimento raso da instituição (GE ENTREVISTADO).
	...] se eu hoje eu tenho o entendimento (da área x) [...] facilitaria muito a minha atuação lá dentro. [...] eu poderia ir no câmpus, pegar um microfone, ter mais propriedade de falar o que é (a área x), porque que a gente vai fazer. Um poder de convencimento um pouquinho maior. [...] mesmo que tu trabalhe na parte política como o Pró-Reitor, é muito interessante tu saber a área técnica sim. Eu não sei é fundamental, mas eu acho que até pra nossa tranquilidade, a tranquilidade emocional de quem tá no cargo, é melhor tu conhecer a área técnica do que tu tá chefiando (GE ENTREVISTADO).
	Eu acho que isso deve ser uma competência de qualquer Pró-Reitor, por isso que eu acho muito pouco desejável um Pró-Reitor estar na Reitoria. Para isso nós temos os Diretores e os Chefes de Departamento, além das equipes técnicas, Coordenadores e servidores que não ocupam gestão. [...] o Pró-Reitor ele é meio que um representante do Reitor, como o próprio nome já diz, mas para estar como um radar captando oportunidades e estabelecendo conexões. Nós não podemos deixar que a rotina nos afogue em relação a isso... é muito fácil deixar que a rotina nos afogue (GE ENTREVISTADO).
	Eu acho que o Instituto chegou num nível hoje de administração, que é um nível muito sólido. Que a instituição exige das pessoas, de Pró-Reitores e Diretores, um envolvimento técnico (GE ENTREVISTADO).
Atuação em rede	Nós somos de uma Rede Federal, que é diferente da Universidade. Então o papel aqui dos dirigentes não é igual ao de um dirigente de Universidade. [...] A UFSC é multicâmpus há pouco tempo. Nós somos mais capilarizados. Temos uma atuação

mais estadual do que a UFSC (GE ENTREVISTADO).
--

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Equilíbrio das demandas da atuação como gestor e os aspectos pessoais

Para alguns dos gestores a atuação na Reitoria implicou, por exemplo, na necessidade de reorganização de arranjos familiares, distanciamentos físicos e mudança de cidade. Os aprendizados obtidos a partir das reflexões dos gestores sobre a necessidade de equilíbrio entre as demandas apresentadas pela atuação na gestão estratégica e os aspectos pessoais relacionados ao contexto familiar e de saúde, revelam a pertinência desse tema ser incorporado na discussão das práticas de gestão, bem como na formação de novos gestores. As análises das narrativas reforçam a necessidade da adoção de ações voltadas ao acompanhamento dos gestores e do grupo gestor, de modo a minimizar os efeitos decorrentes, por exemplo, de uma dedicação além do esperado ao trabalho, em detrimento a outras esferas da vida. É importante frisar que questões de ordem física e psicológica têm sido enfrentadas muitas das vezes somente no âmbito individual do próprio gestor, e elas tendem a ir se agravando com o tempo, podendo impactar a performance do gestor, da sua equipe de trabalho, do grupo gestor, bem como a interação com as demais pessoas. Casos mais acentuados relacionados à saúde tem implicado em afastamentos do trabalho, acompanhamento de profissionais especializados e até na conjectura de encerramento da atuação na gestão, antes do prazo previsto. Para alguns destes gestores o equilíbrio é encontrado nas interações com os alunos, na prática de esportes, no convívio familiar, na meditação, na religião, em viagens, na terapia e na música. Por abranger temas sensíveis, parte do segmentos das narrativas que abordam essa temática não foram explicitados na íntegra.

Eu tenho um escape... com os alunos, eu convivo, orientação de projeto, um happyhour, viagem técnica, um evento, uma perspectiva profissional, eu descarrego, eu distensiono no convívio com os alunos. No lado pessoal, enfim, entram outros aspectos de rotina, assim, acontece com frequência, ah não...por hoje deu (risos), por semestre, pelo menos, isso acontece [...] suspensão da agenda (GE ENTREVISTADO).

O quanto eu me dedico ao trabalho e aí não é só por causa do cargo, é ao trabalho, as minhas coisas, e o trabalho é uma parte grande das minhas coisas, sempre trouxe problema em casa. [...] Mas não é por causa do trabalho. É o meu jeito de ser. [...]

tem a ver mais com as minhas características do que propriamente com o trabalho (GE ENTREVISTADO)

[...] talvez pelo meu momento de vida, já trabalho há muitos anos, e também (pelo meu contexto familiar), [...] talvez não fosse o momento ideal pra mim. [...] Eu fui meio que sofrendo, jogando pros lados, [...] resolve aí Chefes, então eu tenho esse arrependimento, de não ter mergulhado pra poder tá melhor no cargo pra eu poder aprender um pouco mais como gestora e [...] um pouco mais sobre a instituição (GE ENTREVISTADO).

Praticava corrida, pilates. O problema é que eu interrompia muito (GE ENTREVISTADO).

A gente vai aprendendo a equilibrar. Tu tenta fazer exercício. Tu tenta desligar no final de semana. Apesar de que a gente é muito demandado. Pra formatura, pra eventos e tudo mais, então que nem agora, sábado eu fui pra formatura de Criciúma. Vou na formatura de Lages essa semana. [...], eu acho que tu tem que cuidar de ti, da tua saúde, da tua cabeça, tem que cuidar disso. [...] Tem momento em que... Ah... Eu faço férias, eu viajo nas férias, sabe, eu acho que essas coisas te ajudam a desligar. Porque tem que desligar. Porque tu tem que desligar, se não... (GE ENTREVISTADO).

[...] Mas eu sempre senti muita necessidade de ter uma atividade física, de ver o quanto [...] isso me fazia bem. [...] foi muito complicado nesses aspectos de saúde, pessoais e familiares, financeiros. Isso teve um impacto muito, muito, muito grande na minha produtividade, no meu rendimento e na minha relação geral, até com as pessoas (GE ENTREVISTADO).

A tranquilidade de ter um desenho familiar muito favorável a minha liberdade, e a minha disponibilidade pra me dedicar ao trabalho o tanto que eu quisesse. E eu acho que eu abusei, dediquei até demais, [...] Mas eu tenho muito claro que assim, o grau de dedicação que eu tinha num outro contexto familiar, que não aquele que eu vivi, que era favorável, traria prejuízos sérios, com certeza sérios. [...] eu tinha assim, uma liberdade mesmo de decidir o que eu ia fazer ou deixar de fazer. Se eu tinha uma viagem pra fazer, eu tinha muito claro que eu ia fazer a viagem, eu não tinha que negociar [...] é necessário encontrar o equilíbrio, sob pena de ter prejuízos ou no trabalho, porque a cabeça vai ficar fervendo, ou em casa porque o conflito vai se instalar. Eu tenho bem claro que eu fui um ponto fora da curva assim, caso que pouco se repete (GE ENTREVISTADO).

[...] o que mais me estafava era a ausência familiar. A gente viajava muito. Ou viajava pros câmpus, ou viajava pra Brasília, viajava pra Reditec. Então tinha meses que eu nunca tava em casa. E eu gosto muito de estar com meus filhos, com a minha família em casa (GE ENTREVISTADO).

Meu terapeuta é a meditação. Não consigo fazer diariamente como a cartilha reza, mas quando eu to [...] com a mente muito atormentada, [...], com problemas no trabalho, até mesmo com problemas familiares, eu sempre procuro, e às vezes perco o sono, eu paro, [...] e procuro focar na respiração pra acalmar a mente e aprender a olhar os problemas e desafios de outra forma, que quando a gente tá desesperado a gente tende querer largar ou a querer transferir o desafio, problema para outro (GE ENTREVISTADO).

O que eu faço pra manter a sanidade mental é exercício físico. [...] Então eu nunca parei de fazer atividade física. [...] E quando eu viajava muito eu tava marcando

sempre, mas eu vou te dizer que duas vezes por semana, e quando eu podia caminhar eu caminhava, quando eu tava viajando, eu sempre corria de noite, então, me mexer fisicamente faz com que, eu acho gere uma uma sensação muito boa. [...] Então é uma forma de eu me desestressar, desopilar, e a forma de eu falar dos meus problemas. Eu não sou de esconder problema. Eu não tenho vergonha do erro. [...] Então eu não me culpo de errar, mas eu não quero errar (GE ENTREVISTADO).

São [...] filhos, é. Então eu acho que traz limitações, mas ao mesmo tempo traz a possibilidade de tu ficar no trabalho quando tu estás aqui. E acho que isso também é saudável (GE ENTREVISTADO).

Eu lembro que várias vezes as pessoas me perguntavam – tu não vai fazer terapia? Eu não faço terapia. [...] Já fiz terapia lá antigamente. Por que eu não faço terapia hoje? Porque eu digo que a (a minha religião) é a minha terapia. Lá eu tenho possibilidades, eu tenho espaços em que eu posso me trabalhar, posso entender as minhas dificuldades, como pessoa, indivíduo, e tenho oportunidade de lidar com isso de diversas formas (GE ENTREVISTADO).

[...] desde que eu fazia (esporte) [...] E o que me ajudava bastante eram os meus filhos (GE ENTREVISTADO).

Por exemplo, eu toco piano, então eu tenho isso, assim. Eu acho que o meu melhor momento de desestressar é estar com a minha família (GE ENTREVISTADO).

Episódios relacionados à saúde levam o gestor a refletir sobre a sua situação no contexto de gestão.

Pra mim teve determinado momento, metade da gestão mais ou menos, quando eu tive (problema de saúde), foi o momento em que eu parei pra pensar em mim, como é que eu tava nisso. Então acho que esse momento foi bem difícil, porque teve uma questão física que me fez ficar em casa. Pra tu ver o quanto eu me desliguei, quando eu voltei eu não lembrava nem a senhas. [...] Foi um período bem meu, que eu fiquei comigo, que eu vivi a minha família, que eu desconectei (GE ENTREVISTADO).

Eu tive problemas muito sérios em relação a isso, que inclusive me fizeram ter crises de ansiedade durante um tempo,[...]. Isso veio junto com uma situação de eu ter, [...] ficado tão decepcionado com a campanha e com as coisas, posturas. Eu tava desconfortável no trabalho, já tava a fim de cair fora. [...] eu não me reconheço mais aqui (GE ENTREVISTADO).

Eu quando mudei, [...], vou confessar uma coisa, [...], eu escrevi atrás de uma porta de um roupeiro, nunca mais serei gestor, nunca mais serei... porque a gestão também te traz coisas, eu ganhei um diabetes na [...], quando eu saí tive que fazer exames admissionais é que eu descobri que já era diabético há dois anos e meio. Até então eu achava que estava tudo ok comigo. Então isso também causa alguns estragos.[...] mas chega lá, morreu, tu começa a ver, a se envolver, então rapidamente já mudei de ideia (GE ENTREVISTADO).

Desafios

As experiências e práticas vivenciadas na atuação estratégica geraram muitos aprendizados para cada um dos gestores. A partir da análise destas reflexões nas narrativas, foi possível identificar alguns desafios presentes no contexto das práticas de gestão estratégica, desafios estes importantes de serem melhor compreendidos por futuros gestores, e que podem demandar, por sua vez, o desenvolvimento de competências específicas. Entende-se que a clareza sobre estes aprendizados, bem como do *knowing* envolvidos, é de grande valia para a concepção de diretrizes e práticas de formação para gestores estratégicos.

Nesta vertente, forte ênfase foi dada para desafios relacionados à compreensão da Rede EPCT e do Instituto nessa Rede, ao fortalecimento da Rede EPCT e do próprio Instituto; às práticas de gestão de pessoas; à defesa da educação pública; ao exercício da solidariedade, considerando a perspectiva da gestão em rede; e à atualização curricular, conforme ilustrado no Quadro 25.

Quadro 25: Desafios no contexto da gestão estratégica

Desafios	Segmento da narrativa
Compreensão da Rede EPCT e do Instituto nessa Rede (institucionalidade) Consolidação da Rede EPCT e do Instituto	[...] acho que a visão sistêmica, a visão de Rede, entender o que que é o Instituto Federal dentro dessa Rede Federal, dentro dessa articulação. [...] Porque hoje nos somos uma grande Rede, internamente a gente faz parte de uma outra Rede, que briga com outras duas Redes! Que é a educação básica e a educação superior. E nós ainda somos uma Rede pouco vista na comunidade brasileira. Cresceu bastante, mas ainda assim. Então essa visão de Rede pra mim é estratégico (GE ENTREVISTADO).
	Pra mim o maior desafio é essa pessoa enxergar a Rede. Porque nós somos uma autarquia Federal, ligada direto ao Ministério, direto à SETEC, e nós temos muitas limitações, muitas limitações, que não chegam a ser ameaças. Mas que são legislações que nos amarram em muitas questões. Então, às vezes a nossa inovação e o nosso crescimento, ele tem que ser nos processos, ele tem que ser na capacitação, ele tem que ser na qualificação (GE ENTREVISTADO).
	Eu acho que uma coisa bem importante que é o conhecimento da Rede como um todo. Então todos os processos que envolvem a Rede de todos os Institutos Federais é, sem isso é muito difícil tu entender a conexão e a ligação que se tem nessa Rede como um todo. É, por incrível que pareça eu diria que para entender o estratégico a pessoa tem que entender o que é educação profissional e tecnológica, porque tem muita gente que não tem noção do que é isso. E às vezes, atuam num cargo sem ter clareza da própria instituição (GE ENTREVISTADO).
	[...] como Pró-Reitor, especificamente, nessas interações que são necessárias tanto com a Setec quanto com o MEC, é bem importante a gente entender como é que se dá os procedimentos lá dentro e os encaminhamentos para as instituições. [...] Então quem não entende esses processos fica perdido no meio da história como gestor (GE ENTREVISTADO).
	Nós somos de uma Rede Federal, que é diferente da Universidade. Então o papel aqui

	<p>dos dirigentes não é igual ao de um dirigente de Universidade. [...] A UFSC é multicâmpus há pouco tempo. Nós somos mais capilarizados. Temos uma atuação mais estadual do que a UFSC (GE ENTREVISTADO).</p> <p>A maior parte de nossos docentes vêm de programas stricto sensu de Universidades Federais e eles tendem a reproduzir aqui esse modelo (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Os Institutos Federais tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento regional. Eu acho que essa é uma característica nossa. Penso que esse aprendizado coletivo nos torna mais forte. Somos mais distribuídos espacialmente em todo o país. [...] A gente sabe que faz parte de uma mesma família, vamos dizer assim. Então o que interfere aqui em [...] pode afetar em parte os outros câmpus. Então o que acontece de bom em um lugar pode ser aplicado em outro (GE ENTREVISTADO).</p> <p>A maior parte dos nossos servidores não sabem quais as finalidades dos nosso Instituto Federal. [...] Até estudam a Lei de criação dos Institutos para passar, [...] e aquilo é só pra passar. Não é para se executar. [...] As pessoas não entenderam a institucionalidade. [...] uma instituição que ela tá espriada, com capilaridade, porque é pra ela levar formação profissional pra àquelas regiões e promover o desenvolvimento regional com àquela formação. [...]. Ela vai fazer isso tanto quanto com o ensino, com a pesquisa e a extensão (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Na verdade esse modelo de gestão em Rede não é algo que alguém conheça. A gente está experimentando e fazendo algo novo. Não é algo que alguém tenha uma receita ou diga vamos fazer desse jeito que dará certo. Tem modelo de gestão que dá certo em um estado, em algum Instituto e que não dá certo em outro (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Agora eu acho que nós ainda estamos muito frágeis como Rede. Acho que a nossa capacidade de articulação ainda está muito frágil, nesse momento político que a gente vive isso fica bem perceptível (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Eu acho que o maior desafio que a gente tem, é fortalecer o nome do Instituto Federal. [...] publicamente, com a população, mostrar pras pessoas o trabalho que a gente faz, e eu acho que a gente tem um compromisso social mesmo. [...] Então de alguma forma a gente tá muito dentro dos nossos muros ainda. A Rede se conhece muito bem, ... Depois que virou um nome único, fortaleceu muito. Mas parece que as pessoas tão faltando valorizar o trabalho que é feito aqui. E eu acho que o desafio muito grande do Instituto também, é se aproximar do setor produtivo. [...] Apesar de tá escrito isso, a gente vê que pelo IFSC a gente faz pouco (GE ENTREVISTADO).</p> <p>A gente tem hoje inclusive o espaço de articulação dos diferentes gestores de todas as instituições, os Fóruns de todas as Pró-Reitorias, [...] temos o próprio CONIF. Então são instâncias altamente importantes num momento como esse, [...], o meu sentimento [...] é que as coisas não estão caminhando com o vigor e com a consistência que deveriam caminhar. A gente toma susto com as coisas ainda, a gente se vê sobressaltado, e aí fica dizendo, e agora o que que vamos fazer? Mas pera aí. O que que nós estamos fazendo dentro da instituição: Como é que a gente apresenta, mostra isso que nós estamos fazendo (GE ENTREVISTADO)?</p>
Gestão de pessoas	<p>Eu acho que deve ser o principal, nem sempre é, mas deve ser o principal, [...] se gestão de pessoas não vai bem, todo o resto não precisa ser discutido, deve ser o principal, mas em termos de desafio, [...] na minha pouca experiência é o mais desafiador, é o mais complexo. [...] Eu me sinto um estagiário (GE ENTREVISTADO).</p> <p>E sem dúvida, o aprendizado com a equipe ele existe sempre. [...] eu costumo sempre respeitar as histórias que as pessoas trazem e os aprendizados que elas já sabem. Então a gente precisa saber. [...] A grande sacada da gestão realmente é lidar com as pessoas (GE ENTREVISTADO).</p>

Defesa da educação pública	Eu acho que o maior desafio hoje é a própria defesa da educação pública. [...] que hoje a gente tem um contexto um pouco complexo e bem desfavorável (GE ENTREVISTADO).
Solidariedade	Então exercer essa solidariedade, eu acho que isso também é um grande desafio dos gestores. Porque a gente se colocou na formação toda nossa muito na competição e quando tu trabalha com educação pública, tu tem que estabelecer uma outra lógica, que eu acho que é o que a gente busca fazer aqui (GE ENTREVISTADO).
Atualização curricular	Então, o grande desafio que se apresenta é atualizar os currículos. [...] Nós temos cento e dez indo para cento e onze anos, mas o que vai nos fazer nos mantermos pelos próximos anos é a capacidade de melhorar os nossos currículos. [...], nós temos perspectivas teóricas que indicam que as Universidades estão se transformando em grandes museus do conhecimento. 94% da população hoje acredita que a educação formal é um caminho para o desenvolvimento, isso é legal, mas há dez anos nós tínhamos 99%, para onde foram esses 5% que desacreditaram da educação formal? Muito provavelmente estão se aproximando de metodologias da educação informal, formação ao longo da vida... em que medida o IFSC está se reorganizando para entender essa proposta ou deve, não sei se deve (GE ENTREVISTADO)?

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Demandas de aprendizagem identificadas pelo gestor

A partir da análise nas narrativas de características pessoais e profissionais dos gestores, foi possível identificar aspectos importantes para a performance nas práticas de gestão estratégica a partir da reflexão destes, quer seja sobre características e competências detidas, quer seja sobre demandas de aprendizagem a serem desenvolvidas.

O Quadro 26 sintetiza as reflexões dos gestores estratégicos.

Quadro 26: Demandas de aprendizagem identificadas

Gaps de aprendizagem	Segmento da narrativa
Dimensão técnica	Eu acho que o que eu faria diferente é assim, eu investiria mais na dimensão técnica mesmo, porque eu acho que como eu me preoquei muito com essa dimensão mais humana, é, com a questão de aproximação com as pessoas, de viabilizar o diálogo e tal, eu acho que com a questão ética mesmo, [...], eu olho para trás e acho que eu até fiz relativamente direitinho, eu acho que teria que investir mais na dimensão técnica (GE ENTREVISTADO).
Gestão e desenvolvimento de equipe	E uma coisa muito clara, a partir do momento que a gente se envolve muito no operacional, ou tarefas que exigem mais tempo, concentração, parar pra escrever, pra pensar, fazer essa gestão mais relacionada às pessoas, essa gestão. E a minha tendência natural é fugir da gestão de, essa é minha tendência natural. Eu gosto é de produzir. E é óbvio que isso é uma deficiência, digamos assim. Porque se tu faz uma boa gestão de equipe, a equipe produz. Então, mas aí é uma lacuna de competência minha (GE ENTREVISTADO).
Orçamento público	Acho que pra mim uma das questões assim que sempre me incomodam é a dificuldade, a falta de capacitação e a minha dificuldade de entendimento sobre como funciona o orçamento público. É sempre uma coisa que demanda muito, muito esforço da minha

	<p>parte pra lidar com o mínimo, com aquilo que me toca. [...] Eu sempre apanho nas questões de Plano Anual de Trabalho (GE ENTREVISTADO).</p> <p>[...] quem está ali na Pró-Reitoria, ela tem que ter uma proximidade muito grande com a questão do orçamento e dos relatórios do tesouro gerencial. E isso eu não me apropriei (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Eu brincava com eles que eu aprendi quase tudo na (Pró-Reitoria). Tem duas coisas que eu não aprendi. O SIAFI, eu até já entrava, mas não sabia muito. E a fazer licitação (GE ENTREVISTADO).</p>
Capacidade de delegar	<p>[...] aprender a delegar e a cobrar... a cobrar resultados. A ter um acompanhamento mais sistemático das tarefas delegadas e dos resultados... acho que esse é um traço do gestor e que ainda preciso amadurecer, preciso desenvolver melhor, sabe (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Eu tenho um problema muito grande pra delegar as coisas. Não é que não saiba delegar, mas muitas vezes a gente delega e o processo é muito moroso. E a gente sabe fazer. Então muitas vezes eu ia e fazia. E acaba atropelando muito isso. Porque acho que isso tem que ser trabalhado em mim mesmo. Cada um tem um ritmo. Só que às vezes um ritmo mais lento atrapalha todo um processo. Então isso eu tive que me trabalhar muito, muito mesmo e entender o ritmo das pessoas, entender que as pessoas às vezes estão num cargo que não gostariam, mas poderiam dar o melhor de outra forma (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Essa questão da delegação o pessoal não entende muito bem. Delegação não é pedir para alguém fazer algo e depois esquecer o assunto. O Diretor pode delegar mas continua sendo o responsável pelo resultado. Porque se alguém estiver fazendo algo errado no final vai ser a responsabilidade dele enquanto dirigente. E eu acho que isso é um grande aprendizado (GE ENTREVISTADO).</p>
Relações Públicas Relação com a indústria	<p>[...] era muito fácil para mim perceber a lacuna, quer dizer, o que me faltou nesse período, mais relações públicas e aproximação com a indústria (GE ENTREVISTADO).</p>
Sistema SIG / IFSC(Artefatos)	<p>[...] a maior dificuldade que eu tive foi com os sistemas do IFSC. Tenho até hoje! Tanto é que às vezes eu não abro Sipac, [...] o assessor tem a senha (risos) e vai lá e faz, dá o parecer, claro manda aqui pra mim, eu leio, devolvo [...], ele bota no sistema. A operacionalização desses sistemas foi de extrema dificuldade o tempo inteiro (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Eu acho que a implantação do SIGA me fez buscar mais orientação, assim, conversar com os pares, com quem é da área de TI, olha, isso não está funcionando, chamamos o pessoal da UFRN, [...] se eu fosse destacar um, que eu me senti, assim, mais necessitado de capacitação foi em relação ao SIGA (GE ENTREVISTADO).</p>
Conhecimento em administração e gestão Indicadores de gestão	<p>[...] a dificuldade também da gente gerar indicadores, de forma automatizada. [...] Agora que tá sendo feito um esforço muito maior [...]. Reduzimos, acho que ficaram em 23, [...], só que de novo, dos 23 quantificaram 5 ou 6 até agora. Uma dificuldade extrema. E aí eu acho que essencialmente é a falta de conhecimento de administração mesmo. [...] as outras pessoas, incluindo eu, aí junto, sabendo pouco disso (GE ENTREVISTADO).</p> <p>... mas ganha mais importância à medida que todo o grupo de gestão acredita nessas coisas. O que eu vi ao longo dos anos é que uma parte muito pequena dos gestores que acreditam em [...] em ciência na gestão. Que acredita que determinadas coisas, todas elas na gestão precisam de estudo, de ferramenta, de método, e não fazer a gestão mesmo no peitão, vamos fazendo, sempre foi assim, eu acho que é assim. Eu acho que se acredita muito pouco nas boas práticas, nos livros, na teoria, nas experiências de fora. E cada vez mais a gente tá precisando disso, porque a gestão está ficando cada vez mais formal e</p>

	técnica e tecnológica, e os nossos gestores, na média, ainda estão muito lá atrás, ainda muito presos, porque o próprio servidor ainda é muito preso a isso, a uma relação com chefia muito distante (GE ENTREVISTADO).
	E aí, o diálogo é muito pobre que a gente tem, porque falta mesmo a parte da administração, de formação de gente. Eu por exemplo, tento pegar muita coisa (com servidor da equipe) (GE ENTREVISTADO).
	Desafio e dificuldade para implantar indicadores estratégicos – falta de conhecimento em administração das pessoas, incluindo parte do grupo gestor (GE ENTREVISTADO).

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Em que pese as práticas de aprendizagem evidenciadas nas trajetórias de vida dos gestores, os resultados da pesquisa apontaram demandas de aprendizagem percebidas pelo gestores a partir de processos reflexivos sobre a atuação nas práticas de gestão estratégica.

Esses processos reflexivos estão em sintonia com a compreensão de Elkjaer (2000 p. 113), onde:

A experiência não deriva de mera atividade, mero fazer, e não é baseada em qualquer mudança que implique reflexão sobre ações anteriores com o fim de antecipar consequências futuras. A simples participação na prática, na ação, não cria aprendizagem. Uma pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar, assim como reconstruir a experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão – pensamento – como meio de atuação. A ideia de aprendizagem como reorganização e reconstrução da experiência não é uma questão de argumentar a favor ou contra a cognição.

Segundo Alheit e Dausien (2006), a percepção da qualificação profissional como um processo contínuo e perene, está atrelada, principalmente, à constatação da necessidade de minimizar carências de formação experienciadas ao longo da vida, ou ainda, como uma forma de compensar desejos formativos não atendidos.

A identificação destas demandas de aprendizagem remete inicialmente à importância do autoconhecimento, pois é a partir deste que o gestor consegue perceber a necessidade de conhecer suas potencialidades e fragilidades, e buscar meios de se desenvolver. As análises evidenciaram também que, parte das dificuldades enfrentadas pelos gestores nas suas práticas de gestão são decorrentes das suas fragilidades. Esse contexto, se não for bem conduzido, pode gerar sofrimentos de ordem pessoal, como sintomas de ansiedade, podendo se estender para a própria equipe de trabalho e afetar a dinâmica das práticas performadas.

De outro modo, as demandas de aprendizagem identificadas sinalizam também contribuições importantes para a proposição de estratégias de formação para futuros gestores estratégicos.

Adicionalmente, um dos maiores desafios externados pelos gestores e que produz mais impacto na performance das práticas no âmbito estratégico, trata das competências relacionadas à gestão de pessoas, com ênfase no desenvolvimento das equipes de trabalho, na gestão de conflitos, empatia e na capacidade de delegar. Em adição, estes gestores percebem que o desenvolvimento nestas áreas contribuiria para um distanciamento das questões mais operacionais, possibilitando um foco maior no papel político e estratégico do cargo, bem como em uma maior disponibilidade para se dedicar ao seu próprio desenvolvimento enquanto gestor.

Outras demandas de aprendizagem identificadas referem-se às temáticas seguintes: conhecimento em administração e gestão, com ênfase em gestão estratégica e indicadores; orçamento público; sistemas de informação internos e externos (SIG, Siafi, entre outros); relações externas, para uma atuação mais estratégica; compreensão das dinâmicas de funcionamento dos fóruns vinculados ao Conif; compreensão da EPCT, da rede EPCT e do IFSC (institucionalidade e finalidades - ensino, pesquisa e extensão), bem como dos desafios existentes; e o exercício da solidariedade, considerando a perspectiva da gestão em rede.

Composição do grupo gestor

Nas análises das narrativas, um aspecto importante que participa da textura organizacional que envolve esse universo das práticas de gestão estratégica diz respeito à estruturação do grupo gestor que se disponibiliza para participar do processo de eleição no Instituto, para um mandato de quatro anos, com possibilidade de reeleição. Este aspecto guarda relação com as proposições desta tese, no sentido de se pensar a formação para os gestores estratégicos de forma antecipatória, abrangendo os períodos antes do mandato e durante a atuação, e observando um programa mais amplo de sucessão de gestores.

Evidências da consideração na composição da equipe de aspectos relacionados prioritariamente à capacidade de vencer a eleição, em detrimento de aspectos relacionados à

estruturação da capacidade de performar adequadamente enquanto grupo gestor e gestor estratégico, foram percebidas nas narrativas.

A pessoa é legal e ela vai trazer bastante voto (risos). Isso prevaleceu. [...] ... é difícil fazer julgamentos. Mas de maneira geral foi isso que ficou. [...]. A composição de chapas, os encaminhamentos [...]. Talvez um ou outro candidato já tivesse uma equipe estruturada, minimamente estruturada, ... Mas não me pareceu, mesmo nos debates e mesmo nas interações com as equipes. Porque se fosse [...], a equipe se mostraria mais unida, mais coesa. Eu não vi isso em nenhuma equipe. Eu vi muito ... ah é importante pegar alguém de câmpus pra ter voto. É importante pegar alguém daqui, dacolá pra ter voto (GE ENTREVISTADO).

O contraponto é evidenciado nos segmentos a seguir.

[...], não dá pra pensar a Pró-Reitora de forma isolada, tem que ser uma equipe de gestão, e por isso é preciso muito diálogo, [...]. Não vai ser consenso sempre, mas muita convergência com os demais membros dessa equipe, os demais Pró-Reitores, o próprio Reitor. Especialmente a gente pensar que num cenário de disputa de eleição como vem sendo agora nos últimos tempos, a tendência é haver composições de equipes pra poder até ter mais chances de ganhar a eleição. Se [...] esse entendimento predominar na hora que esse povo tem que começar a trabalhar, talvez as diferenças comecem a aparecer e fazer efeito. Então eu acho que tem que tá muito disposto a dialogar, a construir uma parceria com todos esses membros aí dessa equipe gestora de Reitoria (GE ENTREVISTADO).

Então eu acho que é assim, valorizar a pessoa, valorizar a diversidade, mas valorizar o conhecimento, valorizar, as articulações também políticas são importantes, e também valorizar a pessoa aberta ao diálogo, a leveza, ao contraditório. E eu acho que a experiência anterior ela é bem importante. [...] Agrega, com certeza. Agrega e dá mais segurança que tu tem alguém que consegue responder daquele lugar pra ti, coisas que se tu pega uma pessoa que não tem experiência, não vai conseguir te responder, tu vai ter que buscar junto com ela praticamente (GE ENTREVISTADO).

Composição e desenvolvimento das equipes

Outra temática importante identificada nas análises das narrativas trata dos aprendizados decorrentes das interações entre o gestor estratégico e sua equipe de trabalho. A necessidade de composição e desenvolvimento de uma equipe estável na área, e que tenha domínio dos conhecimentos/*knowing* envolvidos nas práticas performadas é algo premente, considerando também que o gestor estratégico tem caráter temporário nestas práticas, mas a equipe técnica não.

Na mesma vertente, os resultados apontam que os Diretores sistêmicos e Chefes de Departamento vinculados, que em geral também têm caráter temporário, devem

necessariamente possuir competências técnicas relacionadas às práticas da sua área de atuação, bem como competências relacionadas à gestão de pessoas e desenvolvimento de equipes. Aspectos como experiência, afinidade e confiança são também valorizados.

A experiência, a experiência. [...] Claro, quando eu digo experiência, mas também afinidade (GE ENTREVISTADO).

E a gente fez uma gestão tentando responsabilizá-los pra que eles tivessem o domínio e a competência técnica sobre os processos. Porque a gente sabe que a nossa passagem aqui é temporária. Ela tem começo, meio e fim. Então eles precisam enquanto equipes estarem dominando, estarem responsáveis pelos processos (GE ENTREVISTADO).

Tu pode ter formação, tu pode ser um gestor que tem determinado conhecimento, mas tu tem que ter na equipe gente que sabe, e confiar que eles vão desenvolver, que eles sabem o que tão fazendo, e [...] dar os devidos limites, colocar, ajudar a fazer as transposições pro nosso cenário. Mas é trazer pessoas que entendam disso pra trabalhar (GE ENTREVISTADO).

É que talvez o Pró-Reitor não precise tanto disso. Agora o perfil dos Diretores já tem que ser mais técnico, já tem que ser mais técnico (GE ENTREVISTADO).

Porque a posição de gestor traz, eu vejo assim de mais angustiante, muitas vezes, pelo menos na minha experiência, [...] é tu não sentir que as pessoas com que tu trabalhas, deveria ser a tua equipe, não entendem o que tá sendo feito, porque tá sendo feito, não quer fazer. Isso é ruim, a gente não tem a mesma percepção, grau de responsabilidade, de entendimento. Então algumas coisas nesse sentido me angustiavam (GE ENTREVISTADO).

O Diretores tu tem que ter muita confiança e afinidade com os Diretores pra coisa fluir. Precisa confiar muito no que eles fazem, muito, muito. Eu acho que Diretor sim, tem uma questão técnica, além da técnica também tem que saber lidar com pessoas, mas eles tem que saber da técnica, uma parte muito importante na Pró-Reitoria (GE ENTREVISTADO).

(O Diretor) tá muito junto comigo, que era a pessoa que dava essa assessoria legal, que tinha essa experiência (GE ENTREVISTADO).

Eu tive muita afinidade com os Chefes de Departamento que estavam junto comigo, Diretores. Então acho que foi tranquilo, essa é uma marca que fica (GE ENTREVISTADO).

Não adianta tu colocar um Diretor porque tu prometeu alguma coisa pra ele, ou não, e aquele Diretor não tem conhecimento técnico, e aí fica complicado. Aí o Pró-Reitor vai ter um trabalho bem sério mesmo. [...] os Diretores da parte sistêmica tem que ser Diretores que conheçam muito do assunto. [...] é muito importante a gente escolher com quem a gente vai trabalhar. [...] eu acho que a gente não pode trabalhar numa gestão fazendo promessa de cargo, porque a gente acaba tendo problemas futuros (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que isso também tem que se tornar uma máxima dentro do fazer ali no dia a dia da gestão, deixar os processos com quem de dever, de responsabilidade de dever (GE ENTREVISTADO).

Os aspectos evidenciados guardam relação com os conceitos de comunidade prática e seus elementos de pertencimento e de performance (LAVE; WENGER, 1991). Em adição, os resultados apontam para a necessidade do desenvolvimento de uma equipe técnica estável na área, e que tenha domínio dos conhecimentos/*knowing* envolvidos nas práticas performadas, considerando que o gestor estratégico e os cargos comissionados têm caráter temporário nestas práticas, mas a equipe técnica não.

Em síntese, na percepção dos gestores, uma equipe qualificada contribui para que o gestor possa atuar mais no campo estratégico e político, bem como se dedicar ao seu próprio desenvolvimento. Logo, depreende-se que compor equipes que atendam aos aspectos destacados, e buscar desenvolvê-las de forma contínua, são competências importantes para os gestores estratégicos.

A transição na gestão estratégica

Os resultados apontam que a transição entre gestores estratégicos pode ser compreendida como uma prática de aprendizagem relevante que contribui para o processo de ingresso do gestor em novas práticas, grupos e comunidades, conforme referencial da CoP, proposto por Lave e Wenger (1991). Nesse aspecto, a transição configura-se como um ritual importante de inserção e de ambientação de novos gestores nas práticas, contribuindo para a minimização de riscos para a gestão, bem como para diminuição da tensão que em geral acompanha estes momentos decorrentes de processos eleitorais.

Em adição, identificou-se que inexistiu um processo estruturado e antecipatório de transição abrangendo os gestores estratégicos, sujeitos desta pesquisa. Trata-se ainda de um processo de iniciativa individual de poucos gestores, não sendo originário portanto, de uma concepção coletiva de grupos gestores ao longo dos diferentes mandatos de gestão.

As evidências referentes a essa prática apontam que a transição, quando realizada, tem sido de forma intempestiva, com muito pouco tempo de planejamento e de execução, não conseguindo atender, portanto, às demandas iniciais de aprendizagem e de inserção do novo gestor nas práticas existentes. Por outro lado, os gestores percebem e destacam a importância desta prática.

Evidências da ausência de transição estruturada entre gestores

Foram duas horas de transição. Ele pegou e passou o que estava pendente no Departamento, na Pró-Reitoria e óh, tem isso aqui de pendente e fez algumas conversas sobre algumas situações de servidores e deu! Ai, a questão dos sistemas, a questão do que tinha que fazer, do que não tinha que fazer, foi levando na cabeça (GE ENTREVISTADO).

Não ocorreu transição. O (Pró-Reitor anterior) em nenhuma hora conversou comigo. Não falou nada. Ele deixou umas pastas, uns arquivos (GE ENTREVISTADO).

[...] ela não foi estruturada, ninguém entregou relatório para ninguém, não teve documento, [...] não teve nada formalizado (GE ENTREVISTADO).

Aspectos relacionados aos processos eleitorais e possibilidades de continuidade na gestão ou não, podem afetar as práticas de transição, aflorando sentimentos de mágoa e tristeza, por exemplo.

[...] a gente teve bastante dificuldade de encerrar a gestão. E aí foi difícil fazer uma transição, eu acho, com as pessoas que chegaram. Pra mim foi super tranquilo [...]. Mas eu acho que nas outras Pró-Reitorias não foi fácil, porque as pessoas, saíram magoadas, saíram tristes (GE ENTREVISTADO).

O gestor, por sua vez, reconhece o pouco tempo dispendido para a transição, que a temática poderia ser trabalhada em uma escola de gestão do Instituto, bem como que a compreensão da cultura institucional pelos novos gestores, por exemplo, demandaria um tempo maior de apreensão.

A gente agora, semana que vem, vai planejar a transição com eles e aí nessa transição uma das grandes questões é capacitação mesmo, sistemas, ensinar a entrar pra quem não sabe, uso da senha, [...]. Então a gente tem essa preocupação, mas não sei se o tempo, espaço dá conta da maturidade que eles precisam. Independente, podem ser grandes gestores experientes, até pegar a questão da cultura institucional. Mas eu ainda acho assim, que a gente deveria ter uma Escola de Gestão, Gestão do IFSC, uma Escola de Gestão (GE ENTREVISTADO).

No segmento a seguir, o gestor revela a preocupação com a transição no sentido de manutenção e de continuidade de práticas já “estabilizadas” na sua área, assim como quanto ao uso de sistemas (artefatos).

Porque é uma coisa da (Pró-Reitoria x), na verdade. [...] a gente já tá fazendo. Mesmo que não esteja oficialmente estabelecido a questão da transição, a gente já tem feito isso com ele, porque a gente tá preocupado com isso. [...] tem se reunido uma vez por semana, [...] Já passou demandas pras equipes, óhh, diagnóstico, de equipe, de infraestrutura, o que que cada Departamento faz. [...] E a gente não pode retroceder naquilo que a gente conseguiu sabe, [...] a gente já chegou numa maturidade de as equipes tocarem, [...] não quer que ninguém chegue aqui tomando uma decisão. A partir de hoje vai ser assim. Mas pera aí, tem que se apropriar, tem que conhecer (GE ENTREVISTADO).

Então eu tô procurando assim preparar todos os sistemas que eu tenho acesso, os sistemas são esses, o teu papel nesses sistemas é esse, porque a gente aprendeu realmente no dia a dia (GE ENTREVISTADO).

Neste trecho da narrativa foi possível identificar uma tentativa de inserção situada do novo gestor em práticas já existentes, ainda que concebida de forma intempestiva, e sem o tempo necessário de efetivação. Em que pese estes fatores, este exemplo fornece insights interessantes de como essa prática de transição poderia ser concebida de modo situado e significativo.

[...] já ir participando de algumas reuniões, participar de alguns processos decisórios. [...] olha tem que montar uma Comissão do IFSC Rede, a gente tem que indicar algumas pessoas pra determinados grupos de trabalho, [...] (GE ENTREVISTADO).

Evidência da necessidade de apropriação das práticas pela nova equipe gestora das áreas também, incluindo Diretores, Chefes de Departamento e Coordenadores sistêmicos, e não apenas pelos gestores estratégicos.

Porque vai ter um Diretor de [...] teu que precisa se apropriar, vai ter um Chefe de Departamento teu que tem que estar aqui já se apropriando... (GE ENTREVISTADO).

A importância da transição foi destacada por todos os gestores, e percebida como uma prática que deve acontecer de forma estruturada e continuada.

Foi essencial o processo de transição pra mim, para que as coisas fluíssem de maneira mais tranquila. (O gestor anterior) fez reunião com todos os setores, todos os setores me entregaram relatórios do que faziam e das demandas que tinham, de pedidos, de servidores, do que funcionava e que não funcionava. [...] Mas eu não tive uma visão só do estratégico. Eu tive uma visão bem na ponta do que tava acontecendo. [...] tanto é que os relatórios formavam uma pilha. Aquilo me ajudou muito. No primeiro ano era o que eu consultava pra saber, pra encaminhar o que que tava relacionado numa coisa na outra (GE ENTREVISTADO).

Então eu acho que a transição ela é bem importante, e ela precisa acontecer e ela tem que ser bem estruturada, bem sistematizada. Pra que ela dê conta do que tem que fazer (GE ENTREVISTADO).

Bom, aí o que eu sempre deixei muito disponível foi o meu tempo pra tratar com o [...] em reuniões, e pontualmente envio de coisas. [...] eu senti falta de um processo mapeado, organizado de transição. [...] a iniciativa de fazer um relatório um ano antes, [...] não deu certo, mas eu tive, foi minha. A gente nunca discutiu com os outros Pró-Reitores, oh, todo o mundo tem que fazer mais ou menos isso, e aí cada um foi fazendo o que achava que tinha que ser feito, e alguns fizeram muito bem. O (Pró-Reitor x) deixou muita coisa bem organizada, por exemplo, material escrito e tal, mas foi a iniciativa de cada um e a maneira como cada um encarava a responsabilidade de fazer uma transição, que eu acho que em média foi boa. Foi maior do que muita gente recebeu quando da nossa troca de gestão, mas por iniciativas pessoais e não por um processo institucionalizado, que independe de quem é o Reitor, quem é o Pró-Reitor, quem é o Diretor, todo mundo tem que fazer. [...] Isso nos faz muita falta, a gente tinha que ter isso, tinha que ter, a gente não tem. Então fica tudo na iniciativa das pessoas e ali vira uma coisa sem padrão, sem organização; [...] Eu vejo claramente que falta um processo institucional de transição, organizado conjuntamente DGC, DGP (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que organizando de forma mais sistemática essa transição e essa capacitação. É claro que eu sou da tese que tu não aprende primeiro se capacitando pra depois fazer. Eu acho que tem uma dimensão da capacitação que ela consegue dar conta, que é uma visão geral dos processos, [...] da forma como a coisa funciona, dos principais desafios, que é importante pra quem tá chegando. E isso tem que acontecer antes de tomar posse. Agora no processo há capacitações que precisam ser também pensadas, planejadas e desenvolvidas, porque na prática, no exercício da gestão tu vai reconhecendo e dando mais significado pra essas lacunas. Então acho que a instituição ainda pode avançar nesse sentido (GE ENTREVISTADO).

Na quinta-feira que vem já tem a primeira reunião de transição. [...] Vai ter 3 dias de capacitação da Prodin ofertados pros novos gestores. Que basicamente [...] é mostrar[...] Como é que a gente tá organizado, como é que faz documentos, como é que a gente faz gestão. Isso já aconteceu quando a gente entrou. A gente teve isso também, essa formação. Agora vai ter esse tipo. Mas como te disse, eu achava que tinha que ter uma coisa muito mais contínua, até porque estes são elementos pra gente discutir, também entender, consolidar, consolidar o que que a gente deve fazer, as concepções, tu vai trocando ideia e tal (GE ENTREVISTADO).

Os resultados apontam que inexistente um processo estruturado e antecipatório de transição abrangendo os gestores estratégicos, sujeitos desta pesquisa. Trata-se ainda de um processo de iniciativa individual de poucos gestores, não sendo originário portanto, de uma concepção coletiva de grupos gestores ao longo dos diferentes mandatos de gestão.

Assim, a transição, quando realizada, tem sido de forma intempestiva, com muito pouco tempo de planejamento e de execução, não conseguindo atender, portanto, às demandas iniciais de aprendizagem e de inserção do novo gestor nas práticas existentes. Por outro lado, os gestores percebem e destacam a importância desta prática, sendo possível perceber, por

exemplo, a preocupação com a transição no sentido de manutenção e de continuidade de práticas já estabilizadas na sua área, bem como quanto ao uso adequado de sistemas (artefatos). Em adição, os resultados apontam também a necessidade de apropriação das práticas pela nova equipe gestora das áreas, incluindo Diretores, Chefes de Departamento e Coordenadores sistêmicos, e não apenas pelos gestores estratégicos.

Em que pese todas as questões políticas envolvidas, as análises revelam que a composição da chapa dos candidatos que irão concorrer aos cargos de Reitor, Pró-reitores e Diretor Executivo é planejada, em geral, com pouca antecedência ao início do processo eleitoral. Essa evidência pode acarretar em riscos na condução posterior das práticas de gestão performadas pelo grupo eleito, bem como em seu funcionamento enquanto grupo gestor.

Considerando as contribuições a partir de uma perspectiva estratégica de gestão de pessoas (BERGUE, 2014), argumenta-se que um processo qualificado e antecipatório de sucessão e de transição, concebido de forma conjunta e inter-relacionada com as práticas de formação de novos gestores, seria mais efetivo.

5.1.9 Qualificando o processo de formação de gestores estratégicos

Evidências de demanda institucional de formação continuada e planejada

As evidências percebidas nas narrativas reiteram que a instituição não possui uma estratégia de formação continuada e antecipatória voltada para a atuação nos cargos de Pró-Reitor, Diretor Executivo e Reitor, bem como a importância de se pensar sobre esse contexto, dado o caráter estratégico destes cargos. As análises demonstram a existência apenas de iniciativas pontuais do ponto de vista institucional, que não constituem uma estratégia efetiva de formação orientada para esse público. Essas evidências legitimam o exposto na justificativa desta tese.

Eu acho que a gente não chegou a realizar nada muito sistemático e com maior duração. Nós realizamos várias atividades mais episódicas que tinham o intuito de formação, e que seguramente serviram, no momento, [...]. Antes de ingressar, não, não aconteceu. A gente chegou com o acúmulo que tinha e foi tentando atuar, mas não aconteceu nada que dê para chamar de uma preparação prévia (GE ENTREVISTADO).

Ela se deu nesses eventos, na atuação, nos Conselhos, nas reuniões, no processo. Acho que essa é uma lacuna, [...], são cargos muito estratégicos e acho que apesar

do desafio que é organizar uma capacitação dessa, ele precisa ser feito, precisa ser assumido.... eu demandava para poder entender, ou pra conseguir resolver a incógnita ou problema que estava colocado. Mas não lembro de ter solicitado nenhuma formação específica para poder sanar uma determinada lacuna (GE ENTREVISTADO).

[...] eu nunca tive formação de gestor, eu fiz algumas oficinas na parte de gestão, mas muito superficiais. Acho que foi mais no dia a dia (GE ENTREVISTADO).

Aos Pró-Reitores não. Me lembro muito que a gente pensava nas capacitações pros Diretores de câmpus, isso sim. Mas pra gente, Pró-Reitor eu não me lembro de nada (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que a gente trabalha muito pouco na capacitação pra gestão. [...] E (em instituição de atuação anterior) a gente investia fortemente na qualificação dos gestores, [...] Não tenho participado de nada disso. Estou há 4 anos na Pró-Reitoria e esse aqui que eu te falei é um curso oferecido pela SETEC. O único! Então teve ações da SETEC, mas nós, qual foi a nossa ação estruturada? Eu acho que inclusive a gente tinha que ter feito. Pegar algum recurso e contratar uma empresa que viesse pra cá e qualificasse os gestores, fizesse isso periodicamente. Então acho que nesse ponto a gente falhou demais em não se dedicar a isso (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que teve várias iniciativas que não cumpriram um programa organizado de formação de gestores, mas eu acho que a Reitoria, ela se preocupou com isso e fez muita evoluções nesse sentido (GE ENTREVISTADO).

Significativa, não. Significativa, não. Se não me lembraria rápido. Mas teve cursos de curta duração, com o pessoal do IEL, gestão, liderança, era mais assim. Não foi nada significativo. Nada significativo (GE ENTREVISTADO).

[...] eu acho que nós temos toda uma geração aí que eles vão trazer mais coisas. [...], a nossa instituição precisa formar esses novos gestores. [...] a instituição não conseguiu ainda fazer de forma planejada como a gente imaginava, cursos continuados de formação de gestores, mas a gente precisa formar uma nova geração pra continuidade ..., a gente às vezes se apega em algumas questões, eles enxergam diferente, tem tanta gente boa, nova que entrou, que está com cinco, seis, sete anos de instituição, e aí pode fazer um investimento a longo prazo (GE ENTREVISTADO).

Penso que algumas habilidades gerenciais podem ser ensinadas e que seria bom se a instituição tivesse mais profissionais capacitados para ocuparem funções públicas em todos os seus níveis (GE ENTREVISTADO).

Em adição, restou evidente nas análises que a Rede EPCT/Conif também não possui uma estratégia de formação continuada e estruturada para gestores estratégicos, existindo somente ações isoladas.

Éh, não, pelo menos nesse período em que eu fui gestora, mesmo como Chefe [...] ou como Pró-Reitora, na SETEC não teve (GE ENTREVISTADO).

Na Enap tem formação de gestores continuamente, algumas coisas estão disponíveis na internet, outras não e eles tem cursos de altos gestores. [...] mas estruturada pelo Conif, pela Rede não tem, [...] de vez em quando surgem essas formações (Projeto

IGLU), mas elas não são continuadas, às vezes são programas específicos (GE ENTREVISTADO).

[...] a SETEC organizou o curso. Quem foram os tutores foi o pessoal da Austrália. [...] nós tínhamos que apresentar um plano inicial de como a gente faria a gestão estratégica da [...] dentro do nosso Instituto, [...] e foi uma concorrência. Os 41 Institutos participaram e os 15 melhores se classificaram pra fazer o curso. [...] Ao longo do ano [...] todo, nós tínhamos atividades presenciais que foram 3 semanas de encontro em Brasília, [...] nesses interstícios, a gente tinha atividades pra fazer, a gente tinha reuniões com o pessoal da Austrália pra tutoria que eles chamavam, e o objetivo era que a gente entregasse ao final o planejamento estratégico da inovação [...]. Inclusive era um modelo competitivo também, tinha uma premiação, a gente ficou em terceiro lugar nesse processo. [...] E a gente foi tendo tutorias e tendo que ler trabalho e sobre o planejamento da [...], como é que a gente construía isso. [...]. Foi formal mesmo, estruturado, de aprendizado muito forte. [...] Efetivo. Um belo de um curso! (GE ENTREVISTADO).

A ENAP, por sua vez, oferta uma série de cursos para os servidores públicos, porém inexistente um programa específico para os gestores estratégicos dos Institutos Federais. Com certeza as ofertas existentes agregam na formação, mas não constituem uma ação coordenada, situada e continuada voltada ao desenvolvimento desse público. Ainda assim, foi possível evidenciar duas formações significativas. A primeira, a partir de lacuna de aprendizagem identificada pelo próprio gestor, voltada à capacitação de altos executivos, em gestão de conflitos.

[...] essa que eu fiz é uma linha de capacitação de altos gestores, altos executivos na verdade. Eu me inscrevi, fui selecionada, e fui fazer. Foi fantástico! Se pudesse ter essa experiência de altos executivos seria muito bom, sabe. Porque foi uma coisa que transformou mesmo a forma como o curso foi dado, nem todo o curso é bom assim (GE ENTREVISTADO).

A segunda, que se refere a um curso de formação específico dirigido à formação de Diretores de câmpus integrantes da Rede EPCT, ofertado em 2009, a partir da efetivação de uma parceria entre o MEC e a ENAP. Infelizmente esta ação não teve continuidade.

Então, se eu pudesse ter feito, por exemplo, o curso de formação para Diretores da ENAP, teria feito. Mas quando o curso foi criado, [...] Os Pró-Reitores não podiam fazer (GE ENTREVISTADO).

A percepção de que as pessoas já deveriam chegar “prontas” para exercer os cargos estratégicos parece ser algo compartilhado, onde ser vencedor em um processo eleitoral já seria suficiente para conceder as credenciais necessárias para a atuação neste âmbito. Porém, como já exposto no decorrer das análises, os gestores continuam apresentando demandas de aprendizagem ao longo dos seus mandatos, e adotam estratégias diversas para suprir essas

lacunas. Entretanto, parte destas lacunas permanece sem atendimento ao longo das respectivas trajetórias na gestão. Os relatos deixam transparecer que a manifestação de demanda por formação relacionada ao desempenho do cargo, poderia estar associada à percepção de que o gestor não estaria preparado adequadamente para exercer o seu papel. Essa percepção equivocada pode ter contribuído, entre outros, para a quase ausência de discussão sobre a necessidade de formação e desenvolvimento desse público, seja de forma antecipatória, e /ou durante o período de atuação no cargo.

Não. Tirando esse de gerenciamento de conflitos, não participei de nada. Nada mesmo... É muito interessante participar disso. Na verdade, no início da gestão, existem aquelas formações que o próprio Codir faz [...] pros novos gestores [...] Mas eu nunca tive aquilo como formação do Pró-Reitor em si. [...] então nenhuma formação específica pra Pró-Reitor [...] Parece que quando tu já concorreu aquele cargo, a sensação que dá é que tu já tem que saber tudo daquele cargo antes. Muitas vezes não é assim que acontece (GE ENTREVISTADO).

[...] ...pra gente reduzir o grau de tensão e desespero com o novo. Porque quando tu conhece minimamente algo tu lida melhor, tu fica mais seguro e mais sensível a aprender com o objeto. Quando o objeto ele é desconhecido, a tendência é a gente se imobilizar pra lidar com ele. Então eu acho que a capacitação ela tem essa capacidade, de te dar um conhecimento mínimo pra tu te aproximar do objeto e tu te relacionar com ele com uma certa tranquilidade, com uma certa segurança e aprender com ele. Quando tu tá muito tenso, quando tu tá muito apreensivo em relação ao objeto tu aprende menos no processo na minha avaliação. Então eu acho que a capacitação ela ajuda, ela não dá conta de tudo, porque o processo jamais tu consegue aprender tudo antes de fazer, de estar, de praticar (GE ENTREVISTADO).

Além da necessidade de implementação de ações de formação e desenvolvimento voltadas aos gestores estratégicos, as análises apontam também a necessidade de se pensar estes gestores enquanto grupo, compondo o chamado “grupo gestor”. Desse modo, reitera-se a pertinência da proposição de ações voltadas ao desenvolvimento desse grupo e de suas práticas. Outro aspecto trata da importância da compreensão do papel do gestor principal no grupo gestor, enquanto líder e mediador. Neste sentido, competências relacionadas à liderança e mediação devem ser desenvolvidas.

[...] teve uma época do nosso grupo de Pró-Reitores chegamos a cogitar a vinda de uma pessoa externa pra trabalhar com a gente como grupo. [...] a gente tinha algumas dificuldades entre nós, e a gente cogitou várias vezes. [...]...só que aquela coisa. Vou trazer, vou trazer, mas nunca trás. Não deu certo, por uma série de motivos (GE ENTREVISTADO).

Então eu lembro que essa coisa da questão pessoal, tem tudo a ver, e tem muito a ver com a forma como o gestor principal gerencia essas coisas. Tu tinhas um principal que não conseguia resolver as coisas com todo mundo junto e fazer um movimento

de chama um resolve, volta, chama outro, resolve, volta. Como é que tu quer que essa equipe interaja se tu não tens essa característica (GE ENTREVISTADO)?

Contribuições para a proposição de diretrizes para a formação dos gestores

As análises das reflexões sobre os aprendizados obtidos ao longo das experiências na gestão estratégica evidenciaram também, algumas temáticas e contribuições importantes para o processo de qualificação da formação dos gestores. Estas contribuições, que fornecem insights importantes para a proposição de diretrizes, foram assim sistematizadas: marco regulatório e normativo; requisitos relacionados a construção de itinerário formativo em gestão (experiência); programa de desenvolvimento de gestores estratégicos; estratégias de aprendizagem; momento da formação; tempo para aprender (*lifelong learning*); mapeamento de processos estratégicos; aprendizagem organizacional; relevância da aprendizagem baseada em práticas; suporte ao desenvolvimento dos gestores e do grupo gestor; e autoavaliação.

O Quadro 27 apresenta uma síntese das evidências encontradas nas narrativas.

Quadro 27: Contribuições para a qualificação da formação dos gestores estratégicos

Temática	Segmento da narrativa
Marco regulatório e normativo	[...] eu acho que deveria ter alguma coisa legal assim, exigindo, porque a gente vê a dificuldade, [...] eu não tive uma capacitação formal, mas eu sou docente da área, [...] eu adoro gestão [...]. Claro, eu tinha a teoria, estudar toda a questão da evolução histórica da administração, entender tudo isso, me ajudou muito, mas e aquele que é um químico, que é um físico, e que vem pra gestão, que não teve experiência nem de Coordenação. Tem Diretor geral que não tem experiência de Coordenação, e é doutor e aí pode ser gestor. Eu acho que deveria ter uma obrigação legal, de ter uma formação, de ter um tempo mínimo de carga em alguns assuntos específicos. Porque tu vai fazer um planejamento estratégico, as pessoas não sabem o que é, as pessoas não sabem o que são indicadores, as pessoas não sabem o que são medições, a importância das medições, por que que a gente tem que acompanhar? A gente vê gestores que fazem o PAT anual e não executam nada daquilo que planejaram, [...] daí vai lá ver o que eles atingiram e não atingiram nada, [...]. Então, pra mim, seria essencial. Um mínimo de formação deveria ter. Se não fosse antes do cargo, antes da eleição, antes de assumir, ele teria que ter (GE ENTREVISTADO).
	É bem complicado porque não tá nada escrito em lugar nenhum. [...] Um fulaninho para ser Pró-Reitor ele precisaria saber isso, isso ou aquilo. E aí isso complica bastante. O IFSC não tem essa cultura de ter algum tipo de acompanhamento ou de pensar que o perfil de quem vai assumir tem que ser uma pessoa que seja assim, assim, ou assado, pra dar conta dessas demandas. Ou minimamente faz um curso assim ou tenta se capacitar assado, pra conseguir encaminhar. A gente não tem isso na nossa instituição (GE ENTREVISTADO).
	Poderia. Poderia, porque na verdade você tá botando pré-requisitos. A gente já tem isso. Você só pode ser Reitor se você tiver certos requisitos. [...], mas ser Pró-Reitor

	<p>não precisa de nada. Não precisa, basta ser servidor do Instituto Federal. Já não faz sentido isso dentro da própria academia. Nós temos uma Lei de criação que diz que tem que estar no nível tal, ou tem que ter 2 anos de ocupação de cargo de gestão com CD, ou tem que ter... Pra Pró-Reitor, nada! Não faz sentido (GE ENTREVISTADO).</p> <p>A não ser que tu tenhas uma coisa que a partir de agora no Instituto Federal vai ter um encaminhamento de que pra tu ser Pró-Reitor, tu tem que ter feito isso, isso e aquilo. Então talvez pode começar a ofertar capacitações e coisas nesse sentido. [...]...a questão estratégica ela vai exigir um conhecimento do todo, da Rede, de questões gerais, e eu acho que alguns conceitos básicos que a própria administração pública traz [...] ajudam muito essa parte de conflito, de lidar com as situações difíceis, de saber como gerenciar, a própria gestão de pessoas, que pra mim é um dos grandes desafios, assim. Gerenciar pessoas é metade da tua gestão (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Porque acaba surgindo muito mais as articulações políticas, do que institucionais. [...] Precisaria qualificar, talvez ter outros critérios além dos critérios que estão colocados lá. [...] ah hoje tem lá, os Diretores tem que ter passado por um curso de formação ou ser gestor. Quem sabe deveria ser “e”. Então, tem coisas que precisaria qualificar o processo pra gente ter menos dificuldade quando tem uma nova gestão.[...] acho que pra ser Pró-Reitor ainda o critério é ainda muito mais de tempo, de 5 anos de... não tem assim um critério que qualifique. Mas não sei, eu não... não sei... Várias discussões nós já fizemos [...] em relação ao decreto. [...] mas o grande receio era tu mexer no decreto, tu propor mudança no decreto e pode ficar ainda pior do que tava. [...] Mas eu vejo que tem [...] experiências externas até, ou experiências internas pra qualificar o processo (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Uma pessoa pode ter um diploma em Gestão Pública, mas pode não saber exercer empatia e nem lidar com conflitos. Há pessoas que almejam cargos públicos por vaidade e ambição, mesmo não tendo claramente aptidão para o cargo. Essa pessoa pode criar um ambiente ruim de trabalho[...]. Acho que não tem uma fórmula. Mas eu acho que é preferível escolher a melhor pessoa entre àqueles que têm formação em gestão pública (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Requisitos relacionados a construção de itinerário formativo em gestão (experiência)</p>	<p>Os servidores aqui que tiveram a experiência de câmpus, mas para a minha experiência, especificamente, ela foi importante, ela me deu uma segurança, inclusive na lida, na relação com os Dirigentes [...] dos câmpus, com os demais gestores dos câmpus, que talvez eu tivesse mais dificuldade se eu não tivesse vindo com essa experiência de gestão do câmpus (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Nas áreas fins eu acho que é decisivo, em áreas meio eu até [...] acho que funciona não ter a passagem pelo câmpus. Agora uma Reitoria muito distante dos câmpus traz problemas, então pelo menos que as lideranças tenham uma rotina que envolva o câmpus [...] e existem técnicas que suprem esse problema, [...] que seja uma visita técnica, uma reunião cíclica itinerante, [...] o aluno não pode se tornar um ser metafísico, e às vezes isso acontece dentro de Pró-Reitorias fins como a PROEX, a PROEN ou a PROPPPI, que são as três áreas fins (GE ENTREVISTADO).</p> <p>A gente vê que a forma de ver a instituição é diferente, de quem está no câmpus e de quem está na Reitoria. [...] minimamente esse conhecimento de alguma forma eles vão ter que ser trabalhados por esse gestor supondo uma situação em que nunca foi gestor no câmpus e não possa ser gestor na Reitoria. [...] Mas é preciso considerar essas diferenças, mas elas não são pra mim obrigatórias (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Eu acho que a experiência anterior ela é bem bem importante. [...] Agrega, com certeza. Agrega e dá mais segurança que tu tem alguém que consegue responder daquele lugar pra ti, coisas que se tu pega uma pessoa que não tem experiência, não vai conseguir te responder, tu vai ter que... tu vai ter que buscar junto com ela praticamente (GE ENTREVISTADO).</p>

	<p>Eu acho que ser Coordenador de Pesquisa no câmpus é uma condição primordial pra você chegar ou a Diretoria de Pesquisa, ou Coordenadoria de Pesquisa, ou à Pró-Reitoria de Pesquisa. Vale pra Extensão, vale pro Ensino. Essas experiências vão te dando repertório, formação. Eventualmente a pessoa pode ter vindo com outra situação, mas é difícil fazer gestão dentro do IFSC. [...] Acho que institucionalmente, pra ocupar determinados cargos tu tens que ter determinados pré-requisitos. Isso significa ter vivenciado àquelas experiências e a comunidade também referendar isso (GE ENTREVISTADO).</p>
	<p>Quer dizer, se vai ser Pró-Reitor de Ensino, nunca foi nem dirigente de ensino, nunca coordenou nenhum curso, é estranho isso? Inclusive isso não acontece em nenhum outro setor [...] Você não vê uma pessoa ascendendo a um cargo se ela antes não ter feito o caminho dentro das pedras ali de aprendizado, porque isso é significante realmente pra exercer aquele cargo (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Programa de desenvolvimento de gestores estratégicos</p>	<p>Então tem questões que eu acho que um processo de capacitação planejado, focado nessas lacunas, ele daria conta. Outras são do perfil do gestor e da capacidade que ele tem... acho que é uma coisa da natureza mesmo, mas que vai sendo desenvolvida obviamente no processo (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Quando a gente assume esses cargos, [...] sem uma preparação prévia a gente se aventura muitas vezes em alguns papéis desses, não dá tempo, [...] ou vai trocar a roda com o carro andando ou o tempo passa e a gente realmente não consegue chegar a bom termo. E eu tenho a sensação que em muitos casos eu não consegui em tempo hábil construir a solução necessária pra que a coisa tivesse melhor resultado. [...] Às vezes eu tenho a impressão de que nós atuamos na gestão pública, sobretudo, [...] de forma amadora. A gente não tem as ferramentas, [...]. Aí tem duas alternativas, ou a gente busca isoladamente, [...], fazendo algum curso, estudando sozinho, [...] ou a instituição prepara um programa, ações voltadas à instrumentalização, à preparação dos profissionais que venham a assumir as funções. Eu acho que [...] a gente tem que começar a realizar a segunda alternativa, sob pena de realmente ter as pessoas nos lugares, às vezes com um conjunto de condições pra serem boas gestoras, mas sem as ferramentas adequadas. E aí o tempo passa, o tempo não perdoa, não tem como voltar atrás e fazer, a gente perde oportunidades de fazer um tanto de coisas, talvez por faltar ferramentas (GE ENTREVISTADO).</p> <p>Se a gente pensar em qualificar todos os nossos servidores e não só os gestores estratégicos. A gente pode pensar numa lógica de capacitação continuada. Tu pode começar a ofertar cursos que deem essa visão estratégica pra todos os servidores interessados nisso. E a partir daí tu começa a fazer módulos mais avançados, e até mesmo as pessoas vão se destacando dentro dessas próprias capacitações. Porque se não tu tiver alguma forma de observar essa pessoa na situação em que ele não foi um gestor. Vamos supor, o [...] já foi gestor, ele pode ser convidado porque já foi um bom gestor num câmpus. [...] então eu vou chamá-lo pra ser Pró-Reitor. Mas se não for assim, se for uma pessoa que não foi gestor, mas tem todo o perfil, ele pode ter todo o perfil pra ser um bom gestor, um ótimo gestor. Se ela não se coloca, não se mostra, [...], como é que a gente vai ver, como é que ela vai se mostrar? Então talvez um processo de capacitação continuada sobre gestão estratégica, que aborde os temas todos relacionados a isso, [...] possa ser uma oportunidade, até pras pessoas dizerem assim, óh, eu não quero isso pra mim. [...], eu assumi isso no meu câmpus, mas pra mim é muito, entender disso tudo, é demais. Só que a gente corre o risco de ninguém querer (risos). Mas tudo bem. Fazer o curso não significa ser Pró-Reitor (GE ENTREVISTADO).</p> <p>[...] Programa Permanente de Formação Continuada. Se a gente já tivesse isso na instituição, na verdade aí a gente já teria muitas pessoas preparadas pra poderem atuar de forma mais qualificada. Não é depois que o cara descobre que vai ser o candidato</p>

	que vai preparar, eu acho que essa preparação, na verdade, ela pode tá acontecendo de maneira mais permanente com todos na instituição. Agora, nesse momento, [...] então, de forma emergencial um programa mínimo que envolva essas pessoas eu acho que é necessário (GE ENTREVISTADO).
Concepção da formação	Necessariamente tem que ter investimento maior eu acho que é em estruturar uma forma de uma organização factível, viável pra participação, considerando que a gente tem essa dificuldade de lidar com a disponibilidade de tempo. Esse eu acho que é o maior desafio (GE ENTREVISTADO).
Mapeamento de processos estratégicos	Porque a gente fala muito de mapeamento de processos, mas não necessariamente dos processos estratégicos. A gente não tem isso mapeado na nossa instituição. Então esse tipo de questão pode ajudar bastante. Porque tu traz o mapeamento e ali já traz as indicações do que que estrategicamente é preciso que se saiba pra tocar alguma coisa (GE ENTREVISTADO).
Estratégias e práticas de aprendizagem	Então que as decisões sejam menos baseadas nas pessoas e mais fundamentadas nas estratégias com enfrentamento desses indicadores sociais alarmantes que nós temos por aí. Como que o gestor aprende sobre isso? Cursos, imersão, visita técnica, conversa com os outros líderes, com os antigos e os atuais gestores (GE ENTREVISTADO).
	Eu acho que tem muita coisa boa já estruturada por aí pra ser aproveitada. Na ENAP, [...] tem várias iniciativas [...] eu defendo que alguns momentos seria importante olhar no olho, mas eu acho que dá pra fazer muita à distância. Dá para aproveitar de profissionais de outras instituições pra fazerem as mediações (GE ENTREVISTADO).
	Vamos fazer o PAT, três meses de processo, e aí tu tem o processo lá no Moodle com dois professores do Cerfead. Não é o Pró-Reitor, o Diretor, e o Coordenador da área de planejamento fazer oficina nos câmpus, que a gente tem que ter agenda pra isso. Mas são esses professores do Cerfead fazendo essa intermediação, eles dominando o processo e eles montando a trilha, como se aprende a fazer esse trabalho intermediando isso. E aí o resultado final da capacitação é o próprio planejamento, é aí claro que o Pró-Reitor, o Diretor de Gestão de Conhecimento e o Coordenador Planejamento, como peças na montagem do material, com falas, até com avaliações, fazendo análise técnica de resultados (GE ENTREVISTADO).
	Eu acho que através da oferta de cursos mesmo. Acho que o Cerfead já faz isso bem. Talvez até que não fossem cursos tão longos. [...] O professor que quer se capacitar nessa área, e a gente vê no Cerfead são cursos de especializações, aí vai ter que fazer prova, ..], acho que acaba afastando um pouco a capacitação. Talvez capacitações mais curtas, sem a cobrança no sentido pedagógico, que a pessoa tenha um aprendizado, [...], 10 horas, 4 horas, eu acho que seria muito mais salutar. Porque a pessoa no fundo não tem muita consciência de que quer, ou não quer. Tu não vai fazer uma especialização de um ano, não sei quantos meses, fazendo um monte de coisa. Então cursos mais rápidos, pontuais (GE ENTREVISTADO).
	Então oferecer cursos, por isso que eu falo do Cerfead, oferecer módulos a distância com vídeos, participar de oficinas. [...], por exemplo, um dia eu penso [...], quero ser Chefe DEPE do câmpus Jaraguá do Sul. Aí tem um curso lá estruturado pro ensino. O cara faz e um dia vem em uma reunião dos Chefes DEPE como oficina, vem participar... [...] Um módulo pra ensino, um módulo pra planejamento, que é o de administração, um módulo de gestão de pessoas. [...] Então eu acho que deveria ser realmente estruturado, sabe, ensino, pesquisa, extensão. Deveria ter esses cursos e ser aberto, [...] Deveria ter uma escola de gestão. E esse era o nosso sonho, ou nossa pretensão, dentro do Cerfead. Essa era a nossa ideia (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagem organizacional e memória organizacional	Eu entendo que a instituição deveria aproveitar melhor as pessoas que têm experiência de gestão. [...] Vejo muita gente nova assumindo cargos sem o devido preparo. A instituição deveria criar mecanismos para que os servidores mais experientes pudessem interagir com os servidores mais novos. Penso que em geral não se aproveita a experiência dos mais velhos. [...] Há muito aprendizado organizacional perdido (GE ENTREVISTADO).
Relevância da aprendizagem baseada em práticas, de forma situada, continuada e contextualizada	[...] ter um programa, ter algo pensado na formação dos gestores, [...]. O Cerfead tem capacitações, desenvolveu algumas coisas, mas eu acho que não chegou ainda no nível de ter um programa claro, uma trilha de aprendizagem pro gestor, eu acho que precisaria ter. Mas eu não sei se é isso que faz a diferença, entende [...]. Tu não te prepara pra gestão com esses cursos, com palestras, mesmo oficinas, não é bem isso. Isso é importante também, mas isso não é o principal, eu não sei dizer o que que é o principal. [...] Eu vejo que o que tem mais impacto é a vivência, é o dia a dia, isso que acaba impactando mais, te fazendo mudar mais, te redirecionar mais. Mas eu acho que essas capacitações elas são muito importantes pra tu mais rapidamente conhecer o ambiente e os teus processos, isso sim. Embora uma capacitação, tu esteja ali olhando pra aquelas coisas e tu não tá entendendo bem ainda onde é que tu aplica aquilo, como aplica, porque às vezes tu não tá trabalhando com aquilo. Então essa ilusão de que, não, vamos pegar o gestor e vamos dar aqui uma semana de capacitação pra ele e agora ele vai tá capacitado, não é verdade! Ele vai aprender dez, quinze, vinte % daquilo ali e depois ele vai aplicar. É uma preparação importante, mas eu acho que as coisas tem que se dar mais num contexto, assim, de, talvez de oficinas e de... não de um modelo de curso FIC pro gestor, mas sim, óh, nós vamos desenvolver o PAT agora, vocês têm que desenvolver o PAT, tem que tá lá no calendário, tá no organograma. Então tu ter ali algo que é o próprio processo de fazer o PAT, ao mesmo tempo que é uma capacitação. [...] Então eu acho que isso tem um valor, porque na demanda, aí o cara tá prestando atenção mais naquilo que ele está fazendo, ele tá aplicando aquilo diretamente. [...] eu entendo que é uma forma muito mais eficiente de ensino e aprendizagem, do que preparar um curso, óh, tá aqui, faz o curso, agora dois meses depois vai lá e aplica isso. Eu acho que não funciona tão bem (GE ENTREVISTADO).
Suporte ao desenvolvimento dos gestores e do grupo gestor	[...] a participação do setor de desenvolvimento de pessoas, [...], muito próximo dos gestores, mais como um processo de <i>coaching</i> , eu acho que isso nos falta. [...] Além de gestão de pessoas, profissional de relações públicas assim também, junto. Qualificam muito o trabalho do gestor. [...] tinha que ter mais gente ali, e acho que tinha que ter mais relevância [...] o desenvolvimento de pessoas eu não tô falando de capacitação, é muito mais além. Eu tô indo na linha, embora não goste [...] de algumas experiências que eu vejo, [...], alguém que esteja ali observando o que o gestor faz, da maneira como faz. Vem cá, isso não é assim, isso é assado, isso a gente tem que fazer assim, e trazendo propostas, óh, a forma de desenvolver um relacionamento do Reitor, dos Pró-Reitores com os Diretores, dos Diretores com os Coordenadores, do Colégio Dirigentes, a postura, a forma de pensar, desenvolver com os Diretores de câmpus o sentimento de equipe, de gestão. Eu acho que falta muito isso, a gente não sabe fazer isso, então falta trazer gente que saiba trabalhar essas coisas, que tenha técnica pra isso, pra orientar, pra coordenar muitas vezes uma estrutura, um <i>framing</i> combinado de processos, ferramentas, momentos, eventos que conduzam a essa mudança. Então eu acho que faltam mais pessoas e mais luz, mais destaque nas áreas na Reitoria responsáveis em desenvolver essas melhorias na gestão (GE ENTREVISTADO).
Autoavaliação	[...] a gente podia fazer isso sempre. Talvez uma entrevista como essa, [...] que daí não seria uma pesquisa, não seria uma entrevista, mas um momento como esse pra todos os gestores, ele é bem importante. Por quê? É ... às vezes a gente sai com a sensação de que não fez muita coisa. Mas quando a gente volta, e começa a

	esquematizar as ideias, tentar colocar de alguma forma, a gente vê que não é bem assim. E que a gente fez bastante coisa. Sabe essa sensação? Por outro lado pode ter gente que sai com a sensação que fez tudo, mas na verdade talvez não tenha sido tudo aquilo. Então eu acho que é uma possibilidade de autoavaliação, acima de tudo. Tu voltar pra atrás e ter esse processo (GE ENTREVISTADO).
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Em adição, foi possível identificar nas análises contribuições dos entrevistados para futuros servidores que desejam ingressar no universo da gestão estratégica, fornecendo também valiosos *insights* de temáticas que poderiam ser contempladas em iniciativas de formação e desenvolvimento para esse público, conforme Quadro 28.

Quadro 28: Contribuições para futuros gestores

Temáticas	Segmento da narrativa
Compreensão da EPT, da Rede EPCT e do IFSC	Eu acho que primeiro ele deveria ler o que é a EPT, não a Rede em si, mas o que é EPT, qual a importância dela, a legislação, quais são os fundamentos dela, pra que que ela serve. [...], que ela é diferente das outras linhas de educação, deveria ler sobre a legislação brasileira em relação à EPT e à Rede. Não dá pra decidir ser gestor sem entender isso, então essa é a dica que eu dou. Entendam esse universo que estás te metendo, e depois entendam o que é o IFSC (GE ENTREVISTADO).
Rede Institucionalidade IFSC Administração pública, governança e transformação digital	Bom acho que o primeiro desafio pra qualquer um que chega num cargo desse Pró-Reitor, ou mesmo de Diretor na Reitoria, ou de Reitor, é entender o tamanho do Instituto. Eu só entendo o que que é o IFSC porque eu vim pra Reitoria. Quando eu tava no câmpus eu não entendia. [...] Como Diretor eu já comecei a entender melhor. Estar no Colégio de Dirigentes e fazer parte, e uma vez por ano ir na Reditec, isso eu fazia enquanto Diretor de câmpus, já foi uma mudança de percepção muito grande. [...] pra ter um sentimento de pertencimento maior, e entender melhor a institucionalidade, e com isso fazer melhor o seu trabalho. Acho que isso nos falta enquanto servidor. Não é necessariamente com uma capacitaçãozinha no moodle, ou uma palestrinha que isso muda, embora isso ajuda, ajuda bastante. Mas eu acho que é um pouco da vivência, da experiência, mesmo. Não sei como... Mas pro gestor que chega ao cargo, o primeiro desafio é o mais rapidamente entender tudo isso. Precisa entender isso muito rápido. Então ele precisa sair, precisa rodar o IFSC, precisa ir à Brasília, precisa entender o que é o MEC. o que é a Setec, o que é a Rede, ele precisa conhecer a legislação, ele precisa entender o porquê da legislação, precisa ler aquele livrinho do Eliezer Pacheco, o projeto dos Institutos Federais, ele tem que entender essa coisa toda [...] a administração pública [...]. Tu querer se esconder de TCU, governança, transformação digital, não dá, não cabe mais. Ele tem que entender isso... (GE ENTREVISTADO).
Institucionalidade	Primariamente a pessoa que tenha essa pretensão eu acho que ela precisaria se apropriar muito da nossa institucionalidade. Isso é aprender, isso é estudo. Você saber a Lei de criação, você debater ela, você ver o âmbito daquela proposição, porque que estava sendo proposto daquele jeito, porque simplesmente não construímos um sistema de ampliação do modelo de Universidades Federais? Por que foi criado todo um outro modelo de formação técnica (GE ENTREVISTADO).

<p>Nosso negócio: Ensino, pesquisa e extensão</p> <p>Gestão de pessoas</p> <p>Suporte aos gestores em desenvolvimento de equipes</p> <p>Pensar novas formas de organização do trabalho</p>	<p>A principal coisa é o nosso negócio. Então a principal coisa é o ensino, pesquisa e extensão. [...] O resto são formas de fazer isso. [...] Então é entender técnicas, formas e tempos, possibilidades, fazer transposições, ver o que que vale a pena avançar...essa é a parte bem difícil. [...], outro lado da coisa é gestão de pessoas. [...] Esse é um desafio grande. Bem grande. Então, como fazer com que as equipes consigam produzir de uma forma mais, digamos assim, mais gostosa [...] eu acho que falta na instituição, e assim, acho que falta gente, que ajude os gestores a desenvolver exatamente isso. A mostrar caminhos, a tá acompanhando o trabalho da gestão e mostrando, olha, isso aqui dá pra fazer diferente, isso aqui dá pra fazer assim, a legislação permite determinadas coisas, e a gente buscar também soluções e formas de fazer. [...] Então eu acho que a gente às vezes deveria trabalhar, pensar, tratar de formas de organizar o trabalho diferente do que está acostumado a fazer (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Desenvolvimento de equipe</p> <p>Conhecer normativos relativos à área de atuação</p> <p>Interação com órgãos colegiados</p> <p>Papel mediador do gestor estratégico</p>	<p>Tem que conhecer o mais rapidamente possível a instituição, conhecer as pessoas, conhecer o ambiente externo, tem que ter a clareza que precisa estudar os temas que a pasta trata, que tem que se aprofundar, mas que também não é ele que tem que conduzir tudo.[...] talvez seja a principal sugestão que eu deixe [...] é que o gestor, ele se ocupe muito de desenvolver a equipe, de fazer com que a equipe assuma com responsabilidade e seja autônoma, assuma responsabilidades pelos processos que ela desenvolva, que ela proponha, que ela traga pra avaliação dos gestores. E não ficar na expectativa que o gestor diga tudo que ela tem que fazer. [...] conhecer bem os documentos internos, externos relativos à pasta, pra se ambientar rapidamente, saber trabalhar com os órgãos colegiados e ter um rito muito importante o trabalho com os colegiados, com respeito a prazos, a preparação de material, a condução, o entendimento que não é porque tem cargo, que tem atribuições regimentais de definir, de coordenar, de gerenciar, que tenha que determinar que todas as coisas sejam feitas da maneira como se entende que tem que ser feitas. [...], o gestor ele é muitas vezes um facilitador, um mediador daquilo que a instituição aprova nos seus órgãos colegiados, nos seus documentos institucionais, no seu arcabouço legal. Então ele é um executor, na verdade (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Conhecimento do Instituto</p> <p>Disposição para aprender</p>	<p>É ter conhecimento profundo da instituição, da legislação, dos processos e também ter hombridade pra aprender mais. Acho que são duas coisas, pra ouvir, pra estar aberto, atento. [...] Tu tem que estar sempre atento ao que acontece, ao que alguém falou, ao que alguém fez (GE ENTREVISTADO).</p>
<p>Institucionalidade</p> <p>Ferramentas e gestão</p> <p>Gestão de equipes</p>	<p>A segunda é coisa que eu fiz menos, [...] é se apropriar de ferramentas de gestão mesmo. A gente [...] Vai aprendendo no tranco e barranco. Não tenho formação na área de gestão, administração, fui fazendo um curso aqui e acolá, fui lendo o que dava pra ler, mas eu acho que o gestor tinha que se preparar pra isso. Desde as questões das relações interpessoais, da forma de comunicação, [...], entender o que é um planejamento estratégico, uma matriz SWOT, o que são indicadores, que ferramentas tu pode usar pra acompanhar a qualidade da gestão pra atingir os objetivos. Acho que essas duas coisas são fundamentais. Se você entendeu bem a institucionalidade, entendeu quais são as diretrizes para a instituição, e tem um bom conjunto de ferramentas de gestão, eu acho que o caminho tá trilhado pra fazer uma boa gestão. Claro que a gestão não é tão simples assim. [...] E particularmente eu acho que ela se faz de muitos elementos relacionados a como tu te relacionas com as pessoas. Como tu consegue trabalhar a equipe. Eu aprendi na (em experiências profissionais anteriores), e cheguei aqui [...] mais preparado. Não mudei muito desde que vim pra cá. Mas lá eu aprendi muito que o fundamental era ter a equipe trabalhando, a equipe entender pra onde a gente tá indo, ter a equipe junto, com bom diálogo, quebrar essas relações de hierarquia, se colocar junto do teu servidor para enfrentar os problemas, defendê-lo nessas questões que existem dentro da instituição, isso facilita muito pra atingir os objetivos. Se não tu fica dando</p>

	cabeçada, tem ideias maravilhosas, tem as ferramentas de gestão, sabe pra onde quer ir, e não tem uma equipe que infelizmente não vai pra frente (GE ENTREVISTADO).
Gestão em Rede Práticas de aprendizagem: conhecer outros câmpus, assistir reuniões Colegiadas	Entender que a gente é uma rede, entender que a gente precisa trabalhar em rede, conhecer o Instituto Federal para além do seu câmpus, para além da sua atuação é essencial. Ele tem que ler, ele tem que vir aqui conhecer primeiro, ele tem que visitar outros câmpus, ele tem que assistir as reuniões do Codir e Consup pra tentar entender, porque ele fica perdido (GE ENTREVISTADO).
Capacidade de comunicação e de relacionamento	[...] essa capacidade de comunicar e de relacionar eu acho que ela é muito importante para um gestor. [...] a clareza na identificação das prioridades, do que precisa ser focado (GE ENTREVISTADO).
Autoconhecimento	Porque a gestão te cobra muito, esse autocontrole, e esse autoconhecimento pra poder também conhecer o outro. [...] Então eu acho que nenhuma formação de gestor ela pode prescindir de algo que faça ele reconhecer a importância dele ter esse conhecimento sobre como ele funciona mentalmente, emocionalmente, e como isso influencia na relação, na atuação dele como profissional (GE ENTREVISTADO).
Engajamento no cargo Competência técnica Desenvolvimento de equipe Valorização da equipe e <i>knowing</i> implícito	[...] uma condição indispensável primeira é entender que tem que ter engajamento pleno, [...], tem que tá inteiro na história. [...] jamais o cara pode tá chegando num cargo desse interessado no cargo. Ele tem que tá chegando ali por convicção, por engajamento, porque ele acredita em educação profissional e tecnológica, e é um projeto de vida. Não pode ser casual essa passagem dele por ali, [...] vai ter que encontrar ou buscar, desenvolver competência técnica [...], e precisa um conjunto de habilidades pra lidar com as outras dimensões da gestão, [...], especialmente que passam pelo humano [...] reconhecer as pessoas que já estão lá nas equipes técnicas, estimular essas pessoas a desenvolverem cada vez mais, porque elas que a princípio são permanentes ali, e elas é que tem o conhecimento. [...] Então eu fico imaginando chegar lá e não reconhecer esse acúmulo dessas pessoas. Mesmo que tu não concordes com que está posto lá, tu vais ter que dialogar com isso, não pode negar o que existe lá (GE ENTREVISTADO).
Evidência da necessidade de compreensão do <i>knowing</i> presente nas práticas	[...] quem está ali na Pró-Reitoria, tem que ter uma proximidade muito grande com a questão do orçamento e dos relatórios do tesouro gerencial. [...] só que hoje a gente gerencia as instituições muito pelos relatórios do tesouro gerencial, que é uma ferramenta fantástica! [...] mas essa formação, estar por dentro disso eu acho te dá mais propriedade pra falar, pra discutir e tudo (GE ENTREVISTADO).
Desafios da Rede EPCT Aprendizagem com a equipe: <i>knowing</i>	Se debruçar muito sobre os desafios da Rede, conhecer o Brasil de verdade, [...], em termos de aprendizagem conversar muito com as equipes técnicas, eles têm um domínio que nem sempre é explícito, mas com diálogo, com reuniões, com sistematização ele acaba aparecendo. [...] então acho que o principal conselho que eu poderia dar é não centralize as decisões, não seja indispensável, porque ninguém é, quanto mais a equipe tiver autonomia, mais as coisas andam (GE ENTREVISTADO).
Buscar se capacitar Construir uma itinerário em gestão. Gestão de pessoas: maior desafio	Quanto mais tu sabes, quem tem a pretensão realmente de fazer isso, a partir do momento que tu for assumindo cargos, já vai pensando em se capacitar. Essa parte de lidar com pessoas é uma das maiores dificuldades de gestão. Eu acho que a pessoa tem que fazer realmente esses cursos de gerenciamento de conflito, de pessoas, entender o que é uma gestão pública, entender como que faz o servidor público trabalhar, não entrar por baixo, dar briga, ficar nervoso e tomar as dores de alguém, mas eu acho que a trajetória tem que ser construída e com capacitação no que realmente a pessoa quer. Mas eu acho que tem que passar por tudo. Ser Diretor de câmpus, e depois vai um pouquinho na Reitoria, assume uma Coordenação. Eu

	acho que o foco não pode ser o dinheiro (GE ENTREVISTADO).
Evidência da validade do itinerário formativo em cargos de gestão e da importância da capacidade de delegar para atuar mais no estratégico	[...] eu acho que primeiro ter experiências anteriores de gestão no câmpus. Acho que isso é fundamental, essa experiência ela é importante, ela contribui muito para chegar aqui e ter um certo domínio de alguns processos e dessa relação com os câmpus. Acho que essa capacidade de delegar é fundamental, porque ela vai te permitir o tempo e a condição pra atuar mais no estratégico. [...] uma questão importante pra quem está na gestão, se desapegar do jeito que a gente quer que as coisas aconteçam e sejam feitas. Porque quando tu te apegas muito a isso a tendência é que tu te ocupe muito com o operacional (GE ENTREVISTADO).
Priorizar tempo para a formação	[...] Então essa é uma outra condição importante e ao saber delegar a gente priorizar o tempo pra formação. Eu acho que faltou isso pra mim. Poderia estar hoje com uma visão, uma experiência melhor estruturada dessa trajetória aqui na Reitoria. Talvez tivesse feito isso de forma mais assertiva (GE ENTREVISTADO).
Cultura institucional e aprendizagem – textura organizacional	E é uma instituição que ela tem essa preocupação com o resultado, com o retorno daquilo que a sociedade demanda da gente como instituição de educação profissional. Acho que isso é uma questão da cultura institucional que me ajuda na construção da atuação como gestor e como servidor (GE ENTREVISTADO).
Evidência da importância de um processo antecipatório de formação	Antes de começar todo o trabalho ele realmente tem que se apropriar (dos temas vinculados a sua Pró-Reitoria) [...] Por quê? Porque tu respondes por aquilo ali. Então não dá só pra tu aprender no dia a dia, e levando cacetada, e indo perguntar aqui, perguntar ali, e agora não sei o que. Eu acho que a pessoa tem já entrar apropriada. [...] eu fui aprendendo isso no dia a dia, e é muito ruim, é muito ruim. [...] Então é chato, já passei por situações constrangedoras, [...] (GE ENTREVISTADO).

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Dado o exposto, na linha de contribuições para futuros gestores que podem ser contempladas em estratégias de formação para esse público, tem-se a compreensão: da administração pública, governança e transformação digital; de ferramentas de gestão; de novas formas de organização do trabalho em rede (práticas); de normativos e legislações relativos à área de atuação; do *knowing* presente nas práticas da sua área de atuação; do papel político, estratégico e mediador do gestor. Em adição, é importante desenvolver: o autoconhecimento; a valorização e proximidade com toda a equipe; um itinerário formativo prévio em gestão na EPCT; a capacidade de interação com e nos órgãos colegiados; a capacidade de conduzir e participar de reuniões; a capacidade analítica; o engajamento pleno no cargo; e a competência técnica.

Em adição, foi ressaltada também a necessidade do gestor priorizar tempo e disposição para aprender, o que guarda relação com os conceitos de *lifelong learning*, *lifewide learning* e *lifelong learner* (OLSEN; TIKKANEN, 2018).

5.1.10 Projetando o futuro

O retorno para o câmpus ou Reitoria

Após o encerramento do período como gestor estratégico, é o momento de retornar para o câmpus ou para o quadro da Reitoria, na condição de docente ou de servidor técnico-administrativo. O retorno para a gestão também é uma possibilidade, seja no próprio Instituto, ou em outra instituição.

Ainda que alguns gestores docentes optem por ministrar uma carga horária mínima de aulas concomitante à atuação na gestão, a etapa de retorno para o câmpus demanda a necessidade de reinserção em práticas que possivelmente se alteraram ao longo do tempo, dado o caráter intrínseco de provisoriedade das práticas (GHERARDI, 2008), requisitando por parte do gestor, processos de aprendizagem e de ambientação.

A preocupação com essa etapa foi recorrente nas narrativas, e acredita-se que a sua inclusão nas análises é importante porque, além de fornecer subsídios para esse processo de reinserção, ajuda a compreender um pouco mais sobre estes ciclos de mobilidade e de aprendizagem presentes na trajetória destes gestores, bem como seus dilemas e inquietações.

Os gestores que atuam na carreira docente manifestam uma consciência de que o retorno para sala de aula exige da parte deles uma preparação, haja vista o distanciamento das atividades fins do Instituto, ensino, pesquisa e extensão, que a atuação em um cargo estratégico acaba impondo.

Esse distanciamento é externado com preocupação pelos gestores, e até com certa frustração, por não conseguirem conciliar, por exemplo, a atuação na pesquisa com a atuação na gestão.

Mas o que eu senti bastante dificuldade, foi de retomar a minha área de pesquisa. [...] eu tive que realinhar toda a minha parte de pesquisa. A gente leva um doutorado pra identificar uma área. A gente sabe que um doutorado a gente vai tirar em 3, 4 anos, no mínimo. Então é mais ou menos esse tempo que tu leva pra se realinhar numa linha de pesquisa, de fato. Pra você conseguir ter contribuição relevante, relevante não cientificamente, mas pra poder começar a fazer projeto. [...] Então a maior dificuldade pra mim foi a retomada da parte técnica (GE ENTREVISTADO).

Eu era uma docente que tinha muitas publicações, que tinha vários congressos que eu participava, eu tava sempre envolvida em pesquisa [...] Enquanto tu faz o doutorado ou o mestrado isso ajuda, porque o teu orientador tá ali cobrando, porque

tem que publicar. [...] logo depois que eu entrei no IFSC e que começa a assumir a gestão, tu vai deixando pra trás tudo o que é publicação [...]. Então eu acho que é uma das coisas que eu penso e sempre digo, como é difícil isso. Tu pensar que tens toda uma vida como docente, toda uma vida acadêmica e que tá relacionada à pesquisa e tudo, e tu não consegue fazer...[...] Não consegue conciliar. Então eu percebo uma quebra (GE ENTREVISTADO).

E aí dando aula e na gestão tu não tem tempo. Tu não consegue parar pra escrever um artigo. Porque um artigo exige tu sentar ..., e aí tu vai vendo que a qualidade do que tu escreve, [...] não vai tá contextualizado numa realidade atual. Tu precisa ler outros artigos, ver o que as pessoas tão falando sobre isso (GE ENTREVISTADO).

Mas então não me preparei, [...] eu não tenho linha de pesquisa, não tenho linha de extensão, não tenho disciplina, eu não tenho nada. Fiquei [...] dez anos fora da sala de aula. [...] eu tô na fase de carreira, [...] mais pra lá do que pra cá, e eu não tenho uma carreira docente hoje, [...] eu tô muito distante, por exemplo, de concorrer a um pós doutorado, porque não tenho linha de pesquisa, [...]. Então eu não sei pra que lado eu quero ir, eu sei que eu tenho compromisso com o câmpus, [...] mas eu não tenho uma perspectiva, estou um pouco de ressaca da gestão (GE ENTREVISTADO).

O que eu gostaria de fazer agora, é pela primeira vez fazer um curso que eu me dedique de verdade! [...] Isso ainda estou bem verde. Bem afastada. Eu olhei um Programa (de pós-graduação) [...], mas assim, eu não sei, que eu estou tanto tempo afastada da academia [...] olho lá pras linhas de pesquisa e não consigo me identificar com nada (GE ENTREVISTADO).

O futuro é um grande problema pra mim, [...], porque uma coisa que eu não fiz durante esse tempo todo foi me preparar pra sair. Eu me preparei mentalmente pra sair do cargo, isso sim. [...] Eu ter me desapegado de tá ali num ambiente de tomada de decisão e ser uma pessoa influente dentro do instituto, de eu ter um domínio muito grande sobre as minhas tarefas, a minha agenda, os meus tempos, isso aí é algo que todo gestor tem dificuldade pra lidar quando sai, eu vou ter, claro, [...] eu não me preparei na prática pra entender que eu tenho uma redução de ganho no contracheque grande. (risos) Então eu deveria ter me preparado melhor na administração financeira, mas isso pra mim foi muito claro, eu não posso querer ficar no cargo por conta do contracheque, [...] e isso eu trabalhei sempre muito bem. Então eu vou ter problemas agora pra frente (risos) (GE ENTREVISTADO).

Hoje eu estou mais propenso pra voltar pra sala de aula, curtir mais um pouco esse tempo, que é uma coisa que eu amo, lidar com aluno, então me preparar pra isso, conhecer novas tecnologias, aprender como essa gurizada hoje em dia atua em sala de aula, [...] se eu vou me aprofundar pra ficar na sala de aula, pesquisar e fazer extensão, que é uma coisa que eu perdi ao longo desse tempo (GE ENTREVISTADO).

Uma coisa que quando a gente tá na gestão a gente dá aula, mas não é aquela aula que a gente sempre imaginou que daria. A gente sempre parece que fica devendo alguma coisa para o aluno (GE ENTREVISTADO).

Eu to meio entendendo que vai ser uma licença sabática (licença capacitação) pra eu poder voltar para o câmpus e me atualizar em relação à docência (GE ENTREVISTADO).

Eu peguei um mês de capacitação, [...] e eu vou usar toda a minha licença capacitação pra me qualificar pra volta pra sala de aula. Mas não é rever o que eu estudei. Eu quero me aprimorar em relação a esses novos recursos no processo educacional. Continuei dando aula nos 4 anos e fiquei vendo o seguinte: caramba! Cada vez menos os alunos prestam atenção em mim e naquela minha aula que é a mesma de sempre. [...] E aí quando comecei a introduzir uma ou outra ferramenta que já estão disponíveis por aí, meu Deus! Aqueles olhinhos brilham (GE ENTREVISTADO)!

Ao mesmo tempo, a experiência na gestão também agrega conhecimentos, competências e práticas que poderão ser úteis nesse retorno para o câmpus.

Então a gente volta pro câmpus, mesmo atuando apenas na docência, com essa marca ... do conhecimento, da experiência do que é a instituição. Acho que torna um docente mais comprometido (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que a gente está mais familiarizado com as possibilidades de pesquisa, de extensão e de gestão que se tem. Porque tem algumas oportunidades de gestão no câmpus que às vezes a gente não reconhece [...]. E aqui a gente passa a ter essa visão geral ... e de rede e da diversidade de oportunidades que se tem. Então acho que isso muda a forma com a gente volta a atuar no câmpus (GE ENTREVISTADO).

É, um balanço, deu, vamos fechar o que tem aqui, eu quero voltar pra lá (câmpus), porque lá agora sei que posso voltar contribuindo mais ainda. E vou, não vou ficar quieto. [...] Então eu tenho responsabilidade lá no câmpus (GE ENTREVISTADO).

Se aparecerem oportunidades ou provocações pra eu compartilhar essa experiência eu tô disposta, sinto até uma responsabilidade em fazer isso, porque eu acho que tudo que eu construí não é meu só, não é meu (GE ENTREVISTADO).

Entre as possibilidades de retorno para o câmpus e Reitoria, além das atividades docentes ou técnico-administrativas, existe a possibilidade também de retorno para a gestão, possibilidade esta acenada pela maior parte dos gestores.

[...] apesar de todo o cansaço e apesar da decepção com muitas coisas, eu acho que eu gosto da possibilidade de desenvolver coisas.[...] A vontade que eu tenho é de dizer assim, não, gestão eu não quero mais não, mas eu não digo isso (GE ENTREVISTADO).

Se o meu grupo precisar que eu seja coordenadora de curso eu vou ser, porque o trabalho em grupo também é isso. [...] Um cargo de alta gestão eu acho que não. Não vou dizer que não, porque a gente não sabe o momento lá na frente, [...]. Eu não pretendo mais ser uma alta gestora do IFSC, eu acho que eu já dei bastante tempo da minha vida pra instituição, [...] Alta gestão, gestão de câmpus não pretendo mesmo (GE ENTREVISTADO).

Ser gestor eu acho que tem um pouco, no meu caso não, não é uma coisa de poder, mas é uma coisa de perfil. E eu tenho esse perfil, [...]. Mas eu acho que agora o meu

olhar é pro câmpus. Eu nunca tive pretensão nenhuma. [...]. Não tenho pretensão de ser Reitora, não tenho pretensão de ser Diretora, mas o que eu puder ajudar pra melhorar a gestão de quem for eu vou continuar ajudando. [...]. Eu me vejo lá atuando na ponta, e com alguns desafios diferentes com meus alunos [...] Talvez aplicar um pouco dessa gestão estratégica no básico do dia a dia. Porque as vezes a gente se engana e acha que ela só vai dar de algumas coisas macro, mas eu acho que não. Eu acho que ela nos ajuda a ver coisas pequenas de maneiras diferentes. Eu acho que esse é o meu desafio. Tentar olhar pro câmpus de uma maneira diferente daquela que eu já via (GE ENTREVISTADO).

A gente toma gosto pela coisa, a gente acha que consegue fazer bem, minimamente bem algumas coisas e tem o reconhecimento das equipes, acho que quando a instituição ela te oportuniza, ela entende que tu podes contribuir naquilo ali. Então, bora lá, acho que daqui a pouco a gente tá em alguma coisa lá no câmpus (GE ENTREVISTADO).

Eu gostei bastante da experiência, gostei bastante, [...] eu não descarto a possibilidade de voltar pra gestão. Mas eu queria estar muito seguro da parte técnica, do conhecimento de todo esse sistema, [...] então agora eu tô nessa vibração. Mas eu não peguei nenhum tipo de repúdio pela gestão, muito pelo contrário, eu gostei bastante, penso em um dia voltar, mas não em um futuro muito próximo (GE ENTREVISTADO).

É cedo pra pensar, mas ao mesmo tempo eu não vou repetir aquele erro de escrever na porta do roupeiro que eu nunca mais vou ser gestor. Eu não vou fazer isso, eu não vou dizer isso, e eventualmente daqui a 4 anos tô voltando aí pra ser candidato a alguma coisa lá no câmpus ou pra Reitoria, alguma coisa assim (GE ENTREVISTADO).

Atualmente e no futuro, sinceramente, eu não quero mais assumir cargo. [...] É porque eu nunca tive ambição política [...] Eu entrei na política, na gestão, pra ajudar. Ajudar meus colegas, [...] fui fazendo o meu melhor, fui me destacando ali e aqui. [...] Mas eu nunca tive pretensão, nem financeira, nem política. [...] Talvez eu fiz tudo o que eu fiz, foi porque as oportunidades foram vindo. Então eu nunca assumi um cargo hoje pensando no amanhã. Nunca assumi uma Coordenação, pensando que um dia seria Pró-Reitora. Eu fui conquistando o espaço. [...] A sensação que eu tenho é que parece que eu já tive o dever cumprido na gestão (GE ENTREVISTADO).

Aprendizagens futuras

Finalizada a experiência na gestão estratégica, a intenção de continuar aprendendo ao longo da vida também se manifesta, assim como o interesse em buscar “formatos e desenhos” mais situados de aprendizagem, a partir de interações, vivências e imersões, por exemplo.

Até porque a educação formal ela é importante, mas nesse ponto em que as vezes a gente chega assim, a gente aprende muito mais com as iniciativas ... [...] agora a gente tá elaborando um projeto [...] por mais que a gente não execute o projeto, eu tenho tido a vivência em organizar essas coisas. [...], contato com pessoas de

diversas áreas, então meu conhecimento de tecnologia vai crescendo um pouquinho mais. Eu não sei se encontraria isso em educação formal, sabe. Então o que eu senti falta na época da Pró-Reitoria não foi da educação formal, e sim da vivência em algumas coisas. Então eu tenho buscado isso. Olha [...] eu vou dizer pra ti, o que as minhas aulas melhoraram, de 2 anos. [...] Mas comparando com o que era antes. Porque como tu conversa com bastante gente de empresa, então tu vai vendo o que uma empresa faz, tu vai vendo o que outra empresa faz. E pô, isso tu não vai achar nos livros. Não vai achar nos livros. [...] minha forma de buscar o conhecimento agora nesses próximos meses, anos aí, eu tô buscando dessa forma. Claro, volta e meia tem que ler, fazer alguma coisa um pouco mais formal [...] (GE ENTREVISTADO).

[...] que eu preciso pras aulas é outra coisa. Viver experiências da EPT, eventualmente viver experiências em relação ao processo de ensino-aprendizagem, coisas diferenciadas. É nisso que eu pretendo investir o meu tempo de formação (GE ENTREVISTADO).

Eu acho que principalmente convivendo com novas experiências. [...] Eu queria muito, por exemplo, [...] passar 1 ou 2 meses em instituições que tem a nossa formatação e são referência no mundo. Eu queria muito fazer, por exemplo, a licença capacitação [...] nas Escolas Técnicas da Alemanha. Pra entender como que eles conseguem fazer isso em alto nível, em modelo próximo da sociedade. [...] eu queria continuar aprendendo assim. Desse jeito. Dessa forma. Vivenciando essas experiências diferentes do que a gente tem aqui. [...] Ver além. [...] tem essas oportunidades aqui, eu vou mergulhar e vou vivenciar isso. Mas eu queria vivenciar in locus e estritamente relacionado com a EPT (GE ENTREVISTADO).

Durante o doutorado eu visitei várias instituições. Tanto no Brasil como no exterior. O que eu aprendi é que a gente tem que começar a pensar fora da caixinha. Não existe um modelo de gestão ideal. As instituições são muito parecidas e podemos aprender uns com os outros. [...] Tem vários modelos interessantes também de educação profissional, de instituições multicâmpus [...] (GE ENTREVISTADO).

As análises destacaram que, assim como o processo de ingresso do gestor estratégico em um novo cargo de gestão merece ser melhor compreendido, a saída do cargo e o retorno para o câmpus ou outra instituição, também deve ser objeto de atenção.

As evidências referenciadas nesta seção apontam que a inserção em novas práticas ou reinserção em práticas anteriormente conhecidas, demandarão por parte do gestor, processos de aprendizagem e de ambientação específicos (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008, 2010; ANTONELLO, 2011).

Neste sentido, o aspecto da mobilidade entre a carreira docente/administrativa e a carreira de gestor, e suas consequências, merece ser incorporado nas estratégias de formação para esse público.

A intenção manifestada pelos gestores, de continuar aprendendo ao longo da vida após finalizada a experiência na gestão estratégica, reitera que os processos formativos

extrapolam a fase preparatória para a vida ativa profissional, estando presentes ao longo de toda a trajetória de vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; OLSEN; TIKKANEN, 2018).

As evidências apontam ainda que, o retorno para a gestão é uma possibilidade mencionada pela quase totalidade dos gestores, o que revela o desejo de dar continuidade a trajetória neste campo em algum momento da carreira, seja na Reitoria, no câmpus, ou até em outra instituição.

Em adição, foi possível inferir que os gestores, durante as suas trajetórias de vida, participam de comunidades de prática diversas, e que essas comunidades constituem espaços privilegiados de aprendizagem, ainda que estes não tenham total consciência desse aspecto.

Neste sentido, destaca-se que cabe à instituição disponibilizar as condições para que essas práticas de aprendizagem se desenvolvam, bem como cabe ao indivíduo orientar as suas ações e práticas para esse foco, percebendo-se como um *lifelong learner*.

Dado o exposto, depreende-se que a aprendizagem intencional enquanto capacidade individual, deva ser incentivada na instituição.

5.1.11 Compreendendo pausas, silêncios e emoções nas narrativas

O foco no micro-zoom possibilitou concentrar-se nas sutilezas das narrativas, examinando emoções, pausas e silêncios, conforme Pamphillon (1999).

Nas interações com os gestores foi possível perceber que algumas partes da vida eram omitidas e/ou silenciadas nas narrativas. Considerando que é o entrevistado que escolhe o que contar da sua história de vida, esses silêncios foram observados e respeitados.

Quando indagado sobre o incentivo paterno nos estudos, percebeu-se que o silêncio de um dos gestores era decorrente provavelmente da configuração familiar, e do pouco contato com a figura paterna. Outro entrevistado iniciou a sua narrativa já pela fase de transição para a vida adulta, impossibilitando maiores análises sobre as outras fases da sua vida, bem como quanto ao seu contexto familiar e socioeconômico de origem.

Adicionalmente, compreendeu-se ao longo das análises que pausas e silêncios presentes em uma das narrativas estavam provavelmente relacionados à dificuldade do gestor em se expressar de forma mais técnica, considerando o universo das terminologias do campo da gestão. Outra motivação é decorrente da abordagem de temas mais sensíveis, na perspectiva do entrevistado.

No tocante às emoções, as interações entre pesquisadora e entrevistados propiciaram um processo de reflexão mais profundo sobre o período à frente de seus respectivos cargos, evidenciando emoções e sentimentos quanto ao vivido por parte dos gestores, conforme evidências apresentadas na sequência.

Estas evidências revelam que, quanto mais desconhecido for o contexto de práticas quando do ingresso em um novo cargo estratégico, mais presentes os sentimentos como agonia, tensão e medo por parte dos gestores. Por outro lado, ao refletir sobre os seus mandatos, os sentimentos de orgulho, felicidade e satisfação que os gestores expressam em relação às suas realizações ao longo do tempo, confere às respectivas trajetórias na gestão estratégica, a percepção destas como “experiências essencialmente exitosas”.

Outro aspecto significativo refere-se ao sentimento de cansaço físico e mental ao deixar o cargo em uma das narrativas, condição esta possivelmente atrelada a períodos mais longos à frente da gestão estratégica, o que sinaliza um alerta sobre a permanência por mais de um mandato, em um mesmo cargo. Aspectos relacionados aos processos eleitorais, e possibilidades de continuidade na gestão ou não, podem afetar as práticas de transição, aflorando sentimentos de stress, ansiedade, mágoa e tristeza, por exemplo. O Quadro 29 sintetiza parte das emoções manifestadas pelos gestores.

Quadro 29: Emoções e sentimentos

Emoções e Sentimentos	Segmento da narrativa
Cansaço físico e mental Desgostoso Desatualizado quanto ao contexto dos câmpus e de suas práticas Críticas a períodos longos em cargos de gestão	A primeira coisa que me vem à cabeça quando tu me faz essa pergunta, saio cansado, muito cansado ... física e mentalmente. [...] Eu acho que eu saio desgostoso e descrente com uma série de coisas, como servidor público, com a gestão, com algumas pessoas. ... acho que saio desatualizado em relação à ponta da instituição, e aí eu concluo disso tudo que oito anos num mesmo cargo é muita coisa. Quatro, talvez, esteja abaixo do possível, até do desejável como continuidade, [...]. Então ela perde o contato com a ponta, tu cansa das coisas, as pessoas cansam de ti, a instituição cansa de ti, cansam de ouvir a tua voz, o teu esquema mental, as tuas ideias até podem ser diferentes, pode ter muitas ideias, mas elas tão sempre dentro de um mesmo esquema e dentro de uma mesma linha. [...] a gente precisa ter oxigenação, precisa ter renovação, precisa ter novas ideias, novas formas de fazer, tu cansa da equipe, a equipe cansa de ti. [...]. Eu acho que oito anos no mesmo cargo é muita coisa. [...] não é uma autocrítica, é uma reflexão, uma conclusão que eu tiro. Não sei se se aplica a todo mundo, ou se é uma coisa muito minha. Mas pra mim eu vejo exatamente dessa forma. [...] há uma tendência a se acomodar (GE ENTREVISTADO).
Dever cumprido	Eu saio com o sentimento de dever cumprido [...]. Eu acho que eu me dediquei ao cargo, eu acho que a gente [...] atendia ao que o cargo demandava, [...] claro que podia ter feito coisas de maneira melhor, [...] mas acho que muitas coisas me deram prazer de

	fazer, também, de satisfação, de ver acontecer, de ver resultados, de achar que foi bem feito, [...], mas tem um lado que é uma satisfação de um dever cumprido. [...] acho que fui competente em uma série de coisas, mas ao mesmo tempo fica assim, tanta coisa que deveria ter feito diferente, poderia ter feito melhor. Então pra algumas coisas me achei incompetente, pra outras muito competente, [...] que o meu trabalho foi digno do cargo (GE ENTREVISTADO).
Orgulho Gratidão Aprendizado nas interações com as pessoas	Eu tenho muito orgulho da minha trajetória, do ponto de vista, assim, ético, [...] e eu tenho um sentimento de muita gratidão a tudo que me aconteceu e a cada um, a cada uma que eu encontrei nesse caminho, porque eu acho que eu aprendi foi mesmo nesses processos de interação. Por mais que eu tenha tentado buscar algumas coisas em livros, um evento aqui e outro acolá, mas foi nesse contato com as pessoas que a gente vai aprendendo, eu não tenho nenhuma dúvida disso (GE ENTREVISTADO).
Orgulho da profissão e da instituição	Eu primo por ser um professor bom. Ótimo professor. Então vai me trazer, a princípio o conforto de saber que o que eu tô fazendo está sendo bem feito. E que eu tô contribuindo pra sociedade. E acima de tudo é me preparar, me qualificar pra poder dar retorno pra sociedade. Pode ser muito individualista isso, [...] eu quero que o IFSC seja uma referência porque eu quero que o meu filho tenha orgulho do lugar em que o pai dele trabalha (GE ENTREVISTADO).
Felicidade Realização Tranquilidade	Eu acho que eu sai [...] bem mais forte, [...] entendendo e conhecendo bem mais a nossa gestão, é, conseguindo ver as diferenças das pessoas e dos pontos de vista. Vou tendo mais cuidado com essas questões, procurando entender que por trás de uma situação pode ter 3, 4, 5 pontos de vista diferentes e que a gente precisa considerar. [...] eu saio bem mais feliz, não tenho dúvida disso. Profissionalmente realizado e com a sensação que eu tive o meu tempo pra contribuir com o serviço público e com a gestão do IFSC. [...] Eu saí muito tranquilo, na certeza de que eu fiz o meu melhor, que ninguém é perfeito mesmo, mas que eu fiz tudo o que eu podia fazer pra aquele momento (GE ENTREVISTADO).
Felicidade	Agora é pessoal mesmo (risos)! Começamos assim e vamos terminar assim (risos)... [...] Eu acabo o mandato aqui [...] Feliz de ter avançado no meu entendimento e como pessoa em relação a minha formação em tudo em relação à gestão, feliz por ter conseguido implementar talvez 80% do que tinha planejado, de ter trabalhado bem a equipe, [...] ter deixado um caminho aí que pode ser modificado, mas que tá trilhado pra cumprir as finalidades do Instituto, feliz, talvez, por ter o respeito da comunidade, eu pelo menos sinto isso, nos lugares que eu vou as pessoas estão tranquilas pra conversar comigo, geralmente elas elogiam o trabalho, principalmente a forma como lido com as questões (GE ENTREVISTADO).
Felicidade Orgulho	[...] então eu tenho bastante orgulho e fico bem feliz pela dedicação que a gente teve, da transformação, [...] e aí eu fico bem tranquilo assim, de ter feito a nossa obrigação enquanto servidor público, de ter dado retorno pra sociedade, [...]. Fico bem orgulhoso. [...] Então a instituição sempre foi considerada idônea, , proba , então isso é, é, a nossa cara, da dedicação. Fico bem feliz (GE ENTREVISTADO)!
Autoconhecimento	Eu acho que eu saio consciente das minhas limitações, eu tive que entender porque que tinha essas limitações, [...] E consciente do quanto que eu preciso melhorar (GE ENTREVISTADO).
Maturidade	Hoje eu sou uma pessoa muito mais madura em lidar com as pessoas. Então acho que isso foi a gestão que deu, que trouxe, que me ensinou. [...] E a gestão me trouxe isso, trouxe a oportunidade de melhorar como pessoa. Então hoje eu sou uma pessoa bem realizada pessoalmente, porque a gente enxerga tudo o que a gente fez (GE ENTREVISTADO).

	Com certeza saio mais maduro. [...] é aprendizado,[...] Também aprendi com isso, aprendi com essas decepções e felizmente não volto triste pra (câmpus). [...] (GE ENTREVISTADO).
Motivado	Encerrou um ciclo, o ciclo agora que eu posso é voltar pro câmpus e contribuir no câmpus. [...] eu volto animado, eu volto animado pra trabalhar nessa perspectiva. E ao mesmo tempo, [...], todo esse aprendizado vou fazer uso dele lá também. Espero continuar contribuindo com a instituição, nesse sentido, nessas discussões. Então no momento que tiver oportunidade de entrar em grupos de trabalho, daqui a pouquinho estar em um conselho aqui, podendo opinar, e aí com essa experiência, eu vou fazer. Não tenho dúvida disso (GE ENTREVISTADO).

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Ainda nessa seara, os aprendizados obtidos a partir das reflexões dos gestores sobre a necessidade de equilíbrio entre as demandas apresentadas pela atuação na gestão estratégica e os aspectos pessoais relacionados ao contexto familiar e à saúde, revelam a pertinência desse tema ser incorporado na discussão das práticas de gestão, bem como na formação de novos gestores.

As análises das narrativas reforçam a necessidade da adoção de ações voltadas ao acompanhamento dos gestores *e do grupo gestor ao longo dos mandatos, de modo a minimizar os efeitos decorrentes, por exemplo, de conflitos interpessoais ou de uma dedicação além da esperada ao trabalho, em detrimento a outras esferas da vida.

5.1.12 Compreendendo as interações entrevistado - pesquisadora

O zoom interacional, em específico, lembra que os insights e percepções pessoais do pesquisador devem ser considerados a todo o momento da pesquisa. Haja vista que a pesquisadora conhece e já trabalhou com a maior parte dos gestores entrevistados, as interações por meio da metodologia da história de vida possibilitaram o aprofundamento em alguns aspectos, a saber: a descoberta de características e episódios das trajetórias de vida dos gestores até então desconhecidos; a compreensão em relação a certas posturas e atitudes dos gestores manifestadas durante a atuação na gestão; e a reavaliação da percepção pessoal da entrevistadora sobre determinadas características dos gestores.

Nesse sentido, alguns aspectos com conotação negativa foram minimizados, e aspectos positivos foram evidenciados. Possivelmente as interações e práticas futuras com

esses mesmos sujeitos serão diferentes, considerando agora o conhecimento mais amplo e profundo das suas respectivas histórias de vida. A percepção é a de que, no cotidiano das práticas na gestão vivenciadas no passado, foi possível conhecer apenas uma parte da vida de cada um deles, mas que não possibilitou uma compreensão real das diferentes trajetórias.

Em vários momentos foi possível perceber também, o respeito e o reconhecimento pelos diferentes gestores da trajetória desta pesquisadora e do trabalho desenvolvido no IFSC. A manifestação dessas percepções foram motivo de satisfação.

Por fim, merece registro os incentivos recebidos de todos os gestores para o desenvolvimento desta pesquisa. Os segmentos a seguir revelam um pouco mais das respectivas histórias de vida, bem como fornecem insights derradeiros para a proposição de diretrizes de formação para gestores estratégicos.

[...] é uma satisfação muito grande poder tratar disso, falar desse tema, olhar pra essa história que tem aí, eu me senti provocada pra fazer esse exercício, eu acho que pra além dessa demanda que tu colocaste aqui por conta da pesquisa, eu fiquei mobilizada pra fazer esse exercício de reflexão e de compreensão do que eu vivi de forma mais profunda, porque, assim, como eu tenho uma dificuldade, a minha memória é um horror, [...], eu sei que tu deve ter conversado com pessoas que ficam te trazendo fatos e situações e é capaz de dizer a hora e o dia que o negócio aconteceu. Eu tenho uma dificuldade enorme de recuperar as situações, se alguém vai me dando pistas eu vou juntando e lembro, ainda assim tenho muita dificuldade. Então, talvez eu tenha [...] deixado de te responder com mais consistência o tanto de coisas por conta dessa minha dificuldade, mas eu fiquei provocada pra fazer esse exercício e registrar até, e fazer assim, não só a reflexão pela reflexão, mas entender um pouco melhor o por que essas coisas aconteceram e sistematizar isso. Então eu só posso te agradecer por essa provocação, e dizer que, olha, esse resultado desse teu trabalho vai ajudar muita gente ali adiante hein (GE ENTREVISTADO)!

Eu admiro muito os trabalhos focados no IFSC e a minha consideração é essa, que esse trabalho ajude a gente a amadurecer essa questão da formação de pessoas pra gestão (GE ENTREVISTADO).

[...] dizer assim da importância do trabalho, porque a gente ao avaliar o processo de aprendizagem dos gestores estratégicos a gente consegue identificar algumas fragilidades, algumas potencialidades, ... isso acho que traz subsídios pra gestão pensar formas melhores de capacitar, de preparar e de dar suporte aos seus gestores estratégicos. Então parabéns pelo trabalho (GE ENTREVISTADO)!

Agradecer [...] pelas perguntas. [...] dá possibilidade de repensar algumas coisas. De olhar pra trás também, a gente faz pouco disso. De olhar e fazer uma análise. Agora claro que a gente pensa um pouquinho mais, começa a pensar no relatório de gestão, produto que a gente vai entregar, começa a refletir. Agradecer também, porque os questionamentos foram importantes pra isso (GE ENTREVISTADO).

Quero te agradecer. [...], mas é interessante que fazer essa retrospectiva, ter essa possibilidade, acaba sendo bem importante pra mim como pessoa, como gestora que agora sai. Poxa, a gente podia fazer isso sempre. Talvez uma entrevista como essa, [...] que daí não seria uma pesquisa, não seria uma entrevista, mas um momento como esse pra todos os gestores, ele é bem importante. Por quê? É as vezes a gente sai com a sensação de que não fez muita coisa. Mas quando a gente volta, e começa a esquematizar as ideias, [...], a gente vê que não é bem assim. E que a gente fez bastante coisa. Sabe essa sensação? Por outro lado pode ter gente que sai com a sensação que fez tudo, mas na verdade talvez não tenha sido tudo aquilo. Então eu acho que é uma possibilidade de autoavaliação, acima de tudo. Tu voltar pra atrás e ter esse processo. Então te agradecer por isso, pra mim isso é bem importante. Foi bem legal (GE ENTREVISTADO).

Adicionalmente, o foco no zoom interacional permitiu reconhecer as histórias de vida como produto da relação entre narrador e pesquisadora. Neste sentido, foi possível perceber o papel interpretativo ativo desta pesquisadora em todo o processo investigativo, à medida em que é o pesquisador que escolhe o que iluminar, suprimir e tornar visível, conforme estudos de Pamphilon (1999).

Tendo em vista o papel da pesquisadora como uma insider no contexto pesquisado, o zoom interacional também possibilitou validar certos segmentos das narrativas que foram compartilhados pelos gestores. Por outro lado, o distanciamento necessário para condução da pesquisa enquanto doutoranda, em uma perspectiva outsider, possibilitou dar sentido às histórias de vida a partir da observação de um referencial teórico mais amplo, conforme destacado por Ching (2017).

As análises sob a lente interacional apontaram que a familiaridade da pesquisadora com o contexto investigado e gestores contribuiu para uma maior abertura por parte destes na abordagem de temas mais sensíveis. Em adição, as evidências demonstraram que a confiança estabelecida nas vivências anteriores com os gestores puderam ser restabelecidas quando da realização das entrevistas.

Dado o exposto, as análises sob a perspectiva da lente interacional possibilitaram evidenciar o papel de insider e outsider da pesquisadora na pesquisa, que juntos contribuíram para interpretações mais significativas das respectivas histórias de vida. Por fim, restou evidenciado que as histórias de vida de cada gestor entrevistado revelam muito mais do que o cotidiano das práticas organizacionais permite transparecer.

5.1.13 Compreendendo a construção das narrativas

A lente meso zoom possibilitou identificar a forma como as narrativas das histórias de vida foram construídas pelos entrevistados, por meio do foco no processo narrativo, temas narrativos e frases-chave (PAMPHILON, 1999).

As análises demonstram a adoção por parte dos gestores, de um estilo narrativo fluído, contíguo e coeso, o qual pode estar relacionado a uma construção incontestável das respectivas histórias de vida.

De acordo com as categorizações propostas por Rosenthal (1993), e referenciadas por Pamphilon (1999), foi possível perceber na construção das narrativas a participação das quatro categorias, a saber, narração, descrição, argumentação e teorização. Possivelmente vinculado ao fenômeno investigado nesta tese, maior ênfase foi dada pelos entrevistados à teorização, categoria esta que se manifesta quando é possível identificar percepções atuais do narrador, decorrentes de reflexões sobre eventos passados.

Ao ampliar os temas narrativos foi possível identificar que aspectos particulares de uma história de vida não estavam sendo contados, mas ao contrário, silenciados, seja de forma consciente ou inconsciente. Esses silêncios sobre determinados temas podem estar associados a uma espécie de autocensura, no sentido em que o entrevistado avalia o que é apropriado para ser compartilhado ou não, segundo Pamphilon (1999).

Por outro lado, as análises evidenciaram a disponibilidade dos gestores na exposição das suas histórias de vida, abordando inclusive temas mais sensíveis. Esta abertura contribuiu para a elaboração de processos reflexivos mais significativos, impactando de forma positiva nas análises efetuadas.

Por meio dos temas narrativos foi possível perceber também, valores pessoais manifestados nas narrativas. Em adição, a identificação desses temas e campos temáticos contribuiu para a construção do esquema analítico utilizado nesta tese (vide Quadro 21), a partir da percepção de outros temas ou categorias derivados, conforme as análises iam sendo desenvolvidas.

Por fim, o nível meso-zoom também abrange a análise de frases chaves, que correspondem aos marcadores formais encontrados nas narrativas, e que expressam a relação do indivíduo com a sociedade (PAMPHILON, 1999).

Por conta do papel insider da pesquisadora no contexto investigado, foi possível identificar com recorrência nas narrativas, frases chaves que indicam um pedido à pesquisadora de validação de determinados segmentos da narração, como “tu sabes”, “você conhece”, “tu sabes bem”, “tu conheces bem”, “tu participastes disso”, entre outras. Já o uso das expressões “como nós” e “como a gente” sinaliza o compartilhamento de percepções entre o gestor e a pesquisadora.

Concluída a apresentação das análises e resultados, a partir dos agrupamentos de práticas sistematizados no Quadro 21, aborda-se na próxima seção um conjunto de diretrizes voltadas à formação e desenvolvimento de gestores estratégicos.

5.2 DA PROPOSIÇÃO DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESTRATÉGICOS

As análises das reflexões dos gestores sobre os aprendizados obtidos ao longo das experiências e práticas na gestão estratégica, em conjunto com o referencial teórico sistematizado, evidenciaram algumas temáticas e contribuições importantes relacionadas ao processo de qualificação da formação e desenvolvimento dos gestores estratégicos.

Neste sentido, essa seção tem por objetivo apresentar os principais insights e contribuições relacionados à proposição de diretrizes voltadas à concepção e implementação de práticas de aprendizagem e desenvolvimento, capazes de apoiar a formação e atuação de gestores estratégicos no âmbito da Rede Federal de EPCT, considerando as análises realizadas ao longo de toda a pesquisa, e em consonância com o referencial teórico apresentado anteriormente.

Explicita-se aqui que a compreensão adotada nesta pesquisa para o termo diretrizes, corresponde à definição do dicionário brasileiro da língua portuguesa, onde diretrizes são linhas gerais, orientações que devem orientar futuramente a elaboração de Programas e Projetos a serem desenvolvidos.

Em que pese o papel estratégico dos gestores entrevistados, as evidências analisadas reiteram que a instituição não possui uma estratégia de formação continuada e antecipatória voltada para a atuação nos cargos de Reitor, Pró-Reitor e Diretor Executivo, tampouco a Rede EPCT.

As análises demonstram a existência apenas de iniciativas pontuais, que não constituem uma estratégia efetiva de formação orientada para esse público. Essas evidências legitimam o exposto na justificativa desta tese, e corroboram a necessidade da concepção e implementação de práticas voltadas ao desenvolvimento de gestores estratégicos, bem como a importância de se pensar sobre esse contexto, dado o caráter estratégico destes cargos.

Neste sentido, a reflexão sobre o desenvolvimento de novas lideranças; critérios e parâmetros para ocupação de cargos estratégicos; formação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos gestores e do grupo gestor; processo de transição de gestores; processo sucessório; entre outros, não deve mais continuar como algo “sombreado” nas instituições.

Entende-se que as proposições apresentadas na sequência não possam garantir totalmente a disponibilidade de gestores estratégicos qualificados, porém podem contribuir para minimizar riscos, e fazer com que os postulantes aos cargos possam ter uma aproximação maior com a complexidade das práticas performadas no âmbito da gestão estratégica, bem como quanto ao aspecto político e estratégico dos cargos. Em adição, o contato antecipatório com essas práticas pode contribuir para que estes postulantes consigam refletir e avaliar se a construção de itinerários na gestão é o que realmente desejam para as suas trajetórias profissionais.

Dado o exposto, apresenta-se a seguir a sistematização da proposição de diretrizes, a partir de três eixos estruturantes, interconectados, a saber: (I) Reflexão sobre a cultura de aprendizagem institucionalizada; (II) Concepção de Programa Institucional de formação e desenvolvimento de gestores estratégicos; (III) Revisão de critérios e parâmetros para ocupação dos cargos estratégicos de Reitor, Diretor Executivo e Pró-Reitor, conforme Figura 9.

Figura 9: Diretrizes: eixos estruturantes



Fonte: elaborado pela autora (2021)

A partir desses três eixos estruturantes, a Instituição deve:

- Fomentar uma cultura de aprendizagem não linear e contínua na instituição, que estimule a capacidade de aprender ao longo da trajetória de vida e nos locais de trabalho, voltada às demandas presentes e futuras de aprendizagem e de desenvolvimento de competências.
- Conceber e implementar Programa Institucional amplo de formação e desenvolvimento de gestores estratégicos que contemple, a partir de uma perspectiva antecipatória, os seguintes aspectos: práticas de desenvolvimento de novos gestores; práticas de formação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos gestores e do grupo gestor; práticas de transição de cargos estratégicos; práticas de sucessão de cargos estratégicos.
- Conceber e implementar marco legal e normativo que estipule critérios e parâmetros adicionais para ocupação dos cargos estratégicos de Reitor, Diretor Executivo e Pró-reitor, além dos previstos na Lei nº 11.892, de 2008.

Para subsidiar a efetivação dos três eixos estruturantes delineados, propõe-se as diretrizes a seguir, considerando as análises das evidências identificadas nas narrativas dos gestores estratégicos, bem como o alinhamento ao referencial teórico.

1) Fomentar uma cultura e ambiente de aprendizagem, onde caberia à instituição prover artefatos e normativos adequados, bem como condições de tempo e espaço para o desenvolvimento das pessoas; às pessoas, priorizar o seu próprio desenvolvimento; e aos gestores, promover o encorajamento dos servidores.

2) Reimaginar os contextos de trabalho, onde seja possível incorporar o aprendizado no local de trabalho às práticas diárias.

3) Estimular a aprendizagem no local de trabalho.

As diretrizes 1, 2 e 3 reiteram que os gestores estratégicos constroem grande parte de seus repertórios de competências a partir das práticas de aprendizagem vivenciadas no ambiente de trabalho, ao longo da vida.

Neste sentido, Olsen e Tikkanen (2018) argumentam que a aprendizagem no local de trabalho deve ser estimulada, considerando que é um dos ambientes principais de aprendizagem para muitos adultos ao longo de sua carreira profissional, representando uma parte integrante e substantiva da aprendizagem biográfica, bem como da aprendizagem ao longo da vida. Assim, é necessário visualizar os locais de trabalho como cenários de aprendizagem em seus próprios termos, e não como ambientes cujo principal objetivo e contribuição é ampliar as experiências e o aprendizado das instituições formais de educação (BILLETT, 2001; ANTONELLO, 2006; HARTEIS; BILLETT, 2008).

Nesta mesma vertente, Kock, Gill e Ellström (2007) destacam que um ambiente favorável à aprendizagem é caracterizado principalmente em termos de requisitos de alta qualificação, maior estímulo à aprendizagem no trabalho relacionada ao conteúdo e / ou organização do trabalho, gestão favorável à aprendizagem e um maior grau de cooperação entre as equipes de trabalho.

4) Conceber estratégias e práticas de aprendizagem situadas e alinhadas com a perspectiva da aprendizagem baseada em práticas, contemplando ações formais, não formais e informais, situadas e significativas.

5) Fomentar a proposição de práticas de aprendizagem mais inovadoras, a partir da concepção de jornadas de aprendizagem, distanciando-se portanto, da oferta de eventos de

aprendizagem pontuais, esporádicos e com pouca ou nenhuma conexão entre eles, bem como com as práticas performadas pelos gestores estratégicos em seus contextos de atuação.

Para atender o exposto nas diretrizes 4 e 5, é essencial que se compreenda as práticas que são performadas no contexto da gestão estratégica, conforme evidências e resultados destacados anteriormente na seção 5.1.

Neste sentido, é a partir dessa compreensão que se torna possível conceber e implementar matrizes de aprendizagem que abranjam um continuum de experiências e práticas situadas, de natureza formal, não formal e informal, orientadas por ciclos ágeis e mais curtos de aprendizagem, porém interconectados, seja na modalidade presencial, a distância ou híbrida.

Estas proposições estão em consonância com o conceito de trajetórias de aprendizagem ao longo da vida, proposto por Eraut (2004, 2009), bem como com os conceitos da aprendizagem baseada em práticas (CORRADI, GHERARDI; VERZELLONI, 2008; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Nesta mesma vertente, Svensson, Ellström e Aberg (2004) argumentam que, quando existe interação entre a aprendizagem informal e formal, entre o cotidiano e o organizado, entre o experienciado e o transmitido, entre a prático e o teórico, são estabelecidas as condições para a reflexão e o desenvolvimento de competências.

6) Adotar concepções baseadas em métodos ágeis para desenho das estratégias e práticas de formação dos gestores estratégicos, priorizando ciclos de aprendizagem de menor duração, flexíveis, com metodologias e avaliações diferenciadas e alinhadas às práticas, conferindo flexibilidade e autonomia ao participante no desenho do seu itinerário formativo e construção de repertório de competências. Argumenta-se que dessa forma seja possível alinhar com mais efetividade as demandas de aprendizagem com as demandas das práticas de trabalho.

7) Disponibilizar uma plataforma de aprendizagem online, aberta e flexível, com ofertas de aprendizagem full time, que possibilite que o servidor escolha como quer organizar a construção do seu portfólio de aprendizagem, e que permita a conexão e interação entre as pessoas, bem como o acesso a diferentes tipos de conteúdos e experiências de desenvolvimento de competências relacionadas à gestão estratégica.

8) Contemplar nos normativos institucionais referentes à carga horária docente e técnico-administrativa, diferentes possibilidades de aprendizagem a partir da observação do continuum de aprendizagem formal – informal, considerando que os normativos existentes estão essencialmente centrados em eventos formais de aprendizagem.

As evidências e achados destacados na seção 5.1 reforçam a preferência dos gestores por estratégias diferenciadas e flexíveis de formação, com menor tempo de duração, em contraponto aos eventos tradicionais de formação, caracterizados por um protocolo mais rígido de concepção, oferta e cronograma.

De acordo com Eraut (2004), no contexto da aprendizagem de adultos, além das comunidades de prática, tem merecido destaque também, a aprendizagem informal (característica presente também nas CoPs), possivelmente pelo atrativo de maior flexibilidade, liberdade e diversidade de configurações, em contraponto a maioria das estratégias formais de aprendizagem, que são comumente desenvolvidas em espaços estruturados de aprendizagem.

A proposição das diretrizes 6, 7 e 8 tem por base ainda, a contribuição de Alheit e Dausien (2006) sobre estratégias de aprendizagem ancoradas em diferentes modos de aprendizagem, onde a elaboração biográfica dos processos formativos é favorecida tanto pela gestão dos espaços de reflexão e de interação, como pelo desenvolvimento de instrumentos de pilotagem (aprendizagem) individuais.

Segundo Ellström (2011), o potencial de aprendizagem no ambiente de trabalho é resultante de relações complexas entre fatores diversos, como por exemplo, oportunidades para avaliação, reflexão e retroalimentação, e fontes de aprendizagem, em termo de tempo de análise, interação entre membros e reflexão.

9) Estimular práticas de trabalho e de aprendizagem coletivas, colaborativas, cocriativas, em uma perspectiva de rede e de ecossistema de aprendizagem.

10) Possibilitar que os servidores que desejam ingressar no universo da gestão estratégica, bem como àqueles que já estejam atuando, possam reservar o tempo necessário em suas agendas e práticas para aprender e se desenvolver.

As diretrizes 9 e 10 estão embasadas nas evidências e resultados contidos na seção 5.1, onde por um lado os gestores estratégicos expressam a necessidade de aprendizados em diversas temáticas, porém por outro lado, constatam as dificuldades de reservarem tempo para

aprender, em virtude das demandas apresentadas pela atuação na gestão, bem como às relacionadas à docência ou atividade administrativa.

Neste sentido, essas proposições guardam relação com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) (OLSEN; TIKKANEN, 2018).

De acordo com Svensson, Ellström e Aberg (2004), a aprendizagem no local de trabalho se torna de grande interesse para todos que dela participam, e o local de trabalho pode se tornar um ambiente de aprendizado conectado ao desenvolvimento de competências, tanto da perspectiva do indivíduo, como da organização como um todo. Nesta visão, o tempo de trabalho pode ser parcialmente atribuído ao tempo de aprendizado; a aprendizagem pode ser baseada na experiência; e os participantes podem aplicar diretamente o conhecimento adquirido e, portanto, podem vivenciar a sua educação como significativa.

11) Conceber estratégias e práticas de aprendizagem situadas e alinhadas com a perspectiva da aprendizagem baseada em práticas, contemplando ações formais, não formais e informais, situadas e significativas.

12) Observar a construção de um currículo contínuo e situado de aprendizagem, considerando práticas performadas no contexto real da gestão estratégica, bem como o caráter provisório das mesmas.

As evidências e resultados expressos na seção 5.1 destacam a necessidade do alinhamento das estratégias de aprendizagem com as práticas performadas pelos gestores estratégicos em seu cotidiano, que possibilitem “um mergulho nas práticas”, nas “nossas dores”, conforme expressões utilizadas pelos próprios gestores em suas narrativas.

Neste sentido, as diretrizes 11 e 12 encontram ressonância na pesquisa seminal de Lave e Wenger (1991), onde na aprendizagem situada o aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa, bem como com os conceitos da aprendizagem baseada em práticas (CORRADI; GHERARDI, VERZELLONI, 2008; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

A aprendizagem situada pressupõe o encontro do pensamento e da ação em um ambiente e tempo específicos, envolvendo indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Assim, situar significa localizar em um “cenário” particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos experts (praticantes) para construir competências necessárias

para o desenvolvimentos das atividades (WATKINS e MARSICK, 1992; ANTONELLO, 2006, 2010).

Corroborando com os autores citados, as evidências destacadas nesta tese reiteram que o desenvolvimento dos gestores e a construção dos respectivos repertórios de competências em gestão estão fortemente vinculados aos processos de aprendizagem que acontecem nas práticas e contextos vivenciados.

Em adição, as evidências denotam também a importância da adoção de um direcionamento voltado aos conceitos da aprendizagem baseada em práticas, em estratégias de formação e desenvolvimento de gestores estratégicos.

Para Billett (2001), as abordagens de práticas do trabalho geralmente são organizadas intencionalmente para estruturar o acesso dos trabalhadores ao conhecimento que eles precisam aprender para manter a continuidade da prática. Essa estruturação, segundo Lave e Wenger (1991), é referida como o “currículo de aprendizagem”.

Dado o exposto, aqui cabe uma crítica às ofertas tradicionais de formação, que por vezes estão totalmente dissociadas do contexto real das práticas performadas e de demandas de desenvolvimento.

13) Estimular o autodirecionamento da aprendizagem, onde o próprio aprendiz possa conduzir a construção do seu itinerário de aprendizagem com autonomia e intencionalidade, assumindo responsabilidades por ele.

14) Estimular o desenvolvimento e a facilitação de comunidades de aprendizagem autodirigidas no campo da gestão estratégica no Instituto, bem como abrangendo outras instituições, de modo a cultivar ambientes de desenvolvimento, de aprendizagem, de confiança, de conexão e de pertencimento entre as pessoas.

Conforme evidenciado anteriormente, os gestores manifestaram interesse em formatos mais situados e autônomos de aprendizagem, que propiciem interações, vivências e imersões, por exemplo. Neste sentido, maior valor é dado às práticas mais “significativas” e menos “formativas”.

As diretrizes 13 e 14 propostas encontram alicerce nos estudos de Kock, Gill e Ellström (2007), que destacam que um ambiente favorável à aprendizagem é caracterizado principalmente em termos de requisitos de alta qualificação, maior estímulo à aprendizagem no trabalho relacionada ao conteúdo e / ou organização do trabalho, gestão favorável à

aprendizagem e um maior grau de cooperação dentro e entre as equipes de trabalho. Em oposição, um ambiente de aprendizagem restritivo é caracterizado por menor qualificação de requisitos, menor estímulo à aprendizagem no trabalho relacionados ao conteúdo e / ou organização do trabalho, gestão menos favorável à aprendizagem e um menor grau de cooperação dentro e entre equipes de trabalho.

Em adição, estas diretrizes estão suportadas também pelos conceitos inerentes à “comunidade de prática”, proposto por Lave e Wenger (1991). Concebida como uma forma de auto-organização, a CoP não se restringe aos limites organizacionais, nem a grupos de amizade, e tem como base a socialidade entre os praticantes e o compartilhamento de atividades práticas (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008, 2010).

Neste sentido, a noção de comunidade de prática (CoP) marca a passagem de uma visão cognitiva e individual de aprendizagem para uma visão social e situada, onde as principais fontes de aprendizado encontram-se nas oportunidades das práticas diárias que os aprendizes/praticantes vivenciam (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008, 2010; ANTONELLO, 2011).

15) Fomentar a construção de portfólios de aprendizagem individuais e coletivos, por meio da disponibilização de aplicativo que possibilite o registro, por parte dos gestores estratégicos, de reflexões sobre as práticas performadas, evidências, aprendizados, erros, insights, situações, contextos, lacunas, lições aprendidas, mudanças de comportamento, entre outros.

16) Disponibilizar artefatos e práticas mais dinâmicos e autodirigidos de registros de gaps de aprendizagens/competências e de competências desenvolvidas, suportados por tecnologias, em oposição aos processos usuais de mapeamento de competências, que em geral são muito estáticos e morosos.

As diretrizes 15 e 16 propostas, decorrem das análises sobre os aprendizados obtidos pelos gestores a partir de processos reflexivos ao longo de suas trajetórias. Essas análises demonstram que o registro desses aprendizados e reflexões em sistemas específicos e amigáveis, no formato, por exemplo, de um diário digital, poderia contribuir com o desenvolvimento do próprio gestor, bem como de outros gestores.

Na compreensão de Elkjaer (2000), a simples participação na prática não cria aprendizagem. O indivíduo aprende somente quando reflete sobre suas ações, por meio de um

processo contínuo de reflexão, de forma a reorganizar e reconstruir a experiência vivida. Esse conjunto de processos, segundo os quais se constrói e reconstrói a experiência, resulta na constituição da chamada reserva de saberes biográficos, conforme estudos de Alheit e Dausien (2006).

As proposições 15 e 16 encontram ressonância também, nos estudos de Eraut (2009), que sugere que a aprendizagem ao longo da vida possa ser rastreada por meio de registros nas “trajetórias de aprendizagem ao longo da vida”. O autor apresenta essa terminologia em substituição à categoria convencional que abrange um conjunto de competências. Um dos aspectos positivos destacados da utilização de trajetórias de aprendizagem é que elas podem oportunizar a inclusão do contexto do desempenho no registro do aprendizado, possibilitando que o aprendizado futuro trate do desenvolvimento adicional ao longo das trajetórias. Outro benefício refere-se à redução da necessidade de se basear as decisões de formação e desenvolvimento em amostras limitadas e pontuais de desempenho. O mapeamento do progresso ao longo do tempo possibilita também, aferir a capacidade de aprender com a experiência, o que constitui-se provavelmente em um preditor melhor de desempenho futuro do que uma avaliação isolada. Em adição, a ampliação dos registros de aprendizado, onde as entradas são consideradas janelas de episódios de prática, contribui para a percepção do desempenho de forma mais sistêmica, contemplando as trajetórias que contribuíram para esse desempenho (ERAUT, 2009).

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Eraut (2009), poderiam ser inseridas nos registros informações referentes à: configuração em que ocorreu e os recursos que afetaram ou podem ter afetado o desempenho; condições sob as quais o desempenho ocorreu, por exemplo, grau de supervisão, pressão do tempo, prioridades conflitantes, disponibilidade de recursos; antecedentes do desempenho e a situação que deu origem ao desempenho; outras categorias de conhecimento envolvidas; diferenças em relação aos episódios registrados anteriormente; manutenção, ampliação ou aprimoramento dos indicadores de experiência no domínio da trajetória; entre outros.

Por fim, nas análises restou evidenciada também, a validade da realização desses registros, destacando-se o momento de conclusão do mandato à frente da gestão estratégica. Estes registros, por meio de vídeos, por exemplo, poderiam proporcionar um momento reflexivo e de retrospectiva referente à trajetória de aprendizagem vivenciada, podendo

contribuir tanto para o autoconhecimento deste, como para as práticas de transição e formação de novos gestores.

17) Estabelecer estratégias de validação de competências desenvolvidas por aprendizagem de natureza formal, não formal e/ou informal.

A partir das evidências destacadas nas análises, o repertório de competências dos gestores é construído a partir das práticas vivenciadas, por meio da integração de diferentes tipos de aprendizagem, formal, não formal e informal, faz-se necessário reconhecer e validar esses itinerários formativos.

A contribuição de Anibal (2014) reforça a pertinência da proposição dessa diretriz, reconhecendo a possibilidade e a necessidade social de traduzir formalmente o informal, através da concepção de instrumentos bem fundamentados teoricamente, inovadores e dinâmicos que permitam abarcar toda a diversidade e complexidade contida nos modos informais de aprender.

Neste contexto envolvendo aprendizagem informal, Eraut (2004) destaca que esta é em grande parte invisível, porque grande parte dela é dada como certa ou não é reconhecida como aprendizado; o conhecimento resultante é tácito ou é considerado parte do conhecimento geral da capacidade de uma pessoa, ao invés de algo que foi aprendido; os entrevistados muitas vezes acham difícil descrever aspectos mais complexos de seu trabalho e a natureza de seus conhecimentos.

Em que pese as ponderações de Eraut (2004), Bispo e Godoy (2012) reforçam que a compreensão das organizações enquanto espaços de construção coletiva de sentidos, significados e geração de conhecimento, requer a busca por novas maneiras de compreender os processos de aprendizagem de natureza informal e que fazem parte do cotidiano das pessoas, dos grupos de trabalho e das organizações.

18) Compreender o conhecimento e *knowing* imbricado nas práticas estratégicas, ainda que considerando o caráter de provisoriedade inerente das mesmas.

Embora algumas evidências sinalizadas nas análises apontem para a importância do mapeamento dos processos estratégicos para contribuir com a formação e desenvolvimento de futuros gestores estratégicos, argumenta-se que, considerando as perspectivas teóricas adotadas no desenvolvimento desta tese, o mais relevante seria a compreensão do

conhecimento e do *knowing* imbricados nas práticas estratégicas, ainda que considerando o caráter de provisoriedade inerente das mesmas (GHERARDI, 2008).

Neste sentido, Gherardi (2012b) enfatiza que as perspectivas orientadas à prática “se inscrevem principalmente em uma abordagem sociológica da aprendizagem organizacional e do *knowing* (saber/conhecer), que considera o conhecimento como algo que as pessoas fazem juntas”; onde “o saber (*knowing*) e o fazer (*doing*) estão, portanto, inextricavelmente emaranhados” (Gherardi, 2012b, p. 43).

Em adição faz-se necessário compreender também a textura organizacional onde as práticas estratégicas são performadas, pois segundo Gherardi (2005; 2012a), a textura organizacional representa a inter-relação dos elementos humanos e não humanos que, articulados, produzem as práticas que representam o quebra-cabeça do que constitui uma organização.

19) Fomentar a construção de planos de desenvolvimento individual em gestão, a partir da observação de um programa institucional mais amplo de formação de gestores. Em adição, deve-se prever a construção também de planos de desenvolvimento coletivos em gestão, focando por exemplo, no desenvolvimento do grupo gestor e de equipes e grupos específicos de gestão.

As evidências apresentadas na seção 5.1 reiteram que a instituição não possui uma estratégia de formação continuada e antecipatória voltada para a atuação nos cargos de Pró-Reitor, Diretor Executivo e Reitor, bem como a importância de se pensar sobre esse contexto, dado o caráter estratégico destes cargos. Como já exposto no decorrer das análises, os gestores continuam apresentando demandas de aprendizagem ao longo dos seus mandatos, e adotam estratégias diversas para suprir essas lacunas. Entretanto, uma parcela significativa destas lacunas tem permanecido sem atendimento ao longo das respectivas trajetórias na gestão. Cabe observar que, parte dessas lacunas identificadas nas análises decorre, por um lado, da ausência de formação antecipatória dos gestores para exercerem os cargos, e por outro lado, do aspecto provisório das práticas. Estes resultados reiteram e demandam, por parte dos gestores, um processo de aprendizagem constante e contínuo, considerando também os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida (OLSEN; TIKKANEN, 2018).

Em adição, as evidências expressam a necessidade de um olhar específico sobre o grupo gestor, onde estratégias de desenvolvimento deste grupo e de suas práticas devem ser concebidas e implementadas.

Esta diretriz está alinhada ainda, com a perspectiva social de aprendizagem, onde as práticas, além de oportunizarem aprendizagem e possibilitarem a organização de um grupo, também contribuem para a construção e identificação das particularidades desse grupo pelo processo de formação da textura organizacional, que representa a inter-relação dos elementos humanos e não humanos que, articulados, produzem as práticas que representam o quebra-cabeça do que constitui uma organização (GHERARDI, 2005; 2012a).

20) Priorizar iniciativas e práticas de formação de gestores estratégicos voltadas ao desenvolvimento de competências comportamentais e socioemocionais (*soft skills*), dado o impacto destas na performance das práticas dos gestores estratégicos, bem como a dificuldade em desenvolvê-las.

A análise das reflexões dos gestores sobre os aprendizados obtidos ao longo das experiências na gestão estratégica revela que as competências comportamentais e socioemocionais exercem maior impacto nas práticas performadas pelos gestores estratégicos, como por exemplo, as relacionadas ao desenvolvimento de equipes, e gestão de conflitos. Neste sentido, seriam categorizadas como competências perenes, de acordo com proposição de Sparrow e Bognanno (1997), referenciada por Carvalho et al. (2009).

Conforme evidenciado na seção 5.1, foi possível perceber que, práticas e *knowing* relacionados aos aspectos técnicos da gestão - competências técnicas, seriam de apreensão mais fácil, diferentemente das práticas e *knowing* relacionados à gestão de pessoas - competências comportamentais e socioemocionais (*soft skills*).

Em adição, as evidências nas narrativas apontam que a maior parte dos gestores tem muita dificuldade em performar de modo adequado nesta última área. Assim, justifica-se a priorização do desenvolvimento de competências comportamentais e socioemocionais para futuros gestores estratégicos; e quando tratar-se de gestores que estejam atuando, que essa iniciativa se desenvolva desde o primeiro ano de mandato, de modo que seja possível contribuir com demandas de desenvolvimento e melhoria de performances, ainda durante o exercício do cargo. Neste contexto, a oferta de formação voltada à gestão de conflitos no final

do segundo ano de mandato expressa a ausência de uma perspectiva antecipatória de desenvolvimento, por parte da instituição.

21) Perceber o gestor e futuro gestor como um indivíduo inserido em uma trajetória de aprendizagem, e como um aprendiz ao longo da vida (*lifelong learner*).

Essa diretriz está embasada na importância do acompanhamento do desenvolvimento dos itinerários formativos dos gestores e futuros gestores, bem como da construção dos repertórios individuais e coletivos de competências, conforme evidências destacadas nas análises.

Na ótica de Alheit e Dausien (2006), a linha temporal do indivíduo é marcada por uma sequência de tomada de decisões, de reorientações e de episódios de aprendizagem, que não seguem necessariamente uma orientação linear.

Neste sentido, essa proposição está em consonância com o conceito de trajetórias de aprendizagem ao longo da vida, proposto por Eraut (2009), bem como com os conceitos da aprendizagem baseada em práticas (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003) e da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) (OLSEN; TIKKANEN, 2018).

22) Disponibilizar estratégias e práticas de aprendizagem voltadas ao autoconhecimento, de modo que o servidor consiga, a partir da percepção de suas potencialidades e fragilidades, identificar estratégias mais adequadas de aprendizagem e desenvolvimento, bem como competências a serem fortalecidas e/ou desenvolvidas.

Esta proposição está essencialmente relacionada a um dos achados da pesquisa, que se refere a importância do autoconhecimento para a performance das práticas no contexto da gestão estratégica, bem como para o desenvolvimento das competências individuais e coletivas.

Adicionalmente, a análise das evidências destacam a diversidade de estratégias e práticas de aprendizagem utilizadas pelos gestores ao longo das respectivas trajetórias. Neste sentido, faz-se necessário compreender como cada um aprende, suas preferências, permitindo potencializar e customizar as diferentes formas e itinerários de aprendizagem.

23) Proporcionar períodos de respiro e de reenergização para os gestores estratégicos ao longo dos mandatos, que possibilitem por um lado, o distanciamento momentâneo da

textura das práticas cotidianas performadas no Instituto, e por outro lado, o contato com outros contextos e texturas de práticas, em tese mais estratégicas, seja no país ou fora.

Conforme evidenciado nas análises, esses períodos de respiro são necessários e representam possibilidades de reenergização e de recuperação do gestor, por meio do distanciamento da textura de práticas de cunho mais operacional, bem como a possibilidade de vivência de momentos significativos de aprendizagem, como por exemplo, participando de eventos, imersões, vivências, visitas técnicas, entre outros.

A proposição dessa diretriz está alinhada com argumentação de Antonello (2006), que destaca que a aprendizagem informal ocorre justamente em espaços e interstícios da vida organizacional.

Em adição, Alheit e Dausien (2006) afirmam que, de acordo com os estudos empíricos, em geral, os indivíduos utilizam janelas temporais para organizar e desenvolver processos de aprendizagem próprios, bem como a sua capacidade de reflexão sobre si mesmos. É possível observar ainda, a utilização de capacidades expressivas e criativas por parte dos gestores, neste processo de construção e reconstrução da sua biografia (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

24) Compreender a transição entre gestores estratégicos como uma prática de aprendizagem e de ambientação do novo gestor em novas práticas, bem como da sua equipe, incluindo os Diretores, Chefes de Departamento e Coordenadores sistêmicos.

As análises das evidências relacionadas anteriormente demonstram que inexistente um processo estruturado e antecipatório de transição abrangendo os gestores estratégicos. Trata-se ainda de um processo de iniciativa individual de poucos gestores, não sendo originário portanto, de uma concepção coletiva de grupos gestores ao longo dos diferentes mandatos de gestão.

As evidências apontam ainda que a transição, quando realizada, tem sido de forma intempestiva, com muito pouco tempo de planejamento e de execução, não conseguindo atender, portanto, às demandas iniciais de aprendizagem e de inserção do novo gestor nas práticas existentes. Por outro lado, os gestores percebem e destacam a importância desta prática para a sua atuação futura.

Neste sentido, a proposição dessa diretriz relaciona a transição entre gestores com a noção de ingresso em uma comunidade de prática, de Lave e Wenger (1991). Sob essa

perspectiva, a inserção em novas práticas deve envolver um processo de socialização e de aprendizado progressivo por parte do gestor, consistindo no deslocamento da periferia de uma prática para o seu centro, ou seja, de plena participação na prática.

25) Conceber e implementar um plano qualificado e antecipatório de sucessão de gestores estratégicos, a partir da observação de um programa mais amplo de formação e desenvolvimento de gestores estratégicos.

26) Disponibilizar práticas de mentoria para gestores estratégicos que estejam atuando, bem como para servidores que têm a intenção de atuar na gestão estratégica no futuro, de modo a contribuir com a formação e planejamento dos itinerários de aprendizagem destes, bem como com o processo sucessório de gestores.

A proposição das diretrizes 25 e 26 está relacionada à análise das evidências que constam da seção 5.1. Em que pese todas as questões políticas envolvidas em um processo de eleição de gestores estratégicos, identificou-se, por exemplo, que a composição da chapa de candidatos aos cargos estratégicos não é planejada com tanta antecedência ao processo eleitoral, o que pode acarretar em vários riscos na condução posterior das práticas de gestão pelo grupo eleito. Outro aspecto evidenciado é relativo ao perfil dos componentes da chapa, que minimamente deve apresentar as competências demandadas pelos respectivos cargos. Em adição, os integrantes do grupo gestor devem estar alinhados em torno dos propósitos e objetivos traçados para o respectivo mandato.

Neste sentido, argumenta-se que a adoção de uma perspectiva previsional de competências, a partir da proposição original de Mallet (1991), poderia contribuir para a melhoria do processo sucessório de gestores estratégicos, buscando atender os seguintes objetivos: a) assegurar as renovações nas posições críticas - geralmente associadas ao desenvolvimento de práticas intensivas de conhecimento; b) supervisionar certas passagens e mobilidades funcionais, bem como transições chaves e; c) preparar as trajetórias individuais de aprendizagem de futuros gestores.

Nesta mesma vertente, profissionais externos e internos de referência poderiam participar de práticas de mentoria voltadas aos gestores estratégicos que já estejam atuando, bem como para servidores que têm a intenção de atuar na gestão estratégica no futuro.

Dessa forma, entende-se que potenciais candidatos poderiam estar mais preparados do ponto de vista individual e de grupo para participar de um processo eleitoral, possibilitando com isso a redução das incertezas.

27) Disponibilizar ao grupo gestor práticas orientadas ao seu desenvolvimento enquanto grupo, de forma antecipatória ao início do mandato, assim como durante o mandato.

Resgatando as contribuições de Lave e Wenger (1991) e de Wenger (2009), bem como as análises desta pesquisa, conforme seção 5.1.6, argumenta-se inicialmente que o grupo gestor possa ser percebido enquanto uma comunidade de prática, e por conseguinte, de aprendizagem, e que estratégias de fortalecimento desse grupo possam ser concebidas e implementadas, considerando também os pressupostos da aprendizagem baseada em práticas (CORRADI, GHERARDI; VERZELLONI, 2008; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Por outro lado, aspectos relacionados à confiança entre seus membros, bem como questões de poder e de tensionamento foram evidenciados na pesquisa, corroborando estudos de Eraut (2009), que destacam a importância de níveis adequados de desafio, apoio, confiança, comprometimento e agência pessoal nos processos de aprendizagem informal. Outro aspecto evidenciado nas análises trata da importância da compreensão do papel do gestor principal no grupo gestor, enquanto líder e mediador.

Esse contexto pode implicar em distanciamentos entre integrantes do grupo gestor, mudanças na composição do grupo, assim como na desestabilização, alteração e até abandono de determinadas práticas que o mantinham coeso.

Nesta vertente, sugere-se um suporte externo de profissionais qualificados que possibilite o acompanhamento, a mediação e a facilitação das interações entre os integrantes do grupo e suas práticas, objetivando a melhoria da sua performance enquanto grupo, bem como da performance de seus integrantes.

28) Disponibilizar suporte relacionado à saúde mental e socioemocional dos gestores estratégicos.

Os aprendizados obtidos a partir das reflexões dos gestores sobre a necessidade de equilíbrio entre as demandas apresentadas pela atuação na gestão estratégica e os aspectos pessoais relacionados ao contexto familiar e à saúde, por exemplo, revelam a pertinência dessa diretriz.

Em adição, as análises das narrativas reforçam a necessidade da adoção de ações voltadas ao acompanhamento dos gestores e do grupo gestor ao longo dos mandatos, de modo a minimizar, por exemplo, efeitos decorrentes de conflitos interpessoais ou de uma dedicação além do esperado ao trabalho, em detrimento a outras esferas da vida.

29) Estabelecer critérios e parâmetros adicionais para ocupação dos cargos de gestão estratégica, além dos previstos atualmente em Lei, de modo a propiciar a avaliação da capacidade de mobilização das competências dos candidatos.

Em que pese a defasagem no início das ações para implantação da gestão por competências nas Instituições Federais, conforme estudos de empreendidos por Fonseca e Meneses (2016), Landfeldt e Odelius (2017), e Montezano e Silva (2018), argumenta-se que a ocupação dos cargos de gestão estratégica deve ser orientada por competências.

De acordo com os critérios atuais previstos em Lei, poderão se candidatar ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao quadro de pessoal ativo permanente de qualquer dos câmpus que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de cinco anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica, e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos: possuir o título de doutor; ou estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior. Para os cargos de Diretor Executivo e de Pró-Reitor, poderão ser nomeados os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de cinco anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

Considerando as análises realizadas ao longo da pesquisa, argumenta-se que os critérios atuais não propiciam a avaliação da capacidade real de mobilização das competências dos candidatos, conforme destacado por Silva, Bispo e Ayres (2019).

Neste sentido, faz-se necessário a adoção de critérios adicionais, onde seja possível contemplar, por exemplo, a análise do itinerário construído por meio da atuação em cargos de gestão, comissões e grupos de trabalho, bem como do repertório de competências desenvolvido, seja por meio da aprendizagem em contextos formais, não formais ou informais.

Assim, considerando as análises e achados da pesquisa, argumenta-se que os itinerários formativos em gestão e repertórios de competências construídos possam ser reconhecidos, valorizados e validados institucionalmente, para fins de composição de critérios para ocupação de cargos estratégicos. Para tal, pode-se utilizar uma matriz de validação de experiências e competências, com pesos variados de acordo com a relação ao cargo, complexidade, amplitude e temporalidade da experiência/competência desenvolvida, onde experiências e competências com vínculo mais direto ao cargo desejado obteriam uma maior pontuação.

30) Concepção e implementação de práticas de aprendizagem em rede para desenvolvimento de gestores que atuam no contexto estratégico das instituições que integram a Rede EPCT.

As evidências expressas nas análises reforçam a inexistência de iniciativas e práticas estruturadas e continuadas de desenvolvimento de gestores estratégicos, no âmbito da Rede EPCT.

Por sua vez, as evidências apresentadas revelam também que a inserção de um novo gestor estratégico nestes Fóruns, sem a devida formação, pode contribuir para a ocorrência de riscos relacionados à continuidade de políticas públicas. Neste sentido, as análises realizadas corroboram a necessidade de formação e desenvolvimento, em caráter antecipatório e continuado dos gestores estratégicos, bem como de um processo de ambientação dos novos integrantes.

Adicionalmente, as análises evidenciaram que os Fóruns vinculados ao Conif, e o próprio Fórum do Conif, ainda que sem a orientação adequada, têm contribuído para a formação e desenvolvimento dos gestores estratégicos, revelando-se, na sua maioria, como espaços efetivos de aprendizagem formal, informal e não formal, bem como de construção de conhecimento/*knowing* de forma colaborativa.

Assim, destaca-se que estes Fóruns possam ser potencializados enquanto “topos” de práticas de aprendizagem em rede, conforme contribuição de Gherardi (2000), contemplando, por exemplo, práticas de ambientação de novos gestores estratégicos e de desenvolvimento contínuo de seus integrantes.

Finalizada a apresentação das diretrizes, argumenta-se ainda que a área de gestão de pessoas das instituições integrantes da Rede EPCT, a partir de uma perspectiva estratégica de

gestão de pessoas, e considerando a abordagem da gestão previsional de competências, deve constantemente refletir e procurar responder as seguintes indagações:

- Qual a disponibilidade de pessoas com competências em gestão estratégica no Instituição?
- Qual a demanda existente, considerando cenários futuros?
- Como desenvolver essas competências de modo antecipatório?
- Como criar e implementar estratégias e práticas de upskilling (aprimoramento de competências já detidas) e reskilling (aprendizagem de novas competências)?

Cabe destacar, por exemplo, que o ingresso expressivo de novos servidores no IFSC nos últimos seis anos sinaliza uma demanda considerável por formação e desenvolvimento de novos gestores para o futuro. As competências para a gestão estratégica precisam ser desenvolvidas desde já.

Sob esta ótica, deve-se repensar as concepções de formação e de desenvolvimento adotadas pela área de desenvolvimento de pessoas do Instituto, de modo a apoiar os conceitos e a cultura da aprendizagem contínua e ao longo da vida, da aprendizagem baseadas em práticas e da aprendizagem no local de trabalho, possibilitando desse modo a incorporação das diferentes tipologias e modalidades de aprendizagem, de forma integrada.

A perspectiva da aprendizagem baseada em práticas contribui para o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, que ocorre quando se sobrepõe e/ou interconectam processos formais e informais de aprendizagem (SVENSSON, ELLSTRÖM, ABERG, 2004; ANTONELLO, 2006, 2009).

Assim, a ênfase da área de desenvolvimento de pessoas deve estar, por exemplo, no suporte às experiências contínuas de aprendizagem dos servidores, à incorporação da aprendizagem experiencial e informal, na curadoria de conteúdos e de experiências de aprendizagem, na facilitação de comunidades e práticas aprendizagem, no acompanhamento e suporte dos gestores estratégicos por meio de práticas de mentoria, entre outros.

Para tal, faz-se necessário o aporte de mais profissionais para a área, desenvolvimento contínuo, bem como a priorização de suas ações tendo em vista a relação intrínseca com a estratégia institucional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 PRINCIPAIS RESULTADOS

Esta tese buscou compreender como as práticas de aprendizagem vivenciadas pelos gestores atuantes no contexto estratégico da educação profissional, científica e tecnológica contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais. A partir dessa compreensão, propõe-se diretrizes voltadas aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento para esse público.

Nesta perspectiva, optou-se pela realização de um estudo qualitativo e exploratório, desenvolvido sob uma abordagem subjetivista, centrada no paradigma interpretativista e indutivo. A partir da adoção da história de vida enquanto estratégia metodológica e orientadora da pesquisa, os dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade, e complementados por registros realizados em caderno de notas.

De modo a atender ao objetivo proposto, foi selecionada uma das instituições que integram a Rede EPCT para realização da pesquisa de campo, de acordo com critérios expostos no capítulo inicial desta tese. Considerando o conhecimento prévio da pesquisadora acerca do campo a ser estudado, foi possível identificar os participantes potenciais da pesquisa. Assim, como princípio geral foi selecionado um grupo de gestores que apresentasse, entre suas características, desempenhar ou ter desempenhado os cargos equivalentes a Reitor, Pró-Reitor ou Diretor Executivo, no Instituto Federal de Santa Catarina.

Neste sentido, o estudo envolveu a investigação das histórias de vida de doze gestores, abrangendo todos os cargos estratégicos delineados em seu escopo. Na pesquisa de campo foi possível abranger a atuação em quinze diferentes cargos estratégicos, ao longo dos mandatos das equipes que atuaram na gestão do Instituto, tendo em vista que alguns dos participantes desempenharam mais de um cargo estratégico durante as suas trajetórias na gestão. As entrevistas em profundidade realizadas com esses gestores, equivalem a um total aproximado de 33 horas de áudios originais gravados e à 580 páginas de transcrições.

A análise dos dados empíricos foi realizada a partir da observação das proposições constantes no Modelo Zoom, concebido por Barbara Pamphilon (1999), o qual incentiva a

análise de histórias de vida a partir de diferentes perspectivas, de forma dinâmica, reconhecendo que nenhuma perspectiva sozinha pode revelar toda a sua complexidade. Assim, a lente macro zoom se concentrou na dimensão sócio histórica da narrativas, explorando significados coletivos conforme se relacionavam com a experiência individual de cada gestor; a lente meso zoom buscou revelar o nível pessoal de valores, interpretações e posicionamentos; a lente micro zoom se concentrou nas sutilezas da narrativa, examinando emoções e voz; e o zoom interacional possibilitou o reconhecimento das histórias de vida como um produto de uma relação entre narrador e pesquisadora, permitindo registrar a presença e o papel interpretativo da pesquisadora na investigação.

As análises que perpassaram essas diferentes lentes destacam a inter-relação entre elas, possibilitando uma compreensão mais abrangente de cada história de vida, e consequentemente, do conjunto de histórias de vida analisado. Merece destaque também, o papel *insider* desta pesquisadora no contexto investigado, o que contribuiu para dar mais sentido ao que foi capturado das narrativas pelas diferentes lentes de análise.

Dado o exposto, o processo analítico possibilitou destacar consensos e dissensos presentes nas narrativas, a partir de uma análise comparativa. Neste sentido, permearam as análises a busca por evidências relacionadas: às experiências e práticas de aprendizagem significativas; às estratégias de aprendizagem utilizadas; aos aprendizados obtidos; às demandas de aprendizagem existentes; às contribuições para futuros gestores estratégicos.

A análise destas evidências permitiu identificar a presença de 58 temas chaves nas narrativas, os quais foram posteriormente vinculados a 13 agrupamentos de práticas específicos. Esse processo de análise e de organização do corpus de dados foi realizado de forma dinâmica e recursiva, implicando em idas e vindas, a partir das lentes zoom de análise, até que fosse possível construir uma representação para o fenômeno em estudo.

Nesta perspectiva, os agrupamentos de práticas foram assim nomeados: Compreendendo os contextos macros; Compreendendo os contextos familiar, social, cultural e econômico; Ingressando em novas práticas profissionais; Participando de estruturas colegiadas; Compreendendo as práticas performadas no âmbito do grupo gestor; Aprendizagens Baseadas em Práticas; Construindo itinerários e repertórios de gestão na EPCT; Concluindo experiências de gestão na EPCT; Qualificando o processo de formação de

gestores estratégicos; Projetando o futuro; Compreendendo pausas, silêncios e emoções nas narrativas; Compreendendo as interações entrevistado – pesquisadora; Compreendendo o processo de construção das narrativas.

Assim, argumenta-se que as análises realizadas a partir desse *frame* analítico possibilitaram responder os objetivos específicos delineados nesta tese, contribuindo para a compreensão do problema de pesquisa proposto.

O primeiro objetivo específico buscou identificar e analisar experiências e práticas significativas que tenham proporcionado aprendizado para o desenvolvimento de competências dos gestores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao longo de suas vidas.

A partir das análises foi possível evidenciar que estas experiências e práticas significativas de aprendizagem se desenvolvem ao longo de toda a trajetória de vida dos gestores, desde a infância, em diferentes contextos, dentro ou fora do ambiente profissional, e de diferentes formas. Esta constatação corrobora a percepção da aprendizagem enquanto fenômeno social, e da aprendizagem baseada em práticas, que ocorre a partir da participação em contextos sociais diversos. Adicionalmente, valida a perspectiva da *lifelong learning*, onde a aprendizagem se desenvolve ao longo da vida, assim como permite denominar os gestores entrevistados como *lifelong learners*, ainda que não tenham total ciência desse aspecto.

Em adição, os achados desta pesquisa corroboram a afirmação de que experiências e práticas vivenciadas na infância, adolescência e início da idade adulta afetam valores fundamentais e expectativas dos indivíduos, cujos efeitos impactam nas escolhas de vida e escolhas profissionais. Estas experiências participam do desenvolvimento de características pessoais e competências dos gestores, que mais tarde irão se revelar na atuação na gestão, seja como potencialidades ou fragilidades.

Neste sentido, os resultados auferidos direcionam também para a importância do autoconhecimento por parte do gestor, aspecto essencial para que este possa orientar as suas estratégias e práticas de aprendizagem ao longo da vida, buscando reforçar potencialidades e minimizar fragilidades. Lacunas de aprendizagem não atendidas acabam por impactar de forma negativa o desempenho enquanto gestor estratégico.

O segundo objetivo específico diz respeito à caracterização das necessidades de aprendizagem percebidas pelos gestores da Rede Federal de EPCT como relevantes para a sua performance no contexto de trabalho.

Em que pese as práticas de aprendizagem evidenciadas nas trajetórias de vida dos gestores, a pesquisa reiterou que inexistia na instituição, assim como por parte da Setec, uma estratégia de formação e de desenvolvimento continuada e antecipatória voltada para a atuação nos cargos estratégicos, bem como a importância de se pensar sobre esse contexto. As análises demonstraram a existência apenas de iniciativas pontuais do ponto de vista institucional, que não constituem uma estratégia efetiva de formação orientada para esse público.

Nesta vertente, os resultados da pesquisa evidenciaram demandas de aprendizagem percebidas pelo gestores a partir de processos reflexivos destes sobre a atuação nas práticas de gestão estratégica vivenciadas.

Um dos maiores desafios externados pelos gestores, e que produz mais impacto na performance das práticas no âmbito estratégico, trata das competências relacionadas à gestão de pessoas, com ênfase no desenvolvimento das equipes de trabalho, na gestão de conflitos, empatia e na capacidade de delegar. Embora reconheçam que estas competências são de desenvolvimento mais complexo, os gestores destacam que o desenvolvimento nestas áreas contribuiria para um distanciamento das questões mais operacionais, possibilitando um foco maior no papel político e estratégico do cargo, bem como em uma maior disponibilidade para se dedicar ao seu próprio desenvolvimento enquanto gestor.

Outras demandas de aprendizagem identificadas referem-se às temáticas seguintes: administração e gestão, com ênfase em gestão estratégica e indicadores; orçamento público; sistemas de informação internos e externos (SIG, SIAFI, entre outros); relações externas, para uma atuação mais estratégica; compreensão das dinâmicas de funcionamento dos fóruns vinculados ao Conif; compreensão da EPCT, da rede EPCT e do IFSC (institucionalidade e finalidades - ensino, pesquisa e extensão), bem como dos desafios existentes; o exercício da solidariedade, considerando a perspectiva da gestão em rede; governança e transformação digital; ferramentas de gestão; novas formas de organização do trabalho em rede (práticas); normativos e legislações relativos à área de atuação; *knowing* presente nas práticas da sua área de atuação; o papel político, estratégico e mediador do gestor.

Adicionalmente, é importante desenvolver: o autoconhecimento; a valorização e proximidade com toda a equipe; um itinerário formativo prévio em gestão na EPCT; a capacidade de interação nos órgãos colegiados; a capacidade de conduzir/participar de reuniões; a capacidade analítica; o engajamento pleno no cargo; e competências técnicas relacionadas à área de atuação.

Dado o exposto, entende-se que as demandas de aprendizagem aqui apresentadas são extremamente significativas, pois contemplam a percepção dos gestores a partir das práticas vivenciadas, onde estes são os maiores conhecedores do contexto onde vivem e atuam. Outro fator importante refere-se ao caráter de provisoriedade das práticas, o que também demanda estratégias continuadas de formação e desenvolvimento de gestores.

Um dos aspectos que causou surpresa durante as análises, foi o fato de parte dos gestores apresentarem lacunas de aprendizagem significativas, bem como desconhecimento das práticas performadas nos respectivos contextos de atuação, quando do ingresso nos cargos estratégicos, e ainda assim aceitarem o desafio proposto. Estas constatações corroboram a relevância das proposições desta tese, sob a ótica da gestão previsional de competências, onde se espera que estes gestores possam chegar mais preparados para o exercício dos cargos.

O terceiro objetivo específico se refere à identificação de práticas e estratégias de aprendizagem que possam ser utilizadas no contexto do desenvolvimento de gestores estratégicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A partir das análises foram evidenciadas estratégias e práticas de aprendizagem, como: interações com grupos e equipes de trabalho; no processo eleitoral; nas interações e observação de pessoas de referência, pares e instituições; nos espaços colegiados; nas práticas docentes; nas reflexões sobre episódios críticos, bem como sobre erros cometidos; lendo; pesquisando em sites e outros repositórios de conteúdo; solicitando ajuda de expert; resolvendo problemas; construindo mapas mentais; construindo tutoriais; “lendo o passado”: pesquisando o que o gestor anterior deixou de registros sobre a sua gestão; ouvindo (diálogo); experienciando outras vivências de gestão; participando de eventos e imersões; participando de projetos; participando e/ou conduzindo reuniões; participando de cursos formais na própria instituição ou fora; assistindo palestras e séries na TV.

Adicionalmente, foi possível inferir que os gestores, durante as suas trajetórias de vida, participam de comunidades de prática diversas, e que essas comunidades constituem

espaços privilegiados de aprendizagem, ainda que estes não tenham total consciência desse aspecto.

Do ponto de vista das tipologias de aprendizagem, a pesquisa permitiu identificar nas narrativas aspectos não formais, informais, formais, incidentais e intencionais da aprendizagem. Estes aspectos participam de forma interconectada das diversas práticas significativas de aprendizagem evidenciadas, contribuindo para a construção de repertórios situados, próprios e coletivos de competências por parte dos gestores estratégicos ao longo de suas trajetórias de vida. A pesquisa reitera que o desenvolvimento de competências é potencializado quando se sobrepõe e/ou interconectam processos formais, não formais e informais de aprendizagem.

Outro resultado importante encontrado refere-se a predominância, nas histórias de vida, de experiências e práticas de aprendizagem relacionadas à aprendizagem informal, corroborando estudos prévios existentes, assim como do aspecto do autodirecionamento dos gestores em suas estratégias e práticas de aprendizagem. O interesse por formatos e desenhos mais situados de aprendizagem, a partir de interações, vivências e imersões, também é ressaltado.

Indo de encontro a essa perspectiva, destaca-se que o foco das estratégias e práticas institucionais de desenvolvimento tem sido voltado essencialmente para a aprendizagem formal.

Considerando que o local de trabalho é um dos ambientes principais de aprendizagem para muitos adultos ao longo de sua carreira profissional, foi possível inferir que a aprendizagem no local de trabalho representou uma parte integrante e substantiva da aprendizagem dos gestores entrevistados, constituindo uma trajetória de aprendizagem contínua. Em adição, a aprendizagem suportada e/ou mediada por artefatos tecnológicos tem sido recorrente.

Ainda relativo ao terceiro objetivo específico, a tese permitiu iluminar e desvelar a construção de itinerários formativos específicos em gestão, a partir do envolvimento dos gestores em diferentes grupos, comunidades e práticas, da atuação em cargos diversos ao longo das suas trajetórias, bem como da participação em fóruns colegiados, grupos de trabalho, comissões, entre outros.

Esse itinerário, desconhecido até o desenvolvimento desta pesquisa, e que não havia sido evidenciado em outros estudos, é de grande relevância para a compreensão do fenômeno investigado. Construído ao longo das trajetórias de vida de cada um dos gestores, a partir das práticas vivenciadas, resulta no desenvolvimento de repertórios próprios e coletivos de competências para a gestão, constituindo um currículo situado e oculto de aprendizagem.

Neste sentido, os resultados atestam o potencial formativo das situações e práticas vivenciadas pelos gestores, que participam da construção destes itinerários, bem como a necessidade de explicitação e potencialização dos itinerários e currículos adjacentes, assim como de certificação das competências desenvolvidas.

Em adição, estes itinerários formativos denotam algo muito próprio e específico da complexidade da textura organizacional das instituições que compõem a Rede EPCT, constituídas por estruturas multicâmpus, gestão em rede, e com ofertas que perpassam por cursos de formação inicial e continuada, técnico, licenciatura, graduação e pós-graduação.

Assim, dar início a trajetória na gestão na EPCT por meio de uma Coordenação pode ser um bom caminho para a construção de um itinerário formativo consistente em gestão, e consequente desenvolvimento de competências, possibilitando o exercício de um cargo estratégico no futuro. Adicionalmente, os resultados revelam que a construção de repertórios de competências em gestão estratégica, considerando as práticas, demanda tempo.

Por outro lado, a pesquisa aponta também que a quase totalidade dos gestores demonstra pouca atenção à reflexão sobre a construção dos respectivos itinerários de aprendizagem em gestão, de modo intencional e antecipatório. Esse resultado reforça a necessidade da implementação de estratégias e práticas de desenvolvimento de gestores, conforme argumentado nesta tese.

As evidências encontradas na pesquisa, de que a aprendizagem dos gestores pode ocorrer a todo o momento, em qualquer lugar, dentro ou fora da instituição, de diferentes formas, explicitam a relação com os conceitos de *lifelong learning*, *lifewide learning* e *lifelong learner*. Essa perspectiva enfatiza a necessidade da complementaridade entre as aprendizagens formais, não formais e informais.

Neste sentido, destaca-se que cabe à instituição disponibilizar as condições para que essas práticas de aprendizagem se desenvolvam, bem como cabe ao indivíduo orientar as suas ações e práticas para esse foco, percebendo-se como um *lifelong learner*.

O quarto e último objetivo específico delineado nesta tese trata da proposição de diretrizes voltadas aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de gestores que atuam no âmbito da gestão estratégica da Rede Federal da EPCT.

As análises das reflexões sobre os aprendizados obtidos ao longo das experiências dos gestores na gestão estratégica, e em consonância com as contribuições do referencial teórico apresentadas anteriormente, evidenciaram algumas temáticas e insights importantes relacionados ao processo de qualificação da formação e desenvolvimento para estes gestores.

A partir dessas considerações argumenta-se que, tendo em vista o conceito de textura organizacional e de práticas, faz-se necessário a implementação de diretrizes a partir da observação de três eixos estruturantes, de forma interconectada, a saber: (I) Reflexão sobre a cultura de aprendizagem institucionalizada; (II) Concepção de Programa Institucional de formação e desenvolvimento de gestores estratégicos; (III) Revisão de critérios e parâmetros para ocupação dos cargos estratégicos de Reitor, Diretor Executivo e Pró-Reitor.

Neste sentido, a Instituição deve: fomentar uma cultura de aprendizagem não linear e contínua na instituição, que estimule a capacidade de aprender ao longo da trajetória de vida e nos locais de trabalho, voltada às demandas presentes e futuras de aprendizagem e de desenvolvimento de competências; conceber e implementar Programa Institucional amplo de formação e desenvolvimento de gestores estratégicos que contemple, a partir de uma perspectiva antecipatória, os seguintes aspectos: práticas de desenvolvimento de novos gestores; práticas de formação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos gestores e do grupo gestor; práticas de transição de cargos estratégicos; práticas de sucessão de cargos estratégicos; e conceber e implementar marco legal e normativo que estipule critérios e parâmetros adicionais para ocupação dos cargos estratégicos de Reitor, Diretor Executivo e Pró-reitor, além dos previstos na Lei nº 11.892, de 2008.

De forma alinhada aos três eixos estruturantes, e buscando atender ao quarto objetivo específico, é que foram propostas as 30 diretrizes relacionadas no capítulo quinto desta tese. As proposições realizadas reforçam também a necessidade de se repensar as concepções de formação e de desenvolvimento adotadas pela área de gestão de pessoas das instituições que integram a Rede EPCT, de modo a apoiar os conceitos e a cultura da aprendizagem contínua e ao longo da vida, da aprendizagem baseada em práticas e da aprendizagem no local de

trabalho, possibilitando desse modo a incorporação das diferentes tipologias de aprendizagem, de forma integrada e alinhada aos contextos de práticas.

Por fim, cabe ressaltar que os pressupostos epistemológicos e metodológicos adotados nesta tese mostraram-se efetivos para a compreensão do fenômeno investigado e o atendimento aos objetivos delineados, bem como propiciaram segurança e consistência ao desenvolvimento do processo investigativo.

6.2 CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA

Uma das contribuições desta pesquisa está em socializar um conhecimento empírico construído a partir de um percurso metodológico próprio, desenvolvido em um contexto pouco abordado, que pode ser aplicado em outros contextos de pesquisa similares.

Com relação à dinâmica das práticas performadas no âmbito do grupo gestor, os resultados apontam que, ainda que seja um grupo formalizado, o mesmo possa ser compreendido a partir do referencial das comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2009). Nesta perspectiva, os integrantes do grupo gestor estariam ligados uns aos outros pelo envolvimento em atividades e práticas comuns, alinhados a um projeto coletivo de gestão, e orientados por propósitos compartilhados. Percebê-lo enquanto comunidade de prática, assim como outros fóruns coletivos de interação, contribui para uma perspectiva mais ampla de seu funcionamento e avanços do ponto de vista da teoria.

Por outro lado, os resultados demonstram também, a importância do aspecto da confiança entre os integrantes do grupo gestor para a manutenção da coesão do grupo enquanto comunidade de prática, e por consequência de aprendizagem. Com o passar do tempo, em geral em torno de dois anos, essa percepção de confiança e de engajamento enquanto grupo tende a diminuir, ocasionando o distanciamento entre seus membros, conflitos pessoais, de poder e profissionais, desestabilização e abandono de práticas estabelecidas, podendo até resultar em alterações na composição do grupo. Este período inicial de dois anos corresponde igualmente, ao tempo dispendido pelos gestores novatos para aquisição de mais maturidade nos seus cargos e de repertório para participar das práticas performadas, aspectos estes que os levariam a condição de participantes legitimados. Assim, os resultados apontam para a relação existente entre esses dois aspectos, onde a aquisição de domínio nas práticas

performadas estaria relacionada à possibilidade do surgimento de conflitos entre os membros do grupo gestor.

Nesta perspectiva, a pesquisa contribui com estudos anteriores sobre aprendizagem baseada em práticas, destacando entretanto que aspectos relacionados à confiança e poder entre membros de grupo e/ou comunidades podem afetar consideravelmente as dinâmicas e práticas performadas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Desse modo, a manutenção de relações de confiança entre os membros do grupo e/ou comunidades, contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Em adição, os resultados apontam para a importância de um suporte externo qualificado aos integrantes desse grupo e/ou comunidade, com o objetivo de mediar e facilitar as interações e práticas performadas. Assim, a pesquisa destaca que o grupo gestor, enquanto uma comunidade de prática e de aprendizagem, deva ser cultivado e mentorado, contrapondo-se à concepção original, muito centrada no caráter espontâneo de criação e desenvolvimento das comunidades.

Outra contribuição importante trata do referencial existente na literatura dedicado ao mapeamento de processos. Embora algumas evidências nas narrativas apontem para a importância do mapeamento dos processos estratégicos para contribuir com a formação e desenvolvimento de futuros gestores, argumenta-se que, considerando as perspectivas teóricas adotadas no desenvolvimento desta tese, bem como os resultados encontrados, o mais relevante seria o mapeamento de práticas estratégicas. O foco nas práticas possibilitaria contemplar, por exemplo, a compreensão do conhecimento, do *knowing* e do *knowing-in-practice* imbricados nas mesmas, em que pese o caráter provisório inerente das práticas.

Em adição, faz-se necessário compreender também a textura organizacional onde as práticas estratégicas são performadas. Assim, o desenvolvimento de competências deveria estar baseado em práticas que são performadas no presente, ou que serão performadas no futuro, e não somente em processos. Nesta vertente, a concepção de iniciativas de aprendizagem deveria estar baseada em práticas. Argumenta-se que a incorporação desses dois aspectos representaria um avanço importante do ponto de vista teórico, com implicações no cotidiano organizacional.

Por fim, a pesquisa apresenta análises importantes de como se desenvolve a aprendizagem no local de trabalho, o que pode contribuir com o desenvolvimento de currículos formativos mais aderentes às práticas experienciadas nesse contexto.

6.3 CONTRIBUIÇÕES ORGANIZACIONAIS

Dada a escassez de pesquisas voltadas à compreensão das práticas de aprendizagem e desenvolvimento de competências dos gestores estratégicos atuantes na Rede EPCT, argumenta-se que os achados desta tese podem contribuir para a reflexão e tomada de decisão referentes à concepção e implementação de estratégias voltadas à formação e desenvolvimento desse público.

A necessidade premente da adoção de uma perspectiva antecipatória e continuada de formação desses futuros gestores é destacada nos resultados da pesquisa, sob pena das instituições vivenciarem um *gap* de competências em gestão estratégica a médio e longo prazo. Assim, é preciso desenvolver estas competências desde já.

Neste sentido, defende-se que a reflexão sobre o desenvolvimento de novas lideranças; critérios e parâmetros para ocupação de cargos estratégicos; formação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos gestores e do grupo gestor; processo de transição de gestores; processo sucessório; entre outros, não pode mais continuar como algo “sombreado” nas instituições.

A pesquisa destaca também as principais estratégias e práticas utilizadas pelos gestores para o desenvolvimento de competências ao longo das suas trajetórias de vida, abrangendo desde o contexto familiar e social, de graduação e pós-graduação, e posteriormente o contexto de trabalho. Assim, foi possível perceber que as experiências e práticas de aprendizagem vividas nestes diferentes contextos contribuem para processos de aprendizagem únicos, alinhados ao conceito de aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem baseada em práticas.

Na fase adulta, os resultados apontam para a efetividade da aprendizagem que ocorre nos contextos de trabalho, possibilitando a interconexão dos aspectos formais, informais e não formais da aprendizagem. Neste sentido, argumenta-se que os contextos de trabalho devem ser percebidos e potencializados como espaços privilegiados de aprendizagem. Assim,

depreende-se que o esforço institucional não deveria estar focado somente em estratégias de aprendizagem do ponto de vista formal, mas na ressignificação dos ambientes de trabalho como espaços de aprendizagem, aqui incluindo também os fóruns coletivos e espaços não presenciais de interação. Todas essas experiências e práticas corroboram para a construção de itinerários formativos em gestão e repertórios próprios de competências.

Neste sentido, a tese aponta para a necessidade de compreensão da construção desses repertórios de saberes e competências ao longo do tempo, a partir de currículos situados de aprendizagem, bem como da pertinência de validá-los para fins de critérios para ocupação de cargos estratégicos. A validação e certificação das competências desenvolvidas a partir da construção desses itinerários formativos, corresponde à validação da aprendizagem que ocorre nas práticas.

Dado o exposto, os resultados auferidos nesta pesquisa apontam para a necessidade premente de revisão do marco regulatório referente aos atuais critérios para ocupação dos cargos estratégicos, no âmbito das instituições que compõem a Rede EPCT, de modo a redirecioná-lo para uma perspectiva baseada em competências.

A pesquisa destaca ainda que devem ser priorizados formatos mais situados e autônomos de aprendizagem, que propiciem interações, vivências e imersões, por exemplo. Neste sentido, maior valor é dado às práticas mais significativas, em oposição à práticas mais formativas. Considerando que as práticas de aprendizagem não são limitadas por estruturas formais, é possível estabelecer conexões adicionais entre pessoas de diferentes instituições, localizadas em diferentes locais, seja no país ou no exterior.

Aqui cabe uma crítica às iniciativas tradicionais de formação, pois comumente apresentam um distanciamento em relação às práticas performadas em contextos reais de gestão estratégica. Isso tem resultado na utilização pouco efetiva de recursos públicos, bem como de energia humana dispendida.

As iniciativas de formação ainda estão muito centradas em uma visão estática e positivista das competências, focada em processos a serem realizados, sendo que a tese evidencia que a textura do cotidiano organizacional é constituída por práticas, que são construídas e reconstruídas pelos diferentes atores que delas participam.

Nesta vertente, a tese aponta para uma percepção mais ampliada do desenvolvimento de competências, evidenciando que esse processo ocorre ao longo de toda a vida do gestor, e

está intrinsecamente relacionado às práticas vivenciadas desde a infância. Assim, o desenvolvimento gradual e progressivo de competências para atuação na gestão estratégica é decorrente da participação e envolvimento nestas práticas, as quais são afetadas por questões relacionadas ao contexto social, econômico e cultural em que são performadas.

Dado o exposto, este estudo aponta caminhos possíveis para o desenvolvimento de gestores e potenciais gestores, por meio da proposição de 30 diretrizes específicas que abrangem ações institucionais e em rede, considerando as instituições que integram a Rede EPCT. Adicionalmente, estas diretrizes podem constituir insights importantes para a implantação de práticas de aprendizagem em outras instituições da Rede EPCT, bem como dar origem à concepção de outras diretrizes em uma perspectiva de rede.

Acima de tudo, argumenta-se que a tese desenvolvida sinaliza a necessidade de se olhar para a formação e desenvolvimento dos gestores que atuam no âmbito estratégico das instituições da Rede EPCT de forma continuada e antecipatória, haja vista o impacto destes na performance das instituições, a ausência de iniciativas neste sentido, bem como o caráter de provisoriedade das práticas.

Defende-se que esse processo de formação, adicionado aos dois outros eixos estruturantes apontados na tese, que tratam do fomento de uma cultura de aprendizagem não linear e contínua na instituição, e da concepção e da implementação de marco legal e normativo que estipule critérios e parâmetros adicionais para ocupação dos cargos estratégicos, possam contribuir com a melhoria das práticas que são performadas no âmbito da gestão estratégica nas instituições da Rede EPCT. Porém, essa melhoria só ocorrerá se estes três eixos forem observados de forma interconectada, de modo a impactar positivamente a textura organizacional, locus de performance das práticas.

6.4 CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS

O desafio colocado nesta tese de empreender um processo investigativo qualitativo, a partir de um paradigma interpretativista e subjetivista, adotando a história de vida enquanto estratégia metodológica orientadora da pesquisa, revelou-se pertinente para a compreensão do fenômeno investigado. A narração das experiências vividas e seus contextos, por meio de

processos reflexivos dos gestores, demonstrou ser um método valioso para o resgate e a compreensão das práticas de aprendizagem vivenciadas ao longo de suas trajetórias.

Essencial destacar também a escolha da lente analítica das narrativas, que possibilitou uma investigação multidimensional do conjunto de histórias de vida, considerando os níveis micro zoom, meso zoom, micro zoom e zoom interacional, a partir das premissas do Modelo Zoom.

Em adição, os pressupostos teóricos utilizados corroboraram para a identificação e análise de agrupamentos de práticas importantes, bem como para a compreensão do fenômeno investigado.

Assim, foi possível validar a adequação das metodologias utilizadas, história de vida e Modelo Zoom, aos objetivos propostos nesta tese. Esse caminho investigativo não havia sido encontrado em estudos anteriores envolvendo o contexto das instituições integrantes da Rede EPCT, campo este pouco estudado, considerando a compreensão das práticas de aprendizagem e a relação com o desenvolvimento de competências dos gestores estratégicos.

Dado o exposto, argumenta-se que o estudo desenvolvido contribui para o campo da pesquisa em gestão, marcado majoritariamente por metodologias de cunho quantitativo. A partir da validação das metodologias utilizadas, bem como dos resultados encontrados, a pesquisa aponta caminhos investigativos possíveis para pesquisas empíricas na área da Administração.

6.5 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Como mencionado no processo de qualificação desta tese, a escolha pela metodologia da história de vida para a investigação do fenômeno proposto era desde o início um grande desafio, haja vista ser a primeira experiência desta pesquisadora com a mesma. Adicionalmente, conforme explicitado anteriormente, existem poucos estudos que utilizaram esta metodologia na área da administração para compreensão de fenômenos similares ao proposto nesta tese. Esse contexto exigiu um esforço adicional de entendimento da metodologia.

A etapa analítica das narrativas também demandou muito estudo, considerando a pouca clareza apontada na literatura quanto aos caminhos adequados para a análise de dados

resultantes de narrativas de histórias de vida. A decisão pela utilização do Modelo Zoom pode ter se revelado arriscada sob certos prismas, considerando também a pouca utilização desta metodologia em contextos nacionais de pesquisa. Neste sentido, as metodologias empregadas podem ter contribuído para um possível viés na condução da pesquisa e análises realizadas.

Uma dificuldade encontrada, já no início da pesquisa de campo, diz respeito ao cenário do processo eleitoral vivenciado no IFSC, o qual envolvia a maior parte dos potenciais entrevistados. Entendeu-se à época que realizar as entrevistas nesse contexto poderia afetar os resultados da pesquisa. Essa limitação implicou no adiamento involuntário do cronograma inicial estabelecido.

Em adição, outro aspecto limitador que teve que ser contornado refere-se ao contexto da pandemia do *Covid-19*, que alterou a lógica presencial de realização de parte das interações com os gestores, exigindo a realização de interações a distância. Embora tenham sido tomadas as devidas precauções para garantir a qualidade destas interações, é possível que algum prejuízo possa ter ocorrido.

Além destes aspectos, destaca-se que quando se trabalha com histórias de vida, há que se estar atento ao que os entrevistados estão dispostos a compartilhar, o que não necessariamente corresponde à realidade vivida. Esse aspecto poderia produzir o que se denomina de viés do participante. Ainda que não seja possível mitigar por completo a possibilidade desse viés, buscou-se nas interações abranger diferentes dimensões das trajetórias dos gestores, de modo a contemplar uma análise mais ampla e consistente das narrativas.

As limitações apresentadas até então, de ordem metodológica, tecnológica, política e social, têm implicações na orientação de perspectivas de pesquisas futuras.

Quanto à generalização dos resultados auferidos nesta tese, argumenta-se que este desdobramento não era algo intencionado, considerando que a pesquisa foi direcionada para um contexto específico. Porém, sugere-se que novos estudos possam ser realizados em contextos similares dentro do campo das instituições integrantes da Rede EPCT, o que envolveria mais sujeitos dentro da mesma coorte, possibilitando a ampliação do corpus de dados e a comparação das análises e resultados decorrentes. Nesse sentido, a generalização de alguns aspectos da pesquisa poderia ser potencialmente alcançada, com as devidas adaptações.

Em adição, pesquisas futuras podem, a partir das diretrizes apresentadas nesta tese, ter como objetivo o desenho de estratégias de aprendizagem ancoradas na perspectiva das práticas. No tocante às metodologias utilizadas, história de vida e Modelo Zoom, entende-se que foram adequadas à pesquisa proposta. Porém, sugere-se que pesquisas que adotem esse mesmo referencial metodológico possam contar com o apoio de sistemas de informação para a análise dos dados.

Outra sugestão refere-se à incorporação do método da observação como estratégia de coleta de dados, com a utilização, por exemplo, de gravação de vídeos, possibilitando que o pesquisador observe as práticas sendo performadas em contextos reais. Adicionalmente, em estudos de caráter longitudinal, poderia ser adotado o uso de diários autobiográficos por parte dos entrevistados, para registros quanto às práticas performadas. Entende-se que a articulação de diferentes métodos e estratégias de coleta de dados possa contribuir para a ampliação das análises e compreensão da natureza emergente das práticas.

Em adição, pesquisas com foco nos aspectos políticos e de poder relacionados às texturas e espaços organizacionais onde são performadas as práticas de gestão estratégica, também são ensejadas, haja vista que nesta tese estes temas puderam ser apenas tangenciados.

Por fim, a partir do cenário do trabalho híbrido evidenciado no contexto da pandemia da Covid-19, pesquisas relacionadas à análise de práticas de aprendizagem performadas em situações remotas e presenciais, e os impactos deste contexto na aprendizagem, também poderiam ser desenvolvidas.

Finaliza-se aqui esta tese, que representou a construção de um itinerário reflexivo sobre as respectivas histórias de vida para os gestores entrevistados, bem como para esta pesquisadora. Tratam-se de trajetórias exitosas em gestão, na perspectiva dos gestores, construídas com muito esforço individual, e suportadas pelo apoio estruturante dos pais, irmãos, professores e empregadores. Neste sentido foi possível atestar, nas diferentes narrativas, a utilização de capacidades expressivas de reconstrução das trajetórias, o que impactou de forma positiva os seus desenhos.

O olhar atento para cada história de vida compartilhada ao longo desta pesquisa, e considerando o papel insider desta pesquisadora no campo investigado, revela que estes gestores, e cada um de nós, somos muito mais do que as práticas que o cotidiano do contexto institucional permite transparecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, V. Manual de história oral. 2.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida . Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006.
- AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. Revista do Serviço Público, v. 57, n. 4, p. 549-563, 2006.
- ANIBAL, C. A. N. Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais. 342 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2014.
- ANTONACOPOULOU, E. P. On the practise of practice: in-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practices. In: BARRY, D.; HANSEN, H. New approaches in management and organization. London: Sage, 2008.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In RUAS, R; ANTONELLO, C; BOFF, L. (Eds). Aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Artmed, p. 12-33, 2005.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. Comportamento Organizacional e Gestão, Lisboa , v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências: Learning in action revisited and its role in the competences development. Aletheia, Canoas , n. 26, p. 146-167, dic. 2007.
- ANTONELLO, C. M. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. In: ANTONELLO, C. M.; GODOY, A. S. Aprendizagem organizacional no Brasil. Porto Alegre: Bookmann, 2011.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. Revista de Administração de Empresas, 49 (3), 266-281, 2009.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão paradigmática. Revista de Administração Contemporânea, 14(2), 310-332, 2010.

- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookmann, 2011.
- ANTONELLO, C.S.; PANTOJA, M.J. *Aprendizagem e o Desenvolvimento de Competências*. In: Camões, Marizaura, et al (Org.). *Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público/organizado*. Brasília: ENAP, p. 51-101, 2010
- ARAÚJO, L. F. S. de; DOLINA, J. V.; PETEAN, E.; MUSQUIM, C. A.; BELLATO, R.; LUCIETTO, G. C. *Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde*. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARFUCH, L. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- ATKINSON, R. *The life story interview*. In GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Org.). *The handbook of interview research: context and method*. London: Sage, p. 121-141, 2002.
- AVILA, V. P.; ANTONELLO, C. S. *Knowing-in-practice: explorando as práticas de um grupo de desenvolvedores de software*. In: *IV Congresso Brasileiro De Estudos Organizacionais*, 2016, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: CBEO, 2016.
- AZEVEDO, D. *Aprendizagem organizacional e epistemologia da Prática: um balanço de percurso e repercussões*. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social – RIGS*, v.2 n.1, 2013.
- BAUM, C.; KROEFF, R. F. S. *Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas*. *Rev. Polis Psique*, Porto Alegre , v. 8, n. 2, p. 207-236, ago. 2018 .
- BEAUREGARD, N.; LEMYRE, L.; BARRETTE, J. *The Domains of Organizational Learning Practices: An Agency-Structure Perspective*. *Journal Societies*, 5, 713-733, 2015.
- BERGUE, S.T. *Gestão Estratégica de Pessoas no Setor Público*. São Paulo: Atlas, 2014.
- BERTAUX, D. *La perspective biografica: validez metodológica y potencialidades*. *Cahiers Interantionaux de Sociologie*, v. LXIX. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.
- BERTAUX, D. *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Ediciones Bellaterra: 2005.
- BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria G. Lavallé. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo. Paulus, 2010.
- BERKOWITZ, S. *Analyzing qualitative data*. In J. Frechtling & L. Sharp (Eds.), *User-friendly handbook for mixed method evaluations*. Arlington, VA: Division of Research, Evaluation and Communication, National Science Foundation, 1997.

BILHIM, J. A. F. Comparação do serviço civil brasileiro frente ao português sobre a profissionalização do serviço público. Brasília: Enap, 2019.

BILLETT, S. Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, v. 16, n. 5/6, p. 312-325, 2004. Attainment in Learning at Work. Joint Network/SKOPE/TLRP . International workshop 8-10th. Sunley Management Centre, University College of Northampton, 2001.

BILLETT, S. Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, v. 16, n. 5/6, 2004.

BILLETT, S. (Ed.) *Learning Through Practice: models, traditions, orientations and approaches*. Springer: 2009.

BISPO, M. S. A compreensão do processo de aprendizagem coletiva influenciada pelo uso da tecnologia em agências de viagens: contribuições dos estudos baseados em prática e da etnometodologia. 2011. 156 p. Tese (Doutorado em Administração)–Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

BISPO, M. S. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, São Paulo , v. 14, n. 6, p. 132-161, Dec. 2013 .

BISPO, M.S. O Processo de organizar em agências de viagens: influências estéticas, etnometodológicas e práticas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, v. 8, p. 161, 2014.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para a investigação da aprendizagem nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, 16 (5), 684–704, 2012.

BISPO, M. S.; MELLO, A. S. A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações: Existe uma lente para elas? *Revista Gestão e Planejamento*, 12(3), 728–745, 2012.

BISPO, M. S.; SOARES, L. C.; CAVALCANTE, E. D. C. Panorama dos estudos sobre “prática” no Brasil: Uma análise da produção. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2014.

BITTENCOURT, C. A. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 44, Issue: 1, p. 58-69, 2004.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n.1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./ jun. de 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2006.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, 2006.

BROWN, J.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: towards a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

BRYMAN, A. The debate about quantitative and qualitative research. In: BRYMAN, Alan. *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman, 1988.

BRYMAN, A. *Quantity and quality in social research*. New York: Taylor & Francis e-library, 2004.

BURRELL, G. Ciência normal, paradigmas, metáforas discursos e genealogia da análise. In : CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. *Handbook de estudos organizacionais*. V.1. São Paulo: Atlas, 1999.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books, 1979.

BUSSULAR, C. Z.; ANTONELLO, C. S. Organizing and knowing: finding approaches in a processual manner . *Teoria e Prática em Administração*, v. 8, n. 2, p. 103-125, 2018.

CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 11, n. 2, art. 218, p. 4-42, 2010.

CAMÕES, M. R. S.; FONSECA, D. R.; PORTO, V. (Orgs.). *Estudos em gestão pessoas no serviço público*. Brasília: Enap, 142 p. 2014.

CAMÕES, M. R. S; MENESES, P. P. M. Gestão de pessoas no governo federal: análise da implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Brasília: Enap, 2016.

CAPPELLE, M.C. A. O Trabalho Feminino no Policiamento Operacional: subjetividade, relações de poder e gênero na oitava região da polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEPEAD/UFMG, 2006. (Tese de Doutorado). 377p.

CARBONE, P. P.; TONET, H. C.; BRUNO, J. R. S.; & SILVA, K. I. B. Gestão por competências. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2016.

CARVALHO, A. I.; VIEIRA, A. S.; BRUNO, F.; MOTTA, J. I.; BARONI, M.; MACDOWELL, M. C.; SALGADO, R.; CÔRTEZ, S, C. Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília:ENAP, 2009.

CHING, S. G. M. Event Travel Careers of Singaporean Artists and Producers: An Arts-Informed Life History Approach. Doctor of Philosophy thesis, Victoria University of Wellington, 2017.

CLOSS L. Q. Transformações contemporâneas e suas implicações nos processos de aprendizagem de gestores. 2009. 257f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. Cadernos EBAPE.BR, v. 8, n. 1, art. 2, p. 19-37, 2010.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. O uso da história de vida para compreender processos de aprendizagem gerencial. Revista de Administração Mackenzie, v. 12, n. 4, art. 177, p. 44-74, 2011.

CLOSS, L.Q; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem de gestores no contexto das transformações contemporâneas no mundo do trabalho. Revista de Ciências da Administração, v. 16, n. 39, p. 146-163, 2014.

COHEN, I. J. Teoria da estruturação e práxis social. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). Teoria social hoje. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 393-446.

COLOMBY, R. K.; PERES, A.; LOPES, F. T.; COSTA, S. G. A pesquisa em história de vida nos estudos organizacionais: um estudo bibliométrico. Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, p. 821-856, dez. 2016.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. A memorandum on lifelong learning. Lisboa, 2000.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Making a European area of lifelong learning a reality, 2001.

CONLON, Thomas J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, v. 28, n. 2-4, p. 283-295, 2004.

COOK, S. D.; YANOW, D. Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, v.2, n.4, p. 373-390, 1993.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. Educação profissional no Brasil. Síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2017.

CORRADI, G.; GHERARDI, S.; VERZELLONI, L. Ten good reasons for assuming a practice lens in organization studies. In: 3rd OLKC Conference, 3., 2008.

CORRADI, G.; GHERARDI, S.; VERZELLONI, L. Through the practice lens: where is the bandwagon of practice-based studies heading? *Management Learning* 41(3) 265–283, 2010.

CORREIA, A. M. R.; MESQUITA, A. The role of life long learning (LLL) in the creation of a european knowledge- based society. In: *Encyclopedia of Human Resources Information Systems: Challenges in e-HRM*. Information Science Reference: New York, 2009.

COSTA, L. R.; SANTOS, Y. G. O “relato de vida” como método das ciências sociais: Entrevista com Daniel Bertaux. *Tempo soc.*, São Paulo , v. 32, n. 1, p. 319-346, Apr. 2020.

COULON, A. A Escola de Chicago. Tradução de Tomás R. Bueno. São Paulo: Papirus, 1995.

CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. London: Sage Publications, 2003.

CROSSAN, M.; LANE, H.; WHITE, R. An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

CROSSAN, M.; MAURER, C. C.; WHITE, R. Reflections on the 2009 AMR decade award: do we have a theory of organizational learning? *Academy of Management Review*, v. 36, n. 3, p.446–460, 2011.

CROTTY, M. *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: SAGE Publications, 1998.

DALL’ALBA, G; SANDBERG J. Learning through and about Practice: A Lifeworld Perspective. Chapter 6. In: BILLET, S. (Ed.) *Learning Through Practice: models, traditions, orientations and approaches*. Springer: 2009.

DAYAN et al., *Manuel de gestion*. V2, livre 6. Paris: Elipse, 1999.

DEFÉLIX, C. DUBOIS, M., RETOUR, D. GPEC: une gestion prévisionnelle en crise. Presses HEC, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Trad. de Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Arned, 2006.

DI MAGGIO, P.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: Collective rationality and institutional isomorphism in organizational fields. *American Sociological Review*, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, Mar. 2002 .

DURANTE, D. G.; VELOSO, F. R.; MACHADO, D. Q.; CABRAL, A. C. A.; SANTOS, S. M. Aprendizagem organizacional na abordagem dos estudos baseados em prática: Revisão da produção científica. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(2), 2019.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A. *Management Research: An Introduction*. London: Sage, 1991.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. Watersheds of organizational learning and knowledge management, cap 1. In: EASTERBY-SMITH, M.; & LYLES, M. (Eds.). *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Chichester: Wiley, 2011.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, p. 100-116, 2000.

ELLSTRÖM, P. E. Integrating learning and work: problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, v. 12, n. 4, p. 421-435, 2001.

ELLSTRÖM, P. E. Two logics of learning. In: ANTONACOPOULOU, E.; JARVIS.; ANDERSEN, V.; ELKJAER, B.; S. HOYRUP (eds). *Learning, working and living: mapping the terrain of working life learning*. London: Palgrave Macmillan, 2006.

ELLSTRÖM, P. Informal learning at work: conditions, processes and logics. In: MALLOCH, M. et al. (Eds.). *The Sage handbook of workplace learning*. London: Sage, 105-119, 2011.

ENAP. Informe de pessoal: análise por organização. Boletim, Enap, Brasília: 2018.

ENGSTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

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

- ERAUT, M. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, No. 2, July, 2004.
- ERAUT, M. Knowledge, Working Practices, and Learning. Chapter 3. In: BILLETT, S. (Ed.) *Learning Through Practice: models, traditions, orientations and approaches*. Springer: 2009.
- ERAUT, M.; HIRSH, W. The significance of workplace learning for individuals, groups and organizations. Oxford: SKOPE, 2007.
- FERNANDES, C. C. C.; PALLOTI, P. L. M.; CAMÕES, M. R. S. (Orgs.). *Escolas de governo: perfis, trajetórias e perspectivas*. Brasília: Enap, 2015.
- FERRAZZA, D. S.; ANTONELLO, C. S. O método de história de vida: contribuições para a compreensão de processos de aprendizagem nas organizações. *Gestão.Org*, 15(1), 22-36, 2017.
- FIRESTONE, W. A. Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Research*, v. 16, n. 7, p. 16 – 21, Oct., 1987.
- FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. *Cadernos EBAPE.BR*, 9(1), p. 156 - 176, 2011.
- FLYVBJERG, B. Five misunderstandings about case study research. In: SEALE, Clive et al. (Eds.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 2004. p.420-434
- FONSECA, D. R.; MENESES, P. P. M. Fatores para implantação e desenvolvimento da gestão por competências em agências reguladoras federais. *Revista Eletrônica Científica da UERGS - ISSN: 2448-0479*, v. 2, n. 2, p. 117-133, 1 out. 2016.
- FONSECA, D. R.; MENESES, P. P. Gestão de redes de capacitação: metodologia para um novo modelo de governança. Brasília: Enap, 2018.
- GEIGER, D. Revisiting the concept of practice: toward an argumentative understanding of practicing. *Management Learning*, 40(2), 129-144, 2009.
- GERGEN, K, J. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* . v. 40, n. 3, p. 266-275, 1985.
- GIDDENS, A. *The constitution of society*. Cambridge: Polity, 1984.
- GHERARDI, S. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. *Organization*, 7(2), 211-223, 2000.
- GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54(1), 131-139, 2001.

GHERARDI, S. Organizational knowledge: The texture of workplace learning. In: Organizational Learning to Knowing in Practice. London: Blackwell. cap.1, p. 2-44, 2005.

GHERARDI, S. Situated Knowledge and situated action: what do practice-based studies promise? In: BARRY, D.; HANSEN, H. New approaches in management and organization. London: SAGE, 2008.

GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the “practice lens”. Management Learning, 40 (2): 115-128, 2009a.

GHERARDI, S. Knowing and learning in practice-based studies: an introduction. The Learning Organization. v.16, n.5, p. 352-359, 2009b.

GHERARDI, S. Practice? It’s a Matter of Taste! Management Learning, 40 (5): 535-550, 2009c.

GHERARDI, S. How to conduct a practice-based study: Problems and methods Edward. Cheltenham, UK: Elgar, 2012a.

GHERARDI, S. Organizational learning: the sociology of practice. In: EASTERBY-SMITH; LYLES, M. A. Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management, 1. ed, pp. 43-64, 2012b.

GHERARDI, S. Why do practices change and why do they persist? Models of explanations. In: Practice, Learning and Change: Practice-Theory Perspectives on Professional Learning. Editors: Hager, Paul, Lee, Alison, Reich, Ann (Eds.) Springer, pp. 217-231, 2012c.

GHERARDI, S. Prática? É uma Questão de Gosto! Revista Interdisciplinar de Gestão Social, v.2, n.1, pp 107-124, 2013.

GHERARDI, S. Conhecimento situado e ação situada: o que os estudos baseados em prática prometem. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. Administração e aprendizagem na prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GHERARDI, S. To start practice theorizing a new: The contribution of the concepts of agencement and formativeness. Organization, 1-19, 2015.

GHERARDI, S. One turn ... and now another one: Do the turn to practice and the turn to affect have something in common? Management Learning. Vol. 48(3) 345 –358, 2017.

GHERARDI, S. Practices and Knowledges. Teoria e Prática em Administração, vol. 8, n. 2 (special issue), p. 33-59, 2018.

GHERARDI, S. Practice as accomplishment. In: How to conduct a practice-based study: problems and methods. Cheltenham:Edward Elgar, pp. 155 – 177, 2019.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning, in M. Dierkes, et al. (Org.) *Organizational learning and knowledge*, Oxford: Oxford University Press, p.35-60, 2001.

GHERARDI, S.; PERROTA, M. Egg dates sperm: A tale of practice change and its stabilization. *Organization* 18(5): 595–614, 2011.

GHERARDI, S.; STRATI, A. *Administração e aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GIOIA, D. A. The long, hard road to legitimacy for qualitative research: A personal-professional journey. In R. Mir & S. Jain (Eds.), *The Routledge companion to qualitative research*: forthcoming, 2017.

GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review*, 15 (4), 584-602, 1990.

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

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A.B. *Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOH, S.; SMITH, K.; YEOMAN, I. Zooming In: An Arts-informed Life History Approach to the Analysis of Event Travel Career Narratives. *Event Management*, v. 23, n. 2, pp. 223-238(16), 2019.

GOODSON, I. A Guide to Life History Interviews. In: *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

GRIX, J. Introducing students to the generic terminology of social research. *Politics*, v. 22, n. 3, p. 175-186, 2002.

GUZMAN, G. The Grey Textures of Practice and Knowledge –Review and Framework, *European Business Review*, v.25, n.5, p. 429-452, 2013.

HARTEIS, C.; BILLET, S. The workplace as learning environment: introduction. *International Journal of Educational Research*, 2008.

HUI, A.; SCHATZKI, T.; SHOVE, E. *The Nexus of Practices: Connections, constellations, practitioners*. London: Routledge, 2017.

ILLERIS, K. *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond* Knud Illeris. New York: Routledge, 2007.

ILLERIS, K. The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 29-40, 2015.

KERLAN, F. *Guide pour la GPEC*. 3. ed. Paris: Eyrolles, 2007.

KOCK, H.; GILL, A.; ELLSTRÖM, P. Practices of competence development in the workplace: Relations between learning environments, strategies and learning outcomes in SMEs. Paper presented at the second nordic conference on adult learning, Linköping, Sweden, 2007.

KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LANDFELDT, I. M. P.; ODELIUS, C. C. *Gestão por Competências em Universidades Públicas Federais*. VI Encontro de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho da ANPAD - EnGPR, Curitiba, 2017.

LAVE, J. The practice of learning. In: LAVE, J; CHAIKLYN, S. (org.) *Understanding of practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: University of Cambridge Press, 1993.

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

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. 7. ed. Paris: Eyrolles, 2015.

LÉVY, A. *Ciências Clínicas e Organizações Sociais*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface*, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, Jun 2017.

LIMA, C, M. P.; ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. C.; ARAUJO, A.J. S. A Gestão do trabalho e os desafios da competência: uma contribuição de Philippe Zarifian. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 35, n. 4, p. 1223-1238, Dec. 2015.

MALLET, L. *Gestion prévisionnelle de l'emploi et des ressources humaines*. Paris: Liaisons, 1991.

MALLOCH, M.; CAIRNS, L. ; EVANS, K.; O'CONNOR, B. N. *The handbook of workplace learning*. Sage, 2010.

- MARSICK, V. J.; WATKINS, K. *Informal and incidental learning in the workplace*. London, New York: Routledge, 1990.
- MEC. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em 20 mar. 2019.
- MEIHY, J.C.S.B.. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2002.
- MEIHY, J.C.S.B. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. *Revista de História* 155, 191-203, 2006.
- MERRIAN, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research in practice: examples for discussion and analyses*. San Francisco: Jossey Bass Ed., 2002.
- MINISTRY OF EDUCATION. Swedish government official reports: Learning for sustainable development. Report no. 104, 2004.
- MONTEZANO, L.; SILVA, B. N. Implementação da gestão por competências na justiça eleitoral. Encontro de Administração da Justiça – ENAJUS, Brasília, DF, Brasil, 2018.
- MONTEZANO, L.; MARQUES, F. B.; SILVA, B. N.. FILHO, A. I. S. Determinantes da implantação da gestão por competências em institutos federais. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 21-44, setembro-dezembro, 2019.
- MORSE, J. M. Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc., 1994.
- NEVES, R.A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. *Knowing in Organizations: A practice-based approach*. New York : M.E. Sharpe, 2003.
- NICOLINI, D. *Practice Theory, Work, and Organization: an Introduction*. United Kingdom, Oxford University Press, 2012.
- NICOLINI, D.; MONTEIRO, P. The practice approach: for a praxeology of organisational and management studies. Cap 7. In: A Langley and H. Tsoukas (ed). *The handbook of process organization Studies*. Sage, 2017.

NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A.; ARAÚJO, A. D. G.; PIMENTA, D. A. O. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 12 (2), São João del Rei, maio-agosto, 2017.

OCDE. National Schools of government: building civil service capacity (Preliminary Version). Paris: OECD Publishing, 2017.

OLIVEIRA, M. M.; SILVA, A. B. Gestão de Pessoas por Competências nas IFES: Entendendo os Vínculos entre realidade e legalidade. In: *EnGPR*, 3., 2011, Paraíba, Anais... Paraíba, 2011.

OLSEN, D. S.; TIKKANEN, T. The developing field of workplace learning and the contribution of PIAAC, *International Journal of Lifelong Education*, 37:5, 546-559, 2018.

PALANGANA, I.C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygostky: a relevância social. 5.ed. São Paulo: Summus, 2001.

PAMPHILON, B. Making the best of life: aged women's (re)constructions of life and learning, Doctor of Philosophy thesis, Faculty of Education, University of Wollongong, 1997.

PAMPHILON, B. The Zoom Model: A Dynamic Framework for the Analysis of Life Histories. *Qualitative Inquiry*, 5(3), 393-410, 1999.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. *Revista de Administração Contemporânea - RAC Eletrônica*, 3(1), 41-62, 2009.

PICKERING, A. Science as practice and culture. University of Chicago Press, 1992.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159-168, 2007.

PIRES, A. K. et al. Gestão por competências em organizações de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: Enap, 2005.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

POORTMAN, C. D.; ILLERIS K. ; NIEUWENHUIS, L. Apprenticeship: from learning theory to practice. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 63, No. 3, September 2011, 267–287, 2011.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: Von Simon, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice,

, p. 14-43, 1988.

RANZINI, M. S.; BRYAN, N. A. P. (2017). Capacitação e Formação para o Setor Público e os Modelos de *Escola de Governo* no Brasil. *Revista do Serviço Público*. V. 68, n. 2, 2017.

REATTO, D.; GODOY, A. S. A produção sobre aprendizagem informal nas organizações no Brasil: mapeando o terreno e rastreando possibilidades futuras. *Revista Eletrônica de Administração*. Ed. 80, n. 1, janeiro/abril, 2015.

REGO, T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIESSMAN, C.K., *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, CA: Sage, 2008.

ROESCH, S. M. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos e conclusão, dissertações e estudos de caso*. São Paulo: Atlas, 1999.

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

RUAS, R. L. *Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações*. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, H. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. São Paulo: Bookman, 2005.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. *The Academy of Management Journal*, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SANTOS, L. L. S.; SILVEIRA, R. A. Por uma epistemologia das práticas organizacionais: a contribuição de Theodore Schatzki. *Organizações & Sociedade*, v. 22, n. 72, p. 79-98, 2015.

SCHATZKI, T. R. Introduction: practice theory. In: SCHATZKI, T. R.; KNORR-CETINA, K.; SAVIGNY, E. *The practice turn in contemporary*. London: Routledge, p. 1-14, 2001.

SCHATZKI, T. R. *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2002.

SCHATZKI, T. R. *The Spaces of Practices and of Large Social Phenomena*. *Espaces Temps.net*. [En ligne], Travaux, 2015.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. de Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Armed, 2006.

- SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem de gerentes. RAM, Rev. Adm. Mackenzie 9 (6), Out, 2008.
- SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. A. A transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 145-171, jan./fev./mar./abr. 2012.
- SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; AYRES, S. M. P. M. Desenvolvimento de carreiras por competências. Brasília: Enap, 2019.
- SIMON, H. A. Bounded rationality and organizational learning. Organization Science, 2, 1, 125-34, 1991.
- SOARES, L. C. BISPO, M. S. A Aprendizagem do Cozinhar à Luz das Práticas Sociais e da Estética Organizacional. BBR, Braz. Bus. Rev., Vitória, v. 14, n. 2, p. 247-271, Mar. 2017.
- SRIVASTAVA, P.; HOPWOOD, N. A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. The International Journal of Qualitative Methods. March, 2009.
- STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., Eds. The Sage handbook of qualitative research. Sage Publications Ltd., 2005.
- STEIL, A. V. Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação. 218p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.
- STRATI, A. Saber na prática: compreensão estética e conhecimento tácito. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. Administração e aprendizagem na prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. London: SAGE Publications, 1990.
- SVENSSON, L.; ELLSTRÖM, P.; ABERG, C. Integrating formal and informal learning at work. Journal of Workplace Learning, v.12, n.7-8, p. 479-491, 2004.
- TAKAHASHI, A. R. FISCHER, A. L. Aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências organizacionais: proposta metodológica para exploração conceitual e empírica. Revista Economia e Gestão. Belo Horizonte, v.8, n.18, 2008.
- TCU. Acórdão nº 588/2018. - 2ª Câmara. 23 de mar. de 2018. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo/*/NUMACORDAO%253A588%2520ANOACORDAO%253A2018/DTRELEVANCIA%20desc,%20NUMACORDAOINT%20desc/0/sinonimos%3Dfalse>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

UNESP. Tipos de Revisão de Literatura. Biblioteca Professor Paulo de Carvalho Mattos, Botucatu : São Paulo, 2015.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2000. Métodos de pesquisa em administração, 2009.

WATSON, T. J. Organização e trabalho em transição: da lógica “sistêmico-controladora” à lógica “processual-relacional”. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005.

WATKINS, K.; MARSICK, V. Toward a theory of informal and incidental learning in organiza-tions. International Journal of Lifelong Education, v. 11, n. 4, p. 287-300, 1992.

WHITTINGTON, R. Strategy as Practice. Long Range Planning, v. 29, p. 731-735, 1996.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. Organization Studies, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

WENGER, E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Eds). Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach, New York : Sharpe, 2003.

WENGER, E. Communities of Practice: a few frequently asked questions. 2009. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

YANOW, D. Translating Local Knowledge at Organizational Peripheries. British Journal of Management, vol. 15 no. S1, p. 9-25, 2004.

ZARIFIAN, P. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. Compétences et stratégies d’entreprise. Paris: Liaisons, 2005.

ZARIFIAN, P. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2011.

APÊNDICE A – QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS

Objetivos específicos da pesquisa	Questões norteadoras das entrevistas
<p>Identificar e analisar experiências e práticas que tenham proporcionado aprendizado para o desenvolvimento de competências dos gestores da Rede da educação profissional, científica e tecnológica, ao longo de suas vidas.</p>	<p>O que você poderia falar da sua trajetória de vida até hoje, considerando os aspectos pessoal, escolar e profissional? Quais experiências proporcionaram aprendizados importantes para a sua atuação profissional? O que você aprendeu nessas experiências? Como você aprendeu? Esse aprendizado implicou em alguma alteração de postura da sua parte? Você lembra de eventos marcantes no contexto nacional e local que impactaram o seu fazer enquanto gestor? (dados do contexto econômico, político, histórico, social) Quais as principais preocupações percebidas /vivenciadas? Com relação ao contexto de gestão e interações – pessoas, sistemas, informações, metodologias, ambientes, legislação – como esses aspectos influenciaram/influenciam o seu processo de aprendizagem?</p>
<p>Caracterizar necessidades de aprendizagem percebidas pelos gestores da Rede da educação profissional e tecnológica como relevantes para a sua atuação profissional.</p>	<p>Em que situações específicas de trabalho você percebeu/percebe a necessidade de novas aprendizagens para atuar frente ao contexto de gestão na EPCT? (contextualizar exemplos) Qual a sua atitude/estratégia quando identifica essas necessidades? O que é mais efetivo para você? Quais as dificuldades/carências de aprendizagens percebidas na sua atuação no contexto da gestão estratégica? Que aspectos desse dia a dia tem demandado/demandaram aprendizagens? (contextualizar exemplos) Que fatores favorecem e dificultam seus processos de aprendizagem? (contextualizar exemplos) Como se vê atualmente? E no futuro? O que você acredita ser necessário aprender? Como você pretende aprender?</p>
<p>Identificar práticas e estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento de gestores estratégicos da Rede da educação profissional e tecnológica.</p>	<p>Quais as estruturas de aprendizagem formais/estruturadas disponíveis na rede EPCT que contribuíram para o seu processo de aprendizagem(no IFSC, na Rede, externa)? (contextualizar exemplos) Elas foram efetivas? Por quê? (falar de outras formas de aprendizagem). Quais contribuições você poderia deixar para alguém que pensa em ingressar no universo estratégico da gestão da rede EPT? Como ele poderia qualificar o seu processo de aprendizagem?</p>

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa elaborada pela aluna Silvana Ferreira Pinheiro e Silva, do curso de Doutorado em Administração, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Santa Catarina, sob orientação do Professor Doutor Marcos Baptista Lopez Dalmau. A pesquisa intitulada provisoriamente, "Trajetórias de Gestão na Educação Profissional e Tecnológica: processos de aprendizagem vivenciados", visa compreender como ocorrem os processos de aprendizagem dos gestores estratégicos dos Institutos Federais. Neste sentido, serão utilizadas metodologias qualitativas, sendo que a coleta de informações será feita por meio de entrevistas em profundidade e análise documental. Destaca-se que a pesquisa possui finalidade exclusivamente acadêmica, e será preservado o sigilo e anonimato dos participantes durante todas as fases da pesquisa, assegurando assim a confidencialidade dos dados.

Em atenção à legislação vigente sobre ética na pesquisa com seres humanos, esclarece-se que os riscos dos procedimentos envolvidos na entrevista serão mínimos, uma vez que a entrevista não tocará em questões sensíveis que possam de alguma forma violar a imagem, a honra, a intimidade ou a vida privada da pessoa entrevistada. Ressalta-se, entretanto, que durante a realização das entrevistas, é possível que ocorra algum tipo de desconforto, relacionado à fadiga ou aborrecimento, por exemplo. Fica facultado ao participante, portanto, a recusa em responder a todas as perguntas, bem como se retirar deste

estudo em qualquer fase de seu desenvolvimento, sem nenhum tipo de prejuízo. A(s) entrevista(s) será(ão) realizada(s) em local, data e horário indicados pelo entrevistado.

No caso da entrevista ser gravada, haverá transcrição, a ser apresentada para autorização de uso, sendo que o participante poderá retirar da transcrição os trechos que eventualmente considerar inconvenientes ou não publicáveis. Caso o participante decida proibir a divulgação do conteúdo das entrevistas, mesmo que parcial, nada será divulgado e, portanto, nada será incorporado aos resultados finais da pesquisa. A pesquisa não gerará gastos pessoais para os participantes, nem implicará qualquer compensação relacionada à sua participação. No desenvolvimento da pesquisa, é assegurado ao participante o acesso às informações atualizadas sobre o progresso da investigação. Por sua vez, o pesquisador concorda em esclarecer qualquer dúvida que possa ocorrer durante o curso da investigação, bem como disponibilizar o projeto de pesquisa para uma melhor compreensão da relevância e dos objetivos do estudo.

Assim, você poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento, até mesmo para conhecer os resultados da pesquisa, por meio do e-mail silvana@ifsc.edu.br, bem como pelo telefone (48) 984551001.

A assinatura do consentimento a seguir indica sua aprovação para que o pesquisador utilize os dados coletados nas entrevistas para cumprir os objetivos desta investigação.

Agradecemos a sua participação e colaboração.

Silvana Ferreira Pinheiro e Silva (Doutoranda)

Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau (Orientador)

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
abaixo-assinado(a), tendo sido devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, garantias de confidencialidade e de esclarecimentos relacionados à pesquisa intitulada, provisoriamente, "Trajetórias de Gestão na Educação Profissional e Tecnológica: processos de aprendizagem vivenciados", concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável Silvana Ferreira Pinheiro e Silva. Minha participação consistirá em conceder entrevista(s) que será(ão) gravada(s) e transcrita(s). A pesquisadora providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Também está claro que minha participação não implica em despesas. Eu voluntariamente manifesto minha concordância em participar deste estudo e aprovo o direito da utilização do conteúdo das entrevistas nas quais participei, para fins exclusivamente acadêmicos. Estou ciente do meu direito de retirar este consentimento em qualquer momento do estudo e que minha participação não implicará em nenhum tipo de sanção profissional ou dano em meu relacionamento com a instituição a qual estou vinculado(a).

Assinatura do participante

Florianópolis, ____ de _____ de 20__

Assinatura da pesquisadora

Florianópolis, ____ de _____ de 20__